
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

# ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DEĞER ODAKLI YAŞAM EĞİLİMLERİ

**Şadiye İnci**

**DOKTORA TEZİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ŞUBAT, 2024**

# TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

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

**YAZARIN**

Adı : Şadiye

Soyadı : İnci

Bölümü : Eğitim Programları ve Öğretim

İmza :

Teslim Tarihi :

**TEZİN**

Türkçe Adı : Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri

İngilizce Adı : Professional Value-Oriented Life Tendencies of Teachers

# ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Şadiye İNCİ

İmza:

# JÜRİ ONAY SAYFASI

Şadiye İnci tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 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. Gürcü KOÇ

(Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

**Üye**: Prof. Dr Hasan COŞKUN

(İnsan ve Toplum Bilimleri Ana Bilim Dalı, Çankırı Karatekin Üniversitesi)……

**Üye**: Doç. Dr. Aslıhan Selcen BİNGÖL

(Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)……

**Üye**: Doç. Dr. Serhat ARSLAN

(Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Necmettin Erbakan Üniversitesi)……

Tez Savunma Tarihi: 05/01/2024

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

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

# TEŞEKKÜR

Tezimin tüm aşamalarında bana destek olan, bilgi ve tecrübesini aktarmaktan kaçınmayan, öğrencisi olduğum için mutluluk duyduğum değerli doktora tez danışmanım Prof. Dr. Şaban Çetin'e teşekkürü bir borç bilirim. Tez izleme komitesinde yer alan, tez ile ilgili görüşlerini ve desteğini esirgemeyen sayın Prof. Dr. Gürcü Koç ve Prof. Dr. Hasan Coşkun'a teşekkür ederim. Araştırmaya katılan ve değerli zamanlarını ayıran tüm öğretmenlere teşekkür ederim. Yürüdüğüm bu yolda her zaman yanımda ve destekçim olan sevgili aileme; anneme, babama ve ağabeyime teşekkürü bir borç bilirim.

# ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DEĞER ODAKLI YAŞAM EĞİLİMLERİ

**(Doktora Tezi)**

**Şadiye İnci**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜTÜSÜ**

**Şubat 2024**

## ÖZ

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Mesleki değer odaklı yaşam kapsamında cinsiyet, kıdem, eğitim kademesi ve medeni durum değişkenleri ele alınmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki adanmışlık ve işe yabancılaşma düzeylerinin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerinin yordayıcısı olma durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Son olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda çalışmada açıklayıcı sıralı karma desen benimsenmiştir Araştırmanın nicel bölümünde öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerini belirleyebilmek için İnci ve Çetin (2022) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği kullanılmıtır. Ölçek Ankara ili merkez ilçelerdeki devlet okullarında (ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan 1175 öğretmenden oluşan bir araştırma grubuna 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek için Çalışma grubu 1, DFA için çalışma grubu 2 verileri kullanılmıştır. Çalışma grubu 1 olarak adlandırılan 300 öğretmenden elde edilen verilere geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında AFA uygulanmıştır. İkinci aşamada ise ölçeğin faktör yapısını başka bir örneklemde doğrulamak amacıyla çalışma grubu 2 olarak adlandırılan ve küme örneklem yöntemiyle seçilen 875 öğretmenden elde edilen verilere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçek geneli için 0.98, 1. alt faktör için 0.96, 2. alt faktör için 0.77 ve 3. alt faktör için 0.86 olarak tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda RMSEA değerinin 0.049 olduğu bulunmuştur. Ayrıca iyilik uyum

indeksleri olarak ifade edilen GFI, AGFI, CFI, NFI ve NNFI değerlerinin 1'e oldukça yakın 0.99 olarak bulunması da iyi uyum değerlerinin elde edildiğini göstermektedir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerini ölçmeye hizmet edecek gerekli ölçüm güvenirliğine sahip 33 maddelik "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri" ölçek formu elde edilmiştir. Ölçek 3 faktörlü bir yapıya sahiptir. Birinci faktör "Mesleki Değer Odaklı Yaşamı Önemseme", ikinci faktör "Mesleki Değer Odaklı Yaşamı Benimseme", üçüncü faktör ise "Yönlendirici ve Koruyucu Bir Unsur Olarak Mesleki Değer Odaklı Yaşam"dır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşamında en yüksek ortalamaya "Birinci Faktör (F1)"ün sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerinde medeni durum ve mesleki kıdemin anlamlı bir etkisi olmadığı bulunmuştur. Cinsiyete göre kadınlar yönünde, görev yapılan eğitim kademesinde ise ilkokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerine göre faktör puanı daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimleri üzerinde mesleğe adanmışlığın anlamlı bir etkisi olduğu, işe yabancılaşmanın ise anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise mesleki değer odaklı yaşam bağlamında maksimum çeşitlilik örneklemesinr göre 45 öğretmene uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulguların "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri" ölçeğini açıklaması bakımından önemli hususları dile getirdiği görülmüştür. Nitel bölüm olgubilim desenine göre yürütülmüştür. Bu bölümde geçerliliği sağlayabilmek için kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmış, ayrıntılı betimleme yöntemi esas alınarak ilgili bölümlerde doğrudan alımtılara yer verilmiştir. Güvenirliği sağlamak için ise verilerin analizinde çoklu kodlayıcılar kullanılmış, araştırmacı veri toplama sürecinde katılımcı gözlemci rolü üstlenmiştir. Nitel bölümdeki verilere içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi ile öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşamları için hem formal hem de informal çevrelerinde mesleki değerleri yansıtmaları gerektiği, mesleki ve etik değerlere uygun davranmayan meslektaşlarını mesleki ve etik değerlere uygun bir dil kullanarak uyardıkları, mesleki değer odaklı yaşamın toplumda öğretmenlere verilen değer ve öğretmenlerin saygınlığını yükselttiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışma Ankara ili özelinde yapılmış olup örneklem genişletilerek Türkiye genelinde uygulanabilir. Mesleki değer odaklı yaşamla ilgili öğretmen yetiştirme programlarına içerikler eklenebilir, bu konuda taslak bir program geliştirilebilir.

Anahtar Kelimeler : değer, mesleki değer, öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşamları

Sayfa Adedi : xi+150

Danışman : Prof. Dr. Şaban ÇETİN

# PROFESSIONAL VALUE-ORIENTED LIFE TENDENCIES OF TEACHERS

**(Ph.D Thesis)**

**Şadiye İnci**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**February 2024**

## ABSTRACT

This study aimed to determine teachers' professional value-oriented life tendencies. Gender, seniority, education level and marital status variables were discussed within the scope of professional value-oriented life. In addition, it was tried to determine whether teachers' professional commitment and work alienation levels are predictive of their professional value-oriented life tendencies. Finally, teachers' opinions regarding their professional value-oriented life tendencies were obtained with a semi-structured interview form. Accordingly, an explanatory sequential mixed design was adopted in the study. In the quantitative part of the research, the Teachers' Professional Value-Oriented Life Tendencies Scale developed by İnci and Çetin (2022) was used to determine teachers' professional value-oriented life tendencies. The scale was applied to a study group consisting of 1175 teachers working in public schools (primary school, secondary school and high school) in the central districts of Ankara province, in the spring semester of the 2020-2021 academic year. Study group 1 data was used to determine the validity and reliability of the scale, and study group 2 data was used for CFA. EFA was applied to the data obtained from 300 teachers, called study group 1, within the scope of validity and reliability study. In the second stage, in order to confirm the factor structure of the scale in another sample, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted on the data obtained from 875 teachers, called study group 2, selected by the cluster sampling method. As a result of exploratory factor analysis, it was determined that the scale had a three-factor structure. Cronbach Alpha internal consistency coefficient was determined as 0.98 for the overall scale, 0.96 for the 1$^{st}$ sub-factor, 0.77 for the 2$^{nd}$ sub-factor and 0.86 for the 3$^{rd}$ sub-factor. As a result of confirmatory factor analysis, the RMSEA value was found to be 0.049. In addition, the values of GFI, AGFI, CFI, NFI and NNFI, which are

expressed as goodness of fit indices, were found to be 0.99, which is very close to 1, indicating that good fit values were obtained. As a result of the analyses, a 33-item "Professional Value-Oriented Life Tendencies of Teachers" scale form was obtained, which has the necessary measurement reliability to measure teachers' professional value-oriented life tendencies. The scale has a 3-factor structure. The first factor is "Caring about Professional Value-Oriented Life", the second factor is "Adopting Professional Value-Oriented Life", and the third factor is "Professional Value-Oriented Life as a Guiding and Protective Element". As a result of the analysis, it was determined that the "First Factor (F1)" had the highest average in teachers' professional value-oriented life. It was found that marital status and professional seniority did not have a significant effect on teachers' professional value-oriented life tendencies. According to gender, the factor score was found to be higher for women than men and also for primary school teachers than high school teachers in terms of education level. It was concluded that the professional commitment has a significant effect on teachers' professional value-oriented life tendencies, while work alienation does not have a significant effect. In the qualitative part of the research, it was seen that the findings obtained from the semi-structured interview form applied to 45 teachers according to maximum diversity sampling in the context of professional value-oriented life expressed important issues in terms of explaining the "Teachers' Professional Value-Oriented Life Tendencies" scale. The qualitative part was conducted according to the phenomenology pattern. In this section, a comprehensive literature review was conducted to ensure validity, and direct quotations were included in the relevant sections based on the detailed description method. To ensure reliability, multiple coders were used in the analysis of the data, and the researcher played the role of participant observer in the data collection process. Content analysis was applied to the data in the qualitative section. With content analysis, it was concluded that teachers should reflect professional values in both their formal and informal environments for their professional value-oriented lives, that they warn their colleagues who do not behave in accordance with professional and ethical values by using a language appropriate to professional and ethical values, and that a professional value-oriented life increases the value given to teachers in society and increases the prestige of teachers. The study was conducted in Ankara and can be applied throughout Türkiye by expanding the sample. Contents can be added to teacher training programs related to professional value-oriented life, and a draft program can be developed on this subject.

Key Words : Value, professional value, professional value-oriented lives of teachers.

Number of Pages : xi+150

Advisor : Prof. Dr. Şaban ÇETİN

# İÇİNDEKİLER

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

**ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI** ..... ii

**JÜRİ ONAY SAYFASI** ..... iii

**TEŞEKKÜR** ..... iv

**ÖZ** ..... i

**ABSTRACT** ..... iii

**İÇİNDEKİLER** ..... v

**BÖLÜM I** ..... 1

**GİRİŞ** ..... 1

**Problem Durumu** ..... 1

**Araştırmanın Amacı** ..... 5

**Araştırmanın Önemi** ..... 5

**Sayıltılar** ..... 6

**Sınırlılıklar** ..... 6

**BÖLÜM II** ..... 7

**KURAMSAL ÇERÇEVE** ..... 7

**Eğitimde Duyuşsal Alan ve Değerler** ..... 7

**Değer Kavramı** ..... 10

**Değerlerin Diğer Kavramlarla İlişkisi** ..... **11**
**Değer ve İnanç** ..... **12**
**Değer ve Tutum** ..... **13**
**Değer ve Norm** ..... **14**
**Değer ve Davranış** ..... **15**
**Değer Odaklı Yaşam** ..... **15**
**Çalışma Değeri ve Mesleki Değer Kavramları** ..... **17**
**Öğretmenlik Mesleği ve Profesyonellik** ..... **20**
**Öğretmenlik Mesleğinde Mesleki Değerler** ..... **22**
**Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşamları** ..... **26**
**Öğretmenlik Mesleğinde Mesleki Adanmışlık** ..... **30**
**Öğretmenlik Mesleğinde İşe Yabancılaşma** ..... **33**
**BÖLÜM III** ..... **36**
**İLGİLİ ARAŞTIRMALAR** ..... **36**
**BÖLÜM IV** ..... **42**
**YÖNTEM** ..... **42**
**Araştırmanın Modeli** ..... **42**
**Evren ve Örneklem** ..... **43**
**Nicel Verilerin Örneklemi** ..... **43**
**Nitel Verilerin Çalışma Grubu** ..... **44**
**Çalışma Grubu 1** ..... **45**
**Birinci, İkinci ve Üçüncü Alt Amaçlar İçin Çalışma Grubu 2** ..... **47**
**Dördüncü Alt Amaç İçin Çalışma Grubu 3** ..... **50**
**Veri Toplama Araçları** ..... **52**
**Kişisel Bilgi Formu** ..... **53**
**Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği** ..... **53**
**Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği** ..... **53**

**Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği .....54**

**Yapı Geçerliği .....56**

**Açımlayıcı Faktör Analizi'nden (AFA) Elde Edilen Bulgular .....56**

**Ölçek Güvenirliğine İlişkin Elde Edilen Bulgular .....64**

**Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)'dan Elde Edilen Geçerlik Bulguları .....64**

**Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....68**

**Verilerin Toplanması .....69**

**Nicel Verilerin Analizi .....69**

**Nitel Verilerin Analizi .....71**

**Nitel Boyut İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması .....72**

**BÖLÜM V ..... 74**

**BULGULAR VE YORUMLAR ..... 74**

**Nicel Verilere İlişin Bulgular ve Yorumlar .....74**

**Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....74**

**İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....75**

***Cinsiyete Göre*.....*75***

***Medeni Duruma Göre* .....*77***

***Mesleki Kıdeme Göre*.....*77***

***Eğitim Kademesine Göre*.....*79***

**Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....80**

**Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....83**

**Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....84**

**BÖLÜM VI ..... 99**

**TARTIŞMA VE SONUÇ ..... 99**

**Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç .....99**

**Cinsiyete Göre .....100**

**Medeni Duruma Göre** ..... **101**
**Mesleki Kıdeme Göre** ..... **101**
**Eğitim Kademesine Göre** ..... **102**
**Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç** ..... **103**
**Nicel Bulgular ile Nitel Bulguların Birlikte Yorumlanması** ..... **107**
**BÖLÜM VII** ..... **110**
**ÖNERİLER** ..... **110**
**Uygulamaya Dönük Öneriler** ..... **110**
**Araştırmacılara Yönelik Öneriler** ..... **111**
**KAYNAKLAR** ..... **112**
**EKLER** ..... **128**
**EK 1. Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği (Ön uygulama)** ..... **129**
**Kişisel Bilgi Formu** ..... **129**
**EK 2. Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği (Asıl uygulama)** ..... **133**
**Kişisel Bilgi Formu** ..... **133**
**EK 3. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği** ..... **136**
**EK 4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği** ..... **137**
**EK 5. Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimlerine İlişkin Görüşme Formu** ..... **139**
**EK 6. Etik Komisyon Onayı** ..... **140**

# TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 *Çalışma Grubu 1'de Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Betimsel İstatistikler* .....45

Tablo 2 *Çalışma Grubu 1'de Yer Alan Öğretmenlerin Branşları* .....46

Tablo 3 *Çalışma Grubu 2'de Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Betimsel İstatistikler* .....47

Tablo 4 *Çalışma Grubu 2'de Yer Alan Öğretmenlerin Branşları* .....49

Tablo 5 *Çalışma Grubu 3'te Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Betimsel İstatistikler* .....51

Tablo 6 *Çalışma Grubu 3'te Yer Alan Öğretmenlerin Branşları* .....52

Tablo 7 *Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği İçin Elde Edilen AFA Sonuçları*.....59

Tablo 8 *Ölçek Faktör ve Toplam Puanlarının Üst ve Alt Gruba Göre t Testi Sonuçları* ....60

Tablo 9 *Ölçek Maddelerinin Madde Toplam Korelasyonu ve Üst-Alt Grup t Testi Sonuçları* .....62

Tablo 10 *Faktörler ve Toplam Puanlar Arası Korelasyon Sonuçları* .....63

Tablo 11 *Ölçeğin Tamamı ve Her Bir Faktör İçin Elde Edilen Cronbach Alfa Katsayıları* .....64

Tablo 12 *DFA'da Kullanılan İndeksler ile İndeks Ölçüt Değerleri* .....66

Tablo 13 *Ölçeklerin Faktör ve Toplam Puanlarına İlişkin Elde Edilen Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları* .....70

Tablo 14 *Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği" Puanlarının Betimsel İstatistikleri* .....74

Tablo 15 *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ÖMDOYEÖ'den Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları* .....76

Tablo 16 *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ÖMDOYEÖ'den Aldıkları Puanların Medeni Duruma Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları* .....77

Tablo 17 *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ÖMDOYEÖ'nden Aldıkları Puanların Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları* .....78

Tablo 18 *Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ÖMDOYEÖ'nden Aldıkları Puanların Görev Yaptıkları Eğitim Kademesine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*.....79

Tablo 19 *Çoklu Regresyon İçin Elde Edilen Varsayımların Analiz Sonuçları*.....81

Tablo 20 *Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimlerine İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*.....82

Tablo 21 *Mesleki Değer Odaklı Yaşam (MDOY) Sürdüren Öğretmenlerin Formal Ortamda Yansıttığı Değerler*.....84

Tablo 22 *MDOY Sürdüren Öğretmenlerin İnformal Ortamda Yansıttığı Değerler* .....88

Tablo 23 *MDOY Sürdüren ve Sürdürmeyen Öğretmenlerin Değer Karşılaştırması*.....91

Tablo 24 *MDOY Kapsamında Mesleki ve Etik Değerlere Uygun Davranmayan Meslektaşlar İçin Sergilenecek Yaklaşım*.....92

Tablo 25 *Mesleki Değer Odaklı Yaşamın Mesleki ve Toplumsal Etkisi* .....93

Tablo 26 *Mesleki Değer Odaklı Yaşam İçin Engeller-Zorluklar*.....95

Tablo 27 *Mesleki Değer Odaklı Yaşam ve Mesleki Adanmışlık* .....96

Tablo 28 *Mesleki Değer Odaklı Yaşam ve İşe Yabancılaşma* .....97

# ŞEKİLLER LİSTESİ

*Şekil 1* Yamaç eğim grafiği.....57

*Şekil 2* Ölçme modeline ilişkin yol diyagramı.....67

# BÖLÜM I

# GİRİŞ

## Problem Durumu

Günümüzde küresel bağlamda yaşanan ekonomik kriz, salgın hastalık, toplumsal eşitsizlik gibi sorunların iktisadi boyuttaki etkileri ön plana çıkarken eğitim alanındaki etkileri de yadsınamayacak derecede tartışılmaktadır. Sorunların çözümü için uygulanan müdahaleler ve iyileştirmeler insan unsuru ile toplumsal düzenlemelere odaklanmaktadır. Eğitim alanında gerçekleştirilecek etkili müdahalelerle yaşanan sorun ve krizlerin aşılabileceği açıktır ancak artık insanlık, aynı yoldan yürüyerek farklı çözümlere ulaşılamayacağı gerçeğiyle yüz yüze gelmiştir. Bu durum eğitimin akademik ve bilişsel gelişimi önceleyen yapısının duyuşsal boyuta da gerekli değeri veren bir yapıya evrilmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda bilişsel işlevinin yanı sıra yaşamsal deneyimleri ve duyuşsal nitelikleri kapsayan değer kavramı, farklı boyutlarıyla işe koşulması gereken bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır.

İnsanlar kimliklerini tanımlama, inançlarını oluşturma ve değerlerini seçme konusunda büyük bir yeteneğe sahiptir. Bu üç parametrenin bireyin davranışını doğrudan etkilediğini söylemek de mümkündür. İnsanlar kendi kimlikleri doğrultusunda inançları ve değerlerinin geçerliliğini göstermek için büyük çaba sarf ederler (Naagarazan, 2006, s. 3). Bu çaba bireyin kendini nasıl tanımladığının ve nasıl tanınmak istediğinin yani kendi varlığının, kendine özgülüğünün ve duyuşsal yönünün bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra değerler, bireyin kendini ve diğerlerini değerlendirmesine ve toplumsal işleyişe kaynaklık eden ölçütler olarak ele alınabilir. Her bireyin benimsediği, öncelik verdiği

değerler ve değerleriyle ilişkilendirdiği ilkeler farklılık gösterebilir. Bu farklılığın temel nedenleri arasında bireylerin yapısal farklılıkları, kapasiteleri ve ihtiyaçları yer almaktadır (Maslow, 2001, s. 163-164). Bu nedenle kişilerden, değerleri veya değerlerle bağlantılı olan inanç, norm, ahlak gibi önemli gördüğü, benimsediği temel ilkelerle uyumlu davranışlar sergilemesi beklenir (Bacanlı, 2017, s. 32). Bu noktada benimsenen değerlerin ve temel alınan ilkelerin insan davranışlarını anlama, açıklama ve eğitime sağlayacağı katkıları belirlemede önemli bir rol oynadığı dile getirilebilir.

Değerler birçok bilim insanı tarafından incelenen bir alandır. Dolayısıyla her bir bakış açısı tarafından değer kavramına atfedilen özellikler ve değer tanımlarında vurgulanan hususlar farklılık gösterebilmektedir. Bu alana önemli katkılar sağlayan Rokeach (1968, s. 160) değerleri, bireysel ya da toplumsal olarak tercih edilebilen, bir davranış tarzının veya varlığın seçimine etki eden kalıcı bir inanç olarak ele almaktadır. Aynı doğrultuda Schwartz (1992) değerleri, davranış seçimine veya değerlendirmesine rehberlik eden, olayları önem durumuna göre sıralamayı sağlayan, arzu edilen durum ya da davranışlarla ilgili kavramlar veya inançlar olarak ifade etmektedir. Bu tanımlarda değerin içeriğine, amacına, motivasyonel boyutuna ve davranışla ilişkisine vurgu yapıldığı söylenebilir. Diğer bir bakış açısında ise değerlerin kişisel olarak tercih edilebilir ve seçilebilir olduğu, kişinin karşılaştığı obje veya kavramlardan bazılarına belirli anlamlar yüklemesi ve önem vermesiyle oluştuğu vurgulanmaktadır (Aydın, 2019). Bu tanımlardan yola çıkarak değer kavramı, bir yönde ilerleme veya bir şeyden uzaklaşma konusunda insanların eylemlerini yöneten, seçimler yapmasını sağlayan ölçekler yani bireyin nesne ile bağlantısında bir belirleyici, iyi oluşu destekleyen veya zarar görmeyi önleyen ilkeler, başarıya ulaşmak için bir kılavuz, neyin kabul edilebilir olduğuna dair bir paradigma olarak özetlenebilir.

Değer tanımlarındaki en önemli ortak noktalar, insanın duyuşsal boyutunu öne çıkaran, davranış ve eylemlerine yön veren aynı zamanda kişisel veya toplumsal olarak belirli standartlar sunan bir yapıda olmasıdır. Nitekim değerlerin sunduğu bu standartların mesleki boyuta yansımaları da önemli araştırma konuları arasındadır. Özellikle son yıllarda öğretmenlerin mesleki değerleri üzerine birçok çalışma yürütülmüştür (Bakioğlu ve Koç, 2017; Duman, 2016; Eryılmaz, 2017; Karabacak, 2016; Keskin, 2019; Koç, 2017; Kozikoğlu ve Bekler, 2019; Lala, 2021; Saltuklu, 2018; Tunca, 2012). Bu durumun, tüm mesleklerin öğreticisi konumunda olan öğretmenlerin mesleki değerlerinin, toplumun yapısını, toplumsal değerleri şekillendirme ve bir ulusu geleceğe taşıma niteliklerinden kaynaklandığı

ifade edilebilir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri içerisinde *kişisel ve meslekî değerler* [Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM), 2006] ile 2017 yılında ise Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri kapsamında *tutum* ve *değerler* ayrı bir yeterlik alanı olarak belirlenmiştir (ÖYGM, 2017). Öğretmenler için resmî bir rehber olan bu belge uygulamaların geliştirilmesine olanak sağlayan mesleki bir kültür yaratmayı hedeflemektedir. Mesleki değerlerin mesleğe özgü eğitimin bir parçası hâline getirilmesi, mesleki değerlerin benimsenerek davranışlarla bütünleşmesi gerekliliğinin yani duyuşsal boyuta artan önemin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Öğretmenlik mesleği için mesleki değer kavramı; öğretmenlerin görevleri, sorumlulukları ya da mesleki ve kişisel gelişimleri kapsamında yürüttükleri çalışmalarda, öğrenci, toplum ve meslektaşları ile olan ilişkilerinde duygu, düşünce ve davranışları için yol gösterici ilke ve standartlar olarak tanımlanmaktadır (Tunca, 2012). Öğretmenlerin mesleki değerleri aynı zamanda mesleki kimliklerinin de bir parçasıdır. Mesleki kimlik, öğretmenlerin mesleklerine anlam katan unsurlara dayanır. Aidiyet duygularını, mesleğe bağlılıklarını, eğitime ilişkin değerlerini kapsar ve özellikle gelecekle ilgili mesleki beklentilerinden etkilenir (Vähäsantanen vd., 2008). Mesleki değerler, mesleki kimliğin oluşmasına önemli katkılar sağlarken kabul edilebilir davranışların da sınırlarını çizmekte, öğretmenlerin ideal davranışlarının belirlenmesine ve bu davranışları sergilemelerine rehberlik etmektedir (Tunca, 2012).

Yaşadığımız dönemin artan karmaşıklığında öğretmenlere düşen sorumluluklar da artmıştır. Öğretmenlerin mesleki değerlerini benimsemeleri ve davranışlarına yansıtmaları yoluyla öğrencilerine, meslektaşlarına ve topluma rehberlik etmeleri önemli görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde sıklıkla öğretmenlerin veya aday öğretmenlerin mesleki değerlerini belirleme (Duman, 2016; Oğuz, 2012), bu değerlere sahip olma düzeyini ölçme (Tomul ve Çelik, 2014; Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz, 2015), değerler eğitimi ve uygulamaları (Oğuz, 2012; Zümrütkal ve Arslantaş, 2021) hakkında araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmaların daha çok mesleki değerlerin belirlenmesi, derecelendirmesi, değer sıralaması, değer algısı ve yönelimi boyutlarına odaklandığı söylenebilir. Ancak sözü edilen boyutların ötesinde öğretmenlerin mesleki değerlerini ne derece davranışlarına yansıttıkları, değerleriyle uyumlu bir şekilde hayatlarını sürdürüp sürdürmediklerinin belirlenmesi bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira öğretmenler

öğrencilerine sadece akademik bilgi ve beceriler kazandırmayı amaçlamazlar. Bunlarla birlikte öğrencilerinin duyuşsal gelişimlerine katkı sağlamayı, onlara millî, manevi, ahlaki, kültürel ve evrensel değer, norm ve ilkeleri kazandırmayı da amaçlarlar. Bunu ancak mesleki değerlerini benimsemiş, mesleki kimliği hayatına anlam katan, kişisel değerleri ve davranışları mesleki değerleri ile çatışmayan öğretmenlerin sağlayabileceği söylenebilir. Bu kapsamda çalışmada, öğretmenlerin mesleki değerlerine farklı bir bakış açısı getirmek ve öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerini belirlemek amaçlanmıştır.

## Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerini belirlemek ve bu konudaki görüşlerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimleri;
    - Cinsiyetlerine,
    - Kıdemlerine,
    - Görev yaptıkları eğitim kademesine,
    - Medeni durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin mesleki adanmışlık ve işe yabancılaşma düzeyleri, mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerinin bir yordayıcısı mıdır?
4. Öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşama ilişkin görüşleri nelerdir?

## Araştırmanın Önemi

Günümüzde küresel bağlamda yaşanan kriz ve sorunların çözümü için eğitim alanında gerçekleştirilecek düzenlemeler ve müdahaleler birincil önem taşımaktadır. Bu kapsamda güncel eğitim paradigmalarındaki değişim yönelimlerinin temelinde anlamlı bir yaşam sürdürme, mutluluk, psikolojik sağlamlık gibi bireyin iyi olma hâlinin sağlanması ve devam ettirilmesi önemli bir unsur olarak dikkat çekmektedir. Sözü edilen hususlar, bireyin duyuşsal alandaki gelişimini önceleyen bir nitelik taşımaktadır. Bu noktada "değer" üzerinde durulması gereken önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Değerler bireyi harekete geçiren, bireye çalışma ve üretme motivasyonu sağlayan ve bireyin yaşam kalitesini artıran bir kılavuz işlevi görmektedir (Yalnız, 2019). Bu durum bireylerin sadece değerlere sahip olmasına değil, değerleriyle uyumlu eylemler sergilemesine bunun yanı sıra psikoloji alanında kullanılan değer odaklı yaşam kavramına da işaret etmektedir. Son yıllarda bu kavram, değer odaklı yaşamı değerlendirme amacıyla daha geniş bir alanda kullanılmaya başlanmıştır. Bu bakış açısıyla öğretmenlerin mesleki değerlerini eyleme dönüştürmeleri hem bireysel ve mesleki yaşamlarını anlamlı kılmaları hem de eğitim alanındaki yeni

yönelimleri hayata geçirebilmeleri bakımından önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu çerçevede geliştirilen bir ölçek, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlayacaktır. Aynı zamanda öğretmenlerin mesleki değerlerine uygun bir yaşam sürdürüp sürdürmedikleri ve mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerini belirlemek için yapılacak çeşitli çalışmalara zemin oluşturacaktır. Bu çalışmada değer odaklı yaşam kavramı farklı bir bakış açısıyla ele alınarak, öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerini belirlemek hem mesleki/profesyonel gelişimleri hem de eğitim alanında yaşanan sorunların çözümüne katkı sağlayabilmek adına gerekli görülmektedir. Ayrıca öğrenme öğretme süresinde mesleki değerlerin işe koşulması öğrencilerin gelişimine olumlu katkılar sağlayacaktır. Bu çerçevede geliştirilmiş olan ölçek, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlayacaktır. Yanı sıra hizmet öncesi eğitimde mesleki değerlerin öğretmen adayları tarafından benimsenmesine de dikkat çekecek bir yapı ortaya konmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim programlarına mesleki değer odaklı yaşam konusunun eklenebileceği düşünülmektedir. Bu sayede mesleki değerlere ilişkin farkındalığa ve bu değerlerin edinimine erken dönemde başlanmış olacaktır. Bu yolla mesleki değer odaklı yaşamın öğretmenlik mesleğinin niteliğini artırmaya yönelik önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

**Sayıltılar**

Araştırmaya katılacak öğretmenlerin veri toplama araçlarındaki soruları samimi olarak cevaplandırdıkları varsayılmaktadır.

**Sınırlılıklar**

Bu çalışma Ankara ili merkez ilçelerindeki okullarda farklı kademelerde görev yapan öğretmenler ve mesleki değerler bağlamında öğretmenlerin veri toplama aracına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır. Nicel veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar dönemi, nitel veriler ise 2021-2022 bahar döneminde toplanmıştır. Veriler söz konusu öğretim yılları ile sınırlıdır. Nicel verilerin toplanma sürecinde pandemi (Covid 19) ilan edilmiştir. Bu dönemde öğretmenlere ulaşma güçlüğü yaşanmıştır. Yüzyüze veri toplamanın mümkün olmadığı durumlarda elketronik ortamda veriler toplanmıştır.

# BÖLÜM II

# KURAMSAL ÇERÇEVE

## Eğitimde Duyuşsal Alan ve Değerler

Eğitim sistemleri uzun süre davranışçı yaklaşımların etkisi altında kalmıştır. Bu durumun bir nedeni olarak davranışçılığın pratik uygulamalarının eğitim ihtiyacına kolaylıkla cevap vermiş olması gösterilmektedir (Bacanlı, 2017, s. 19). Davranışçı ekolden gelen araştırmacılar tarafından gözlemlenebilen eylemler ön plana alınmış duygu, düşünce, istek, arzu, niyet gibi içsel özellikler ihmal edilmiştir (Gömleksiz ve Kan, 2012). Bu nedenle davranışçı yaklaşımın kabullerinin öğrenme ve öğretmenin doğasını yeterince açıklayamadığı söylenebilir. Bilişsel ekolü savunan araştırmacılar için ise vurgu biliş üzerine odaklanmıştır (Balaban-Salı, 2006, s. 133-134).

Duyuşsal alan bir bireyin duyuşsal gelişimi, duyuşsal öğrenme veya duyuşsal eğitim hedefleri gibi kavramlar veya terimler ile ilgilidir. Duyuşsal alan öğrencilerin davranışlarında veya akademik başarılarında algılanan bireysel farklılıkları açıklamak için kullanılır ve genellikle eğitim bilimciler tarafından genel psikolojik terim olan duyuş ile birleştirilir. Tanımlarda farklılıklar olsa da çoğu eğitim araştırmacısı duyuşsal alanın saf bilişten farklı olduğunu, öğrenmenin bilişsel veya psikomotor hedefleri olarak sınıflandırılamayan veya bir şekilde duygu ve hislerle bağlantılı faktörlerle ilgili olduğunu ileri sürmektedir (Malmivuori, 2001). Duyuşsal çıktılar kişilik değişkenlerini, tutumları, değerleri ve öz algıları içeren deneyimin bilişsel olmayan sonuçlarına işaret eder. Duyuşsal alan duygu ve hislerin yanı sıra tutumları, görüşleri ve ruh hâlini içerir ve hayatımızın duygularından ve duygusal bileşenlerinden oluşur (Ringness'ten aktaran Malmivuori, 2001). Duyuşsal alan kendimizi gerçekten deneyimlediğimiz duygu ve hislere işaret ederken bilişsel alan zihinsel yeteneklere ve dünyayı sınıflandırdığımız ve anlamlandırdığımız sürece

atıfta bulunur. Bunlar, olumlu ve olumsuz duyguların yanı sıra tutumları, değerleri, ilgileri, ahlakı, karakteri ve hatta kişisel ve sosyal yargıları içerir (Malmivuori, 2001).

Son yıllarda öğrenmenin duyuşsal boyutuna artan vurguyla birlikte öğrenmenin ahlak ve sağlıklı benlik gelişimi boyutları öncelenmektedir (Özden, 2002, s. 76). Duyuş ya da duyuşsal alan için yapılan tanımlar insan eylemlerinin biyolojik ve fizyolojik öğelerini ya da sosyalleşme süreçleriyle ilgili sosyo-psikolojik yönlerini ele alma derecesine göre sıklıkla değişmektedir. Duyuşsal öğrenmeler aynı zamanda değer kazanımıdır (Akbaş, 2004). Bu alandaki tüm öğrenmeler yanı sıra değerlerin öğrenilmesi noktasında içselleştirme önemli bir yer tutmaktadır. Birey bir değeri içselleştirdiği ölçüde onu benimser ve eylemlerine yansıtır. Duyuşsal alan öğrenmelerinde taksonominin alt basamaklarından yukarıya doğru çıkıldıkça çelişki ve tutarsızlıkların ortadan kalktığı ifade edilmektedir. Son basamakta ise kazanılmış değerlerin bireyin yaşamına yön veren ilkeler hâline geldiği görülmektedir (Akbaş, 2004).

Duyuşsal alanı tekdüze bir şekilde belirlemedeki güçlüklerin birçoğunun insan özelliklerinin fiziksel ve zihinsel yönleri arasında tercih edilen ve geleneksel olarak uygulanan ikilemden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim okullarda bilişsel davranışların kazandırılma düzeyi sürekli kontrol edilirken duyuşsal davranışlar sistematik bir şekilde kazandırılamamakta ve ölçülememektedir (Akbaş, 2004). Ancak duyuşsal özelliklerle başarı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar duyuşsal özelliklerin başarının etkilenmesi ve belirlenmesinde önemli bir yeri olduğunu ortaya koymaktadır (Bloom, 2012, s. 104). Bu durum öğretim programlarının duyuşsal özellikler bakımından zenginleştirilmesini gerekli kılmıştır. Amerika'da 1970'lerden itibaren çeşitli değer eğitimi yaklaşımları denenmeye başlamıştır (Bacanlı, 2017, s. 23). Avustralya, Hindistan, Singapur gibi ülkeler değerler eğitimini eğitim, öğretim programlarıyla bütünleştiren ve değerler eğitimine vurguyu güçlü bir şekilde yapan ülkeler arasında yer almaktadır (Singh, 2011). Ahlâk eğitimi, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi gibi adlandırmalar altında ele alınan değerler eğitimi, son yıllarda ülkemiz eğitim sisteminin de önemli konuları arasında yer almıştır (Yaşaroğlu, 2013). Ülkemizde ise değerler eğitimi hakkında 2010 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından resmi bir adım atılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2010 yılında yayımlanan 53 sayılı İlk Ders adlı Genelge'de öğretmenlerin öğretim programlarının uygulayıcıları olmalarının yanı sıra öğrencilere değerleri kazandırma konusunda öncü bir role sahip oldukları belirtilmektedir. Genelge'de sevgi, barış, hoşgörü, yardımlaşma,

dayanışma gibi değerler bulunmaktadır (MEB, 2010). Bununla birlikte 2005 yılında Millî Eğitim Bakanlığının değişen felsefesi bağlamında öğretim programlarında değişimler başlamış ve bu değişim 2016 yılına kadar devam etmiştir. 2017 yılında ise 51 öğretim programı kapsamında bir yenileme (güncelleme, gözden geçirme, ikmal ve değişiklik) çalışması yapılmıştır (TTKB, 2017). Tüm programlara öğrencilere aktarılması amaçlanan kök değerler eklenmiştir. Söz konusu kök değerler şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Değer eğitiminin, eğitimin asıl amaçlarından biri olduğu, ayrı bir program veya konu/öğrenme alanı olarak görülmemesi gerektiği, programların bütünleyici bir parçası olarak ve programlardaki diğer değerlerle birlikte ele alınması ve uygun yaklaşımları kullanarak öğrencilerine kazandırılması gerektiği belirtilmiştir. Hem kök değerlerin hem de programlardaki diğer değerlerin öğretimi için Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları'nda ilgili derslerin öğretim programlarının incelenmesi ve değerlendirilmesi için alan eğitimi bölümünde dersler bulunmaktadır (YÖK, 2018). Bu derslerde geçmişten günümüze öğretim programları incelenmektedir, günümüzde uygulanan programlar da derinlemesine ele alınmaktadır. Böylece öğretmenler öğretim programlarının ünite, konu, öğrenme alanı vb. yanı sıra programlardaki duyuşsal boyutların öğrencilere nasıl kazandırılacağını öğrenmektedir. Bunlara ek olarak öğretmen yetiştirme programlarında Karakter ve Değer Eğitimi dersi yer almaktadır. Bu ders bazı branşlar için zorunlu iken bazı branşlar için ise seçmelidir. Karakter ve değerler eğitimine yönelik kavramsal çerçeve bu ders ile öğretmen adaylarına sunulmaktadır. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme lisans programlarına 2018 yılında Eğitimde Ahlâk ve Etik dersi eklenmiştir (YÖK, 2018). Zorunlu dersler arasında yer alan Eğitimde Ahlâk ve Etik ile öğretmen adaylarına ahlâk ve etikle ilgili kavram ve teoriler, sosyal, kültürel, ahlaki, etik yönleriyle öğretmenlik mesleği, Türkiye'de kamu yönetimi, eğitim ve öğretmenlerle ilgili etik düzenlemeler, okulda ve eğitimde etik dışı davranışlar, etik ikilemler, sorunlar ve çözüm yolları gibi konulara değinilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinde kişisel ve meslekî değerler (ÖYGM, 2006) ile 2017 yılında ise Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri içerisinde tutum ve değerler ayrı bir yeterlik alanı olarak yer bulmuştur (ÖYGM, 2017). Öğretmenler için resmî bir nitelik taşıyan ve öğretmenlere rehber olan bu belge değer ve tutumları da işe koşarak mesleki bir kültür yaratmayı hedeflemektedir. Değerler ve mesleki değerlerle ilgili atılan tüm bu adımlar değerlerin, değer

eğitiminin ve mesleki değerlerin benimsenerek davranışlarla bütünleşmesi gerekliliğinin yani duyuşsal boyuta artan vurgunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

## Değer Kavramı

Değer, güçlü bir motivasyon kaynağı olmanın yanı sıra bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlere sahip olduğu için dinamik bir kavramdır. Sözlükte bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, kıymet olarak tanımlanmaktadır (TDK). İnsanlığın evrensel sorun alanlarından biri ve özellikle sosyal bilimler için ortak bir kavram olarak değer ve üzerine yapılan araştırmalar, disiplinlerarası bir köprü görevi görerek birbirinden tamamen farklı disiplinleri bir araya getirebilmektedir. Değer birçok farklı disiplin bağlamında incelenmektedir. Sosyoloji, psikoloji, felsefe, sağlık, eğitim bilimleri, iktisat vb. birçok disiplin, etkileşimde olduğu ve temel aldığı ilkeler, disipline özgü yaklaşımlar veya disiplinin öncelikleri doğrultusunda değer kavramına çeşitli anlamlar yüklemektedir. Ancak değer kavramı, insan davranışıyla ilgili tüm disiplinlerin görünüşte farklı çıkarsamalarını birleştirebilir bir nitelik taşımaktadır (Şahin, 2022). Sosyoloji ve psikoloji bakış açısından değerler özgürlük, bağlılık veya gelenek gibi insanların sahip olmak istedikleri, onları mutluluğa ulaştıran soyut ve arzu edilen bir hâl; eylemlerini şekillendiren ve davranışlarına yön veren düşünce sistemleri, bir toplumda kültürün etkisiyle dile getirilen davranışlar olarak ifade edilebilmektedir (Rokeach, 1973; Fichter, 2001, s. 142; Maslow, 2001, s. 163; Tarhan, 2018, s. 20; Tezcan, 2018, s.1). Felsefede değerler, göreceli ya da mutlak olarak değerlendirilebilmektedir (Ulusoy ve Dilmaç, 2018, s. 19). Bir nesnenin ya da faaliyetin değeri, bunların bir kişi veya topluluk için neyi temsil ettiği ise değerin iktisadi boyutunu vurgulamaktadır. Dahası değerler insan benliğinin merkezindedir, birey ve toplumun kimliğini yansıtan en önemli özelliklerdendir. Bu nedenle değer kavramına detaylı bir bakış açısı sunabilmek için kavramla ilgili bazı araştırmacıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Allport, Vernon ve Lindzey değeri, bilişsel tetikleyici veya davranış motivasyonu olarak tanımlamıştır. Bir insanın tüm faaliyeti, değerlerinin gerçekleşmesine yöneliktir. Çünkü değer, bireyin tercih ettiği inançtır, hayattaki mevcut seçimlerine ve gelecekteki hedeflerine yön vermektedir (Allport, Vernon ve Lindzey'den aktaran Lijadi, 2019).

Rokeach (1973) tarafından ise değer, bireylerin davranışlarına, ideolojilerine, kararlarına, kendilerini ifade etme şekillerine, kendilerini diğer bireylerle karşılaştırmalarına, kendi

davranışlarını değerlendirmelerine, diğer bireyleri etkileme girişimlerine ve davranışlarına açıklık getirmelerine olanak sağlayan standartlar olarak tanımlanmıştır (s. 3). Rokeach'dan sonra Super (1969) değeri, kişinin ulaşmaya çalıştığı bir amaç, psikolojik bir durum, ilişki veya maddi koşul olarak nitelendirmiştir (s. 130). Hofstede (1980) ise değeri, belirli durumları diğerlerine tercih etmeye yönelik geniş bir eğilim olarak ele almıştır. Değerin kültürden bağımsız olamayacağını hem bireylerin hem de toplumun bir niteliği olduğunu vurgulamıştır (Hofstede, 1980, s. 18- 19).

Bazı araştırmacılar ise değerleri, bireylerin özelliklerinin, isteklerinin, niyetlerinin ve davranışlarının kabul edilebilir veya kabul edilemez, değerli veya değersiz olduğunu yargılamak amacıyla kullanıldığını, öneminin zaman içinde, bireyden bireye değişebileceğini ifade etmektedir (Dilmaç, 1999; Schwartz, 1992). Değeri hem bireysel hem de kültürel boyutta ele alan Schwartz, gruplara, toplumlara önem ve anlam kazandıran, kültürel grupları, toplumları ve bireyleri şekillendirerek bu unsurlarda zamanla meydana gelen değişimin izlenmesini sağlayan, tutum ve davranışların motivasyonel temellerini açıklayan ölçütler olarak tanımlamaktadır (Schwartz, 2012). Yanı sıra birey, grup ve toplumların sahip olduğu değerler evrensel olsa dahi değerlerin önem derecesinin, önceliklerinin veya hiyerarşilerinin bireyden bireye, gruptan topluma değişebileceğini dile getirmektedir. Bu açıklamalar doğrultusunda değerlerin tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikirler olduğundan söz edilemez. Zira Feather'in (1999) bakış açısına göre değerler, arzu edilen davranış biçimleri ve genel hedefler, zıddıyla yani arzu edilmeyenlerle karşı karşıya geldiğinde ne yapılması, neyin tercih edilmesi gerektiği hakkında genel inançları içermektedir. Benzer olarak değerler, eylemleri, yargıları, anlık hedefleri daha üst seviyeye taşıyan, kişinin davranışlarındaki iyiyi, arzulananı ve önemli olanı belirlemeye rehberlik eden ahlaki, sosyal veya estetik ilkeler toplamıdır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008).

### Değerlerin Diğer Kavramlarla İlişkisi

Değer tanımları kapsamında yer alan ve değerlerin etkileşimde olduğu bazı kavramlar bulunmaktadır. Bu çalışma bağlamında değerlerle bağlantılı kavramların ele alınması, değerlerin çok boyutlu bir bakış açısıyla sunulmasını sağlayacağı için önemli görülmektedir. Bu bölümde inanç, norm, tutum ve davranış kavramlarının değer ile ilişkisine yer verilmiştir.

### Değer ve İnanç

İnanç, bir düşünceye gönülden bağlı bulunma, Tanrı'ya, bir dine, görüşe, öğretiye inanma olarak ifade edilmektedir (TDK). Bazı inançlar duyularla algılanabilirken bazıları algılanamaz. İnançlar neyin ne olduğuna dair bireyin düşüncesine, davranışına yol gösteren doğru, geçerli ve güvenilir gerçeği, değerler ise neyin ne olması gerektiğini betimler (Abelson, 1979; Şişman, 2002). İnanç bireylerin düşüncelerini etkilemekte ve onları eyleme geçmeye itmektedir. Eyleme geçme noktasında insanların değere duyduğu ihtiyaç, inançların değerleri oluşturmasından kaynaklanır. İnanç ve inanç sistemlerinin bazı özellikleri aşağıda sıralanmıştır (Abelson, 1979):

1. Bir inanç sisteminin unsurları (kavramlar, önermeler, kurallar vb.) uzlaşmaya dayalı değildir; kendine özgüdür ve kişisel deneyimlerden kaynaklanır.
2. İnanç sistemleri kısmen belirli kavramsal varlıkların varlığı veya yokluğu ile ilgilenir.
3. İnançlar ağırlıklı olarak değer biçmeye olanak sağlayan ve duyuşsal bileşenlerden oluşur.
4. İnanç sistemleri kişisel deneyimlerden, toplumsal kültürden ve politik söylemlerden önemli derecede etkilenir.
5. Bir inanç sistemine dâhil edilecek içerik grubu genellikle oldukça açıktır.
6. İnançlar farklı kesinlik derecelerinde kabul görebilmektedir.

İnançlar bireylerin çevresi ve dünyayla ilgili algısını, hedeflerini, duygularını, kararlarını, eylemlerini, davranışlarını, öğrenme öğretme sürecindeki çıktılarını, farklı durumlar karşındaki tepkilerini de yönlendirmektedir (Bandura, 1997; Bandura ve Walters, 1977). Bu kapsamda öğretmen inançlarının da öğretmenlerin öğrenme öğretme ortamını tanımlama, belirli öğretim materyalleri ve yaklaşımlarına yanıt verme biçimlerini belirgin bir şekilde etkilediğinden söz edilebilmektedir (Alexander ve Dochy, 1995). Öğretmenler, öğretme öğrenme sürecinin gereklerini yerine getirmek için sıklıkla inançlarını temele alırlar. Clark ve Peterson (1986) ise öğretmen davranışının öğretmenlerin sahip oldukları inançlar, değerler ve ilkeler sistemi tarafından anlamlı hâle geldiğini belirtmektedir (s. 287). Genel olarak inançlar değerlerle donanmıştır, olumlu ya da olumsuz belirli bir derecede bağlılık gerektirir ve bireysel davranışın en iyi yordayıcılarındandır (Abelson, 1979; Pajares, 1992, s. 45). Bu nedenle de öğretmenlerin inanç, bilgi ve değerleri öğretim sürecindeki yaklaşım

ve uygulamalarının ana belirleyicileri arasında sayılmaktadır (Borko ve Putnam, 1996, s. 675).

### Değer ve Tutum

Schwartz ve Bilsky'ye (1987) göre değerler belirli durumları aşan, davranış ve olayların seçimine veya değerlendirilmesine rehberlik eden, göreceli önem derecesine göre sıralanan, arzu edilen nihai durum veya davranışlarla ilgili kavramlar veya inançlardır (s. 551). Yani değerler, geniş hedefleri temsil eden bağlamlar ve zaman boyunca uygulanan istikrarlı motivasyonel yapılardır (Roe ve Ester, 1999). Değerler, işlevsel bağlantıları nedeniyle bazı araştırmacılar tarafından tutumlarla özdeşleşmiş veya sıkı bir şekilde ilişkilendirilmiştir (Newcomb, Turner ve Converse, 1965). Bu araştırmacılar değerleri 'tutumun özel durumları' olarak görmekte ve değer kavramını yalnızca gayri resmî olarak kullanmaktadırlar. Campbell (1963) değer ve tutum kavramlarının temelde benzer olduğunu kabul etmekte ancak eşdeğer olmadığını vurgulamaktadır. Temel olarak bu iki kavram bileşenleri ve genelliği bakımından farklılık göstermektedir.

Rokeach'a (1973) göre bir tutum, belirli bir nesne veya durum etrafında çeşitli inançların düzenlenmesidir. Öte yandan bir değer, istenen standartın ne olduğuna dair tek bir inancı ifade eder. Bir değerin genelliği hangi aralıkta geçerli olursa olsun bir değer birden fazla durum için bir referans noktası olabilir. Diğer taraftan bir tutum genellikle belirli bir nesneye veya duruma verilen bir yanıttır. Üstelik değerlerin tutumların nedeni olduğu konusunda genel bir fikir birliği vardır (Mueller, 1986). Değerler, pek çok araştırmacı tarafından tutumların belirleyicisi olarak görülmektedir: 'Tutumlar önceden var olan toplumsal değerlere bağlıdır' (Allport, 1962); 'tutumlar değerleri ifade eder' (Watson ve Graves, 1966); 'tutumlar değerlerin işlevleridir' (Woodruff, 1942). Daha özele indirgendiğinde bir nesneye yönelik tutum, önemli değerlerin elde edilmesini kolaylaştırmak için o nesnenin algılanma derecesini etkiler.

Öğretmen tutumları sıklıkla yorumlanmakta ve tartışılmaktadır. Yapılan çalışmalar, olumlu tutuma sahip öğretmenlerin öğretme motivasyonları, öğrencilerinin gelişimi ve performansları üzerinde önemli etkilere sahip olabileceğini göstermiştir (Can, 2010; Ulug, Ozden ve Eryılmaz, 2011; Ayık ve Ataş, 2014). Öğretmenlerin kendilerini ahlaki ve etik açıdan birer temsilci olarak görmeleri ve olumlu tutumlar sergilemeleri önemli

görülmektedir (Willemse, Lunenberg ve Korthagen, 2008). Öğretmenlerin değerlere yönelik tutumları yönetici, meslektaş, öğrenci, veli ve politika yapıcılar da dâhil olmak üzere toplumun talep ve beklentilerini içermektedir. Gizli yapılar olarak da tanımlanan tutumlar uzun süreli bellekte saklanır ve doğrudan ölçülemez (Reid, 2015, s.8). Bu nedenle öğretmenlerin değerler açısından tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri belirlemek zordur (Bektaş ve Nalçacı, 2012). Ancak ilgili faktörleri belirlemek, eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin nasıl düşündükleri, davrandıkları ve değerlere nasıl tepki verdiklerini yordama konusunda kolaylık sağlamaktadır.

### Değer ve Norm

Normlar, insanların düşünme ve davranış biçimlerini açıklamaya olanak sağlar ve insan davranışlarını etkileyerek kültürel uygulamaların anlaşılmasına da yardımcı olur (Shteynberg, Gelfand ve Kim, 2009; Stephan ve Uhlaner, 2010). Bu nedenle norm, kavramsal olarak kültürel uygulamalarla da ilişkilidir (Shteynberg, Gelfand ve Kim, 2009). Normlar hem girdi hem de çıktı değişkenleridir. Normlar belirli davranışlara işaret eder. Belirli bir durumda belirli bir şekilde davranmak için reçete veya yasaklama işlevi görür. Kaynağını değerlerden alır ve benimsenen değerlere göre biçimlenir (Rokeach, 1973, s.19). Fakat normlar, değerlere göre daha görünür bir yapıya sahiptir (Hoy ve Miskel, 2010, s.181). Bir norm, birkaç ayrı değerin aynı anda işe koşulmasını gerektirebilir. Neyin arzu edilebilir olduğunu belirlemek için standartlar (kriterler) oluşturan değerler, belirli normları kabul etmek veya reddetmek amacıyla zemin oluşturur (Rokeach, 1973, s.19).

Bir çalışma ortamının iklimi ve kültürü içinde ise normlar çalışma ortamını ve mesleki performansı etkileyen, sistemi ve davranışları kurumsallaştıran ve güçlendiren ögelerdir ve örgütün temel değerlerine dayanır (Ehrhart, Schneider ve Macey, 2014, s.114). Normlar, çalışanlardan beklenen davranışlar, uyulması gereken kurallar, amaçlar ve ideallere yönelik beklentileri belirler ve ortak bir anlayışı temsil eder (Pfister, 2009, s.41). Bununla birlikte çalışma ortamında düzeni ve uyumu sağlamak, mesleki yaşamın kültürel yönlerini anlamak için önemli bir araç olarak görülür (Hoy ve Miskel, 2010, s.181). Bu nedenle eğitim ortamındaki bir normun da ancak kurumsal ve/veya mesleki bir değer veya değerlerden kaynaklandığında geçerlilik kazanacağı, aksi hâlde meşru olmayacağı söylenebilir (Özdemir, 2006).

### Değer ve Davranış

Önemli değerleri takip etmenin doğal yolu onları ifade edecek ya da onlara ulaşmayı sağlayacak şekillerde davranmaktır. Bu durumun muhtemel sebeplerinden biri, kişinin inançları (değerleri) ve eylemleri arasındaki tutarlılığı sağlama ihtiyacıdır (Rokeach, 1973). Davranışlar bir norm, ilke, inanç veya değeri temel alan bilinçli eylemlerdir (Aydın, 2019 s. 43). Davranışlar bir yandan bireyin ihtiyaçları, kişiliği, kimliği, eğitim öğretim süreci ve algıları diğer yandan üyesi olduğu toplum, kültür, aile, değerleri, çalıştığı ortam ve mesleği gibi hem bireysel hem de sosyal, kültürel ve ekonomik değişkenlerden etkilenir (İnceoğlu 2011, s.133-134). Bunlarla birlikte yapılan çalışmalar değerlerin bireylerin hayatta yaptıkları seçimlerle de ilgili olduğunu ileri sürmektedir (Schwartz ve Bardi, 2001). Dolayısıyla kişinin aldığı kararların, yaptığı seçimlerin ve sergilediği davranışların, başta ihtiyaçlar olmak üzere farklı diğer değişkenlere de bağlı olmasına rağmen değerler tarafından yönlendirildiği söylenebilir. Değerler aşkın bir kaliteye sahiptir ve bireyin davranışındaki değer tekrarı, bireysel ve davranışsal olarak bir erdemin varlığını gösterir ve davranışı güçlendirir (Pfister, 2009, s. 40). Çoğu davranış birden fazla değer ifade edebilir.

Bir mesleğin değerleri ise çalışanların davranışlarına yönelik bir çerçeve çizerek mesleki açıdan kabul edilmiş yahut kabul edilebilir davranışlara işaret eder (Tunca, 2012; Aydın, 2019, s.39). Mesleki kimlik gelişimi için de bir araç rolü üstlenen mesleki değerler, çalışanların davranışlarına rehberlik eder. Öğretmenlik mesleğinde de benzer olarak kişisel ve mesleki değerler öğretim sürecinin yanı sıra eğitim dışı ortamlarda da açık ve örtük bir biçimde davranışlar aracılığıyla aktarılır (Bayer, Brinkkjær, Plauborg ve Rolls, 2009, s. 62).

## Değer Odaklı Yaşam

Bilişsel davranışçı psikoterapi geleneğinin kökenleri oldukça eskiye dayanmaktadır (Vatan, 2016, Yektaş, 2020). Bilişsel davranışçı psikoterapi yaklaşımları üç kuşak altında ele alınmaktadır (Harris, 2009, s.38-39). Edimsel ve klasik koşullanma ilkeleriyle bağlantılı tekniklerin kullanıldığı ilk kuşak öncelikle açık davranış değişikliğine odaklanmıştır. İkinci kuşak ise hem bilişsel hem de davranışçı yaklaşımların baskın ve etkin olduğu, özellikle irrasyonel, işlevsel olmayan, olumsuz veya hatalı düşüncelere karşı koymaya veya bunları tartışmaya ve daha rasyonel, işlevsel, olumlu ya da gerçekçi düşüncelerle değiştirmeye önem vermiştir. Üçüncü kuşak ise geleneksel davranışsal müdahalelere ek olarak kabul ve

farkındalığa büyük önem vermiştir (Yektaş, 2020). Önceki kuşak yaklaşımları da referans alan üçüncü kuşak yaklaşımlarda, işlevsel olmayan düşünceler ve davranışlar arasındaki tüm etkileşimlerin irdelenmesinde kişinin içsel yaşantılarının ihmal edildiği düşüncesi ön plandadır (Yavuz, 2015; Vatan, 2016; Yektaş, 2020). Bu kuşakta davranış, biliş ve düşüncelerin yanı sıra duyguya ve üst bilişsel süreçlere odaklanılmakta ve tüm bu bileşenlere ilişkin öz değerlendirmeler bütüncül bir şekilde ele alınmaktadır.

Üçüncü kuşak bilişsel davranışçı yaklaşımlar içinde yer alan ACT (Acceptance and commitment therapy) içsel herhangi bir yaşantının (duygu, düşünce, dürtü vb.) değiştirilmesi, yaşantı yoğunluğunun ve sıklığının azaltılmasına yönelik bir amaç gütmemekle birlikte "eylemde bulunma" ve "harekete geçme" durumuna işaret etmektedir (Steven, Strosahl ve Wilson, 2003; Vatan, 2016; Yavuz, 2015). Bireyin psikolojik problemlerini baskın olarak bilişsel kaynaşma ve deneyimsel kaçınmanın beslediği psikolojik esneklik sorunları olarak gören İlişkisel Çerçeve Teorisi'ne dayanan işlevsel ve bağlamsal bir yaklaşımdır. ACT kabul, ayrışma, aşkın bir benlik duygusunun oluşturulması, an ile temas, değerler ve bunlarla bağlantılı daha büyük kararlı eylem kalıpları oluşturulmasını amaçlar ve daha fazla psikolojik esnekliğin deneyimsel olarak yaşanması için doğrudan ve dolaylı olasılıkları ve sözel/dilsel süreçleri işe koşar (Harris, 2009, s. 40). Kısaca ACT, daha fazla psikolojik esnekliğe ulaşmak için kabul ve farkındalık ile kararlılık ve davranış değişikliği süreçlerinden yararlanır ve danışanların hayatın zorluklarının otomatik etkilerine yer açmalarına ve seçtikleri değerler doğrultusunda hareket etmelerine yardımcı olmaya çalışır (Vatan, 2016; Yavuz, 2015; Yektaş, 2020).

Değer odaklı yaşam kavramı ilk olarak Kabul ve Kararlılık Terapisi'nin (ACT) klinik uygulamalarında tanımlanmış ancak daha sonraları bu kavram özellikle bireylerin değer odaklı yaşamlarını değerlendirme amacıyla daha geniş bir alanda kullanılmaya başlanmıştır (Çekici vd., 2018). Değerli bir yaşam sürdürmenin önündeki engeller davranışsal kararlılığı engelleyen deneyimsel kaçınma ve bilişsel kaynaşma olarak görülmektedir (Çekici vd., 2018; Yektaş, 2020). Bu engellerin kaynakları ağırlıklı olarak sözeldir ve bu nedenle ACT yaklaşımının kullanıldığı terapi süreçleri, etkili eylemi teşvik edecek yeni bir sözel topluluk oluşturmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın Kabul ve Kararlılık Terapisi ile organik bir bağı bulunmamakla birlikte buradaki değer odaklı yaşam kavramı bu çalışma için esin kaynağı olmuştur. Kabul ve

kararlılık Terapisi bağlamında değerler bireyin hayatta nasıl biri olmak, neyi temsil etmek ve ne yapmak istediğini ifade etmektedir (Hayes, Strosahl ve Wilson, 1999). Kabul ve Kararlılık Terapisi danışanın değerlerine temas edebilmesine ve değerlerini davranışlarının seçiminde kendisine referans olarak seçmesine yardımcı olmaktadır (Yavuz, 2015). Bu kapsamda bu çalışmada değer kavramına ve mesleki değer odaklı yaşama atfedilen anlamlar ile Kabul ve Kararlılık Terapisi'ndeki kavramların paralellik gösterdiği söylenebilir. Nitekim bu çalışmada öğretmenlerin mesleki değerlerini davranışlarına yansıtmaları mesleki değer odaklı yaşamın önemli bir bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Kabul ve Kararlılık Terapisi'nde "değer odaklı yaşam" kavramı üzerinde durulduğu görülmektedir (Çekici vd., 2018). Söz konusu kavram psikolojik esnekliğe giden yolda bir adım olarak görülmekte, birey bu noktaya ulaştığında yaşadığı ana dair farkındalık kazanmaktadır. Öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşamlarında da mesleki değerlerini davranışlarına yansıtmaları ve yaşadıkları anda bunları sergilemeleri gerekmektedir.

**Çalışma Değeri ve Mesleki Değer Kavramları**

Felsefenin bir konusu olarak etik/moral/ahlaki ve estetik olmak üzere iki tür değerden söz edilmekle birlikte değerlere yönelik; bireysel değerler, mesleki değerler, çalışma değerleri, örgütsel değerler, ulusal ve evrensel değerler şeklinde sınıflandırmalar da yapılmaktadır (Şişman, 2002, s. 93). Geçmişte iş veya mesleğe ilişkin değerler herhangi bir mesleğe özgü olmadan çalışma değerleri kavramı ile ifade edilmiş (Tunca, 2012) ancak günümüzde bu kavram daha özele indirgenerek mesleki (profesyonel) değerler olarak adlandırılmıştır. Bu bağlamda, bu bölümde öncelikli olarak çalışma değerlerine, sonrasında ise mesleki değerlere ilişkin alanyazındaki görüşlere yer verilmiştir.

Literatürde iş veya meslekle ilgili değerlerin çalışma değerleri (work values veya work related values) kavramı ile ifade edildiği görülmektedir. Bu kapsam, genel değerler veya genel yaşam değerleri ve belirli yaşam alanlarıyla ilgili değerler arasında bir ayrım yapılmasına neden olmaktadır. Çalışma/iş de böyle bir alan olarak kabul edilmekte, dolaylı olarak çalışma değerlerine genel değerlerden daha özel bir anlam atfedilmektedir (Hofstede, 1980). Genel değerler ve çalışma değerleri arasındaki ilişki, çeşitli görüşler doğrultusunda farklı şekillerde ifade edilebilmektedir. Bu konudaki bir görüş, genel değerler ile çalışma değerlerinin yapısal benzerlikler gösterdiği ve bu benzerliğin belirli bir bilişsel yapıya sahip

olduğu yönündedir (Elizur, 1984). Bir diğer görüş ise çalışma değerlerinin genel değerlerden üretildiğini vurgulamaktadır (Kinnane ve Gaubinger, 1963; Ros, Schwartz ve Surkiss 1999). Yani çalışma değerleri, genel değerlerin çalışma alanına yansıtılmasıyla ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan çalışma değerleri, genel değerlerin geliştiği bir kaynak olarak da ele alınabilmektedir (Roe ve Ester, 1999).

Değer kavramında olduğu gibi çalışma değerleri hakkında da farklı araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlar sunulmuştur. Super (1969) çalışma değerlerini, bireyi çalışmaya iten çeşitli motivasyonlar olarak tanımlamaktadır. Çalışma değerlerinin, iş doyumunu sağlayan hem içsel hem de dışsal değerleri nitelediğini vurgulamakta, iki boyutta ele almaktadır. İçsel çalışma değerleri, bireyin belirli bir iş görevi karşılığında ilgi ve öğrenme fırsatları gibi maddi olmayan mükâfatlara verdiği önemi, dışsal çalışma değerleri ise bir işin maddi veya araçsal mükâfatını ifade etmektedir (Lechner, Sortheix, Göllner ve Salmela-Aro, 2017). Çalışma değerlerini, iş ortamında motivasyonu sağlayan unsur olarak tanımlamakta ve çalışanların daha iyi performans gösterebilmeleri için içsel ve dışsal motivasyon faktörlerinin işe koşulması gerektiğini vurgulamaktadır (Herzbeg 1959'dan aktaran Kubat ve Kuruüzüm, 2010). Ayrıca çalışma değerleri, iş doyumunu, işte kalma isteği ve süresini yordamanın önemli bir parçası olarak görülmektedir. Van Pletsen çalışma değerlerinin bir kişilik değişkenini temsil ettiğini ve bireyin kişiliği ile birlikte oluştuğunu öne sürmektedir (Pletsen, 1986'aktaran Kubat ve Kuruüzüm, 2010; Adewole, 2012). Bu değerlerin bireyin doğasında var olmadığını, öğrenilebilir olduğunu vurgulamaktadır. Çalışma değerlerinin duyuşsal, özellikle motivasyonel boyutlarını vurgulayan bu tanımlara benzer olarak kavram, bireyi harekete geçiren güç olarak da ifade edilmektedir. İşle ilgili faaliyetlerde bulunmanın bireyin yaşamını şekillendirdiği ve bir işte çalışmanın yaşamın önemli bir yönü olduğu inancı bireyde büyük bir baskı oluşturur (Steers ve Rhodes, 1979'dan aktaran Adewole, 2012). Dolayısıyla insan ile yaşam arasındaki en kuvvetli bağlardan birinin iş olduğu dile getirilebilir. Bu noktada çalışanların çalışma nedenleri ve iş yoluyla karşılamak istedikleri ihtiyaçlar da farklılık gösterebilir. Kimi yaptığı iş aracılığıyla üst düzey kişilik ihtiyaçlarını karşılarken kimi yaşamak için çalışır, kimi ise çalışmak için yaşar (Biesheuvel, 1984).

Yukarıda yer alan tanımlardaki merkezi unsurun işe yönelik tutum veya yönelim fikri olduğu söylenebilir. Benzer olarak temel insani değerler teorisinin bakış açısından çalışma değerleri ise çalışma ortamındaki genel değerlerin kendine özgü ifadeleridir. Çalışma değerleri de temel değerler gibi arzu edilen nihai duruma (yüksek ücret vb.) veya davranışlara (insanlarla

çalışmak gibi) ilişkin inançlardır. Dolayısıyla çalışma değerleri bireylerin, grupların ve etkileşim gereksinimlerinin sözlü temsilleridir (Ros, Schwartz ve Surkiss 1999).

Brown (1996) çalışma değerlerini, bireyin mesleki çalışmaları sonucunda tatmin edilmesi gerektiğine inandığı değerler olarak tanımlamaktadır. Bu tanımda dolaylı olarak bir mesleğe işaret edildiğinden söz edilebilir (s. 483). Ancak çalışma değerleri hakkında yukarıda yer alan tanımların genelinde belirli bir meslek veya işten bağımsız, genel bir yaklaşım sergilendiği görülmektedir. Nitekim her meslek kendi teorilerine, değerlerine ve etik kurallarına sahip bir makro sistem içerir (Barsky, 2010). Bu noktada mesleki değer kavramına yönelik çeşitli araştırmacıların tanımlarının ele alınması, bu iki kavram arasındaki benzerlik ve farklılıkların somutlaştırılması adına önemli görülmektedir.

Singhapakdi ve Vitell (1993) mesleki değerleri, bireyin mesleki davranışıyla ilgili, genellikle belirli bir mesleğin üyeleri tarafından paylaşılan değerler olarak tanımlamıştır. Gunz ve McCutcheon (1998) ise mesleki değerlerin, bir meslek grubunun her bir üyesi tarafından uyulması gereken, ahlaki açıdan müsaade edilen davranışlar ve çalışma standartları olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda mesleki değerler, bir kurum veya kuruluşun başarısının ve ilerlemesinin anahtarı olarak kabul görmüştür.

Sosyal öğrenme teorisine göre bir birey, mesleki sosyalleşme yoluyla bir meslek için davranışlar, değerler ve normlar geliştirir. Zira her meslek kendine özgü mesleki değer, norm ve etik ilkelere sahiptir. Bu doğrultuda meslek grubu üyelerinden ortak davranışlar sergilemesi beklenmekte ve bu durum da meslek üyelerince paylaşılan mesleki değerlere ve bu değerlerin gerekliliğine işaret etmektedir. Meslek seçimi, bireyin yaşam biçimini, genel yaşam değerlerini ve yaşamdaki konumunu etkilemektedir. Kendiyle uyumlu bir meslek seçimi yapan birey, yaşamıyla ilgili birçok ihtiyacını karşılama yönünde önemli bir fırsat yakalamaktadır. Mesleki değerlerini göz önünde bulundurarak meslek seçimi yapan bireyler, mesleği ile kendi arasında sağlıklı bir bağ oluşturabilmektedir (Kozulin, Gindis, Ageyev ve Miller, 2004; Bozgeyikli, Derin ve Toprak, 2016).

Mesleki değerler, ilgili mesleğin kalite çıktılarının kazanılmasını desteklediği, mesleki uygulamalarla bütünleşmeyi, bu uygulamaların aktarımına yönelik belirli müdahalelerin planlanması, değerlendirilmesi ve yürütülmesini sağladığı için büyük önem taşımaktadır (Schank ve Weis, 2001). Bu önem mesleki değerlerin kazanılması ve içselleştirilmesine işaret etmekte; meslek ve üyeleri için profesyonellik, güven duygusu, aidiyet, saygınlık

oluşturma ve geliştirmenin merkezinde konumlanmaktadır. İçselleştirilen mesleki değerler bireyin uygulama sürecindeki standartları hâline gelerek davranışına rehberlik etmektedir. Aynı zamanda mesleki değerler, eğitim yoluyla doğrudan veya dolaylı olarak öğretilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir niteliktedir (Poorchangizi vd., 2019). Bu şekilde mesleki değerler, bir meslek grubunun ilgili mesleğe yönelik oluşturduğu ve koruduğu ilke, kural ve standartların yeni üyelere aktarımına kaynaklık etmektedir (Kubsch, Hansen ve Huyser-Eatwell, 2008). Bu bağlamda mesleki değerlerin, bireyin veya ilgili meslek grubunun mesleğe ilişkin tutum, davranış ve inançlarını değerlendirmek için ölçütler sunarak davranışları etkileme amacı güttüğünden söz edilebilir. Mesleki değerler bu yönüyle çalışma değerlerinin genel yapısına benzerlik göstermektedir.

Yukarıda belirtilen ifadelere ek olarak mesleki değerlerin mesleğe özgü eğitim yoluyla bireylere kazandırıldığı yaygın olarak vurgulanmaktadır (Sabancıoğulları ve Doğan, 2012). Literatürde öğretmenlik, hemşirelik, avukatlık, mühendislik gibi mesleklerin mesleki değerleri, sıklıkla araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle son dönemlerde yapılan araştırmalarda ilgili meslekler için yaygın olarak mesleki değer (professional values) kavramı kullanılmaktadır. Ancak bazı araştırmalarda bu meslekler için çalışma değeri (work values veya work related values) kavramına yer verildiği de görülmektedir. Dolayısıyla bazı araştırmacılar için bu iki kavram arasında keskin bir ayrım olduğundan söz edilememektedir. Ancak bu değerlerin bireyin değer profilinin bir parçası olması durumunda, mesleki değerlerin içselleştirme derecesini anlamak ve profesyonel davranışta daha yüksek bir güvenilirlik derecesi öngörmek mümkündür.

## Öğretmenlik Mesleği ve Profesyonellik

Öğrenciler günlük zamanlarının büyük bir kısmını öğretmenleriyle geçirmekte ve bu durum öğretmenin biçimlendirici rolünün yadsınamaz önemini göstermektedir. Çünkü eğitim ve öğretim sürecinin merkezinde öğretmen ve öğrenci arasında kurulan karşılıklı güvene dayanması gereken bir ilişki vardır. Sınıfın dinamiğinde belirleyici olan bu ilişkinin ne kadar olumlu yönde ilerlediğidir. Öğretimin dar anlamda ölçülebilir öğrenme çıktıları üretmeye dayandırılabileceği fikri oldukça tartışmalıdır. Eğitim ve öğretim sürecindeki öğretmen katkısı, öğretim programlarındaki bilgilerin sistematik aktarımı ile sınırlı değildir. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin duyuşsal boyutuna, değer kazandırma ve aktarım rolüne

giderek artan vurgu, mesleki profesyonelliğin bir bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır (Çetin, 2018, s.180; Güven 2010). Profesyonellik sıklıkla meslek ile aynı anlamda kullanılmaktadır. Öğretmenliğin ise sadece bir meslek mi yoksa profesyonelliği de içinde barındırıp barındırmadığı ya da her iki anlamı da taşıyıp taşımadığı konusu tartışmalıdır. Profesyonellik kelimesinin etimolojik kökenine bakılırsa profesyonel öğretmen olmanın inançlı olmak anlamına geldiği ifade edilebilir (Gellel, 2010, s. 169). Burada inanç daha çok eğitim öğretimin doğası ve misyonuna uygun daha geniş bir anlayışla ilgilidir. Bu anlayış varlığımızın özüne, nasıl ilişki kurduğumuza ve geleceği nasıl tasavvur ettiğimize dokunduğundan profesyonellik kavramı için ortak bir inanç, ortak bir zemin bulmanın kolay olmadığı söylenebilir. Latince vocatio'dan gelen meslek kelimesi yine Latince profesyonel veya daha doğrusu professio'dan gelir. Bir kamu beyanı, bir düzene dâhil olmak için belirli bir inanca veya yemine bağlılık beyanı olarak açıklanabilir. Bununla birlikte erken modern dönemde meslek terimi ilahiyat, hukuk ve tıp ile ilişkilendirilmiştir. Ancak profesyonellik her halükârda bir göreve katılmak anlamı içerdiği için meslek terimiyle yakından alakalıdır (Gellel, 2010, s. 169-170). Dünya genelinde öğretmenlerin profesyonel özelliklere sahip olmaları gerektiğine dair artan bir beklenti vardır. Öğretmenler profesyoneller olarak kişisel ve sosyal gelişime önemli katkı sağlamakta ve değişim aracı olarak görülmektedirler. Avrupa Birliği de öğretmenlerin yükseköğrenim yeterliliğine sahip olma gereksinimini kabul etmiştir. Bu gereksinim, okullarda öğretilen bir konuda uzmanlaşma ile sınırlı olmayıp onları pedagojik ve duyuşsal çeşitli becerilerle donatmaya da yöneliktir (European Union, Council of the European Union, 2007). Profesyonellik benzersiz bir mesleki bilgi bütününün tanımlanmasını, arzu edilen davranış standartlarına bağlılığı, üyelerin hesap vermesine yönelik süreçleri ve mesleğin ahlaki olarak doğru veya iyi olarak kabul ettiği şeylere yani etik davranışa bağlılığı içerir (O'Neill ve Bourke, 2010).

Ülkemizde de öğretmenlik mesleği 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde "*Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir."* olarak ifade edilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında yürürlüğe giren Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinde de öğretmenlik mesleğinin genel yeterlilikleri, alt yeterlilikleri ve performans göstergelerine yer verilmiştir. 2022 yılında 7354 sayılı Kanun ile Öğretmenlik Meslek Kanunu yürürlüğe girmiştir. Ülkemizde de öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi bağlamında atılan bu adım önem arz etmektedir. Bu bağlamda Güven (2010) tarafından yapılan çalışmada

Kanunlar ve atılan adımlarla uzmanlık gerektiren bir meslek olarak anılan öğretmenlik, profesyonelliğin beş temel genel özelliği çerçevesinde değerlendirilmiştir. Çalışmada öğretmenlik mesleğinin ne ölçüde profesyonel bir meslek olarak görüldüğü araştırılmıştır. Bu kapsamda profesyonel mesleklerin genellenebilecek beş temel özelliği ise şu şekilde ifade edilmiştir (Tobias ve Baffert, 2010'dan aktaran Güven 2010):

- Akademik çalışma ile kazanılan ilgiye dayalı uzmanlık
- Mesleki örgütler tarafından belirlenen uygulama standartları
- Mesleği uygulama sürecini sınama, süreçteki yeterliliği sürekli kontrol etme ve iyileştirme
- Toplumsal statü ve özlük hakları
- Mesleği uygulama sürecinde belirli ölçüde özerklik

Yukarıda sıralanalar kapsamında öğretmenlik mesleğinin insan kişiliğinin geliştirilmesi üzerine kurulmuş bir meslek ve profesyonel bir meslek olarak algılandığı düşünüldüğünde, ülkemizde öğretmenlik mesleğinin hizmet öncesi ve hizmet sürecinde bir inanca/öğretiye sahip olduğundan söz edilebilir. Profesyonelliğin bir bileşeni olarak öğretmenliğin duyuşsal boyutunu gözeten bir yapıya da önem vermesi gerekmektedir. Nitekim yukarıda bahsedilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinde öğrenen ve öğrenme, alan bilgisi, öğretimsel uygulamalar ve mesleki sorumluluk olarak dört temel alanda 10 performans standardına yer verilmiştir. Mesleki sorumluluk standardı altında değerlerin de ele alındığı görülmektedir. Yanı sıra Yüksek Öğretim Kurulu tarafından 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programlarında Ahlak ve Etik dersi zorunlu bir ders olarak yürürlüğe girmiştir (YÖK, 2018). Yapılan çalışmalar doğrultusunda ülkemizde öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğini geliştirme ve mesleki değerlerin görünürlüğünü artırma konusunda çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

## Öğretmenlik Mesleğinde Mesleki Değerler

Bir mesleğin tanımlanmasında mesleki görevlerin belirli etik, ahlaki ve sosyal bağlamlarla temellendirilmesi önem taşımaktadır. Bu temel, öğretmenlik mesleği açısından da benzer şekilde işlemektedir. Öğretmenlik mesleği, eğitim alanıyla ilişkili olan sosyal, kültürel,

bilimsel, ekonomik ve teknolojik boyutlara sahiptir. Aynı zamanda özel uzmanlık bilgi ve becerilerini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren, profesyonel statü atfedilen bir uğraş alanıdır (Erden, 1998, s. 27). Öğretmenlik mesleğinde değer boyutu ve sorumlulukların işe koşulması, öğretmenlik mesleğinin profesyonelliği ve mesleki uygulamalar için gereklidir. Öğretmenlik mesleğine yalnızca sistematik olarak bilgiyi aktarma görevini addetmek, öğretmenliğin profesyonel boyutunu yadsımak, öğretmen eğitimini ve öğretmenliği teknik bir üretime indirgemek anlamına gelecektir. Nitekim eğitim ve öğretim sürecinin en önemli amaçlarından biri de öğrencilerin yaşamlarında anlamlı farklar yaratmaktır. Bu nedenle öğretimin ahlaki, etik ve sosyal boyutları öğretmenlerin temel mesleki değerler oluşturmalarına katkı sunmaktadır (Arthur, Davison ve Lewis, 2005, s. 2-3; Çetin, 2018, s. 178). Öğretmenlerin mesleki değerleri kimliklerinin bir parçası olarak görülmektedir. Bu değerler, öğretmenlerin aidiyet duygularını, mesleğe bağlılıklarını, eğitime ilişkin değerlerini kapsamakta ve özellikle gelecekle ilgili mesleki beklentilerinden etkilenmektedir (Vähäsantanen vd., 2008).

Değerler, öğretimin de ayrılmaz bir parçasıdır; öğretmenlerin neyi, nasıl öğrettiklerine ve öğrencilerle olan etkileşimlerine yansır. Öğretmenler için mesleki değerler olumlu olan, kendileri tarafından benimsenebileceği düşünülen inançlardır ve bu inançlar öğrencilere iletilen eylemlere dönüşür (Arthur, Davison ve Lewis, 2005, s. 2). Tunca (2012) mesleki değer kavramını; öğretmenlerin görevleri, sorumlulukları ya da mesleki ve kişisel gelişimleri kapsamında yürüttükleri çalışmalarda, öğrenci, toplum ve meslektaşları ile olan ilişkilerinde duygu, düşünce ve davranışları için yol gösterici ilke ve standartlar olarak tanımlamaktadır.

Öğretmenlerin sahip olduğu mesleki değerlerin öğrencilerin gelişimi ve başarısı ile doğrudan ve önemli bir ilişkisi vardır (Rubi, 2019). Bunun yanı sıra öğretmenlik mesleğinin değerleri toplumu şekillendiren önemli unsurlardandır. Öğretmenlerin öğrencilerin gelişimini sağlamak için birden fazla hedefi vardır (Mau ve D'Ambrosio, 2003): Derslerin doğasına ilişkin algılarını olumlu yönde değiştirmelerini, sebat etmek için yeterli özgüven geliştirmelerini, problem çözme stratejilerini oluşturmalarını, kendi kendini izleme ve değerlendirme teknikleri geliştirmelerini ve düşüncelerini savunabilmeyi öğrenmek gibi birden çok değişim ve gelişim görevini üstlenirler. Bu görev ve sorumluluklar kapsamında öğretimi planlama, düzenleme, uygulama, öğrencilerinin öğrenmelerini sürdürmelerini sağlama, sınıf içi disiplini sağlama, öğrenci, meslektaş, idareci, okul personeli ve velilerle iletişimi gibi birçok hususta öğretmenin mesleki karakteri ve kimliğinin yansıması gözlenir

(Arthur, Davison ve Lewis, 2005, s. 140; Tunca, 2012). Bu yansımada öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeyi ve onları nasıl aktardığı belirleyicidir. Öğretmenler mesleklerini sürdürmek istiyorlarsa, öğretmenlik mesleğinin değer sistemine uygun davranmaları gerekir (Bursalıoğlu, 2010). Dolayısıyla öğretmenlerin yaşantılarının farklı alanlarında da mesleklerinin değer ölçütlerine uygun davranmaları gerekmektedir. Bu değer sisteminin yalnızca formal ortamlarda değil, formal ortamların dışında da sergilenmesi önemlidir.

Öğretmenlik mesleğinin değerleri hakkında tam bir görüş birliği olmamakla birlikte alanyazına dayalı olarak bazı değerlerden söz edilebilir. Sevgi, saygı, bilimsellik, adil olma, sabır, empatik olma, hoşgörü, fedakârlık, dürüstlük, fırsat ve imkân eşitliği sağlama, derslere zamanında girip çıkma, temiz ve güzel giyinme, öğrencilere değer verme ve güvenme, alçak gönüllü olma, sevgi dolu olma, huzurlu olma, kararlı olma, cesaretli olma, sorumluluk bilinci taşıma gibi değerlere sıklıkla vurgu yapılmaktadır (Çetin, 2018, s.175-177; Eskicumalı, 2001, s.14; Yazar, 2018 s.173). Etkili öğretim için ideal bir öğretmen değerleri seti türetmek kişisel değerler ile profesyonel değerleri karıştırmaya neden olabilir. Genel olarak cana yakın, hevesli ve güçlü bir mizah anlayışına sahip olan öğretmenler tercih edilirken bazıları için bunun tam tersini sergileyen bir öğretmen öğrenci gelişimine daha büyük katkı sunabilir. Ancak öğrenmeyi optimize etmek için öğretmen-öğrenci ilişkileri kurmada arzu edilen öğretmen değerlerinden biri Carl Rogers'a (1969) ait profildir. Bu mesleki değerler duygusal ve psikolojik olarak daha istikrarlı bir öğretmen ile insan idealine işaret etmekte ve şu şekilde tanımlanmaktadır (Rogers, 1969, s. 255-258):

*Gerçeklik*: Öğretmenin rol yapmadan kendisi olmasını veya sınıfta farklı kişiliklere bürünmesine karşılık gelir.

*Ödüllendirme, Kabul Etme ve Güven:* Öğretmenin bireysel olarak her bir öğrenciyi kabul etmesini, onların duygu ve düşüncelerini anlayacak şekilde onlarla ilgilenmesini ifade eder. Nadiren ilgisiz ve düzensiz öğrenci davranışlarını hoş görmekle birlikte disiplin çabalarını da içerir.

*Empatik Anlayış:* Öğrencinin öğrenmeye dair nasıl düşündüğü ve hissettiği konusunda hassas bir anlayış geliştiren öğretmendir.

*Tam İşlevsel Kişi:* Öğretmenlerin duygularına ve tüm kaynaklardan gelen uyarıcılara açık olma, sağlam ve gerçekçi bir şekilde sosyal olduklarını keşfetme ve kendileri olma sürecidir.

Freire'nin (1998) gelişim gösteren öğretmenlerin vazgeçilmez nitelikleri aynı zamanda özünde insanı ve duygusal olarak duyarlı öğretmeni tasvir eder. Freire'ye göre öğretmen değer profilleri şu şekildedir (Freire, 1998, s. 42):

*Alçakgönüllülük*: Kendi sınırlarını bilme ve otoriter bir sınıf yerine demokratik bir sınıfı benimsemeyi ifade eder.

*Sevgi:* Hem öğrencileri hem de öğretmeyi sevmek, doğru olan için savaşmak.

*Cesaret:* Kişinin kendi korkularının üstesinden gelmesi.

*Tolerans:* Farklılıklara saygı duymak ancak tahammül edilemez olana boyun eğmek anlamına gelmemektedir.

*Kararlılık:* En iyisine ulaşmak için çoğu zaman zor seçimler yapmak ancak demokratik olmak adına kendini geçersiz kılmamaya dikkat etmeyi içermektedir.

*Sabır ve sabırsızlık arasındaki dengeyi sağlamak:* İkisi arasındaki gerilimi korumak ama asla ikisine de tam anlamıyla teslim olmamak.

*Yaşama sevinci:* Özellikle öğretmeye genel olarak da hayata bağlılığı yansıtmaktadır.

Yukarıda sıralanan öğretmenlerin mesleki değerleri ele alındığında öğretme işi zor ve tartışmalı olsa da ideal öğretmen değerleri ve davranışları öğretme öğrenme algısı değiştikçe kaçınılmaz olarak gelişecektir. Bu doğrultuda öğretmenler, öğrenmenin duyuşsal boyutunu da dikkate alarak değer aktarımını dinamik bir rol ve aktif bir bakış açısı üstlenerek geçmişteki ideal öğretmenin kusursuz bilgi aktarma odaklı imajını tartışmalı bir şekilde değiştirmiştir. Öğretmenliğin öğrencilerin bütünsel olarak geliştirilmesi üzerine odaklanan bir meslek olması nedeniyle Gellel (2010) öğretmenliğin duyuşsal boyutunu önceleyen bir öğretmen yetiştirme programı önermiş ve programda önem verilmesi gereken özellikleri şu şekilde açıklamaktadır (Gellel, 2010, s.173-174):

- Öğretmenlerin kişiliğini, mesleğe bağlılık duygusunu, özsaygısını besleme
- İnisiyatif almaya teşvik etme
- Başkalarını önemsemelerini, başkalarına değer vermelerini sağlama
- Özellikle veli ve toplum ilişkilerini yönetmeleri ve buradaki rollerini anlamaları
- Toplumun iyileştirilmesine katkıda bulunma potansiyelini artırma

- Her öğrencinin değerine ve benzersizliğine saygı duymalarını sağlama
- Öğrencilerin hayatlarına dokunmada öğretmenler olarak üstlendikleri role ilişkin farkındalık ve sorumluluk duygusu geliştirmeleri
- Mesleğe tutkuyla sarılmalarını sağlama
- Tarafsız ve doğru bilgi aktarma bilinci aşılama
- Kişisel ve mesleki gelişime açık olmaya zemin hazırlama
- Öğrencilerin özerkliğine ve özgürlüğüne saygı duymalarını sağlama

Yukarıda duyuşsal bağlamı önceleyen bir öğretmen yetiştirme programı çerçevesi önerisine yer verilmiştir. Ancak burada kapsam ve içerikten ziyade programın ana hatlarının çizdiği temel değerler de önem arz etmektedir. Nitekim birçok politika belgesinde eğitim ve öğretimin özünde her bireyin bütünsel gelişimi ile bağlantılı olduğunu ifade edilmektedir (Chen, Dorn, Sarakatsannis ve Wiesinger, 2021; Chernyshenko, Kankaraš ve Drasgow, 2018). Birçok çalışmada eğitimde duyuşsal boyutu öncelemenin ve mesleki değerleri işe koşmanın akademik başarı üzerinde de önemli, olumlu ve pratik etkileri olduğu doğrulanmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin ve toplumun yararına olacak bu önceliklerin dikkatle değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda özellikle okullarda eğitim öğretimin ilişkiler üzerine kurulu olması nedeniyle öğretmenin rolünün vazgeçilmez olduğu su götürmez bir gerçektir. Sadece bir meslek değil aynı zamanda profesyonel bir meslek olarak öğretmenliğin hizmet öncesi ve hizmet sürecinde mesleki değerlerin benimsenmesine ve geliştirilmesine yönelik faaliyetlerin çokluğu eğitim ve öğretimde insan unsurunun ve toplumun gelişiminin önemsendiğini garanti edebilir.

## Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşamları

Tutum ve değerlerin her ikisi de sosyal davranışın yaygın belirleyicileri olarak kabul görürken değerler hem tutum hem de davranışın belirleyicisidir. Bir kişinin tutumlarından daha az değere sahip olması durumunda değer kavramı kişi, grup, kültürler arasındaki benzerlik ile farklılıkları belirlemek ve açıklamak için daha ekonomik aynı zamanda analitik bir araç olarak işlemektedir (Rokeach, 1968, s.157).

Eğitim süreci, temel olarak değer inşasını ve değer temelli davranış kalıplarını kapsamaktadır. Bu kapsam, eğitim ve öğretim sürecindeki tüm paydaşları birbirine bağlamakta ve birbirleriyle etkileşim içerisinde olmalarına kaynaklık etmektedir. Öğretmenlik mesleği ise yalnızca insanlar tarafından değil, değerler ile idealler tarafından uyarılan ve yönlendirilen duygularla yüklüdür. Aynı zamanda öğretmenlik değerler, normlar, hedefler veya daha genel olarak iyi eğitim ve öğretimi oluşturan unsurlar hakkında sürekli bir müzakere süreci ile nitelenmektedir (Kelchtermans, 2004). Bu nitelik, eğitim ve öğretim sürecinde bir dereceye kadar tartışma, karar alma ve uygulama süreçlerine katılımın birlikteliğini gerektirir. Bu birlikteliğin öğretim süreci için ortak bir hedefi temsil eden, kalıcı, anlamlı, gelişim odaklı hem kültürel hem evrensel hem de mesleki değerlerin aktarımına olanak tanıyan bir yapıya sahip olması gerekir (Karataş, 2020).

Öğretmenler, aynı mesleğin üyeleri olarak bir kimlik duygusunu, nispeten yaygın mesleki değerleri, aynı resmî rol tanımlarını ve profesyonel bir dili paylaşırlar (Husu ve Tirri, 2007). Nihayetinde öğretmenler, davranış kalıpları ve davranışlarına yansıttıkları değerleri ile öğrencilerinin, meslektaşlarının ve eğitim paydaşlarının gelişimine katkı sağlar. Kısacası mesleki değerler öğretmenlerin mantıksal, psikolojik ve ahlaki eylemlerine de yansır. Palmer'a (1998) göre iyi öğretim her zaman esasen toplumsaldır çünkü toplum ya da toplumdaki bağlantılılık iyi öğretimin arkasındaki temel ilkedir (s. 115). Palmer topluma olan inancın ve buna duyulan ihtiyacın aynı benliğin bütünlüğü ilkesinden ve bölünmemişlik özleminden kaynaklandığını iddia eder. Ona göre kişi ancak kendisiyle bütünleştiğinde başkalarıyla etkileşim ve bağ kurabilir (Palmer, 1998). Nitekim öğretmenlik mesleği de yüksek düzeyde ilişki ve etkileşim içinde olmayı gerektirir. Mesleğin temel ilkelerini ve sorumluluklarını yerine getirebilmek için öğretim sürecinin doğasına uygun hareket etmek, doğru davranış örüntülerini yansıtmak ve karşılıklı bağlantıyı sürdürmek durumundadır. Öğretimi planlama, uygulama ve kolaylaştırma, rehberlik etme, rol model olma gibi temel öğretmen niteliklerinin işlevsel olabilmesi için öğretmenin kişisel değerleri ile mesleki değerlerini de bu sürece yansıtması gerekir (Aydın, 2019, s. 104; Yazar, 2018, s.177). Bu kapsamda öğretmenler doğrudan ya da dolaylı olarak öğrencilerinin değerler ile ilgili duyarlılıklarını geliştirmede ve onları bilinçlendirmede önemli roller üstlenir. Öğretmenler mesleki değerlerini formal ve informal çevresindeki etkileşimlerine yansıttığı sürece anlamlıdır. Davranışlar değerlerin potansiyel bir sonucudur. Değer ve davranış arasında açık bir bağlantı olmadıkça eğitsel davranışlarda değerleri oluşturma ve değiştirme çabaları

istenen sonuca ulaştırmayabilir. Ancak bazı araştırmacılar değerlerin davranışları yalnızca nadiren yönlendirdiğini öne sürer (Kristiansen ve Hotte, 1996; McClelland, 1985). Bazı araştırmacılar ise değerlerin davranışa rehberlik ettiğini hatta bu rehberlik rolünü değer tanımlarına dâhil ederek savunur (Allport, 1961; Rokeach, 1973). Bununla birlikte kültürel ve tarihi bağlamlara bağlı olarak değerlerin ifade ediliş tarzı farklılık gösterse de davranışla yüksek derecede ilişkili olduğu öne sürülmektedir (Bond ve Chi, 1997; Ponizovskiy, Grigoryan, Kühnen ve Boehnke, 2019; Schwartz, 1992). Değer ve davranışları inanç, tutum, norm gibi faktörler de güçlü bir şekilde yönetmektedir (Aydın, 2019, s.39; Pajares, 1992; Saltuklu, 2018, s.2). Bu kapsamda güvenilir durumlarda değerler, davranışların önemli bir yordayıcısıdır. Değer-davranış ilişkisinin esnekliğini ve değerlerin motivasyonel gücünü somut örnek davranışlara yönlendirmede toplumsal yapının rolü de belirleyicidir.

Öğretmenler okul ve toplum arası ilişkileri geliştirme ve yönlendirmede de önemli bir role sahiptir (Aydın, 2019, s.112; Gelişli, 2018, s.153). Bu durum öğretmenlerin toplumun norm ve hassasiyetlerine uygun davranışlar sergilemesini gerektirir. Öğretmenler toplumun yapısını ve kültürünü yakından tanımalı, öğrencinin ve toplumun yararına olacak konularda ailelerle, ilgili kurum ve kuruluşlarla temas hâlinde olmalıdırlar. Eğitim öğretim, formal ve informal çevredeki iletişim süreçlerinde de değerlerin nasıl yansıtılacağı üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir konudur. Zira öğretmenler özellikle sınıfta öğrencileri tarafından sınava tabi tutulurlar. Karakterleri analiz edilir, adaletleri, tutum, yaklaşım ve dahası davranış örüntüleri incelenir. Öğretmenlik, bir öğretmen için adeta bir karakter testidir (Arthur, Davison ve Lewis, 2005, s.8). Öğretmen öğrencileri için insanlığa dair önemli bir modeldir ve bu modelde birtakım tutarsızlıklar varsa farklı yeterlilikler bunu telafi edemez. Bu nedenle öğretmenler ancak doğru bir şekilde mesleki değerlerin uygulayıcıları olduklarında tam anlamıyla mesleğin üyeleri olabilirler (Elliot, 1989). Faaliyetleri sadece teknik bilgilerin aktarımı olarak algılandığında statüleri öğretmenliğin asıl anlam ve kapsamının ötesine indirgenebilir. Bununla birlikte böyle bir bakış açısının benimsenmesi öğrencilerin öğrenme çıktılarından vazgeçilebileceği anlamına da gelmemektedir. Bu kapsamda mesleki değerlere ilişkin sorumluluklar ön plana çıkmaktadır. Mesleki değerlere ilişkin sorumluluklar çok boyutludur çünkü öğretmenlerin farklı durumlarda farklı kişiler için de sorumluluk taşıması gerekebilir. Mesleki değerlere ilişkin sorumlulukların boyutları şu şekilde sıralanmaktadır (Arthur, Davison ve Lewis, 2005, s.142):

- *Kendi:* Öğretmenin kendine dair sorumluluğu

- *Meslektaşlar*: Okuldaki ve yakın çevresindeki meslektaşlarına dair sorumluluğu
- *Meslek:* Genel olarak öğretmenlik mesleğine dair sorumluluğu
- *Öğrenciler:* Öğrencileri ve ebeveynleri veya bakıcılarına dair sorumluluğu
- *Okul:* Bir kurum olarak okula dair sorumluluğu
- *Toplum:* Bir bütün olarak topluma dair sorumluluğu

Belirli boyutlar herhangi bir durumda önceliğe sahip olabilir. Ancak pratikte altı boyutun altısı da merkezi role sahiptir (Arthur, Davison ve Lewis, 2005, s.142). Örneğin meslektaşlara karşı sorumluluğu bir kurum olarak okula karşı sorumluluktan ve dolayısıyla bir bütün olarak topluma karşı sorumluluktan ayırmak zordur. Öğretmenlerin, zorlayıcı da olsa, tüm koşullarda mesleki değerlere ilişkin sorumluluklarını dikkate alarak davranması gerekir. Ancak öğretmenler değişen politika gereklilikleri ve öncelikleri ile eğitim öğretim alanındaki gelişmeler ışığında sezgisel hâle gelen kişisel uygulamalarını gözden geçirmek zorunda kalabilmektedir (Arthur, Davison ve Lewis, 2005, s.153). Söz konusu değişim ve gelişmeleri, benimsenen mesleki değerlere adapte etmenin yollarını bulmak her zaman kolay olmayabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin güçlü bir sorumluluk duygusuna bağlı olması gerekir.

Mesleki kimlik oluşumu öğretmenlerin kişisel ve mesleki sorumlulukları arasındaki çatışmayı yönetmenin merkezinde yer alır. Bu süreç deneyimi, yansıtmayı, benliğini, öğretimsel uygulamaları ve alan bilgisini geliştirmeyi gerektirir. Ayrıca bu hususların davranışlara yansıtılma durumuna dikkat çeker. Mesleki değerler sürecin başlarında profesyonel davranış için yol gösterici ilkeler olarak kabul edilirken genellikle sahada tanınmak veya olumsuz sonuçlardan kaçınmak amacıyla uyulması gereken kurallar olarak görülür. Öğretmen deneyim kazandıkça bu ilkeler mesleğin bir üyesi olmak için kişisel davranışlara yansıtılması gereken mesleki değerler hâline gelir (Carraccio, 2014). Kişi kendini sadece mesleğin bir parçası olarak değil de aynı zamanda bir profesyonel olarak görebildiği zaman mesleki değerleri içselleştirebilir ve kişisel değerleriyle uzlaştırabilir. Bu uzlaşma süreci, kişisel ve profesyonel değerler arasında yaşanabilecek önemli çatışmaları önlemeye yardımcı olur. Bu hem kişisel hem de mesleki gelişimi sağlayarak öğretmenlerin mesleki değerlerine uygun davranışlar sergilemesini kolaylaştırır.

Etik olarak öğretme işi öğrenenlerin en iyiyi elde etmelerini sağlamak için atılacak adımlar ve sergilenecek davranışlara yönelik mantıklı kararlar vermeyi gerektirir. Genellikle bunu sağlamak mevcut bağlam, geçmiş deneyimler, kişisel inançlar ve değerler ile mesleki değerler arasında karmaşık bir etkileşimi içerir. Bununla birlikte öğretmen eğitimi ve hizmetiçi uygulama çerçeveleri zor pratik koşullarda öğretim etiğini keşfetmeye dâhil olan mesleki değer rasyonalitesinden ziyade resmî programın planlanması, sunulması ve değerlendirilmesine yönelik rasyonaliteye öncelik vermektedir (Flyvbjerg, 2001, s.21-22). Mesleki değerlerin metin olarak düzenleyici olmaktan ziyade geniş anlamda istek uyandıran bir güce sahip olması gerekir. Mesleki değerler öğretmenlerin davranışını şekillendirmek, eğilimlerini belirlemek bağlamında daha belirgin hâle gelmelidir. Bu kapsamda öğretmenler benimsediği mesleki değerler setini, çalıştıkları ahlaki iklimi önemli derecede etkileme potansiyeline sahiptir. Bu durum aynı zamanda yaşam tarzına dair iklimin de belirleyicisidir. Kabul edilebilir veya kabul edilemez, takdire şayan veya tersi durumları, iletişim kurmaya dair anlayışı belirler. Özetle mesleki değerler öğretmenlerin öğrenciler, aileler, meslektaşlar ve daha geniş eğitim topluluğuna yönelik çalışmalarında etik olma, kişisel ve kolektif bir sorumluluğa sahip olmaya dair davranış standartlarını oluşturur (Blackburn, 2001, s.1-2). Bu anlamda mesleki değerlere sahip olmak ve onlara uygun davranışlar sergilemek öğretmenlere sadece yol gösterici olmakla kalmayıp yargılarının ardındaki nedenleri dile getirme ve gerekçelendirmelerine yönelik bir sorumluluk yükler. Dolayısıyla öğretmenlerden öğrenciler, aileler ve toplum adına iyi, doğru, sosyal olarak kabul ve arzu edilebilir davranışları modellemeleri beklenir.

## Öğretmenlik Mesleğinde Mesleki Adanmışlık

Adanmışlık kavramı özellikle sosyologlar arasında teoloji, güç, işe alım, politik ve bürokratik olmak üzere hem bireylerin hem de grupların davranışlarıyla ilgili araştırmaların merkezi olmuştur (Becker, 1960; Meyer ve Allen, 1997). Adanmışlığın ilk kavramsal tanımlarında ve teorik çalışmalarda kişinin çalıştığı örgüte adanmışlığı odaktayken daha sonra kavram bütünsel olarak iş, meslek veya kariyere adanmışlığı da içeren tanımlara evrilmiştir (Meyer ve Allen, 1997, s. 16). Örgütsel bağlamda adanmışlık örgütün amaçlarına duyulan güçlü güven, örgüt için fazladan iş yapma isteği ve örgüte hizmet etmeye devam etme konusundaki sadakat ile karakterize edilir (Mowday, Porter ve Steers, 1979). Bu tür bir

adanmışlık duygusal bağlılık gerektirir. Bu nedenle Meyer ve Allen bu kavramın psikolojik açıdan değerlendirilmesi ve çalışanların işverenleriyle iş birliği içinde çalışması gerektiğini ileri sürmüştür (Meyer ve Allen, 1997, s. 11). Örgütsel ve mesleki adanmışlığın her biri iş ve iş gören davranışının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunan farklı yapılardır. Bununla birlikte alanyazın hedeflere veya adanmışlık odaklarına verilen önem konusunda farklılıklar gösterebilmektedir.

Mesleki adanmışlık, mesleğe özgü değer ve amaçlara uygun davranma isteği ve mesleğin gerektirdiği rolleri etkin olarak yerine getirme beklentisidir (Meyer ve Allen, 1997, s. 94). Öğretmenlerin mesleki adanmışlığı ise hizmet ettikleri kuruma sadakat ve bağlılık duygularını yansıtır (Day, 2004, s. 53). Mevcut araştırmalara göre kendini adamış öğretmenler işlerinde daha fazla çaba harcamakta, okul hedeflerine ulaşmaya odaklanmakta ve okullarında görev yapmaya devam etmek istemektedirler. Dahası adanmış öğretmenler öğrencilerin akademik başarıları ve okula karşı tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahiptirler (Celep, 2014, s. 144; Crosswell, 2006; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Adanmışlık, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve davranışsal çıktıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmanın yanı sıra öğretmenlerin performansının, tükenmişliğinin ve yıpranmasının bir yordayıcısı olarak da ele alınmaktadır (Collie, Shapka ve Perry, 2011; Firestone, 1996). Dolayısıyla öğretmen adanmışlığı ve dahası öğretime adanmışlığı öğretmen performansı, öğretim kalitesi ve okul etkililiği için gerekli görülmekte ve öğretmenlerin öğretim sürecine yönelik yaptıkları tüm çalışmaların öğrenci başarısı ile güçlü bir şekilde ilişkisi bulunmaktadır. Bu kapsamda öğretmen adanmışlığı çok boyutlu bir kavram olarak ele alınmakta, alanyazında çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır. Öğretmen adanmışlığını dört boyutta ele alan bir araştırmada sınıflandırma şu şekildedir (Thien ve Razak (2014):

1. *Okula adanmışlık*; okulun amaç ve değerlerine inanan, bunları kabul eden, okullarının temsilcileri olarak bu amaç ve değerlere ulaşmak için çalışan öğretmenlere işaret eder.
2. *Öğrencilere ve öğrenci öğrenimine adanmışlık*; öğretmenin öğrencilere adanmışlığı, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesindeki aktif rolü ve sorumluluğunu ifade eder.
3. *Mesleki adanmışlık*; kişinin öğretmenlik mesleğinde olmaktan gurur duyması ve mesleki gelişimi için güçlü istek hissetmesidir.

4. *Öğretime adanmışlık*; öğretmenin birincil işi öğretmek olduğundan bu adanmışlık öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturur ve okula, öğrencilere ve mesleğe adanmışlıkla yakından ilgilidir.

Öğretmenlik mesleği bağlamında yapılan farklı çalışmalarda mesleki adanmışlık ve duygu boyutu birbiri ile ilişkilendirilmektedir (Day, 2004, s. 3; Ebmeier ve Nicklaus, 1999; Meyer ve Allen, 1997, s. 24). Çalışmalarda mesleki adanmışlık, bir öğretmenin görev yaptığı okul ortamındaki deneyimlerine yönelik duygusal/duyuşsal tepkinin bir parçası ve okula veya öğrenci grubuna yaptığı kişisel, mesleki yatırım düzeyini belirlemede önemli bir unsur olarak görülmektedir. Crosswell ise Avustralya'da öğretmenlerin adanmışlık durumuna ilişkin deneysel araştırmasında adanmışlığın altı boyutu olduğunu öne sürmektedir (Crosswell, 2006, s. 109):

- Tutku olarak adanma
- Fazladan zaman yatırımı yaparak adanma
- Öğrencinin iyi oluşuna ve başarısına odaklanarak adanma
- Sürekli mesleki gelişimi sağlayarak adanma
- Bilgi ve/veya değer aktarımı yoluyla adanma
- Okulun tüm paydaşlarıyla etkileşim kurarak adanma

Bu çalışmanın bir boyutunu oluşturan mesleki adanmışlık, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin de bir parçasını oluşturmaktadır. Kendini mesleğine adamış öğretmenler, kişisel ve mesleki kimlikleri ile sahip oldukları pedagojik bilgi, beceri, davranış, kişisel ve mesleki değerleri aracılığıyla öğrencilerinin öğrenme yaşamlarında ve başarılarında bir fark yaratabileceklerine dair kalıcı bir inanç taşımaktadırlar (Crosswell, 2006; Day, 2004 s. 24). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki değerleriyle özdeşleşmesi mesleki adanmışlığın bir gereği olarak düşünülebilir. Nitekim güçlü mesleki değerlere sahip öğretmenlerin okul ve okul içindeki tüm odaklara karşı adanmışlık düzeyinin daha yüksek olacağı varsayılmaktadır (Bağrıyanık, 2016).

## Öğretmenlik Mesleğinde İşe Yabancılaşma

Yabancılaşmanın kökenini insanlık tarihi kadar eskiye dayandığı, kaynağını din bilim ve felsefe ve sosyoloji geleneğinden alan bir kavram olduğu ileri sürülmektedir (Fromm, 1973, s. 3, 47). Bu noktada sözü edilen yabancılaşma insanın nesneleşmesine işaret etmektedir. Kavramı alan yazına kazandıran Hegel'e (2005) göre ise yabancılaşma insanın fiziksel ve ruhsal varlığı arasındaki ayrışma yani dışsallaşma sonucu ortaya çıkmaktadır (s. 133). Hegel sonrasında bu kavramı ele alan Marx (2013) ise yabancılaşmanın iktisadi boyutuna vurgu yapmaktadır. Yabancılaşmanın özel mülkiyetin hâkim olduğu sistemlerdeki işin doğasından kaynaklandığını, çeşitli sosyal koşullar nedeniyle insanların kendilerini aktif yaratıcı özneler olarak deneyimleyemediklerini ileri sürmektedir. Burada Marx (2013) insanların kendi emeğini ve üretimini yadsıyarak nesnelleşmeleri ile çalışmanın/işin yalnızca ihtiyaçları karşılama aracı hâline geldiği noktadaki yabancılaşmaya işaret etmektedir (s. 19-66). Emeğine ve üretime yabancılaşan insanlar dolayısıyla işlerine de yabancılaşmaktadır. Marx'a göre işe yabancılaşma aynı zamanda insanın içinde yaşadığı çevreden, kendi öz doğasından ve diğer insanlardan uzaklaşmasına neden olan bir eylemdir.

Günümüzde yabancılaşma sosyal bilimler, sağlık bilimleri gibi birçok farklı disiplinde çeşitli bağlamlarda araştırma ve sorun alanı olarak ele alınmaktadır. Yabancılaşmanın çoğunlukla bireysel ve toplumsal olarak iki boyutta incelendiği görülmektedir. Geçmişten günümüze gerçekleştirilen teorik ve deneysel çalışmalar incelendiğinde kavramın "bireysel öznel bir zihin durumu olarak yabancılaşma" ve "toplumsal nesnel bir durum olarak yabancılaşma" boyutlarındaki ayrıma daraldığı görülmektedir (Geyer ve Schweitzer, 1976). Bu kapsamda yabancılaşma arzu edilen veya beklenen bir ilişkide kopukluk (Case, 2008), bireyin diğer insanlara ve topluma karşı duyduğu güvensizlik (Mann, 2001), sosyal çevresinden uzaklaşma duygusu, sosyal desteğin veya anlamlı sosyal bağlantının yokluğu (Kanungo, 1982, s.24), yabancılaşma deneyimi içinde yaptığı veya karşılaştığı her şeye kendini ve yaşantısını dâhil etme durumu olarak tanımlanmaktadır (Kobasa, Maddi ve Kahn, 1982).

Birey birçok farklı şeyden yabancılaşabilir bu nedenle yabancılaşma çok geniş bir kavramdır. Kişi ya bireysel karakteri ya da genel olarak insan doğası gereği kendine, ailesine veya arkadaşlarına yabancılaştığını hissettiğinde bu durum psikolojinin sorun alanı; topluma veya ülkesine yabancılaştığını hissettiğinde bu durum sosyolojinin; emeğine ve iş yerine yabancılaştığını hissettiğinde ise bu durum ekonominin veya ilgili işin/mesleğin sorun

alanına girebilir. Bu nedenle yabancılaşma birçok farklı alanda geniş bir uygulama yelpazesine sahip zengin bir kavramdır. Bunlardan biri olan işe yabancılaşma alanyazında işten psikolojik olarak kopmanın genel bilişsel durumu (Kanungo, 1982, s. 24), iş için gayret göstermeyi bırakma ve iş ortamını hevessiz ve ilgisiz bir şekilde karşılama yönünde genel bir eğilimi (Kobasa, Maddi ve Kahn, 1982), çalışanın işini anlamsız bulması; iş ortamında kurduğu ilişkilerden doyum alamaması; kendisini yetersiz, güçsüz ve yalnız görmesi; geleceğe ilişkin umutlarını kaybetmesi, kendini çalıştığı kurumun yahut genel anlamda sistemin basit bir çarkı olarak algılaması olarak tanımlanabilmektedir (Elma, 2003). Seeman (1959) işe yabancılaşmayı sosyopsikolojik bağlamda ve bütünsel olarak beş boyutta ele alarak sosyal, kurumsal ya da kişilerarası sorunlar nedeniyle bireye aşılanan güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, yalıtılmışlık ve kendine yabancılaşma duyguları şeklinde ifade etmektedir. Bu duyguların sonucunda yabancılaşan birey kendisinden, işinden ve sosyal çevresinden bilinçli ve/veya bilinçsizce bir kopukluk hissetmeye başlamaktadır.

Yabancılaşma, tüm kurumları/örgütleri, meslekleri etkilemekle birlikte özellikle okullar ve öğretmenler üzerindeki etki düzeyinin de kayda değer bir ölçüde olduğu söylenebilir. Kurumların ve mesleklerin ortak değerleri olduğu kadar çatışan değerleri de vardır. Bu değerler yabancılaşma kaynaklarından biri olmanın yanı sıra insani bir motivasyon kaynağı olarak da görülmektedir (Hirschfeld, Feild ve Bedeian, 2000; Hoy ve Miskel, 2010, s. 116). Öğretmenlik mesleği için de aynı durum söz konusudur. Öğretmenlerin mesleki değerleri ile sahip oldukları veya olmaları gereken değerler örtüştüğünde meslek hayatlarında daha başarılı oldukları ve bunun eğitim öğretim sürecine yansımasının olumlu yönde olduğu ileri sürülmektedir. Aksi bir durum ise öğretmenlerin kendilerinden, mesleklerinden, eğitim öğretim ortam ve süreçlerinden bilişsel, duyuşsal veya davranışsal olarak uzaklaşmalarına, meslektaşlarına, öğrencilerine ve kendilerine karşı değersizlik hissi yaşamalarına, okula ve mesleğe/işe yabancılaşmalarına neden olabilmektedir (Elma, 2003; Hoy ve Miskel, 2010, s. 111; Kurtulmuş ve Yiğit, 2016; Tan Uçanok, 2014).

Alanyazında yapılan birçok çalışmada işe yabancılaşmanın öğretmenlerin mesleki değerlerinin, özellikle içsel mesleki değerlerinin bir yordayıcısı olma durumuna vurgu yapılmaktadır (Isherwood ve Hoy, 1973; Shoho ve Martin, 1999; Soza, 2015; Tan Uçanok, 2014). Mesleki değerler, öğretmenlerin davranış örüntülerini de önemli derece etkilemektedir. Bu çalışmada işe yabancılaşma daha geniş, bağlamsal olmayan rolüyle

öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğiliminin bir yönü olup olmama durumu bakımından incelenmiştir.

Sonuç olarak mesleki değer odaklı yaşam, kabul ve kararlılık terapisinde kullanılan değer odaklı yaşam (Çekici vd. 2018) kavramından esinlenerek hazırlanmıştır. Nitekim öğretmen etkili ve verimli bir öğretme öğrenme süreci aracılığıyla öğrencilerine değer sistemini aşılamanın ana kaynağı ve mimarıdır. Nihai olarak sosyal yapıyı değerlerle birlikte şekillendirmede de en güçlü araçlardan biri öğretmendir. Eğitim öğretim süreci esas olarak değer yapısını ve değerlere dayalı davranış kalıplarını özümser. Günümüz eğitim yaklaşımlarında değerler, mesleki değerler, değer eğitimi, değerlere dayalı eğitim vb. gibi hususlara dikkat çekerek eğitimin öğretmenlere, öğrenenlere ve ardından topluma odaklanması gerektiği vurgulanmaktadır. Mesleki değerlere ilişkin alanyazında yapılan çalışmalar doğrultusunda mesleki değer odaklı yaşamın ilişkili olabileceği mesleki adanmışlık ve işe yabancılaşma durumları yordayıcılar olarak ele alınmıştır.

Mesleğine kendini adamış öğretmenler sahip oldukları pedagojik bilgi, beceri, davranış, kişisel ve mesleki değerleri aracılığıyla öğrencilerinin öğrenme yaşamlarında ve başarılarında bir fark yaratabilmektedir. Güçlü mesleki değerlere sahip öğretmenlerin okul ve içindeki tüm odaklara karşı adanmışlık düzeyinin yüksek olacağı ifade edilmektedir (Bağrıyanık, 2016; Celep, 1998; Li, Wang, You ve Gao, 2015; Sun ve Bo Wang, 2018; Turhan, Demirli ve Nazik, 2012). Bu nedenlerle mesleki adanmışlık, mesleki değer odaklı yaşamın bir yordayıcısı olarak burada ele alınmıştır.

Günümüzde iş yaşamında karşılaşılan bazı sorunlar çalışanların mesleklerinin anlamına yükledikleri değerlerin değişime uğramasına neden olmuştur. Bireylerin sahip olduğu değer ve değer yargılarının bir sonucu olarak ortaya çıkan yabancılaşmanın çalışılan kurum ve çalışan üzerindeki sosyo-psikolojik etkilerinden dolayı son yıllarda üzerinde sıkça çalışma yapılan konular arasındadır (Hirschfeld, Feild ve Bedeian, 2000; Kanungo, 1982; Karabal, Sağbaş ve Kaygın, 2016; Kaynak ve Çiçek 2021). Bu nedenle mesleki değer odaklı yaşamın bir yordayıcısı olabileceği düşünülen işe yabancılaşma bu çalışmada ele alınmıştır.

# BÖLÜM III

# İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışma alanı kapsamında yurt içi ve yurt dışında öğretmenlerin mesleki değerleri kapsamında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Tunca'nın (2012) yaptığı araştırmada; öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin belirlenmesi, belirlenen mesleki değerlere ilişkin ilköğretim öğretmenlerine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi ile ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği (ÖMDÖ) geliştirilmiştir. 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 belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, ÖMDÖ'nün üç boyutunda da diğer branşlara göre ilgili boyutlara ilişkin mesleki değerlere daha çok sahip oldukları belirlenmiştir.

Karabacak (2016) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin nitel bir yolla belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerleri Nedir?" sorusunu yanıtlamak üzere planlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden "durum çalışması" yaklaşımı, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak uygulanmıştır. Araştırmada, alan uzmanı olan öğretim üyelerinden elde edilen verilere göre literatürde tanımlanan değer sınıflamaları incelendiğinde evrensel ve mesleki değerler boyutlarına ulaşılmasına karşın ulusal değerler boyutunun yeterince yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan diğer bazı bulgular şu şekildedir:

- Sınıf öğretmeninin, en önemli özelliklerinden birinin "unutulmayan öğretmen olma" yansıması,
- Ebeveynin üzerinde bir pozisyona sahip olma,
- Öğretmenliğin, ilkokul sürecinde sürekliliği gerektiren bir meslek olması,
- Öğrencinin, öğretmenini sevmesi gereken bir meslek olması gerekliliği,
- Araştırmacı öğretmen olma,
- Öğrenme ortamını özgür ve eğlence merkezi haline getirme,
- Her öğrenciyi sınıfın bir üyesi görme,
- Öğrenci yeteneğinin uzman kişiler tarafından keşfedilmesi,
- Sınıf öğretmenliğinin disiplinler arası bir alan olması,
- Sınıf öğretmenliğinin profesyonel bir meslek olması vb. temalara ulaşılmıştır.

Eryılmaz (2017) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının mesleki değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma desen kullanılmıştır. Nicel veriler sınıf öğretmenliği programına devam eden 4. sınıf öğretmen adaylarından, nitel veriler ise ilkokullarda görev yapan ve staj öğrencisi bulunan 29 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla Tunca (2012) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleki Değerler Ölçeği" (ÖMDÖ) kullanılmıştır. Nitel veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. ÖMDÖ'nün sonuçlarına göre sınıf öğretmenliği adaylarının, kendilerini yüksek düzeyde mesleki değerlere sahip olarak algıladıkları belirlenmiştir. Araştırmanın nitel sonuçlarına ilişkin verilerde öğretmenlerin mesleki değerlerini; sevgi, donanım, tarafsızlık, dış görünüş olarak algıladığı belirlenmiştir. Öğretmenler mesleki değerlere etki eden unsurların öğretmen, çevre, aile, öğrenci, yönetim, maliyet olduğunu bildirmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilere mesleki değerleri kazandırmada üzerlerine düşen görevleri "örnek olmalı (rol model olmalı)", "yönlendirmeli (rehber olmalı)", "öğretici olmalı", "motive etmeli", "sorumluluk vermeli", "uygun ortamı hazırlamalı", "paylaşımda bulunmalı" olarak ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki değerlere sahip olma ve uyma durumu ise araştırmaya katılanlarca yetersiz bulunmuştur.

Bakioğlu ve Koç (2017) tarafından yapılan araştırmada lise öğretmenlerinin mesleki değerlere ilişkin görüşleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Karma araştırma modeline göre yürütülen araştırmanın evrenini İstanbul Anadolu yakasında yer alan ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup Kadıköy, Ümraniye ve Sultanbeyli ilçelerinde uygulama yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini 461 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel bölümünde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiş olup ve aynı ilçelerin ortaöğretim okullarında görev yapan 30 öğretmen çalışmanın nitel bölümüne katılmıştır. Uygulama katılımcılarının bağımsız değişkenler açısından mesleki değerlere ilişkin görüşlerini belirlemek için t-Testi ile Anova kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında görüşme yapılmış ve görüşme dökümlerine içerik analizi uygulanmıştır. Kadın öğretmenlerin sahip olduğu mesleki değer düzeyi erkek öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Mezuniyet durumu değişkenine göre lise isansüstü eğitim alan öğretmenlerin mesleki değerleri lisans düzeyinde olanlara göre daha yüksek olarak bulunmuştur.

Vermunt (2017) tarafından yapılan çalışmada 5 ortaöğretim öğretmeni adayının 1 yıllık eğitimi sürecinde kişisel ve mesleki değerlerini ve bu değerler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Nitel desende yürütülen çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve günlük izlenimler kaydedilmiştir. Vaka çalışması niteliğinde tasarlanan çalışmada temaları ortaya çıkarmak için sürekli karşılaştırmalı veri analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kişisel ve mesleki değerler, örneklemdeki öğretmen adaylarının öğrenmelerinin ve öğretmen kimliğinin temelini oluşturmaktadır. Yanı sıra öğretmenler ailelerinin ve toplumun değer ve deneyimlerinden etkilenmektedir. Ayrıca okullarda yaygın olarak benimsenen mesleki değerlerin kendi kişisel ve mesleki değerleriyle çatıştığı veya uyumlu olduğu durumlar ile mesleğe adanmışlıklarına etki düzeyini ortaya koymaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının üniversite ve okul ortamlarında farkındalıklarını, mesleki değerleri edinmelerine ve bu değerlerin bağlamlarını anlamaya yönelik uygulama faaliyetlerinde eleştirel diyaloğa katılım durumları kendilerine sağlanan fırsatlara göre farklılık göstermektedir. Araştırma öğretmen adaylarının öğretmeyi öğrenirken kişisel ve mesleki değerlerinin etkisine ilişkin eleştirel yansımalarını ve farkındalıklarını geliştirmeyi amaçlayan bir kişisel ve mesleki öğrenme modeli önererek sona ermektedir.

Yusof, Masood, Noor ve Jalil (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sahip olduğu mesleki değerler ile liderlik özellikleri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi için üç ilköğretim okulu belirlenmiş ve bu okullardan toplam 168 öğretmen seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak bir anket seti kullanılmış ve veriler betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki ve sosyal değerlere sahip olanların daha yüksek oranda liderlik özelliği sergilediği görülmüştür. Genel bulgular öğretmenlerin mesleki değerleri ile lider özellikleri sergilemeleri arasında önemli bir korelasyon olduğuna da işaret etmektedir. Çalışma sonuçları arasında her bir öğretmenin lider özellikleri sergilemesi için yüksek düzeyde mesleki değere sahip olması gerektiği de yer almaktadır. Öğretmenlerin liderlik özelliklerine ilişkin uygulanan anket ile mesleki ve sosyal değerleri belirleyen anketlerdeki her bir faktör değeri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen faktör değerleri okula, velilere ve öğrencilere karşı mükemmel liderlik özelliklerine sahip öğretmenlerin oluşmasında önemli rol oynadığına işaret etmektedir.

Demir (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik değer algıları ve bu değerlerin eğitim fakültelerinde kazandırılmasına yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Değer Algısı Ölçeği" ile "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Değerlerin Eğitim Fakültesinde Kazandırılması Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekteki faktörler sırasıyla "Ahlaklı ve Dürüst Olma", "Kaynakları Verimli Kullanma", "Empati Kurma", "Cumhuriyete Saygı", "Mesleğini Sevme ve Öğrenmeye Açık Olma", "Anlayışlı Olma", "Sabırlı Olma", "Millî Değerlere Saygı" şeklinde belirlenmiştir. Nitel veriler ise kompozisyonlar ve açık uçlu sorular yardımıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre en yüksek değer algısı "Mesleğini Sevme ve Öğrenmeye Açık Olma" alt boyutundadır. Değerlerin eğitim fakültelerinde kazandırılmasına yönelik öğretmen adaylarının algıları ise "Empati Kurma" ve "Anlayışlı Olma" alt boyutlarında düşük düzeydeyken diğer boyutlarda orta düzeydedir. Değerlerin kazandırılmasına yönelik algı en yüksek "Ahlaklı ve Dürüst Olma" alt boyutundayken en düşük "Empati Kurma" alt boyutundadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine özgü değer algılarının çok yüksek olduğu ancak öğretmen adayları tarafından eğitim fakültelerinde kendilerine bu değerlerin orta ve az düzeyde kazandırıldığı düşünülmektedir. Nitel verilerden elde edilen

sonuçlara göre öğretmen adaylarının yarısından fazlası, değerlerin eğitim fakültelerinde ya da akademisyenler tarafından yeterince kazandırılmadığını düşünmektedir.

Keskin (2019) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin açıklanmasında öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının rolünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış, araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Rize ili merkez ilçede yer alan ilkokullardaki 221 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekler "Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği", "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu"dur. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları mesleki değerler konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördükleri mesleki değer farklılıklara saygı duyma, en yetersiz gördükleri mesleki değer ise kişisel ve toplumsal sorumluluk olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin söz konusu mesleki değerlere sahip olma durumlarının mezuniyet, hizmet yılı, okutulan sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Cinsiyet, yaş, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, mezun olunan fakülte, kıdem, özel ilgi alanları, tercih edilen kitap türü ve değerler eğitimi kapsamında hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri açısından ise anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile mesleki değerler arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığı gözlenmiştir. Son olarak ise mesleki değerlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rubi (2019) tarafından yapılan çalışmanın temel amacı öğretmenlerin mesleki değerleri ile öğrencilerin gelişimi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Yanı sıra araştırma ile öğrencilerin güçlü olduğu alanlar belirlenerek gelişimlerine önemli katkı sağlayan alanları iyileştirmek de amaçlamıştır. Öğretmenlerin mesleki değerlerinin düzeyi ve öğrencilerin gelişimi birlikte değerlendirilmiş; kişisel yeterlilik, akranlarla ilişkiler ve sınıf ortamı değişkenleri ele alınmıştır. Araştırmada öğrencilerin gelişimine hem okul içinde hem de okul dışında etkili olan alanlar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada tanımlayıcı ve ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. Filipinler'deki bir devlet okulundan seçilen 25 öğretmen ve 568 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplamak için katılımcılara yapılandırılmış anketler uygulanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin mesleki değerlerinin akranlarıyla ilişkiler, sınıf ortamı ve kişisel yeterlilik bağlamında gelişiminin iyi düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Bu kapsamda öğrencilerin gelişimi de iyi düzeyde bulunmuştur.

Öğretmenlerin mesleki değerlerinin öğrencilerin gelişimini etkilediği sonucuna da ulaşılmıştır.

Kozikoğlu ve Bekler (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri ve bu değerlere ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Karma yöntem desenlerinden olan açıklayıcı sıralı desen kullanılan araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin çeşitli illerinde ve farklı branşlardan görev yapan 541 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Mesleki Değerler Ölçeği'' ve "yarı-yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için betimsel istatistikler, t testi, ANOVA ve betimsel analiz tekniği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en yüksek düzeyde farklılıklara saygı duyma mesleki değerine; iş birliğine açık olma, kişisel ve toplumsal sorumluluk ve şiddete karşı olma mesleki değerlerine ise yüksek düzeyde sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşme sonuçlarında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni ele alındığında ise kadın öğretmenlerin iş birliğine açık olma ve şiddete karşı olma değerlerine erkek öğretmenlerden daha yüksek bir oranda sahip oldukları belirlenmiştir. Eğitim fakültesi mezunlarının ise diğer fakülte mezunlarına oranla; ilkokul ve lisede çalışan öğretmenlerin ortaokulda çalışan öğretmenlere oranla; 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha fazla kişisel ve toplumsal sorumluluk sahibi oldukları ve iş birliğine daha açık olduklarını ortaya çıkmıştır.

Yapılan araştırmalar dikkate alındığında araştırmalarda öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin belirlenmesi, sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin nitel bir yolla belirlenmesi, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, lise öğretmenlerinin mesleki değerlere ilişkin görüşleri, öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki değerleri ile bu değerler arasındaki ilişkiyi belirleme, öğretmenlerin sahip olduğu mesleki değerler ile liderlik özellikleri arasındaki ilişki, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik değer algıları ve bu değerlerin eğitim fakültelerinde kazandırılmasına yönelik görüşleri, sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin açıklanmasında öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının rolü, öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri üzerine çalışıldığı görülmektedir. Bu araştırmada diğer araştırmalardan farklı olarak ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri örnekleme dâhil edilmiş ve öğretmenlerin mesleki değerlerini formal ve informal ortamlar da dâhil olmak üzere hayatlarının farklı alanlarında da davranışlarına yansıtma durumları ele alınmıştır.

# BÖLÜM IV

# YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmaya ilişkin evren ve örneklem ve veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

## Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlamak, kapsamını ve mesleki değer odaklı yaşamın yordayıcılarını belirleyebilmek ve öğretmen görüşleriyle bu durumu derinlemesine ortaya koymak amacıyla karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı sıralı karma desen kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları bir problemi açıklamak ve daha iyi anlamak için nitel ve nicel yöntemlerle veri toplama, analiz etme ve bütünleştirmeye olanak vermektedir (Creswell, 2017). Karma yöntem araştırmalarının bir diğer özelliği farklı yöntemlerle toplanan verilerin birbirini doğrulaması amacıyla kullanılmasıdır. Ayrıca bir yöntemle elde edilen ve beklenmeyen bazı sonuçların açıklanması için diğer yöntemle toplanan veriler işe koşulmaktadır. Dolayısıyla tek bir yöntemin ortaya koyduğu zayıflık diğer yöntemin katkısıyla güçlendirilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 352). İki aşamadan oluşan bu desenin amacı nicel yöntemle elde edilen verilerin nitel yöntemle toplanan verilerle desteklenmesi, açıkça söylenmesi veya örneklendirilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259).

İlk aşamada nicel yöntem kapsamında İnci ve Çetin (2022) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği" kullanılmış ve nicel veriler toplanarak öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimleri araştırılmıştır. Eş zamanlı

olarak öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşamlarının yordayıcısı olabileceği düşünülen mesleki adanmışlık ve işe yabancılaşma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için "Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği" (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018) ve "Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği" (Elma, 2003) ölçekleri kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanımı için araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Elde edilen nicel verileri daha iyi açıklayabilmek için ikinci aşamada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesinin amacı nicel bulguları derinlemesine anlamaya çalışmaktır (Creswell, 2017, s. 231). Böylece nitel aşamada yapılan görüşmeler nicel boyutta elde edilen bulguların açıklanmasına yardımcı olmuştur.

Çalışmanın nitel bölümü olgubilim deseni ile yürütülmüştür. Bu desen farkında olunan ancak ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan olgulara yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 78). Olgubilim araştırmalarında veri kaynağı çalışmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu yansıtabilecek bireyler veya gruplardır. Bu desende başlıca veri toplama aracı ise görüşmedir. Görüşmelerden elde dilen verilerin analizi anlamı ve yaşantıyı ortaya çıkarır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 80-81). Bu amaçla yapılan içerik analizi sonuçları betimsel bir anlatım ile sunulur ve analizde doğrudan alıntılara yer verilir. Bu çalışmada da olgubilim desenine yönelik çalışmalar yapılmış veri toplama aracı olarak görüşmeden faydalanılmıştır. Görüşmelerde elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır.

## Evren ve Örneklem

### Nicel Verilerin Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma evreninin geniş olması ve tüm öğretmenlere ulaşma güçlüğünden dolayı örneklemin belirlenmesinde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme evrendeki elemanların küme adındaki doğal olarak meydana gelmiş gruplardan yola çıkarak rastgele seçildiği bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntem araştırma evreninin çok geniş olduğu durumlarda maliyeti düşürmek ve verimliliği arttırmak için tercih edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Ankara ilinde bulunan ilkokul (15.117), ortaokul (18.493) ve liselerde (20.595) görev yapan toplam öğretmen sayısı 54.205'tir. Ankara iline bağlı Etimesgut, Yenimahalle, Çankaya ve

Keçiören ilçeleri tesadüfi olarak belirlenerek bu ilçelerden küme örneklem yöntemine göre toplamda 1175 öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir. "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği"nin geliştirilme aşamasında çalışma grubu 1 olarak adlandırılan 300 öğretmene geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında AFA uygulanmıştır. Çalışma grubu 1'deki öğretmen sayısı belirlenirken ölçekteki madde sayısının en az 5 katı kişiye uygulanması kuralı göz önüne alınmıştır (Cohen ve Swerdlik, 2009). İkinci aşamada ise ölçeğin faktör yapısının başka örneklemde doğrulanmasını değerlendirmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA'nın ve araştırma sorularında yer alan temel analizlerin yapıldığı ikinci örneklem ise çalışma grubu 2 olarak adlandırılmış ve toplam 875 kişi sürece dâhil olmuştur. Söz konusu veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır.

### Nitel Verilerin Çalışma Grubu

Öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerine ilişkin nitel verilerin toplandığı çalışma grubu 3 asıl uygulamanın yapıldığı öğretmenlerden maksimum çeşitlilik örneklemesine göre seçilmiştir. Çalışma evreninin geniş olması (875 öğretmen) ve tüm öğretmenlere ulaşma güçlüğünden dolayı örneklemin belirlenmesinde bu yöntem kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanım amacı göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve araştırmaya dâhil olacak bireylerin çeşitliliğini en yüksek seviyede yansıtmaktır. Burada amaç genelleme yapmak değil aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak yahut aynı paydada buluşulan olgular olup olmadığını ve bu çeşitlilik doğrultusunda problemin farklı boyutlarını ortaya çıkarmaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2013, s. 136-137). İçerik analizinde örneklemde yer alan bireylerden elde edilmesi planlanan verinin derinliği ve genişliği genellikle örneklem büyüklüğü ile ters orantılı olup araştırmadan araştırmaya farklılık göstermektedir. (Şimşek ve Yıldırım, 2013, s. 143). Bu nedenle veri toplama ve içerik analizi süreci eş zamanlı gerçekleştirilmiş olup veriler doygunluğa ulaşana kadar içerik analizine devam edilmiştir. Bu doğrultuda maksimumum çeşitlilik örneklemine göre seçilen 45 öğretmen ile bir buçuk saate yakın görüşmeler yapılıp verilerin doygunluğa ulaşması sağlanmıştır. Maksimum çeşitliliği sağlayabilmek için öğretmenlerin 3'te 1'inin lisans, 3'te 1'inin yüksek lisans ve 3'te 1'inin ise doktora mezunu olması gözetilmiştir. Benzer şekilde seçilen öğretmenlerin 15'i ilkokul, 15'i ortaokul, 15'i

ise lise kademesinde görev yapmaktadır. Seçilen örneklemdeki öğretmenlerin 22'si erkek, 23'ü kadındır. Örneklemdeki öğretmenlerin 21'i bekâr, 24'ü evlidir. Yine seçilen örneklemdeki öğretmenlerin 9'u 1-5 yıl, 9'u 6-10 yıl, 9'u 11-15 yıl, 9'u 16-20 yıl, 9'u ise 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

**Çalışma Grubu 1**

Araştırma kapsamında "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği"nin faktör yapısını ortaya çıkarmak için deneme uygulanmasında çalışma grubu 1'de 300 öğretmene ulaşılmıştır. Deneme uygulaması kapsamında ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan çeşitli branşlardaki öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmış ve böylece farklı özellikteki bireyler seçilmeye çalışılmıştır. Çalışma grubu 1'e ilişkin elde edilen betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

*Çalışma Grubu 1'de Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Betimsel İstatistikler*

| Değişkenler | Kategoriler | | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|---|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | | 203 | 67,70 |
| | Erkek | | 97 | 32,30 |
| | | Toplam | 300 | 100,00 |
| Medeni Durum | Bekâr | | 45 | 15,00 |
| | Evli | | 255 | 85,00 |
| | | Toplam | 300 | 100,00 |
| Mesleki Kıdem | 1-5 yıl | | 20 | 6,70 |
| | 6-10 yıl | | 50 | 16,70 |
| | 11-15 yıl | | 56 | 18,70 |
| | 16-20 yıl | | 57 | 19,00 |
| | 20 yıl ve üzeri | | 117 | 39,00 |
| | | Toplam | 300 | 100,00 |
| Eğitim Kademesi | İlkokul | | 100 | 33,30 |
| | Ortaokul | | 100 | 33,30 |
| | Lise | | 100 | 33,30 |
| | | Toplam | 300 | 100,00 |

Tablo 1'deki bilgilere göre çalışma grubu 1 için farklı eğitim kademelerinde görev yapan toplam 300 öğretmenden veri toplanmıştır. Cinsiyete göre öğretmenlerin %67,70'i (f=203) kadın ve %32,30'u (f=97) ise erkektir. Medeni durumlarına göre ise öğretmenlerin %15,00'i (f=45) bekâr ve %85,00'i (f=255) ise evlidir. Mesleki kıdemlerine bakıldığında öğretmenlerin %6,70'i (f=20) 1-5 yıl, %16,70'i (f=50) 6-10 yıl, %18,70'i (f=56) 11-15 yıl,

%19,00'u (f=57) 16-20 yıl ve %39,00'u (f=117) ise 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Ayrıca öğretmenlerden %33,00'ü (f=100) ilkokul kademesinde, %33,00'ü (f=100) ortaokul kademesinde ve %33,00'ü (f=100) lise kademesinde görev yapmaktadırlar.

Tablo 2

*Çalışma Grubu 1'de Yer Alan Öğretmenlerin Branşları*

| Eğitim Kademesi | Branş | | Frekans | Yüzde |
|---|---|---|---|---|
| İlkokul | Sınıf öğretmeni | | 80 | 79 |
| | İngilizce | | 9 | 9 |
| | Beden Eğitimi ve Spor | | 7 | 7 |
| | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | | 5 | 5 |
| | | Toplam | 100 | 100 |
| Ortaokul | Matematik | | 20 | 20 |
| | Fen Bilimleri | | 15 | 15 |
| | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | | 15 | 15 |
| | Türkçe | | 12 | 12 |
| | Beden Eğitimi ve Spor | | 10 | 10 |
| | Görsel Sanatlar | | 10 | 10 |
| | İngilizce | | 10 | 10 |
| | Bilişim Teknolojileri | | 3 | 3 |
| | Müzik | | 1 | 1 |
| | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | | 1 | 1 |
| | Sosyal Bilgiler | | 1 | 1 |
| | Teknoloji ve Tasarım | | 1 | 1 |
| | Arapça | | 1 | 1 |
| | | Toplam | 100 | 100 |
| Lise | Matematik | | 20 | 20 |
| | Türk Dili ve Edebiyatı | | 16 | 16 |
| | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | | 6 | 6 |
| | İngilizce | | 6 | 6 |
| | Fizik | | 5 | 5 |
| | Biyoloji | | 5 | 5 |
| | Kimya | | 4 | 4 |
| | İHL Meslek Dersleri | | 4 | 4 |
| | Müzik | | 4 | 4 |
| | Muhasebe ve Finansman | | 4 | 4 |
| | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | | 4 | 4 |
| | Grafik ve Fotoğrafçılık | | 2 | 2 |
| | Felsefe Grubu | | 3 | 3 |
| | Beden Eğitimi ve Spor | | 3 | 3 |
| | Bilişim Teknolojileri | | 3 | 3 |
| | Coğrafya | | 3 | 3 |
| | Almanca | | 2 | 2 |
| | Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri | | 2 | 2 |
| | Görsel Sanatlar | | 2 | 2 |
| | Arapça | | 2 | 2 |
| | | Toplam | 100 | 100 |

Tablo 2'de çalışma grubu 1'e dâhil olan öğretmenlerin branşları yer almaktadır. Tabloya göre ilkokul kademesinden araştırtırmaya katılan öğretmenlerin 80'i Sınıf, 9'u İngilizce, 7'si Beden Eğitimi ve Spor, 5'i Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğretmenidir. Ortaokulda çalışmaya katılan öğretmenlerin branşları arasında 20 Matematik, 15 Fen Bilimleri, 12 Türkçe, 10 İngilizce, 3 Bilişim Teknolojileri öğretmeni bulunmaktadır. Lise kademesinde çalışma grubu 1'e dâhil olan branşlar arasında ise 20 Matematik, 16 Türk Dili ve Edebiyatı, 3 Coğrafya, 2 Almanca öğretmeni yer almaktadır.

**Birinci, İkinci ve Üçüncü Alt Amaçlar İçin Çalışma Grubu 2**

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin AFA ile elde edilen faktör yapısının doğrulanması amacıyla ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çeşitli branşlarda öğretmenlik yapan ve çalışma grubu 2'yi oluşturan 875 öğretmen üzerinden DFA uygulanmıştır. Deneme uygulamasındakine benzer şekilde ikinci uygulamada da yine farklı eğitim kademlerindeki öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmış ve böylece farklı özellikteki bireyler araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubu 2'de yer alan öğretmenlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

*Çalışma Grubu 2'de Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Betimsel İstatistikler*

| Değişkenler | Kategoriler | | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|---|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | | 594 | 67,90 |
| | Erkek | | 281 | 32,10 |
| | | Toplam | 875 | 100,00 |
| Medeni Durum | Bekâr | | 186 | 21,30 |
| | Evli | | 689 | 78,70 |
| | | Toplam | 875 | 100,00 |
| Mesleki Kıdem | 1-5 yıl | | 129 | 14,70 |
| | 6-10 yıl | | 145 | 16,60 |
| | 11-15 yıl | | 133 | 15,20 |
| | 16-20 yıl | | 116 | 13,30 |
| | 20 yıl ve üzeri | | 352 | 40,20 |
| | | Toplam | 875 | 100,00 |
| Eğitim Kademesi | İlkokul | | 293 | 33,50 |
| | Ortaokul | | 290 | 33,10 |
| | Lise | | 292 | 33,40 |
| | | Toplam | 875 | 100,00 |

Tablo 3'teki bilgilere göre çalışma grubu 2 için farklı eğitim kademelerinde görev yapan toplam 875 öğretmenden veri toplanmıştır. Cinsiyete göre öğretmenlerin %67,90'ı (f=594) kadın ve %32,10'u (f=281) ise erkektir. Medeni durumlarına göre ise öğretmenlerin %21,30'u (f=186) bekâr ve %78,70'i (f=689) ise evlidir. Mesleki kıdemlerine bakıldığında öğretmenlerin %14,70'i (f=129) 1-5 yıl, %16,60'ı (f=145) 6-10 yıl, %15,20'si (f=133) 11-15 yıl, %13,30'u (f=116) 16-20 yıl ve %40,20'si (f=352) ise 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Ayrıca öğretmenlerden %33,50'si (f=293) ilkokul kademesinde, %33,10'u (f=290) ortaokul kademesinde ve %33,40'ı (f=292) lise kademesinde görev yapmaktadırlar.

Tablo 4

*Çalışma Grubu 2'de Yer Alan Öğretmenlerin Branşları*

| Eğitim Kademesi | Branş | | Frekans | Yüzde |
|---|---|---|---|---|
| İlkokul | Sınıf öğretmeni | | 267 | 91,13 |
| | İngilizce | | 12 | 4,10 |
| | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | | 9 | 3,07 |
| | Beden Eğitimi ve Spor | | 5 | 1,71 |
| | | Toplam | 293 | 100 |
| Ortaokul | Türkçe | | 66 | 22,76 |
| | Sosyal Bilgiler | | 34 | 11,72 |
| | İngilizce | | 31 | 10,69 |
| | Fen Bilimleri | | 28 | 9,66 |
| | Teknoloji ve Tasarım | | 28 | 9,66 |
| | Matematik | | 18 | 6,21 |
| | Müzik | | 16 | 5,52 |
| | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | | 16 | 5,52 |
| | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | | 15 | 5,17 |
| | Görsel Sanatlar | | 13 | 4,48 |
| | Beden Eğitimi ve Spor | | 12 | 4,14 |
| | Bilişim Teknolojileri | | 10 | 3,45 |
| | Arapça | | 3 | 1,03 |
| | | Toplam | 290 | 100 |
| Lise | Türk Dili ve Edebiyatı | | 42 | 14,38 |
| | Matematik | | 22 | 7,53 |
| | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | | 20 | 6,85 |
| | İngilizce | | 16 | 5,48 |
| | Biyoloji | | 15 | 5,14 |
| | Tarih | | 14 | 4,79 |
| | Elektrik- Elektronik Teknolojisi | | 11 | 3,77 |
| | Bilişim Teknolojileri | | 10 | 3,42 |
| | Coğrafya | | 10 | 3,42 |
| | İHL Meslek Dersleri | | 10 | 3,42 |
| | Felsefe Grubu | | 10 | 3,42 |
| | Fizik | | 10 | 3,42 |
| | Kimya | | 10 | 3,42 |
| | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | | 10 | 3,42 |
| | Çocuk Gelişimi ve Eğitimi | | 9 | 3,08 |
| | Beden Eğitimi ve Spor | | 6 | 2,05 |
| | Makina ve Tasarım Teknolojisi Alanı | | 6 | 2,05 |
| | Metal Teknolojisi Alanı | | 6 | 2,05 |
| | Grafik ve Fotoğrafçılık | | 5 | 1,71 |
| | Arapça | | 5 | 1,71 |
| | Yiyecek ve İçecek Hizmetleri Alanı | | 5 | 1,71 |
| | Moda Tasarım Teknolojisi Alanı | | 4 | 1,37 |
| | Muhasebe ve Finansman | | 4 | 1,37 |
| | Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri | | 4 | 1,37 |
| | Görsel Sanatlar | | 3 | 1,03 |
| | Teknik Öğretmen | | 3 | 1,03 |
| | Fransızca | | 2 | 0,68 |
| | Büro Yönetimi | | 2 | 0,68 |
| | Matbaa Teknolojisi Alanı | | 2 | 0,68 |
| | Müzik | | 2 | 0,68 |
| | Almanca | | 2 | 0,68 |
| | Gıda Teknolojisi Alanı | | 1 | 0,34 |
| | Giyim Üretim Teknolojisi | | 1 | 0,34 |
| | Halkla ilişkiler | | 1 | 0,34 |
| | Hazır Giyim | | 1 | 0,34 |
| | İnşaat Teknolojisi Alanı | | 1 | 0,34 |
| | El Sanatları | | 1 | 0,34 |
| | Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri | | 1 | 0,34 |
| | Konaklama Seyahat Hizmetleri | | 1 | 0,34 |
| | Metalurji Teknolojisi Alanı | | 1 | 0,34 |
| | Mobilya ve İç Mekân Tasarım Alanı | | 1 | 0,34 |
| | Rusça | | 1 | 0,34 |
| | Tekstil ve Giyim Teknolojisi | | 1 | 0,34 |
| | | Toplam | 292 | 100 |

Tablo 4'te çalışma grubu 2'de yer alan öğretmenlerin branşları verilmiştir. İlkokul kademesinden araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları 267 Sınıf öğretmeni, 12 İngilizce, 9 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 5 Beden Eğitimi ve Spor şeklindedir. Ortaokul kademesinden araştırma grubuna dâhil olan öğretmenlerin branşlarının %22,76'sı Türkçe, %11,72'si Sosyal Bilgiler, %10,69'u İngilizce, %4,48'i Görsel Sanatlar, %4,14 Beden Eğitimi ve Spor'dur. Lise kademesinde yer alan öğretmenlerin branşları arasında %14,38 oranıyla Türk Dili ve Edebiyatı, %7,53 oranıyla Matematik, %6,85 oranıyla Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi bulunmaktadır.

**Dördüncü Alt Amaç İçin Çalışma Grubu 3**

Yarı yapılandırılmış görüşme formu 15 ilkokul, 15 ortaokul ve 15 lise öğretmenine uygulanmıştır. Seçilen örneklemdeki öğretmenlerin 22'si erkek, 23'ü kadındır. Örneklemdeki öğretmenlerin 21'i bekâr, 24'ü evli; 9'u 1-5 yıl, 9'u 6-10 yıl, 9'u 11-15 yıl, 9'u 16-20 yıl, 9'u ise 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Çalıştığı eğitim kademesi 15'i ilkokul, 15'i ortaokul, 15'i lisedir. Yine örneklemdeki öğretmenlerin 15'i lisans, 15'i yüksek lisans, 15'i ise doktora mezunudur. Üçüncü uygulamada maksimum çeşitliliği sağlayacak öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu şekilde farklı özellikteki bireyler araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubu 3'te yer alan öğretmenlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5

*Çalışma Grubu 3'te Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Betimsel İstatistikler*

| Değişkenler | Kategoriler | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|---|---|---|---|
| Cinsiyet | Kadın | 23 | 52 |
| | Erkek | 22 | 48 |
| | Toplam | 45 | 100 |
| Medeni durum | Bekâr | 21 | 47 |
| | Evli | 24 | 53 |
| | Toplam | 45 | 100 |
| Mesleki kıdem | 1-5 yıl | 9 | 20 |
| | 6-10 yıl | 9 | 20 |
| | 11-15 yıl | 9 | 20 |
| | 16-20 yıl | 9 | 20 |
| | 20 yıl ve üzeri | 9 | 20 |
| | Toplam | 45 | 100 |
| Eğitim kademesi | İlkokul | 15 | 33,33 |
| | Ortaokul | 15 | 33,33 |
| | Lise | 15 | 33,33 |
| | Toplam | 45 | 100 |
| Eğitim Durumu | Lisans | 15 | 33,33 |
| | Yüksek Lisans | 15 | 33,33 |
| | Doktora | 15 | 33,33 |
| | Toplam | 45 | 100 |

Tablo 6

*Çalışma Grubu 3'te Yer Alan Öğretmenlerin Branşları*

| Eğitim Kademesi | Branş | Frekans | Yüzde |
|---|---|---|---|
| İlkokul | Sınıf öğretmeni | 10 | 66,67 |
| | İngilizce | 3 | 20,00 |
| | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık | 1 | 6,67 |
| | Beden Eğitimi ve Spor | 1 | 6,67 |
| | Toplam | 15 | 100 |
| Ortaokul | Türkçe | 6 | 40,00 |
| | Sosyal Bilgiler | 3 | 20,00 |
| | İngilizce | 2 | 13,33 |
| | Fen Bilimleri | 2 | 13,33 |
| | Matematik | 1 | 6,67 |
| | Bilişim Teknolojileri | 1 | 6,67 |
| | Toplam | 15 | 100 |
| Lise | Türk Dili ve Edebiyatı | 4 | 26,67 |
| | Matematik | 4 | 26,67 |
| | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | 3 | 20,00 |
| | İngilizce | 2 | 13,33 |
| | Biyoloji | 1 | 6,67 |
| | Tarih | 1 | 6,67 |
| | Toplam | 15 | 100 |

Tablo 6 incelendiğinde çalışma grubu 3'te yer alan öğretmenlerin ilkokul kademesinde 10'unun Sınıf, 3'ünün İngilizce, 1'inin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 1'inin ise Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni olduğu görülmektedir. Ortaokul kademesindeki öğretmenlerin branşlarının %40,00'ı Türkçe, %20,00'ı Sosyal Bilgiler, %13,33'ü İngilizce, %13,33'ü Fen Bilimleri, %6,67'si Matematik, %6,67'si Bilişim Teknolojileridir. Lise kademesindeki öğretmenlerin branşları incelendiğinde ise 4'ü Türk Dili ve Edebiyatı, 4'ü Matematik, 3'ü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 2'si İngilizce, 1'i Biyoloji, 1'i Tarih'tir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerinin incelenmesi amacıyla veriler "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği" (İnci ve Çetin, 2022), "Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği" (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018) ve "Öğretmenlerin İşe Yabancılaşması" (Elma, 2003) ölçekleri ile toplanmıştır. Üç ölçeğin yanında öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemek için de "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşamlarını detaylı bir şekilde

açıklayabilmek, "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği"ni ve yordayıcılarını nitel verilerle desteklemek amacıyla öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerine ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Bunun için de yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarına ilişkin detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

### Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim kademesi ve branşlarına ilişkin soruların yer aldığı "Kişisel Bilgi Formu" oluşturulmuştur.

### Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği

Bu ölçek (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018) tarafından geliştirilmiştir. "Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği" 3 faktörlü bir yapıdadır. Bunlar mesleğe bağlılık, öğrencilere adanma ve özverili çalışmadır. Ölçek, 26 maddelik beşli likert tipi şeklinde yapılandırılmıştır. Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucuna göre 20 maddelik üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplam varyansın %58,278'ini açıkladığı görülmüştür. Güvenirliği belirlemek amacıyla Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Bunlar birinci faktör için 0,92, ikinci faktör için 0,86, üçüncü faktör için 0,70, toplam ölçek için ise 0,90 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine adanmışlıklarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

### Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği

Bu ölçek araştırmacı (Elma, 2003) tarafından geliştirilmiştir. "İşe Yabancılaşma Ölçeği" 4 faktörlü bir yapıdadır. Bunlar güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma şeklindedir. Ölçeğin 5'li likert yapısı hiçbir zaman, nadiren, bazen, çoğu zaman, her zaman şeklindedir. Çalışmada (Elma, 2003) ölçeğin alt faktörleri için alfa iç tutarlılık katsayısı ve

madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonları birinci faktör için .45 ile .75; ikinci faktör için .41 ile .69; üçüncü faktör için .34 ile .61 ve dördüncü faktör için .21 ile .42 arasında değişmektedir. Ölçekte her bir faktörün açıkladığı varyans oranlarına bakıldığında ise birinci faktörün (10 madde) açıkladığı varyans oranının %12,6, ikinci faktörün (11 madde) %11,7, üçüncü faktörün (10 madde) %10,7 ve dördüncü faktörün (7 madde) %7,4 ve toplamda %42,4 olduğu görülmektedir. Ölçeğin alfa katsayıları ise; birinci faktörün alfa katsayısının .86, ikinci faktörün .84, üçüncü faktörün .80 ve dördüncü faktörün .62 olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin işe yabancılaşmalarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

### Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği

Araştırma kapsamında öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerinin belirlemek için "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek araştırmacıların kendileri tarafından geliştirilmiştir (İnci ve Çetin, 2022). Ölçekteki maddelerin skalası beşli likert tipinde tasarlanmıştır. Öğretmenler için geliştirilen "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri" (ÖMDOY) ölçeğinin geliştirilmesinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir (Tezbaşaran, 2008):

1. Madde havuzunun oluşturulması
2. Uzman görüşlerinin alınması
3. Ön deneme formunun oluşturulması ve ön denemenin yapılması
4. Asıl uygulamanın yapılması
5. Asıl uygulamadan elde edilen veriler üzerinden geçerlilik ve güvenirlik analizlerinin yapılması.

Ölçeğin geliştirilme aşamaları şu şekildedir (İnci ve Çetin, 2022):

Birinci aşamada geliştirilen ölçek için madde havuzu oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunun için ilk olarak mesleki değer odaklı yaşam konusu ile ilgili olarak gerek yurt içinde gerekse yurt dışında ilgili alanyazın incelenmiş ve bu inceleme sonucunda öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam ile ilgili ifadelerini içeren 50 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundaki maddelerden yararlanılarak ölçek taslağı oluşturulmuştur.

İkinci aşamada taslak ölçek formu için maddelerin kapsam geçerliği ve maddelerin dil ile bilimsel denetiminin incelenmesi için uzmanlardan görüş alınmıştır. Uzmanların maddeleri değerlendirmeleri için ölçeğin amacı, kapsamı madde özellikleri ve kendilerinden ne yapmaları gerektiği açıklanmış ve bir değerlendirme formu oluşturularak sunulmuştur. Uzmanlar her bir madde ve taslak ölçeğin tamamı için görüşlerini "uygun", "uygun değil", "düzeltilmeli" şeklinde belirtebilecekleri üç kategoriden oluşan bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan form için iki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, "Eğitim Programları ve Öğretim" ana bilim dalında görevli iki akademisyen ve "Ölçme ve Değerlendirme" ana bilim dalında görevli bir akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanları görüşleri doğrultusunda taslak maddedeki bazı ifadeler yeniden düzenlenmiş 50 maddeden oluşan denemelik ölçek formu meydana getirilmiştir. Ölçeğin 5'li likert yapısı hiçbir zaman, nadiren, bazen, sık sık, her zaman şeklindedir.

Üçüncü aşamada geliştirilen ölçeğin ön deneme formu oluşturulmuş ve ön deneme yapılmıştır. Ölçeğin ön deneme uygulaması için 25 öğretmene ölçeğin taslak formu uygulanmıştır. Öğretmenler maddeleri cevaplandırdıktan sonra anlaşılmayan bazı kelimelerde değişiklikler yapılmıştır. Bu şekilde ölçeğin asıl uygulamada kullanılacak son hâline karar verilmiştir.

Dördüncü aşamada ölçeğin asıl uygulaması yapılmıştır. Asıl uygulamada, mümkün olduğunca çok fazla sayıda kişiye ölçeğin uygulanması hedeflenmiştir. Ölçekteki her bir madde için en az beş kişiye ölçeğin uygulanması gerekli olduğu düşünülürse en az madde sayısının en az beş katı kadar kişiye ölçek uygulanmalıdır (Cohen ve Swerdik, 2009). Buna göre ölçeğin faktör yapısının ortaya çıkartıldığı AFA için çalışma grubu 1 verisi 300 kişiden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğine ek kanıt sağlamak için DFA çalışma grubu 2 verileri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu 2 verisi de 875 öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasından önce Millî Eğitim Bakanlığından (MEB) gerekli izinler alınmış ve ölçeğin uygulanması için etik kurul onayı alınmıştır.

Beşinci aşamada geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bunun için uygulanan ölçeğin yapı geçerliği test edilmiştir. Buna göre çalışma grubu 1'de bulunan 300 kişiye ait veri üzerinden AFA yapılmıştır. AFA ile elde edilen faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığı çalışma grubu 2 verisi üzerinden DFA ile test edilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için elde edilen sonuçlar aşağıda sırasıyla belirtilmiştir. Son

aşamada ise geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanmış olan ölçek tekrar gözden geçirilmiş ve daha sonraki çalışmalarda araştırmacıların kullanabilmesi için uygulama yönergesi hazırlanmıştır.

### Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği, yapı adı verilen bir değişkene ilişkin bireysel test puanlarına dayalı olarak yapılan çıkarımların uygunluğu hakkındaki bir yargıdır (Cohen ve Swerdlik, 2015, s.193). Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi için AFA yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, bir ölçekteki maddelerin altında yatan daha az sayıdaki faktörleri ortaya çıkarmaya çalışan bir analiz yöntemidir (Floyd ve Widaman, 1995, s.286). Bu kapsamda açımlayıcı faktör analizi ile geliştirilmek istenen ölçeğin faktörleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

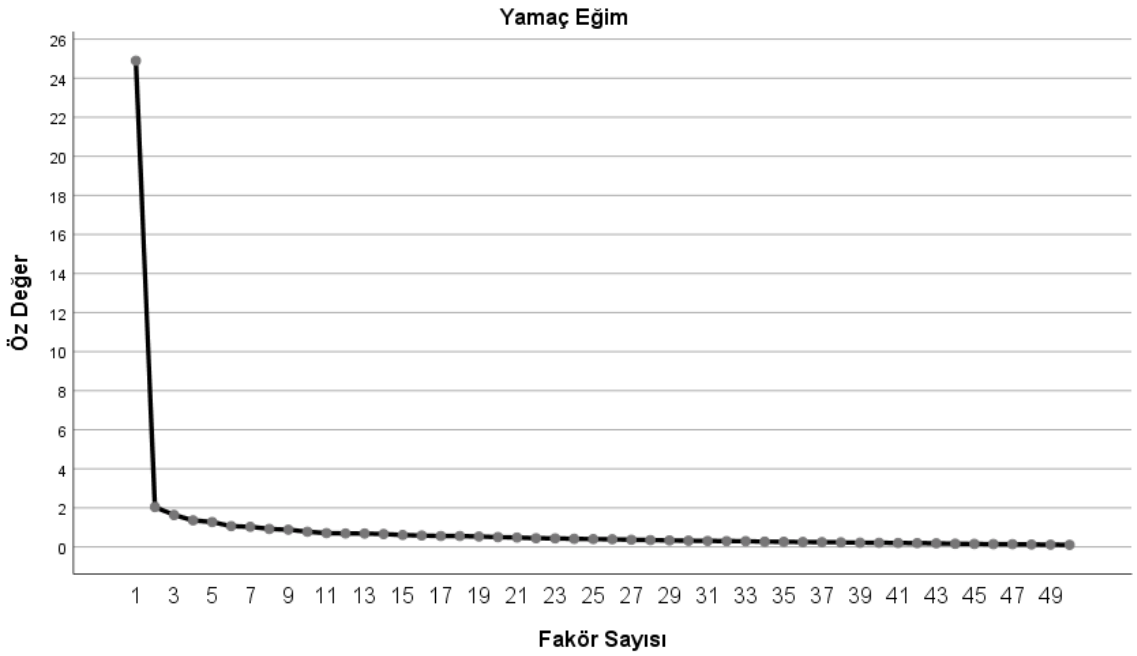
### Açımlayıcı Faktör Analizi'nden (AFA) Elde Edilen Bulgular

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin madde havuzunun oluşturulmasından sonra ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak için AFA yapılmıştır. AFA, 300 kişilik çalışma grubu 1 verileri üzerinden gerçekleştirilmiştir. AFA'ya başlamadan önce verilerin faktör çıkarmaya uygun olup olmadığını değerlendirmek gerekmektedir. Verilerin AFA için uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi değerleri hesaplanmıştır. Verilerin faktör çıkarmaya uygunluğu için KMO katsayısının en az 0,50 olması gerekmektedir. Bunun yanında KMO katsayısının 0,50-0,60 arası kötü, 0,60-0,70 arası zayıf, 0,70-0,80 arası orta, 0,80-0,90 arası iyi ve 0,90 ve üstünde ise verilerin faktör analizine uygunluğunun mükemmel seviyede olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Ayrıca verilerin faktör çıkarmak için uygunluğunda Barlett Küresellik Testinin anlamlı bulunması gerekmektedir (Field, 2009, s. 659). Yapılan analiz sonucunda KMO katsayısı 0,965 ve Barlett Küresellik Testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2$= 11972,160; p<0,00). Buna göre çalışma grubu 1 verileri üzerinden AFA yapılabileceği ortaya çıkmıştır.

AFA'da ilk olarak veri setinde kaç faktör olacağının belirlenmesi gerekmektedir. Madde havuzu 50 maddeden oluşmaktadır ve ilk olarak herhangi bir faktör sayısı belirlenmeden döndürülmemiş temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda öz değeri

1.00'in üstünde olan 7 faktör olduğu görülmüştür. Madde havuzunda hangi maddelerin ölçeğe dâhil edileceğini belirlemek için maddelere ilişkin faktör yük değerlerinin incelenmesi gerekmektedir. Ölçek maddelerine ilişkin hesaplanan faktör yük değerleri o maddelerin ilgili yapıyı temsil edebilme gücünü göstermektedir. Maddelere ilişkin faktör yük değerinin 0,32 olması "zayıf", 0,45 olması "vasat", 0,55 olması "iyi", 0,63 olması "çok iyi" ve 0,71 ve üzerinde olması ise "mükemmel" olarak değerlendirilir" (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ölçeğin geliştirilme aşamasında maddeler için ölçüt faktör yük değeri 0,32 olarak alınmıştır. Ayrıca bir maddenin iki ya da daha fazla faktörde sahip olduğu yük değerleri arasındaki farkın 0,10'dan büyük olması gerekmektedir. Eğer bir maddenin iki faktördeki yük değerleri arasındaki fark 0,10'dan küçükse bu madde binişik madde olarak değerlendirilmektedir. Binişik maddelerin ölçekten atılması gerekmektedir.

Ölçekte faktör sayısını belirlemede öz değer (eigen value), açıklanan varyans oranı ve faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak oluşturulan yamaç eğim grafiği (scree plot) ölçütleri dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2016). Buna göre ilk olarak faktör sayısını belirlemek için yamaç eğim grafiği (scree plot) Şekil 1'de gösterilmektedir.




*Şekil 1* Yamaç eğim grafiği

Yamaç eğim grafiğine göre temel olarak birinci faktörün öz değerinin diğer faktörlerden oldukça yüksek olduğu görülmektedir. İkinci ve üçüncü faktörün de öz değeri 1'den büyük görünmektedir. Ayrıca döndürülmemiş temel bileşenler analizinde birinci faktörün açıkladığı varyans oranı %49,79 olarak bulunmuştur. Ayrıca birinci, ikinci ve üçüncü faktörün toplam varyans katkı oranı %57,15'tir. Böyle bir durumda faktör sayısının bir olarak belirlenmesine karar verilebilir. Tek faktörlü yapının olduğu göz önüne alınarak yeniden yapılan AFA sonucunda varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizden elde edilen sonuçlara göre 10 maddenin binişik madde olduğu görülmüştür. Bu maddeler analiz dışı bırakılarak yeniden AFA yapılmıştır. Yeniden yapılan AFA sonucunda yedi madde daha binişik olarak bulunmuştur. Bu maddeler de analiz dışı bırakılmıştır. Toplam 17 maddenin analiz dışı bırakılması ile 33 maddeden oluşan ölçeğe son hâli verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda KMO katsayısı 0,957 olarak bulunmuş ve Barlett Küresellik Testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2$= 6904,504; p<0,00). Maddelerin faktör yük değerleri, faktörlerin öz değerleri ile açıkladıkları varyans oranları Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7

*Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği İçin Elde Edilen AFA Sonuçları*

| Maddeler | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 |
|---|---|---|---|
| M10 | ,547 | | |
| M14 | ,663 | | |
| M19 | ,550 | | |
| M21 | ,645 | | |
| M22 | ,684 | | |
| M23 | ,656 | | |
| M24 | ,692 | | |
| M25 | ,682 | | |
| M27 | ,763 | | |
| M28 | ,677 | | |
| M29 | ,681 | | |
| M30 | ,760 | | |
| M31 | ,711 | | |
| M32 | ,666 | | |
| M33 | ,680 | | |
| M34 | ,733 | | |
| M35 | ,800 | | |
| M36 | ,680 | | |
| M37 | ,775 | | |
| M38 | ,661 | | |
| M49 | ,582 | | |
| M1 | | 0,674 | |
| M2 | | 0,553 | |
| M3 | | 0,766 | |
| M4 | | 0,761 | |
| M5 | | 0,750 | |
| M6 | | 0,602 | |
| M7 | | 0,622 | |
| M8 | | 0,458 | |
| M15 | | | ,669 |
| M17 | | | ,528 |
| M40 | | | ,818 |
| M42 | | | ,632 |
| Öz Değer | 15,954 | 1,906 | 1,366 |
| Açıklanan Varyans (%) | 48,347 | 5,776 | 4,140 |
| Açıklanan Toplam Varyans (%) | | 58,262 | |

Tablo 7'ye göre üç faktörlü ölçme modelinde birinci faktörün öz değerinin 15,954 ve açıkladığı varyans oranı %48,347'dir. İkinci faktörün öz değeri 1,906 ve açıkladığı varyans

oranı %5,776'dır. Üçüncü faktörün öz değeri 1,366 ve açıkladığı varyans oranı ise %4,140'tır. Her üç faktörün açıkladığı toplam varyans ise %58,262'dir. Tavşancıl'a (2014) göre sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında değişen toplam varyans oranları yeterli kabul edilmektedir. Bu doğrultuda her üç faktörün de açıkladığı varyans %58,262'lik varyans oranı yeterli olduğu kabul edilmektedir.

Maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde 21 maddeden oluşan birinci faktör altındaki maddelerin faktör yük değerleri 0,547 ile 0,800 arasında değişmektedir. İkinci faktör sekiz maddeden oluşmaktadır ve maddelerin faktör yük değerleri 0,456 ile 0,766 arasında değişmektedir. Üçüncü faktör dört maddeden oluşmaktadır ve maddelerin faktör yük değerleri 0,528 ile 0,818 arasında değişmektedir. Birinci faktör "Mesleki Değer Odaklı Yaşamı Önemseme", ikinci faktör "Mesleki Değer Odaklı Yaşamı Benimseme", üçüncü faktör "Yönlendirici ve Koruyucu Bir Unsur Olarak Mesleki Değer Odaklı Yaşam" şeklinde adlandırılmıştır. AFA sonucunda üç faktör ve faktörlerin altında yer alan maddeler Ek 2'de gösterilmiştir.

Geliştirilen ölçeğin faktörlerinin ayırt ediciliklerini belirleyebilmek için AFA'nın yapıldığı çalışma grubu 1 verileri üzerinden madde ayırt edicilikleri için ilişkisiz örneklemler t testi ile madde-ölçek toplam korelasyonlar yapılmıştır. Madde ayırt edicilik için faktör puanları hesaplanıp üst-alt grup %27'lik gruplar (Üst:81 kişi, Alt: 81 kişi) oluşturulmuştur. Alt ve üst %27'lik dilim içerisinde bulunan katılımcıların aldıkları toplam puan ilişkisiz örneklemler için t testi ile her bir faktör için karşılaştırılmıştır. Faktör ve ölçek toplam puanları için üst-alt grup t testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8

*Ölçek Faktör ve Toplam Puanlarının Üst ve Alt Gruba Göre t Testi Sonuçları*

| Faktör | Gruplar | N | $\overline{X}$ | ss | t |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.Faktör | Üst | 81 | 104.79 | 0.41 | 23.69* |
| | Alt | 81 | 79.94 | 9.43 | |
| 2.Faktör | Üst | 81 | 39.49 | 0.63 | 26.32* |
| | Alt | 81 | 29.26 | 3.44 | |
| 3.Faktör | Üst | 81 | 19.54 | 0.07 | 30.26* |
| | Alt | 81 | 12.81 | 1.90 | |
| Toplam | Üst | 81 | 162.49 | 2.20 | 25.85* |
| | Alt | 81 | 124.16 | 13.16 | |

* $p<0.01$

Tablo 8’de yer alan t testi sonuçlarına bakıldığında faktör ve toplam puanların ayırt ediciliklerini belirlemek üzere ayrı ayrı belirlenmiş alt %27 ve üst %27’lik tüm grupların ortalamaları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p<0.01$). Benzer şekilde maddelerin de ayırt ediciliklerini incelemek için üst grup-alt grup ilişkisiz örneklemler t testi yapılmıştır. Ayrıca madde puanları ile faktör puanları arasında madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9

*Ölçek Maddelerinin Madde Toplam Korelasyonu ve Üst-Alt Grup t Testi Sonuçları*

| Faktör 1 (Mesleki Değer Odaklı Yaşamı Önemseme) | | | Faktör 2 (Mesleki Değer Odaklı Yaşamı Benimseme) | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Maddeler | R | Üst-Alt Grup t testi | Maddeler | R | Üst-Alt Grup t testi |
| M10 | 0.65* | 12.46* | M1 | 0.71* | 14.14** |
| M14 | 0.77* | 16.05* | M2 | 0.67* | 13.20** |
| M19 | 0.66* | 9.43* | M3 | 0.77* | 13.99** |
| M21 | 0.81* | 17.99* | M4 | 0.76* | 15.24** |
| M22 | 0.74* | 14.03* | M5 | 0.83* | 17.50** |
| M23 | 0.80* | 16.27* | M6 | 0.74* | 14.75** |
| M24 | 0.80* | 18.06* | M7 | 0.68* | 14.16** |
| M25 | 0.77* | 16.80* | M8 | 0.60* | 13.79** |
| M27 | 0.78* | 12.60* | Faktör 3 (Yönlendirici ve Koruyucu Bir Unsur Olarak Mesleki Değer Odaklı Yaşam) | | |
| M28 | 0.77* | 14.41* | M15 | 0.80* | 16.34** |
| M29 | 0.76* | 16.33* | M17 | 0.75* | 14.75** |
| M30 | 0.84* | 19.01* | M40 | 0.81* | 17.96** |
| M31 | 0.81* | 18.48* | M42 | 0.71* | 14.08** |
| M32 | 0.74* | 13.06* | | | |
| M33 | 0.75* | 13.01* | | | |
| M34 | 0.80* | 14.64* | | | |
| M35 | 0.80* | 13.74* | | | |
| M36 | 0.70* | 10.57* | | | |
| M37 | 0.77* | 12.61* | | | |
| M38 | 0.75* | 16.84* | | | |
| M49 | 0.73* | 13.52* | | | |

* $p<0.01$

Maddelerin ölçülen özellik açısından bireyleri ayırt edebilmesi için üst grup-alt grup ilişkisiz örneklem t testi sonuçlarının anlamlı olması gerektiği ve madde ile faktör toplam puan arasındaki korelasyon değerinin de 0,20'nin üzerinde olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2016). Tablo 9 incelendiğinde birinci faktör altında yer alan 21 maddenin üst-alt grup t testi

sonuçlarının anlamlı olduğu görülmektedir (p <0.01). Ayrıca birinci faktör altında yer alan maddelerin madde-ölçek toplam korelasyon değerleri 0,65 ile 0,84 arasında değişmektedir. İkinci faktör altında yer alan 8 maddenin üst-alt grup t testi sonuçlarının anlamlı olduğu (p ≤0.01) ve ikinci faktör altında yer alan maddelerin madde-ölçek toplam korelasyon değerlerinin 0,60 ile 0,83 arasında değiştiği görülmektedir. Benzer şekilde üçüncü faktör altında yer alan 4 maddenin üst-alt grup t testi sonuçlarının anlamlı olduğu (p≤0.01) ve üçüncü faktör altında yer alan maddelerin madde-ölçek toplam korelasyon değerlerinin 0,71 ile 0,81 arasında değiştiği görülmektedir. Bu şekilde hem madde faktör toplam puanları arasındaki korelasyon değerlerinin anlamlı olması hem de üst grup-alt grup ilişkisiz örneklem t testi sonuçlarının anlamlı bulunması nedeniyle maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçebilme düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Geliştirilen ölçekte yer alan faktörler ve toplam puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen korelasyon sonuçları Tablo 10'da gösterilmektedir.

Tablo 10

*Faktörler ve Toplam Puanlar Arası Korelasyon Sonuçları*

| Faktör | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 |
|---|---|---|---|
| Ölçek Toplam | 0.97* | 0.84* | 0.76* |
| Faktör 1 | | 0.70* | 0.65* |
| Faktör 2 | | | 0.60* |

* p < 0.01

Tablo 10 incelendiğinde geliştirilen ölçekte yer alan faktörler ve ölçek toplam arasındaki en yüksek korelasyon Faktör 1 ile ölçek toplam puan arasındadır (r=0,97; p<0,01). Birinci faktör ile ikinci faktör arasındaki korelasyon r=0,70; p<0,01 şeklindedir ve birinci faktör ile üçüncü faktör arasındaki korelasyon r=0,65; p<0,01 şeklindedir. Son olarak ikinci faktör ile üçüncü faktör arasındaki korelasyon da r=0,60; p<0,01 olarak bulunmuştur. Faktörler arasındaki korelasyon değerleri ile faktörler ve ölçek toplam puanı arasındaki korelasyon değerlerinin yüksek olması faktörlerin tamamının aynı yapı içerisinde olduklarını göstermektedir.

**Ölçek Güvenirliğine İlişkin Elde Edilen Bulgular**

AFA ile ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanmasının ardından geliştirilen ölçeğin güvenirliğini hesaplamak amacıyla çalışma grubu 1 verileri üzerinden ölçeğin tamamı ve faktörleri için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ölçekteki faktörler ve ölçeğin tamamı için elde edilen güvenirlik katsayıları Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11

*Ölçeğin Tamamı ve Her Bir Faktör İçin Elde Edilen Cronbach Alfa Katsayıları*

| Faktör | Madde Sayısı | Cronbach's Alpha İç Tutarlılık Katsayısı (α) |
|---|---|---|
| Faktör 1 | 21 | 0.96 |
| Faktör 2 | 8 | 0.86 |
| Faktör 3 | 4 | 0.77 |
| Toplam | 33 | 0.98 |

Tablo 11 incelendiğinde birinci faktör için elde edilen güvenirlik katsayısının 0,96, ikinci faktör için 0,86 ve üçüncü faktör için elde edilen güvenirlik katsayısının 0,77 olduğu görülmektedir. Son olarak ölçeğin tamamı için elde edilen güvenirlik katsayısı 0,98'dir. Elde edilen güvenirlik katsayılarının 0,70'den yüksek olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2016) Cronbach Alpha katsayısının 0,70 üzerinde olmasının güvenirlik için yeterli olacağını belirtmiştir. Buna göre geliştirilen ölçeğin güvenirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

**Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)'dan Elde Edilen Geçerlik Bulguları**

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin yapı geçerliği için çalışma grubu 1 verileri üzerinden AFA yapılmış ve üç faktörlü model yapısı elde edilmiştir. Elde edilen model yapısının doğrulanması için çalışma grubu 2 verileri üzerinden DFA yapılmıştır. Buna göre DFA ile AFA sonucunda elde edilen üç faktörlü model yapısının doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. DFA'da ölçek geliştirme ya da deneme amacıyla kullanıldığında faktörleri temsil eden maddeler arasında korelasyon olduğu varsayılır ve tüm parametreler serbest bırakılarak analiz gerçekleştirilir. DFA özellikle ölçme araçlarının geliştirilip

düzenlenmesinde ve çalışmaların gözden geçirilmesinde çok kullanışlıdır (Büyüköztürk, 2016). Doğrulayıcı faktör analizinin temeli yapısal eşitlik modeline dayanmaktadır ve hipotez testi olarak kabul edilmektedir. DFA ile ortaya konan modelin veri ile uyumu değerlendirilmektedir (Şencan, 2005).

İlk olarak çalışma grubu 2 verilerinin DFA'ya uygunluğu test edilmiştir. Bunun için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Barlett küresellik testi yapılmıştır. Buna göre yapılan analizler sonucunda KMO=0,970; $\chi^2 = 15021{,}560$; p = 0,00<0,05 sonuçları elde edilmiştir. Elde edilen KMO değerinin 0,90'dan yüksek bulunması ve Barlett küresellik testinin anlamlı çıkması maddelerin DFA için yeterli örneklem büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir (Leech, Barrett ve Morgan, 2005). DFA için test edilmesi gereken diğer bir varsayım ise çok değişkenli uç değerlerin tespitidir. Çok değişkenli uç değer olup olmadığını test etmek için de maddelerin Mahalonobis uzaklıklarına bakılmış uç değer olmadığı görülmüştür. Maddeler arasında çoklu bağlantı sorunu olup olmadığını test etmek için de maddeler arası korelasyonlar hesaplanmıştır. Maddeler arasındaki korelasyon değerlerinin 0,70 ile 1,00 arasında olması çoklu bağlantı problemine işaret etmektedir. Analiz sonucunda maddeler arasındaki korelasyon değerlerinin 0,70'in üzerinde olmadığı görülmüştür. Bu şekilde maddeler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı görülmüştür.

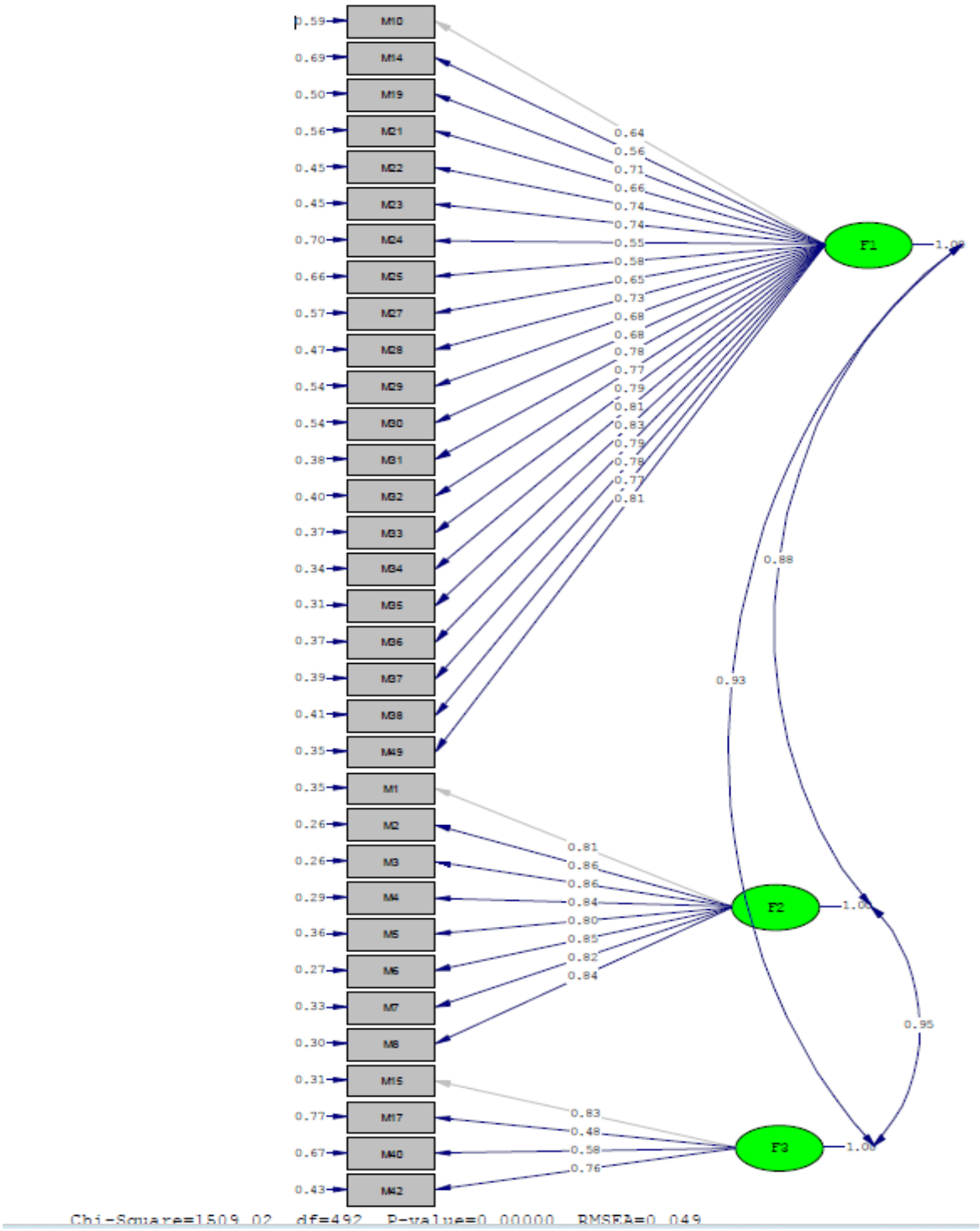
DFA için varsayımların sağlanmasının ardından analize geçilmiştir. DFA'da parametrelerin kestiriminde en çok olabilirlik kestirim yöntemi kullanılmıştır. DFA ile oluşturulan modelin veri ile uyumuna bakılmaktadır. DFA'da modelin veriye uygunluğu test edilmektedir. AFA sonucunda geliştirilen ölçeğin 33 maddeden oluşan 3 faktörlü bir modeli vardır. DFA ile modelin doğrulanması için LISREL 8.8 paket programı kullanılmıştır. DFA'da ki karenin serbestlik derecesine oranı ($\chi^2/sd$) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) gibi uyum iyiliği istatistikleri kullanılmaktadır. Araştırma kapsamında geliştirilen "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği" için kurulan modelin uyumuna ilişkin yapılan DFA'dan elde edilen uyum indeks değerleri Tablo 12'de gösterilmektedir. DFA'da model veri uyumunda kullanılan indeksler ile ölçüt değerler de Tablo 12'dedir.

Tablo 12

*DFA'da Kullanılan İndeksler ile İndeks Ölçüt Değerleri*

| İndeksler | $\chi^2$ | *sd* | $\chi^2/_{sd}$ | RMSEA | GFI | AGFI | CFI | NFI | NNFI |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Uyum Değerleri | 1509.02 | 492 | 3.06 | 0.049 | 0.99 | 0.99 | 0.99 | 0.99 | 0.99 |
| Kabul Edilebilir Uyum Değerleri | | | ≤ 5 | ≤ 0.08 | 0.85≤ | 0.85≤ | 0.85≤ | 0.85≤ | 0.85≤ |
| İyi Uyum Değerleri | | | ≤ 3 | ≤ 0.05 | 0.90≤ | 0.90≤ | 0.90≤ | 0.90≤ | 0.90≤ |

Tablo 12 incelendiğinde ki karenin serbest derecesine oranı 3,06 olarak bulunmuştur. Bu değerin 3 ve altında bir değer olması durumunda iyi bir model, 5 ve daha altında değerde olması ise modelin kabul edilebilir bir uyumda olduğu tespit edilmiştir. RMSEA değerinin yapılan analiz sonucunda 0,049 olduğu bulunmuştur ve bu değerin 0,05'ten küçük olması iyi bir model uyumunu göstermektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla, ve McDonald, 1988). Ayrıca iyilik uyum indeksleri olarak ifade edilen GFI, AGFI, CFI, NFI ve NNFI değerlerinin 1'e oldukça yakın olması 0,99 olarak bulunması da iyi uyum değerlerinin elde edildiğini göstermektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Marsh ve Hocevar, 1988). Elde edilen indeks değerlerinin ölçüt değerleri karşılaması nedeni ile model veri uyumunun sağlandığı söylenebilir. Araştırma kapsamında geliştirilen "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği"ne ilişkin kurulan modelin standart faktör yük değerleri ile hata varyanslarını gösteren yol diyagramı Şekil 2'de sunulmuştur.




*Şekil 2* Ölçme modeline ilişkin yol diyagramı

Şekil 2'deki ölçme modeline ilişkin her bir faktör altındaki maddelerin yük değerleri incelendiğinde "Birinci Faktör" altındaki maddelerin standart faktör yük değerleri $\lambda$=0,55-

0,83 arasında ve hata değerleri ise ε=0,31-0,70 arasında oldukları görülmektedir. "İkinci Faktör"de ise maddelerin faktör yük değerlerinin $\lambda$=0,80-0,86 arasında ve hata değerlerinin ε=0,26-0,36 arasında oldukları görülmektedir. "Üçüncü Faktör"de ise maddelerin faktör yük değerlerinin $\lambda$=0,48-0,83 arasında ve hata değerlerinin ise ε=0,31-0,77 arasında oldukları görülmektedir. Her bir faktör altındaki maddelerin faktör yük değerlerinin 0,32'den yüksek olması ve hata varyanslarının ise 1,96'dan düşük çıkması maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Böylece modelde yer alan maddelerin ilgili yapıları iyi temsil ettikleri ifade edilebilir. Elde edilen bu sonuçlara göre DFA ile geliştirilen ölçeğin yapı geçerliği doğrulanmış olur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 33, ölçekten alınabilecek en yüksek puan ise 165'tir.

**Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Araştırmacı tarafından "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği" ve ilgili alanyazın taranarak 12 soruluk bir yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Taslak formun incelenmesi için uzmanlardan oluşan bir grup oluşturulmuştur. Uzmanlara her bir soru ve taslak formun tamamı için görüşlerini "uygun", "uygun değil", "düzeltilmeli" şeklinde belirtebilecekleri üç kategoriden oluşan bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan form için bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, iki "Eğitim Programları ve Öğretim" ana bilimde görevli akademisyen ve iki "Ölçme ve Değerlendirme" ana bilim dalında görevli akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak formda yer alan 4 soru tekrara neden olduğu için çıkarılmış geriye 8 maddeden oluşan denemelik ölçek formu meydana getirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu için aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

1. Öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimleri hakkındaki yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği"nde yer alan maddeler temele alınmıştır.
2. Nitel araştırmaların geçerlik çalışmalarında genellenebilirliğin benzer ortamlarda tespit edilmesi önem taşımaktadır. Güvenirliğin belirlenmesinde ise araştırmaya birden fazla araştırmacı dâhil edilerek sonuçlar teyit edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 293). Bu nedenle formun geçerlik ve güvenirlik çalışması için 5

uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlara formda yer alan soruların araştırmanın amacına uygun olup olmadığı sorulmuştur.

3. Yapılan çalışmalar sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan eksiklikleri derinlemesine tespit etmek için farklı branşlardan beş öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Bu kapsamda tekrara düşülmesine neden olan 4 soru çıkarılmış 8 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur.

**Verilerin Toplanması**

Öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının ve işe yabancılaşmalarının mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerinin bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için "Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği" (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018) ile "Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması" (Elma, 2003) ölçekleri kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanımı için gerekli izinler e-posta yoluyla alınmıştır. Tüm ölçekler öğretmenlere eş zamanlı olarak uygulanmış ve ölçeklerin uygulanmasında Google Forms platformundan yararlanılmıştır.

**Nicel Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği"nin geliştirilmesi aşamasında geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin geçerliğini sağlamak için AFA ve güvenirliği için hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı SPSS 21.0 paket programı aracılığıyla DFA ise LISREL 8.7 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sorularına ilişkin verilerin analizinde çalışma grubu 2 verileri kullanılmıştır. İlk olarak ölçeklerin faktör ve toplam puanları hesaplanmıştır. Daha sonra tüm veri seti üzerinden verilerin normalliği incelenmiştir. Normallik varsayımı kapsamında ölçek faktör ve toplam puanlar için Kolomogorov- Smirnov Testi ve histogramlar, Q-Q grafiği, P-P grafiği ve gövde-yaprak grafikleri de incelenmiştir. Verilerin normalliği için her iki ölçekteki faktör ve toplam puanlarına ilişkin Kolmogorov-Smirnov test sonuçları Tablo 13'te gösterilmektedir.

Tablo 13

*Ölçeklerin Faktör ve Toplam Puanlarına İlişkin Elde Edilen Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları*

| Ölçekler | İstatistik | sd | p |
|---|---|---|---|
| ÖMDOYE F1 | 0.148 | 875 | 0.000* |
| ÖMDOYE F2 | 0.122 | 875 | 0.000* |
| ÖMDOYE F3 | 0.098 | 875 | 0.000* |
| ÖMDOYE Toplam | 0.102 | 875 | 0.000* |
| AÖ Mesleğe Bağlılık | 0.236 | 875 | 0.000* |
| AÖ Öğrencilere Adanma | 0.184 | 875 | 0.000* |
| AÖ Özverili Çalışma | 0.167 | 875 | 0.000* |
| AÖ Toplam | 0.161 | 875 | 0.000* |
| YÖ Güçsüzlük | 0.088 | 875 | 0.000* |
| YÖ Anlamsızlık | 0.213 | 875 | 0.000* |
| YÖ Yalıtılmışlık | 0.147 | 875 | 0.000* |
| YÖ Okula Yabancılaşma | 0.095 | 875 | 0.000* |
| YÖ Toplam | 0.086 | 875 | 0.000* |

* $p \leq 0,05$

Tablo 13 incelendiğinde her bir ölçekteki faktör ve toplam puanlara ilişkin Kolmogorov-Smirnov (K-S) test sonuçlarının anlamlı olduğu p=0,00<0,05 görülmektedir. Bu testin sonucunun anlamlı olması verilerin normal dağılım sergilemediğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2016). Bunun yanında her bir ölçekteki faktör ve toplam puanlara ilişkin histogram grafikleri de incelendiğinde normalliğin sağlanmadığı görülmüştür. Histogram, Q-Q plot ve P-P plot grafikleri de incelendiğinde verilerin normal dağılım sergilemediği görülmüştür. Her bir faktör ve toplam puanlarının veriler normal dağılım sergilemediği için analizlerde non-parametrik istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

Birinci araştırma sorusu kapsamında öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerinin nasıl olduğunu incelemek için geliştirilen "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği" faktörlerinin ve ölçek toplam puanının betimsel istatistikleri (minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma) hesaplanmıştır. Ayrıca faktörler arasında karşılaştırma yapmak amacıyla ölçeklerin faktör ve toplam puanlarının madde sayılarına bölünmesi ile elde edilen ortalama değerler de hesaplanmıştır.

İkinci araştırma sorusu kapsamında öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerinin cinsiyetlerine, kıdemlerine, görev yaptıkları eğitim kademesine ve medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Mann Whitney U-Testi ve Kruskal Wallis H- Testi kullanılmıştır. Mann Whitney U-Testi ilişkisiz iki grubun

karşılaştırmasında kullanılırken Kruskal Wallis H- Testi ise ilişkisiz iki ya da daha fazla örneklem ortalaması arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için uygulanmaktadır. İlişkisiz üç ya da daha fazla örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olduğu durumlarda hangi iki grup arasında olduğunun bulunması için çoklu karşılaştırma testleri (post-hoc test) kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Bu araştırmada da non-parametrik çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi olarak $p<0,05$ alınmıştır.

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında, öğretmenlerin mesleki adanmışlık ve işe yabancılaşma düzeylerinin, mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerinin bir yordayıcısı olup olmadığını incelemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi, bir bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha çok bağımsız değişkene (yordayıcı değişkenlere) dayalı olarak bağımlı değişkenin yordanmasını sağlayan bir analiz türüdür (Büyüköztürk, 2016). Bu araştırma da bağımlı değişken "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği" toplam puanı olurken bağımsız değişkenler ise "Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği" faktör ve toplam puanları ile "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği" faktör ve toplam puanlarıdır.

**Nitel Verilerin Analizi**

Dördüncü araştırması sorusu kapsamında öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşama ilişkin görüşlerinden elde edilen nitel verilere ise içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. İçerik analizinde ana amaç elde edilen verileri açıklayabilmek için ulaşılabilecek kavram ve ilişkileri belirlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Bu süreç şu şekilde yürütülmüştür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011, s.256-257; Yıldırım ve Şimşek 2013, s. 259-262):

- Görüş bildirilen konuların kavramsal çerçevesini kapsayan bir tema ve temalara dayalı kod listesi oluşturulmuştur. Söz konusu liste oluşturulurken temaların alan yazınını oluşturan tez, makale, rapor gibi bilimsel çalışmalardan yararlanılmıştır.
- Her tema için toplanan verilerin analizine rehberlik edecek bir kavramsal çerçeve olmakla birlikte verilerin analizinde tümevarımcı bir yaklaşımla (Corbin ve Strauss, 2008) satır satır, tekrar tekrar okunarak belirli temalar ve bu

temalara ait kodların üretilmesi yoluna da gidilmiştir. Önceden belirlenen liste tema ve kodları yönlendirmiş, tümevarımcı yaklaşım listenin yeniden şekillenmesine ve zenginleşmesine kaynaklık etmiştir.

- Veri toplama ve analiz süreci eş zamanlı yürütülmüştür. Veriler doygunlaşana kadar görüşmeye ve analize devam edilmiştir.

**Nitel Boyut İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**

Genel anlamda geçerlik ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesi ile ilgilidir. Güvenirlik ise araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. Geçerlik ve güvenirlik nitel araştırma sonuçlarının inandırıcılığını ve aktarılabilirliğini sağlamak için kullanılan önemli iki ölçütten biridir (Corbin ve Strauss, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 289). Bu bağlamda geçerlik *(i)* iç geçerlik, *(ii)* dış geçerlik ve güvenirlik ise *(i)* iç güvenirlik, *(ii)* dış güvenirlik olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Bu çalışmada geçerlik ve güvenirlik bu gruplama ile ele alınmıştır.

*(i)* İç geçerlik

- Araştırma konusu ile ilgili kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmış ve çalışmanın kuramsal çerçevesi alanyazın doğrultusunda oluşturulmuştur.
- Araştırmada kullanılan veri toplama aracının nasıl geliştirildiği detaylı olarak açıklanmıştır.
- Yöntem bölümünde araştırmanın örneklemi oluşturan çalışma grubunun seçimi, katılımcı sayısı ve katılımcılara ait bilgiler açıklanmıştır.
- Araştırmaya dâhil olan katılımcılar gönüllülük esasına göre seçilmiştir.
- Veri toplama aracı çerçevesinde katılımcıların görüşlerini yazılı ve sözlü olarak özgürce yansıtmalarına olanak sağlanmıştır.
- Çalışma grubuna uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme sonunda ve çalışma çerçevesinde eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorularak katılımcı onayı alınmıştır.
- Nitel çalışmalarda çeşitleme veri kaynağı, araştırmacı ve yöntem çeşitlemesi olarak sınıflandırılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 301). Bu çalışmada veri kaynaklarının çeşitlemesi yoluna gidilerek farklı algıların, deneyimlerin ve bakış açılarının ortaya konması hedeflenmiştir. Bu kapsamda ilkokul, ortaokul ve lise

eğitim kademelerinde görev yapan farklı branşlardan öğretmenlere ulaşılmıştır. Yapılan görüşmeler esnasında notlar alınarak çalışma desteklenmiştir.

- Araştırmadan elde edilen veriler ile bunlara araştırmacının yüklediği anlam ve yorumların katılımcılar tarafından teyit edilmesi bir diğer önemli husustur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda toplanan verilerin ilk analizi ve verilerden çıkan anlamlar katılımcılara gönderilerek dönüt alınmıştır.

*(ii)* Dış geçerlik

- Araştırma sonuçlarının genellebilirliği dış geçerlikle ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 292). Genellemenin nitel araştırmadaki karşılığı aktarılabilirliktir. Bu kapsamda çalışmanın genellenebilirliğini artırmak için ayrıntılı betimleme yönteminden faydalanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 304). Bunun için bulgular yer yer doğrudan alıntılanarak araştırmanın dış geçerliği arttırılmaya çalışılmıştır.
- Araştırmada maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Burada amaç küçük bir örneklem belirlenerek katılımcıların çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 136).

*(iii)* İç güvenirlik

- Nitel araştırmalarda iç güvenirliği arttırmanın etkili yollarından biri verilerin analizi için çoklu kodlayıcıların kullanılmasıdır. Bu, kodlayıcılar arası görüş birliğine dayanan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 293). Bu kapsamda verilerin analizinde uzmanlardan yardım alınarak sonuçların teyit ettirilmesi sağlanır (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada kodlayıcılar arası görüş birliğini sağlamak için temaların bulunduğu temayı yeterince temsil edip etmeme durumunu belirlemek amacıyla iki öğretim üyesinin (Prof. Dr.) görüşüne başvurulmuştur.

*(iv)* Dış güvenirlik

Dış güvenilirlik yani tekrar edilebilirlik için alınan önlemler şu şekildedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013 s. 294-295).

- Bu araştırmada araştırmacı veri toplama sürecinde katılımcı gözlemci rolü üstlenmiştir.
- Araştırmada veri kaynağı olan öğretmenler açıkça tanımlanmıştır.
- Araştırma sürecinde elde edilen notlar, veriler ve kodlamalar daha sonra incelenebilecek şekilde elektronik ortamda kaydedilmiştir.

# BÖLÜM V

# BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma sorularının sırasına uygun olacak şekilde analiz sonucu elde edilen bulgular ve istatistiki yorumlar yer almaktadır.

## Nicel Verilere İlişin Bulgular ve Yorumlar

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada yer alan öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerinin nasıl olduğunu belirlemek için "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği"nden aldıkları puanların betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo 14

*Araştırmada Yer Alan Öğretmenlerin "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği" Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

| Faktörler | n | Min | Max | Toplam | X | S |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Birinci Faktör | 875 | 62,00 | 105,00 | 94,98 | 4,33 | 9,59 |
| İkinci Faktör | 875 | 23,00 | 40,00 | 35,38 | 4,13 | 3,84 |
| Üçüncü Faktör | 875 | 8,00 | 20,00 | 16,39 | 4,12 | 2,53 |
| Ölçek Toplam | 875 | 97,00 | 165,00 | 146,76 | 4,19 | 14,39 |

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği" birinci (F1) faktörden (Mesleki Değer Odaklı Yaşamı Önemseme) aldıkları puanların toplam ortalamasının 94,98 ve standart sapmasının 9,59 olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Ottekin Demirbolat (2011) tarafından yapılan

çalışmada öğretmenlerin kurum kimliği ve kurum değerlerini öncelikli gördükleri ve önemsedikleri bulgusuna ulaşılmıştır ($\overline{X}$ =3,80). İkinci (F2) faktör (Mesleki Değer Odaklı Yaşamı Benimseme) puan ortalaması $\overline{X}$ =35,38 ve standart sapmasının 3,84 olduğu görülmektedir. Bu araştırma bulgusuna benzer olarak Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin meslekî değerleri benimseme düzeylerinin orta seviyenin üzerinde olduğu ($\overline{X}$ =3.73, s=.39) bulgusuna ulaşılmıştır. Üçüncü (F3) faktör (Yönlendirici ve Koruyucu Bir Unsur Olarak Mesleki Değer Odaklı Yaşam) puan ortalaması $\overline{X}$ =16,39 ve standart sapmasının 2,53 olduğu görülmektedir. Bu bulgu mesleki değerlerin öğretmenler arasında ortak bir dil oluşturması, yol gösterici ve düzenleyici olması ile ilişkilendirilebilir.

Ölçek toplam puan ortalaması 146,76 ve standart sapması 14,39'dur. Ayrıca ortalamalara bakıldığında faktör ve ölçek toplamının birbirine yakın olduğu ve en yüksek ortalamaya "Birinci Faktör (F1) ve II (F2) faktör"ün sahip olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle Beşli ölçek skalası dikkate alındığında öğretmenlerin ölçeğin geneli ve alt faktörlerinden aldıkları puanların yüksek düzeyde olumlu bir dağılımı yansıttığı "Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri' nin yüksek olduğu söylenebilir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çalışmaya katılan öğretmenlerin "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği"nden aldıkları puanların demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için non-parametrik testler uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

#### *Cinsiyete Göre*

Çalışmaya katılan öğretmenlerin Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği (ÖMDOYEÖ) faktörlerinin ve toplam puanların cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 15'te gösterilmektedir.

Tablo 15

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ÖMDOYEÖ'den Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları*

| Faktör | Cinsiyet | n | $\overline{X}$ | S | Sıra Ort. | Sıra Top. | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÖMDOYEÖ F1 | Kadın | 594 | 95,6700 | 9,41128 | 456,98 | 271449,00 | 72180,00 | ,001* |
| | Erkek | 281 | 93,5374 | 9,82814 | 397,87 | 111801,00 | | |
| ÖMDOYEÖ F2 | Kadın | 594 | 35,5202 | 3,82242 | 446,97 | 265499,00 | 78130,00 | ,125 |
| | Erkek | 281 | 35,0925 | 3,89211 | 419,04 | 117751,00 | | |
| ÖMDOYEÖ F3 | Kadın | 594 | 16,4125 | 2,53274 | 439,00 | 260765,00 | 82864,00 | ,864 |
| | Erkek | 281 | 16,3523 | 2,52991 | 435,89 | 122485,00 | | |
| ÖMDOYEÖ Toplam | Kadın | 594 | 147,6027 | 14,22134 | 452,95 | 269053,00 | 74576,00 | ,011* |
| | Erkek | 281 | 144,9822 | 14,60759 | 406,40 | 114197,00 | | |

Tablo 15'e göre ÖMDOYEÖ F1 faktöründen aldıkları puanların (U=72180,00; p≤,05), ve ÖMDOYEÖ toplam puanların (U=74576,00; p≤,05) cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre puan ortalamalarına ve sıra ortalamalarına bakıldığında kadın öğretmenlerin ÖMDOYEÖ F1 ve ÖMDOYEÖ toplam puanların ortalamaları ve sıra ortalamaları erkek öğretmenlerden daha yüksektir. Duman (2016) tarafından sınıf öğretmenlerinin kendi algıları doğrultusunda mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin belirlenmesine ilişkin yapılan çalışmada mesleki değerlerin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla yapılan analizler sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek oranda mesleki değerlere sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Bakioğlu ve Koç (2017) tarafından yapılan ve lise öğretmenlerinin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı çalışmada kadın öğretmenlerin mesleki değerlerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dönmez ve Cömert (2007) tarafından yapılan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu değerlere ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan çalışmada kadın öğretmenlerin mesleki değer algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum cinsiyetin mesleki değer odaklı yaşamı etkileyen bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin ÖMDOYEÖ F2 faktöründen aldıkları puanların (U=78130,00; p>,05) ve ÖMDOYEÖ F3 faktöründen aldıkları puanların (U=82864,00; p>,05) cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

### *Medeni Duruma Göre*

Çalışmaya katılan öğretmenlerin "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği (ÖMDOYEÖ)" faktörlerinin ve toplam puanların medeni duruma göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 16'da gösterilmektedir.

Tablo 16

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ÖMDOYEÖ'den Aldıkları Puanların Medeni Duruma Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları*

| Faktör | Medeni Durum | n | $\overline{X}$ | S | Sıra Ort. | Sıra Top. | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÖMDOYEÖ F1 | Bekar | 186 | 94,50 | 9,53 | 421,25 | 78353,00 | 60962,00 | ,306 |
| | Evli | 689 | 95,11 | 9,61 | 442,52 | 304897,00 | | |
| ÖMDOYEÖ F2 | Bekar | 186 | 35,06 | 3,67 | 410,51 | 76354,50 | 58963,50 | ,093 |
| | Evli | 689 | 35,46 | 3,89 | 445,42 | 306895,50 | | |
| ÖMDOYEÖ F3 | Bekar | 186 | 16,16 | 2,63 | 414,85 | 77163,00 | 59772,00 | ,156 |
| | Evli | 689 | 16,45 | 2,50 | 444,25 | 306087,00 | | |
| ÖMDOYEÖ Toplam | Bekâr | 186 | 145,72 | 14,21 | 414,12 | 77026,00 | 59635,00 | ,146 |
| | Evli | 689 | 147,04 | 14,43 | 444,45 | 306224,00 | | |

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin ÖMDOYEÖ F1 faktöründen aldıkları puanların (U=60962,00; p>,05), ÖMDOYEÖ F2 faktöründen aldıkları puanların (U=58963,50; p>,05), ÖMDOYEÖ F3 faktöründen aldıkları puanların (U=59772,00; p>,05) ve ÖMDOYEÖ toplam puanların (U=59635,00; p>,05) medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Tunca (2012) tarafından öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki değer düzeylerine medeni durumlarının anlamlı bir etkisi olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çam ve Üstün (2016) tarafından yapılan öğretmenlerin mesleki tutumlarını ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini tespit etmeyi amaçlayan çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimi ve mesleki tutumun medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

### *Mesleki Kıdeme Göre*

Çalışmaya katılan öğretmenlerin "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği (ÖMDOYEÖ)" faktörlerin ve toplam puanların mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 17'de gösterilmektedir.

Tablo 17

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ÖMDOYEÖ'nden Aldıkları Puanların Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

| Faktörler | Mesleki Kıdem | n | $\overline{X}$ | S | Sıra Ort. | $\chi^2$ | p | Anlamlı Farklılık |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÖMDOYEÖ F1 | (1) 1-5 yıl | 129 | 95,24 | 9,67 | 445,16 | 7,09 | ,131 | |
| | (2) 6-10 yıl | 145 | 93,71 | 9,46 | 396,66 | | | |
| | (3) 11-15 yıl | 133 | 94,75 | 10,54 | 444,93 | | | |
| | (4) 16-20 yıl | 116 | 93,96 | 9,95 | 415,55 | | | |
| | (5) 20 yıl ve üzeri | 352 | 95,83 | 9,06 | 457,19 | | | |
| ÖMDOYEÖ F2 | (1) 1-5 yıl | 129 | 34,95 | 3,81 | 405,34 | 4,61 | ,329 | |
| | (2) 6-10 yıl | 145 | 35,19 | 3,53 | 417,88 | | | |
| | (3) 11-15 yıl | 133 | 35,42 | 4,11 | 446,74 | | | |
| | (4) 16-20 yıl | 116 | 35,51 | 3,68 | 443,22 | | | |
| | (5) 20 yıl ve üzeri | 352 | 35,55 | 3,93 | 453,23 | | | |
| ÖMDOYEÖ F3 | (1) 1-5 yıl | 129 | 16,29 | 2,58 | 431,69 | 6,27 | ,180 | |
| | (2) 6-10 yıl | 145 | 16,22 | 2,51 | 417,97 | | | |
| | (3) 11-15 yıl | 133 | 16,34 | 2,63 | 434,10 | | | |
| | (4) 16-20 yıl | 116 | 16,01 | 2,73 | 403,61 | | | |
| | (5) 20 yıl ve üzeri | 352 | 16,64 | 2,39 | 461,37 | | | |
| ÖMDOYEÖ Toplam | (1) 1-5 yıl | 129 | 146,48 | 14,50 | 432,21 | 6,10 | ,192 | |
| | (2) 6-10 yıl | 145 | 145,13 | 14,15 | 405,85 | | | |
| | (3) 11-15 yıl | 133 | 146,52 | 15,97 | 443,65 | | | |
| | (4) 16-20 yıl | 116 | 145,50 | 14,46 | 413,36 | | | |
| | (5) 20 yıl ve üzeri | 352 | 148,03 | 13,74 | 459,35 | | | |

* p≤,05

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin ÖMDOYEÖ F1 faktöründen aldıkları puanlar ($\chi^2$=7,09; p>,05), ÖMDOYEÖ F2 faktöründen aldıkları puanlar ($\chi^2$=4,61; p>,05), ÖMDOYÖ F3 faktöründen aldıkları puanlar ($\chi^2$=6,27; p>,05) ve ÖMDOYEÖ toplamından aldıkları puanlar ($\chi^2$=6,10; p>,05) mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Benzer olarak Kozikoğlu ve Bekler (2019) tarafından yapılan ve öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri ve bu değerlere ilişkin görüşlerini

belirlemeyi amaçlayan çalışmada farklılıklara saygı duyma ve şiddete karşı olma boyutlarında mesleki değerlere sahip olma düzeylerinde mesleki kıdemin bir belirleyici olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Altınkurt ve Yılmaz (2010) tarafından yapılan ortaöğretim okulu yöneticilerinin okullarını değerlere göre yönetme durumları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmada katılımcıların örgütsel adalet ve değerlere göre yönetime ilişkin görüşlerinde mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

### *Eğitim Kademesine Göre*

Çalışmaya katılan öğretmenlerin "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği (ÖMDOYEÖ)" faktörlerin ve toplam puanların görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 18'de gösterilmektedir.

Tablo 18

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin ÖMDOYEÖ'nden Aldıkları Puanların Görev Yaptıkları Eğitim Kademesine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*

| Faktörler | Eğitim Kademesi | n | $\overline{X}$ | S | Sıra Ort. | $\chi^2$ | p | Anlamlı Farklılık |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÖMDOYEÖ F1 | (1) İlkokul | 293 | 96,29 | 8,614 | 468,38 | 6,43 | ,040* | 2>3 |
| | (2) Ortaokul | 290 | 94,23 | 10,17 | 421,55 | | | |
| | (3) Lise | 292 | 94,41 | 9,82 | 423,85 | | | |
| ÖMDOYEÖ F2 | (1) İlkokul | 293 | 35,67 | 3,74 | 457,26 | 2,62 | ,270 | |
| | (2) Ortaokul | 290 | 35,16 | 3,99 | 426,39 | | | |
| | (3) Lise | 292 | 35,31 | 3,79 | 430,21 | | | |
| ÖMDOYEÖ F3 | (1) İlkokul | 293 | 16,49 | 2,48 | 447,29 | ,864 | ,649 | |
| | (2) Ortaokul | 290 | 16,29 | 2,55 | 428,00 | | | |
| | (3) Lise | 292 | 16,39 | 2,55 | 438,61 | | | |
| ÖMDOYEÖ Toplam | (1) İlkokul | 293 | 148,46 | 13,36 | 465,37 | 5,19 | ,075 | |
| | (2) Ortaokul | 290 | 145,69 | 15,18 | 422,84 | | | |
| | (3) Lise | 292 | 146,11 | 14,45 | 425,59 | | | |

* p≤,05

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin ÖMDOYEÖ F1 faktöründen aldıkları puanların ($\chi^2$= 6,43; p≤,05) görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Ayrıca anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için yapılan non-parametrik çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ÖMDOYEÖ F1 faktör puan ortalamaları, lise kademesinde görev

yapan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir. Benzer olarak Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz (2015) tarafından yapılan öğretmenlerin, eğitim inançlarını ve meslekî değerleri benimseme düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelendiği çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri benimseme düzeyinin diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kozikoğlu ve Bekler (2019) tarafından yapılan ve öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeylerinin ve bu değerlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada ilkokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla kişisel ve toplumsal sorumluluk sahibi oldukları ve iş birliğine daha açık oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin ÖMDOYEÖ F2 faktöründen aldıkları puanlar ($\chi^2$=2,62; p>,05), ÖMDOYEÖ F3 faktöründen aldıkları puanlar ($\chi^2$=,864; p>,05) ve ÖMDOYEÖ toplamından aldıkları puanlar ($\chi^2$=5,19; p>,05) görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma kapsamında üçüncü araştırma sorusunda öğretmenlerin mesleki adanmışlık ve işe yabancılaşma düzeylerinin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerini yordayıp yordamadığını incelemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizinde bağımsız değişkenler; Adanmışlık Ölçeği Mesleğe Bağlılık, Adanmışlık Ölçeği Öğrencilere Adanma, Adanmışlık Ölçeği Özverili Çalışma, Adanmışlık Ölçeği Toplam, Yabancılaşma Ölçeği Güçsüzlük, Yabancılaşma Ölçeği Anlamsızlık, Yabancılaşma Ölçeği Yalıtılmışlık, Yabancılaşma Ölçeği Okula Yabancılaşma ve Yabancılaşma Ölçeği toplam puandır. Bağımlı değişken ise Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği toplam puandır.

Çoklu regresyon analizinde yordayıcı değişkenler arasında çoklubağlantılılık olarak tanımlanan varsayım bulunmaktadır. Çoklubağlantı bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ilişkilerin olmasıdır. Veri deseninde çoklu bağlantının olup olmadığını anlamak için ilk olarak bağımsız değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelenebilir. İki bağımsız değişken arasındaki korelasyon 0.80'in üzerinde ise çoklu bağlantı olabileceğini, 0.90'nın üzerindeki bir korelasyon ise ciddi bir çoklu bağlantı sorunun olabileceğini gösterir. Bir

bağımsız değişkenle ilgili olarak diğer bağımsız değişkenlerin açıklayamadıkları varyans oranı olan tolerans değerinin ($1\text{-}R^2$), 0.20'den daha düşük, varyans büyütme faktörü (variance inflation factor, VIF), $VIF=1/(1\text{-}R^2)$ değerinin 10'dan yüksek, durum indeks (condition indices, CI), CI en yüksek özdeğerin değişkenin özdeğerine oranının kareköküdür, değerinin 30'dan yüksek çıkması durumunda bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantının olduğuna işarettir. VIF değeri en yüksek toleransı en düşük bağımsız değişken modelden çıkarılarak analiz tekrar edilebilir (Büyüköztürk, 2016).

Yapılan çoklu regresyon analizinde varsayımların karşılanmasına yönelik sonuçlar Tablo 19'da gösterilmektedir.

Tablo 19

*Çoklu Regresyon İçin Elde Edilen Varsayımların Analiz Sonuçları*

| Bağımsız Değişkenler | Tolerance | VIF |
|---|---|---|
| AÖ Mesleğe Bağlılık | ,511 | 1,957 |
| AÖ Öğrencilere Adanma | ,525 | 1,906 |
| AÖ Özverili Çalışma | ,511 | 1,957 |
| YÖ Güçsüzlük | ,374 | 2,670 |
| YÖ Anlamsızlık | ,125 | 7,996 |
| YÖ Yalıtılmışlık | ,187 | 5,334 |
| YÖ Okula Yabancılaşma | ,421 | 2,375 |
| YÖ Toplam | ,055 | 18,282 |

Tablo 19 incelendiğinde Tolerance ve VIF değerlerine göre YÖ toplam değişkeni çoklu bağlantı sorunu içermektedir. Bu nedenle bu değişken analiz dışı bırakılmıştır. Daha sonra yeniden çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizi için elde edilen sonuçlar Tablo 20'de gösterilmektedir.

Tablo 20

*Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimlerine İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

| Bağımsız Değişkenler | B | *Standart Hata* | *β* | *T* | *p* | *İkili r* | *Kısmi R* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Sabit | 61,605 | 4,975 | - | 12,382 | ,000 | - | - |
| AÖ Mesleğe Bağlılık | ,471 | ,105 | ,168 | 4,482 | ,000 | ,462 | ,150 |
| AÖ Öğrencilere Adanma | 1,154 | ,134 | ,319 | 8,622 | ,000 | ,556 | ,281 |
| AÖ Özverili Çalışma | 1,302 | ,223 | ,219 | 5,849 | ,000 | ,525 | ,195 |
| YÖ Güçsüzlük | ,009 | ,070 | ,006 | ,132 | ,895 | -,251 | ,004 |
| YÖ Anlamsızlık | ,059 | ,078 | ,035 | ,759 | ,448 | -,271 | ,026 |
| YÖ Yalıtılmışlık | -,060 | ,066 | -,034 | -,902 | ,367 | -,225 | -,031 |
| YÖ Okula Yabancılaşma | ,124 | ,069 | ,050 | 1,785 | ,075 | ,201 | ,061 |
| R= 0,614 | $R^2$= 0,377 | | | | | | |
| $F_{(7,867)}$= 75,038 | p= 0,000 | | | | | | |

Tablo 20'ye göre yordayıcı değişken (bağımsız değişken) ile yordanan (bağımlı) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde bağımsız değişkenler ile ÖMDOYEÖ toplam puan arasında en yüksek ilişki gösteren değişkenin AÖ Öğrencilere Adanma değişkenin olduğu görülmektedir. AÖ Öğrencilere Adanma ile ÖMDOYEÖ toplam puanı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki (r= 0.556) olduğu ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun (r= 0.286) olarak hesaplandığı görülmektedir.

Tablo 20 incelendiğinde bağımsız değişkenlerin birlikte öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimleri ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir: R= 0.614, $R^2$=0.38, p≤ .01. Araştırmada yer alan toplam yedi değişken birlikte öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerinin %38'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin mesleki değer odaklı yaşam üzerindeki göreli önem sırası; AÖ Öğrencilere Adanma, AÖ Özverili Çalışma, AÖ Mesleğe Bağlılık, YÖ Okula Yabancılaşma, YÖ Anlamsızlık, YÖ Yalıtılmışlık ve YÖ Güçsüzlüktür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelediğinde Adanmışlık Ölçeği faktörlerinin anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Yabancılaşma Ölçeği faktörlerinin ise öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel modeli) aşağıdaki gibi

gösterilebilir. Mesleki Değer Odaklı Yaşam= 61,605+ 0.471*AÖ Mesleğe Bağlılık+1,154*AÖ Öğrencilere Adanma+1,302*AÖ Özverili Çalışma+ 0.009*YÖ Güçsüzlük+0.059*YÖ Anlamsızlık-0.060*YÖ Yalıtılmışlık+0.050*YÖ Okula Yabancılaşma.

**Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde 45 öğretmenle yapılan görüşmenin içerik analizi bulguları yer almaktadır. Verilere yapılan içerik analizi sonucunda "Mesleki Değer Odaklı Yaşam (MDOY) sürdüren öğretmenlerin formal ortamda yansıttığı değerler", "MDOY sürdüren öğretmenlerin informal ortamda yansıttığı değerler", "MDOY sürdüren ve sürdürmeyen öğretmenlerin değer karşılaştırması", "Mesleki ve etik değerlere uygun davranmayan meslektaşlar için sergilenecek yaklaşım", "MDOY mesleki ve toplumsal etki", "MDOY engeller-zorluklar", "MDOY ve mesleki adanmışlık", "MDOY ve işe yabancılaşma" 8 tema oluşturulmuştur. Temalar kodlara ayrılmıştır. Tema, kod ile bunların sıklık değerleri aşağıdaki tablolardadır.

**Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Tablo 21

*Mesleki Değer Odaklı Yaşam (MDOY) Sürdüren Öğretmenlerin Formal Ortamda Yansıttığı Değerler*

| Tema | Kod | f* |
|---|---|---|
| Mesleki Değer Odaklı Yaşam (MDOY) sürdüren öğretmenlerin formal ortamda yansıttığı değerler | Saygılı ve saygı uyandırma | 27 |
| | Rol model olma/rehberlik etme<br>Örnek-olumlu tutum ve davranışlar sergileme | 25 |
| | Adil-objektif olma | 25 |
| | Açık, anlaşılır, etkili ve olumlu iletişim ve beden dili kullanma<br>(Hitap ettiği kitleye uygun) | 24 |
| | Sürekli mesleki gelişime açık<br>(Alanında sürekli kendini geliştiren) | 23 |
| | İş birliğine/takım çalışmasına açık<br>(Zümre-meslektaş) | 21 |
| | Hoşgörülü-anlayışlı | 20 |
| | Öğrencinin bütünsel gelişimine odaklı (akademik, sosyal, duygusal) | 19 |
| | Disiplinli-planlı çalışan/azimli | 18 |
| | Farklı bakış açılarına saygılı /Önyargısız | 15 |
| | Empatik yaklaşıma sahip olma | 14 |
| | Aktif öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma | 14 |
| | Millî, manevi/ahlaki, kültürel değerleri benimseyen ve öğrencilerine aktarma | 14 |
| | Dürüst, güvenilir/sözünde durma | 14 |
| | Sevecen ve güler yüzlü | 12 |
| | Sabırlı/ öz kontrolü yüksek | 12 |
| | Mesleğini/ branşını sevme | 12 |
| | Özgün- Yaratıcı | 12 |
| | Sorumluluk bilinci yüksek | 12 |
| | Nezaket sahibi | 11 |
| | Her türlü şiddet ögesine ve argo kullanımına uzak | 11 |
| | Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanma, ilgili olma | 10 |
| | Her ortam ve koşulda mesleki değerleri benimseme/önceleme | 10 |
| | Çözüm odaklı<br>(Mesleki-öğrenci sorunları) | 10 |
| | Tutarlı ve kararlı söz ve davranışlara sahip olma | 9 |

| Tema | Kod | f* |
|---|---|---|
| Mesleki Değer Odaklı Yaşam (MDOY) sürdüren öğretmenlerin formal ortamda yansıttığı değerler | Teknolojiyi takip etme<br>Aktif ve etkin kullanma | 9 |
| | Araştıran, sorgulayan, okuyan ve eleştirel bakış açısına sahip, yeniliklere açık ve esnek, entelektüel | 9 |
| | Kişisel gelişime önem verme | 9 |
| | Velilerle olumlu ve etkili iletişim kurma | 9 |
| | Karşısındakini dinleme- değer verme<br>(Öğrenci, meslektaş) | 8 |
| | Bilimsel yöntemleri kullanma | 8 |
| | Öğrencilerin görebileceği ortamlarda tütün ürünleri tüketmeme | 7 |
| | Başarılı- çalışkan | 6 |
| | Güncel gelişmeleri takip etme<br>(Eğitim, toplum, dünya) | 6 |
| | Pedagojik yaklaşıma sahip olma | 6 |
| | Kıyafetine özen gösterme/titiz | 6 |
| | Topluma yararlı ve iyi insan yetiştirmeyi hedefleme | 6 |
| | Profesyonel | 5 |
| | Sosyal yönü güçlü/Girişken | 5 |
| | Demokratik anlayış<br>Demokratik eğitim ortamları sağlama | 5 |
| | Dayanışma bilinci yüksek | 5 |
| | Etkili sınıf yönetimi | 5 |
| | Uzlaşmacı | 5 |
| | Özgüvenli (kendisi ve öğrenci yetiştirme anlayışı) | 5 |
| | Aydın, çağdaş ve vizyoner | 4 |
| | Enerjik | 4 |
| | Yardımsever | 4 |
| | İdealist-ilkeli (ilk günkü heyecanını muhafaza etme) | 4 |
| | Öğrencileri hayata hazırlama | 4 |
| | Sosyal ve kültürel etkinliklere katılma | 4 |
| | Vicdani sorumluluğa sahip olma | 4 |
| | Samimi-içten | 3 |

| Tema | Kod | f* |
|---|---|---|
| Mesleki Değer Odaklı Yaşam (MDOY) sürdüren öğretmenlerin formal ortamda yansıttığı değerler | İnsan, doğa ve çevreye duyarlı | 3 |
| | Her derse hazırlıklı gelme | 3 |
| | Öğrencilerin kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılmasına olanak sağlama | 3 |
| | Paylaşımcı | 3 |
| | Fedakâr/özverili | 3 |
| | Meslektaşlarına değer verme | 3 |
| | Evrensel değerleri benimseme/öğrencilere aktarma | 2 |
| | Öğrencilerin farklılıklara saygılı olmasını sağlama | 2 |
| | Gözlemci | 2 |
| | Atatürk ilkelerine bağlı | 2 |
| | Esprili | 2 |
| | Vatansever | 1 |
| | Öğrenci seviyesine uygun fiziki ortam sağlama | 1 |
| | Toplam | 579 |

*: Birden fazla öğretmen görüşü içermektedir.

Tablo 21'de Mesleki Değer Odaklı Yaşam (MDOY) sürdüren öğretmenlerin formal ortamda sergilemeleri gerektiği düşünülen değerler yer almaktadır. Tablo 21 incelendiğinde 27 öğretmen MDOY'de öğretmenlerin taşıması gereken değerler arasında en yüksek oranda saygılı ve saygı uyandıran rolünü benimsemeleri gerektiğini belirtmiştir. İkinci sırada ise rol model olma, rehberlik etme (örnek-olumlu tutum ve davranışlar sergileme) ile adil-objektif olma değerleri 25'er öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Hitap ettiği kitleye uygun açık, anlaşılır, etkili ve olumlu iletişim ve beden dili kullanma gerekliliği ise 24 öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Alanında sürekli kendini geliştirme/sürekli mesleki gelişime açık olma değerinin benimsenmesi gerektiğini belirten 23 öğretmen bulunmaktadır. Bunları takiben öğretmenler tarafından zümre ve meslektaşlar arasında iş birliğine/takım çalışmasına açık olma (21), hoşgörülü-anlayışlı olma (20), öğrencinin bütünsel gelişimi odaklı olma (19), disiplinli-planlı çalışma/azimli olma (18) değerleri sıralanmıştır. Yanı sıra öğretmenler özgün/yaratıcı olma (12), Atatürk ilkelerine bağlı olma (2), esprili olma (2) değerlerinden de bahsetmiştir. Yukarıdaki tabloya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

> Ö 45: "*MDOY sürdüren bir öğretmen öğrencinin taşıdığı bireysel özellikleri göz önünde bulundurarak empati duygusu içinde öğrenci ile iletişim kurabilmelidir. Öğretmenin örnek olma vasfının bilincinde olması gerekir. Eğitim öğretim sürecinde*

*gösterilen ideal yaklaşım en azından asgari olarak da kişisel hayatta da gösterilmelidir. Bir öğretmen her şeyden önce adil olmalıdır. Saygı, sorumluluk disiplin bilincini taşımalıdır.*"

Ö 30: "*MDOY sürdüren bir öğretmen her zaman topluma örnek olabilecek davranışlar içinde olmaya dikkat etmelidir. Vatansever, devletine ve milletine hizmet etme, özverili olmalı, millî manevi ve ahlaki değerleri taşımalı, çalışkan ve başarılı olmalı, saygılı davranışlar sergilemeli, sevgi ve hoşgörüyü içinde taşımalıdır. Öğrencileri daha iyi ve başarılı yetiştirmek için topluma daha yararlı olmaları, iyi bir meslek sahibi olmaları, iyi bir anne ve baba olmaları için katkı sunmalıdır. Meslektaşları ile yeterli iş birliği yapmalıdırlar.*"

Ö 25: "*MDOY sürdüren bir öğretmen farklılıklara saygılı olmalı, sorunlara karşı daha duyarlı olmalı ve çözüm üretmeye çalışmalıdır. Şiddetten daima uzak ve sabırlı olmalıdır. Öğrenciyi hayata hazırlamalı; özgür, yapıcı, uzlaşmacı, vicdanlı ve yaratıcı bir şekilde öğrencileri yetiştirmeye çalışmalıdır. Sınıfında saygı, sevgi gibi temel değerleri öğretiyorsa bu değerleri aynı şekilde yaşamına da yansıtmalıdır ki tutarlı bir davranış göstermiş olsun...*"

Tablo 22
*MDOY Sürdüren Öğretmenlerin İnformal Ortamda Yansıttığı Değerler*

| Tema | Kod | f* |
|---|---|---|
| MDOY sürdüren öğretmenlerin informal ortamda yansıttığı değerler | Farklı ortamlarda da mesleki ve etik değerleri benimseme/önceleme, mesleki ve etik değerlere uygun davranma | 28 |
| | Topluma yön verme/rol model olma<br>Aydın | 27 |
| | Açık, anlaşılır, etkili ve olumlu iletişim ve beden dili kullanma | 26 |
| | Saygılı ve saygı uyandırma | 25 |
| | Adil/objektif | 19 |
| | Mesleğe saygı uyandıran örnek tutum ve davranışlar sergileme | 17 |
| | Sürekli mesleki gelişime açık<br>(Alanında sürekli kendini geliştirme) | 14 |
| | Dürüst, güvenilir / Sözünde durma | 12 |
| | Empatik yaklaşım | 12 |
| | Sabır / öz kontrol<br>(Aileye, sosyal çevreye karşı) | 11 |
| | Kişisel gelişime önem verme | 10 |
| | Tutarlı ve kararlı söz ve davranışlar sergileme | 10 |
| | Karşısındakini dinleme- değer verme | 10 |
| | Sorumluluk bilinci yüksek | 10 |
| | Çözüm odaklı | 9 |
| | İletişime açık | 9 |
| | Nezaket sahibi | 9 |
| | Topluma açık ortamlarda alkol/tütün ürünleri tüketmeme | 8 |
| | Kıyafetine özen gösterme | 8 |
| | Sevecen-güler yüzlü | 8 |
| | Her türlü şiddet ögesine ve argo kullanımına uzak | 8 |
| | Toplumsal kural ve normlara uygun davranma | 8 |
| | Farklı bakış açılarına saygılı<br>Önyargısız | 7 |
| | İnsan, doğa ve çevreye duyarlı | 7 |
| | Güncel gelişmeleri takip etme/yeniliklere açık<br>(Eğitim, toplum, dünya) | 6 |
| | Araştırma yapma, okuma, eleştirel düşünme | 6 |
| | Toplumu ve çevresini eğitme | 6 |
| | Demokratik anlayış<br>(Aile ve sosyal ortamlar) | 6 |
| | Hoşgörülü-anlayışlı | 6 |
| | Bulunduğu sosyal ortamları özenle seçme | 5 |
| | Samimi-içten | 4 |

| Tema | Kod | f* |
|---|---|---|
| MDOY sürdüren öğretmenlerin informal ortamda yansıttığı değerler | Teknolojiyi takip etme | 4 |
| | Teknolojiyi aktif ve etkin kullanma<br>Uzlaşmacı | 3 |
| | Bilimsel gelişmeleri takip etme | 3 |
| | Kendisiyle barışık | 3 |
| | Planlı-disiplinli | 2 |
| | Yardımsever | 2 |
| | STK vb. gönüllü olma | 2 |
| | Mesleki değerleri informal çevrede sergilemek zorunda olmama | 2 |
| | Sosyal ve girişken | 1 |
| | Evrensel değerleri benimseme | 1 |
| | Toplam | 374 |

*: Birden fazla öğretmen görüşü içermektedir.

Tablo 22'de Mesleki Değer Odaklı Yaşam (MDOY) sürdüren öğretmenlerin informal ortamda sergilemeleri gerektiği düşünülen değerler yer almaktadır. Öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşamlarını sadece formal ortamlarda değil, informal ortamlarda da sergilemeleri gerektiği düşünüldüğünden ele alınmıştır. Tablo 22 incelendiğinde 28 öğretmenin farklı ortamlarda da mesleki ve etik değerleri benimseyen/önceleyen, mesleki ve etik değerlere uygun davranan öğretmenleri betimlediği yalnız 2 öğretmenin bu hususları informal ortamda sergilemek zorunda olmadığını belirttiği görüşler yer almaktadır. Bunlarla birlikte topluma yön veren/rol model olan ve aydın niteliklere sahip olması gerektiğini ifade eden 27 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin açık, anlaşılır, etkili ve olumlu iletişim ve beden dili kullanmaları gerektiğini ifade eden 26 öğretmen vardır. Öğretmenlerin formal ortamlarda sergilemesi gereken değerlere benzer olarak informal ortamlarda da saygılı ve saygı uyandıran (25), adil/objektif (19), dürüst, güvenilir/sözünde duran (12), empatik yaklaşıma sahip (12), sabırlı/öz kontrollü (11) gibi değerlere sahip olmaları gerektiğini dile getirmişlerdir. Yukarıdaki tabloya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

> Ö 16: "*Öğretmenler her ortamda yeni görüş ve fikirlere açık olmalı, empati kurabilmeli, hoşgörülü davranmalı, temiz ve düzenli olmalı, güzel konuşmalı, önyargısız ve adil olmalıdır. Entelektüel yönü, sorgulayan ve eleştirel bakış açısı ile örnek olmalıdır*."

Ö 17: "*Öğretmenler aile ve sosyal ortamlarda yine mesleğine uygun davranışlar sergilemelidir. Söz verdiyse sözünde durmalıdır. Rehberlik ettiği her konuda önce kendi kurallara uymalı, kendi olmalı, etik davranmalıdır. Söyledikleri ile yaptıkları uyumlu olmalıdır. Öğretmen her ortamda kıyafet seçimi, oturuş kalkışı ve üslubuyla fark yaratmalıdır."*

Ö21: "*İnformal yahut formal çevre fark etmeksizin öğretmenler toplumda da örnek alınan kişilerdir. Dolayısıyla yaştan bağımsız insanlara bir şeyler öğretmeye çalışmak yerine toplumsal kural ve normlara uyumları ve duruşları ile örnek olarak sinyaller vermelidir. Ailede de aynı insani, vicdani ve etik kurallar geçerlidir. Hayatın her alanında öğretmen mesleki değer odaklı davranışlarını doğal bir alışkanlık hâline getirmelidir. Evde de gerektiğinde aile bireylerine söz hakkı verme, onların özgürlüklerine saygı duymalıdır. Yani hem aile hem de toplum içinde mesleğine ve kendine ters düşen davranışlar sergilememelidir*."

Tablo 23

*MDOY Sürdüren ve Sürdürmeyen Öğretmenlerin Değer Karşılaştırması*

| Tema | Kod | f* |
|---|---|---|
| MDOY sürdüren ve sürdürmeyen öğretmenlerin değer karşılaştırması | Öğrencilere rol model olma (olumlu-olumsuz) | 16 |
| | Öğrencileri tarafından sevilme, değer görme ve saygı duyulma (sevilmeme-saygı duyulmama) | 9 |
| | Öğrencinin akademik gelişimine etki (olumlu-olumsuz) | 8 |
| | Mesleğini sevme, değer verme – sevmeme, değer vermeme | 7 |
| | Öğrencinin sosyal duygusal gelişimine etki (olumlu-olumsuz) | 6 |
| | Toplum tarafından sevilme ve saygı duyulma (saygı duyulmama) | 6 |
| | Öğrenci odaklı olma-olmama | 4 |
| | Öğrencilere evrensel, milli, ahlaki değerleri aktarma- aktarmama | 4 |
| | Mesleki ve etik değerleri kişisel hayatına yansıtma-yansıtmama | 4 |
| | İnformal ve formal ortamda birbiri ile çelişen davranışlar sergileme | 3 |
| | Topluma örnek/rol model olma (olumlu-olumsuz) | 3 |
| | Çözüm odaklı olma-olmama | 2 |
| | İş birliğine ve takım çalışmasına açık olma-olmama | 2 |
| | Farklılıklara saygılı olma-olmama | 1 |
| | Sürekli kişisel ve mesleki gelişime açık olma-olmama | 1 |
| | Öğrencilere demokratik bir eğitim ortamı sunma-sunmama | 1 |
| | Yaratıcı ve özgün olma- olmama | 1 |
| | Toplam | 78 |

*: Birden fazla öğretmen görüşü içermektedir.

Yukarıdaki tabloda Mesleki Değer Odaklı Yaşam (MDOY) sürdüren ve sürdürmeyen öğretmenlerin değer karşılaştırması yer almaktadır. Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek oranda (16) öğrencilere rol model olma (olumlu-olumsuz) durumunu karşılaştırdıkları görülmektedir. Bunu öğrencileri tarafından sevilme, değer görme ve saygı duyulmaya karşı saygı duyulmama (9) takip etmiştir. Öğrencinin akademik gelişimine etki (olumlu-olumsuz) durumu ise 8 öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Bunlarla birlikte öğrencilere evrensel, millî, ahlaki değerleri aktarma-aktarmama (4); çözüm odaklı olma-olmama (2); farklılıklara saygılı olma-olmama (1); yaratıcı ve özgün olma-olmama (1) öğretmenler tarafından bahsedilen diğer değerlerdendir. Tabloya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö11: "*Mesleki değer odaklı öğretmenler sevilip saygı görüyor. Bu da öğretmenler için büyük bir değer kazandırıyor. Aksi olanlar da saygı görmüyor. Bu durum eğitim çevresine ve topluma olumsuz yansıyor.*"

Ö16: "*Mesleki değer odaklı davranışları benimseyen ve değerlerini davranışlarına yansıtan bir öğretmen her daim saygı ile alınır. Öğrenciler ve topluma olumlu rol model olur. Hitap ettiği kitle için yol göstericidir ve çevresinde önemli izler bırakır. Tam tersi düşünüldüğünde ise özellikle eğitim öğretim sürecine yansımaları olumsuz yönde olur.*"

Ö44: "*MDOY'nin takım çalışması, iş birliği, öğrenci odaklı olma, arkadaşlık, yaratıcılık, özgürlük, başarı vs. gibi değerlerimizi kapsadığı düşünüldüğünde bu değerleri benimseyen ve benimsemeyen öğretmenler arasında özellikle öğrenci yetiştirme anlayışında önemli farklılıklar yaşanır.*"

Tablo 24

MDOY Kapsamında Mesleki ve Etik Değerlere Uygun Davranmayan Meslektaşlar İçin Sergilenecek Yaklaşım

| Tema | Kod | f* |
|---|---|---|
| Mesleki ve etik değerlere uygun davranmayan meslektaşlar için sergilenecek yaklaşım | Mesleki ve etik değerlere uygun bir dil kullanarak uyarma | 11 |
| | Meslek onurunu koruyan bir tutumla yaklaşma | 10 |
| | Davranışlarla örnek ollma | 6 |
| | Mesafeli olmaya çalışma | 5 |
| | Bu tarz durum/olaya müdahil olmama | 4 |
| | Samimi bir dille uyarma | 3 |
| | Kendini izole etme | 2 |
| | Böyle bir meslektaşla karşı şarşıya gelmeme | 2 |
| | Öğrencileri etkilemediği sürece dâhil olmama | 1 |
| | Kimseyi yargılamadan çözüm odaklı davranış sergileme | 1 |
| | Haksızlığa karşı çıkma | 1 |
| | Toplam | 46 |

*: Birden fazla öğretmen görüşü içermektedir.

Tablo 24'te Mesleki Değer Odaklı Yaşam (MDOY) kapsamında mesleki ve etik değerlere uygun davranmayan meslektaşlar için sergilenecek yaklaşım temasına verilen cevaplar yer almaktadır. Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek oranda meslektaşlarını mesleki ve etik değerlere uygun bir dil kullanarak uyardıkları (11) veya meslek onurunu koruyan bir tutumla yaklaştıklarını (10) belirttikleri görülmektedir. Bu kodları takiben

öğretmenlerin 6'sı davranışlarıyla örnek olmaya çalıştıklarını ve 5'i ise bu tarz durumlara mesafeli yaklaştıklarını dile getirmişlerdir. Yanı sıra 2 öğretmen böyle bir durumla karşılaşmadığını bildirmiştir. Tabloya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

> Ö 42: "*Mesleki değerlerim doğrultusunda etik olmayan davranışlarla ilgili meslektaşım uyarılabilir. Saygı ve hoşgörü çerçevesinde yapılacak uyarılar daha etkilidir.*"
>
> Ö 23: "*Okul ortamında etik olmayan durumlarla karşılaştığımda mesleki ve etik değerlere uygun bir dil kullanırım. Gerektiğinde kendi davranışlarımla rol model olmaya çalışırım.*"
>
> Ö 36: "*Çok fazla müdahil olmam. Duruma bağlı olarak ya kendimi bu durum veya kişiden uzaklaştırırım yahut durumu ilgili mercilere aktarırım.*"

Tablo 25

*Mesleki Değer Odaklı Yaşamın Mesleki ve Toplumsal Etkisi*

| Tema | Kod | f* |
|---|---|---|
| MDOY mesleki ve toplumsal etki | Toplumda öğretmenlere verilen değer ve öğretmenlerin saygınlığını yükseltme | 28 |
| | Öğretmen niteliğini artırma | 10 |
| | Mesleki statüyü yükseltme | 9 |
| | Topluma değer katma | 8 |
| | Toplumun gelişmesine katkı sağlama | 7 |
| | Öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesinde özendirici olma | 5 |
| | Öğrencilerin gelişimine katkı sağlama | 5 |
| | Profesyonelliği artırma | 4 |
| | Yetişecek nesle değer katma | 4 |
| | Mesleki tutkuyu canlı tutma | 2 |
| | Velilerin eğitime ve okula karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlama | 2 |
| | Mutlu ve huzurlu bir öğretim ortamı sağlama | 2 |
| | Öğretmenin mesleki doyuma ulaşmasına katkı sağlama | 2 |
| | Mesleki ve toplumsal açıdan bir karşılığı olduğunu düşünmeme | 1 |
| | Toplam | 89 |

*: Birden fazla öğretmen görüşü içermektedir.

Tablo 25'te öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam'ın (MDOY) mesleki ve toplumsal etkisine ilişkin görüşleri bulunmaktadır. Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin 28'inin MDOY'nin toplumda öğretmenlere verilen değeri ve öğretmenlerin saygınlığını yükselteceği konusunda hemfikir olduğu görülmektedir. 10 öğretmen ise MDOY'nin öğretmen niteliğine etkisi üzerinde durmuştur. Diğer görüşlere bakıldığında MDOY'nin mesleki statüyü yükseltmeye (9); topluma değer katmaya (8); toplumun gelişmesine katkı

sağlamaya (7); öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesinde özendirici olmaya (5) etkisi olabileceğini belirtmiştir. 2 öğretmen ise öğretmenin mesleki doyuma ulaşmasına katkı sağlama yönünde etkisi olacağını dile getirmiştir. Tabloya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

> Ö 40: "*Öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam sürdürmeleri öğretmenlik mesleğinin rolüne önem katar, toplumda saygınlığının ve değerinin artmasına destek olur. Toplumun öğretmenlik mesleği hakkında olumlu düşünmesine ve toplumla sağlıklı bir şekilde etkileşim kurmaya olanak sağlar. Öğretmenin toplumsal rol kalıpları nitelik kazanır.*"
>
> Ö 20: "*Topluma değer katar ve bireylerin de topluma değer katacak yönde yetişmesini sağlar. Mesleki doyum sağlar.*"
>
> Ö 33: "*Öğretmenler olarak çevremize ve topluma rol model olduğumuz için mesleğin statüsünü olumlu yönde etkiler. Öğrenci ve velilerin samimi bir şekilde okulu sevmelerine yol açar.*"

Tablo 26 *Mesleki Değer Odaklı Yaşam İçin Engeller-Zorluklar*

| Tema | Kod | f* |
|---|---|---|
| MDOY engeller-zorluklar | Ekonomik zorluklar | 20 |
| | Öğretmene verilen değerin yetersiz olması/değersizlik | 13 |
| | Sosyal ve kültürel etkinliklere katılamama (ekonomik-çevresel nedenlerle) | 9 |
| | Mesleki ve yönetimsel sorunlar | 8 |
| | Özlük haklarının yetersiz olması | 6 |
| | Sosyal/toplumsal baskı | 6 |
| | Eğitim politikalarındaki değişimler | 6 |
| | Kendini ifade edebilecek çevreye sahip olmama/yalnızlaşma | 6 |
| | Psikolojik ve fiziksel yıpranma | 6 |
| | Herhangi bir karşılığının olmaması (maddi-manevi) | 5 |
| | Bürokratik yük | 4 |
| | Her yerde öğretmenlik yapıyorsun serzenişi (Aile, sosyal ortam) | 4 |
| | Öğretmenlerin mesleki statüsünün yüksek olmaması | 3 |
| | Bağımsız/özerk olmama | 3 |
| | Toplumsal/ahlaki yozlaşma | 3 |
| | Eğitime karşı direnç gösteren çevreler | 3 |
| | Fiziki şartların yetersiz olması (okul, sınıf) | 3 |
| | Öğrencilerin davranış bozuklukları | 2 |
| | Teknolojik gelişmelere uyum sağlayamama | 2 |
| | Öğrenci ve velilerle yaşanan sorunlar | 2 |
| | Mesleki ve kişisel değerlerin çatışması | 2 |
| | Medyanın/teknolojinin örnek teşkil etmeyecek şekilde kullanılması | 2 |
| | MDOY sürdüren bir öğretmen için zorluk olmaması | 2 |
| | Toplam | 120 |

*: Birden fazla öğretmen görüşü içermektedir.

Tablo 26'da öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam (MDOY) sürdürmenin önündeki engel ve zorluklara ilişkin görüşleri bulunmaktadır. Tablo 26 incelendiğinde MDOY sürdürmenin önündeki en büyük engelin ekonomik zorluklar olduğu söylenebilir. Nitekim öğretmenlerin 20'si bu yönde görüş bildirmiştir. 13 öğretmen, öğretmenlere yeterli değerin verilmediğini düşünmektedir. Ekonomik ve çevresel şartların sosyal ve kültürel etkinliklere katılma yönünde engel teşkil ettiğini belirten 9 öğretmen bulunmaktadır. Bunlarla birlikte

öğretmenlerin 8'i mesleki ve yönetimsel sorunlar yaşadığını; 6'sı özlük haklarının yetersiz olduğunu; 5'i ise MDOY'nin maddi veya manevi herhangi bir karşılığının olmadığını dile getirmiştir. Yanı sıra 2 öğretmen MDOY sürdüren bir öğretmenin herhangi bir zorlukla karşılaşmayacağını bildirmiştir. Tabloya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

> Ö 26: "*Eğitim öğretim sürecinde talep edilen istatistik ve dokümanlar bu anlamda zorluk yaşanmasına neden oluyor. Sınıfların kalabalık olması öğrencilerin bireysel farklılarına yönelik ihtiyaçlarının giderilememesine yol açıyor. Yaşadığımız ekonomik güçlükler de bu engellerden biri…*"
>
> Ö 5: "*Sosyal çevrenin de bu anlamda yaklaşımı önemli. Öğretmenin kendini ifade edebileceği bir çevrede olması önemli. Özellikle öğretmene verilen değerin ve saygınlığının yeterli düzeyde olmaması önemli zorluklar arasında sayılabilir.*"
>
> Ö 33: "*Öğretmen maddi ve manevi kendini mutlu hissedebileceği koşullar içinde olmalı. Öğrenci ve veli ile öğretmenin anlamlı düzeyde iş birliği içinde olması gerekmekte. Bu iş birliği sağlanamayınca mesleki değerler yerini bulmayabiliyor. Okul yönetiminin mesleğe ve öğretmenlere bakış açısı ve iletişim tarzı bu anlamda önemli bir değişken.*"

Tablo 27

*Mesleki Değer Odaklı Yaşam ve Mesleki Adanmışlık*

| Tema | Kod | f* |
|---|---|---|
| MDOY ve mesleki adanmışlık | Mesleki adanmışlığı MDYO'nun bir yordayıcısı olarak ele alma | 37 |
| | Mesleki adanmışlığı MDYO'nun bir yordayıcısı olarak ele almama | 8 |
| | Mesleğine bağlı bir öğretmenin mesleki/etik değerlere de bağlı olması /adanması | 15 |
| | Mesleğini seven öğretmenin mesleğine ve mesleki değerlere de kendini adaması | 12 |
| | Mesleki değerlerle işe adanmışlığın ilgili olduğunu düşünmeme | 8 |
| | İşe adanmışlığın mesleki değerlerin temelini oluşturması | 4 |
| | Öğrencileri seven kişinin mesleğine ve mesleki değerlere de kendini adaması | 3 |
| | Toplam | 87 |

*: Birden fazla öğretmen görüşü içermektedir.

Tablo 27'de mesleki adanmışlık Mesleki Değer Odaklı Yaşam'ın (MDOY) bir yordayıcısı olarak ele alınabilir mi, sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Tablo 27 incelendiğinde 37 öğretmenin mesleki adanmışlığı MDOY'nin bir yordayıcısı olarak ele alınabileceğini, 8 öğretmen ise ele alınamayacağını belirttiği görülmektedir. Bu kapsamda mesleğine bağlı bir öğretmenin mesleki ve etik değerlere adanmış olduğunu dile getiren 15; mesleğini seven öğretmen mesleğine ve mesleki değerlere de kendini adar diyen 13 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin 8'i ise mesleki değerlerle işe adanmışlığın ilgili olduğunu düşünmediğini ifade etmiştir. Tabloya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

> Ö 38: "*Evet, ele alınmalıdır. Mesleğine kendini adamış bir öğretmen mesleki değerleri de benimsemiştir. Bunu davranışlarına da mutlaka yansıtır*."
>
> Ö 43: "*Evet, mesleği benimsemek ve sevmek mesleki değer odaklı davranışların temel sebeplerinden biridir. Ayrıca bu anlamda başarı ve takdir de motivasyondur.*"
>
> Ö 15: "*Öğretmenliğin meslek olarak seçimi, öğretmenlik mesleğinin icra süreci bir adanmışlık gerektirir. Bu da mesleki değerleri davranışa koşmanın temelini oluşturur*."

Tablo 28

*Mesleki Değer Odaklı Yaşam ve İşe Yabancılaşma*

| Tema | Kod | f* |
|---|---|---|
| MDOY ve işe yabancılaşma | İşe yabancılaşmayı MDYO'nun bir yordayıcısı olarak ele almama | 23 |
| | İşe yabancılaşmayı MDYO'nun bir yordayıcısı olarak ele alma | 18 |
| | İşe yabancılaşma konusunda bilgi sahibi olmama | 4 |
| | Mesleki değerlerle mesleki yabancılaşmanın ilgili olduğunu düşünmeme | 17 |
| | Mesleğine, mesleki değerlere ve öğrencilerine bağlı bir öğretmenin yabancılaşma yaşamaması | 12 |
| | Mesleki/etik değerleri benimsemeyen bir öğretmenin mesleğe yabancılaşması | 5 |
| | Mesleğe yabancılaşan bir öğretmenin mesleki değerlere de uzaklaşması | 3 |
| | Bir öğretmenin mesleğine yabancılaşamayacağı | 2 |
| | Sadece ekonomik kaygılarla öğretmenlik yapan kişilerin mesleğe yabancılaşması | 2 |
| | İşe yabancılaşmanın mesleki deformasyon ve etik olmayan davranışları beraberinde getirmesi | 2 |
| | Toplam | 88 |

*: Birden fazla öğretmen görüşü içermektedir.

Tablo 28'de işe yabancılaşma Mesleki Değer Odaklı Yaşam'ın (MDOY) bir yordayıcısı olarak ele alınabilir mi, sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Tablo 28'e göre

öğretmenlerin 23'ü işe yabancılaşmayı MDOY'nin bir yordayıcısı olarak ele alınmaması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin 18'i işe yabancılaşmanın MDOY'nin bir yordayıcısı olarak ele alınabileceğini, 4'ü ise bu konuda bilgi sahibi olmadıklarını dile getirmişlerdir. Mesleki değerlerle işe yabancılaşmanın ilgili olmadığını düşünen 17 öğretmen; mesleğine, mesleki değerlere ve öğrencilerine bağlı bir öğretmenin yabancılaşma yaşamayacağını düşünen 12 öğretmen bulunmaktadır. Tabloya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

> Ö 20: "*Mesleki değer odaklı öğretmenler zaten hiçbir zaman işlerine yabancılaşmıyor. Yabancılaşma öğretmenlik mesleğini sadece iş olarak görenler için yaşanabilecek bir durum olabilir.*"
>
> Ö 14: "*Evet, alınabilir. İşe yabancılaşma mesleki deformasyon ve etik olmayan davranışları da beraberinde getirir.*"
>
> Ö 15: "*Bir öğretmenin mesleğine yabancılaşabileceğini düşünmüyorum. Öğretmenlik herhangi bir meslekle kıyaslanabilecek bir meslek değildir. Yabancılaşmanın bir nedeni olarak pandemi gibi süreçler ele alınabilir.*"

# BÖLÜM VI

# TARTIŞMA VE SONUÇ

## Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde 875 öğretmenden elde edilen bulgulara ilişkin tartışma ve sonuç yer almaktadır.

- Birinci araştırma sorusu "*Öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimleri nasıldır?*"a ilişkin elde edilen tartışma ve sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği" Birinci (F1) faktörden (Mesleki Değer Odaklı Yaşamı Önemseme) aldıkları puanların ortalamasının en yüksek düzeyde olduğu bununla birlikte 3 faktör değerinin ve ölçek toplamının birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 1. faktör öğretmenlerin hayatlarının farklı alanlarında da mesleki değerlerini benimsedikleri ve mesleki değerlerinin adeta bir kontrol mekanizması işlevi gördüğünü hem formal hem de informal çevre bağlamında mesleki değerlerini tüm davranışlarına yansıttıkları bir bağlamı kapsamaktadır. Öğretmenlerin iletişim becerileri, mesleki saygınlığa katkıda bulunmaları, eğitim öğretim ve topluma hizmet anlayışlarını şekillendiren mesleki değer odaklı yaşam bileşenleri öğretmenlerin en yüksek düzeyde ortak paydada buluştukları 1. faktör (Mesleki Değer Odaklı Yaşamı Önemseme) altında toplanmıştır. Nitekim alanyazında yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin mesleki değerleri önemseme, benimseme ve bunları davranışlarına yansıtma düzeylerinin yüksek olduğuna dair benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Fisher, 2013; Jones, 2003; Karabacak, 2016; Karabacak ve Korkmaz, 2021; Sunley ve Locke, 2010; Yılmaz, 2018; Yusof, Masood, Noor ve Jalil, 2017). Lala (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki değerlere yönelik görüşlerinin düzeyinin "her zaman" olduğu saptanmıştır. Eryılmaz'ın (2017) araştırmasına göre sınıf

öğretmeni adaylarının kendilerini yüksek düzeyde mesleki değerlere sahip olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Tunca (2012), Öğretmen Mesleki Değerler Ölçeği'nin her bir boyutu için öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olmaları hakkında kendilerini yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Husu ve Tiri (2007) tarafından yapılan öğretmenlerin pedagojik değerlerinin içeriğinin ve yapısının araştırıldığı çalışmanın sonucunda öğretmenlerin bireysellikten ziyade toplumun çıkarlarını ön planda tuttukları ve öğretim sürecinde farklılıklara hoşgörüyle yaklaştıklarına yönelik değerler ilk sırada yer almıştır. Bu durumun nedeni olarak öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklerden farklı olarak birçok ortamda hem öğrencilere hem de topluma rol model olma gerekliliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin sadece okulda başlayıp bitmediği, farklı ortamlarda da mesleki değerleri benimsemeleri gerektiğinden söz edilebilir. Öğretmenliğin tüm mesleklerin öğreticisi konumunda olmasının da bu durumu tetiklediği ifade edilebilir.

- İkinci araştırma sorusu olan "*Öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimleri; cinsiyet, kıdem, görev yaptıkları eğitim kademesi ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir*?"e ilişkin elde edilen tartışma ve sonuçlar şu şekildedir:

Çalışmaya katılan öğretmenlerin "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği"nden aldıkları puanların demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan non-parametrik testlerden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

**Cinsiyete Göre**

Çalışmaya katılan öğretmenlerin Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği (ÖMDOYEÖ) faktörlerinin ve toplam puanların cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için yapılan Mann Whitney U-testinden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisi vardır. Bu doğrultuda çalışmada kadın öğretmenlerin ÖMDOYEÖ F1 (Mesleki Değer Odaklı Yaşamı Önemseme) ve ÖMDOYEÖ toplam puanların ortalamalarının ve sıra ortalamalarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında mesleki değerlerin cinsiyet açısından incelendiği çalışmalar dikkate alındığında

kadın öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeyinin erkek öğretmenlerden daha fazla olduğuna dair benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Bakioğlu ve Koç, 2017; Dönmez ve Cömert, 2007; Keskin, 2019; Lala, 2021; Tunca, 2012; Yılmaz, 2018). Ancak Daniel ve Sapo (2020) tarafından öğretmenlerin meslek etiği algısını ve bunun profesyonelliklerine etkisini incelemeyi amaçlayan çalışmada öğretmenlerin mesleki etiği değerlerine yönelik algısının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlik mesleğinin toplumsal algısının kadınlar yönünde daha olumlu olmasından ve kadın öğretmenlerin bu durumu lehlerine çevirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

### Medeni Duruma Göre

Çalışmaya katılan öğretmenlerin Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği (ÖMDOYEÖ) faktörlerinin ve toplam puanların medeni duruma göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini incelemek için yapılan Mann Whitney U-testinden elde edilen sonuçlara göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu doğrultuda alanyazında yapılan araştırmalara benzer olarak medeni durumun mesleki değerleri doğrudan etkilemediği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir (Çam ve Üstün, 2016; Karnak, 2020; Tunca, 2012). Stephen (2014) tarafından yapılan ve beden eğitimi öğretmenlerinin demografik özelliklerinin mesleki etik kurallara ve davranışa uyumu üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada mesleki etik ve davranış kurallarına uyumda medeni durumun anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimleri ile medeni durumları arasında net bir ilişki kurmak olası görünmemektedir.

### Mesleki Kıdeme Göre

Çalışmaya katılan öğretmenlerin Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği'nde (ÖMDOYEÖ) faktörlerin ve toplam puanların mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için yapılan Kruskal Wallis H-testine göre mesleki kıdem anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerinde mesleki kıdemlerinin anlamlı bir etkisi bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki değerlerine ilişkin alanyazında yapılan ilgili

araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile mesleki değerleri benimseme ve yansıtma durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2010; Duman, 2016; Karnak, 2020; Sabir, 2021). Yılmaz (2018) tarafından yapılan ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ile mesleki değerlerini yansıtma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmada mesleki kıdemin bireysel yenilikçiliğe ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeninin öğretmenlik mesleğinin hem eğitim öğretim sürecinde hem de informal ortamlarda her daim aktif kalmayı, sürekli mesleki ve kişisel anlamda gelişimi gerektirdiğinden kaynaklandığı söylenebilir.

**Eğitim Kademesine Göre**

Çalışmaya katılan öğretmenlerin Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği'nde (ÖMDOYEÖ) faktörlerin ve toplam puanların görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için yapılan Kruskal Wallis H-testine göre öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerinde görev yaptıkları eğitim kademesinin anlamlı bir fark bulunmaktadır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için yapılan non-parametrik çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ÖMDOYEÖ F1 faktör puan ortalamaları, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksektir. Alanyazında yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeyleri eğitim kademesine göre farklılık gösterdiğine dair sonuçlara ulaşılmıştır (De Caroli, ve Sagone, 2013; Kozikoğlu ve Bekler, 2019; Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz, 2015). Görev yapılan eğitim kademesi düştükçe öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olma düzeyi artmaktadır. Bu durumun öğrencilerin yaş grubu düştükçe öğretmenlere olan ihtiyacının artmasından kaynaklandığı dile getirilebilir.

- Üçüncü araştırma sorusu olan "*Öğretmenlerin mesleki adanmışlık ve işe yabancılaşma düzeyleri, mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerinin bir yordayıcısı mıdır?*"a ilişkin elde edilen tartışma ve sonuçlar şu şekildedir:

Araştırma kapsamında üçüncü araştırma sorusunda öğretmenlerin mesleki adanmışlık ve işe yabancılaşma düzeylerinin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerini yordayıp yordamadığını incelemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına

ilişkin t-testi sonuçlarına göre Adanmışlık Ölçeği faktörlerinin anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalarda da mesleki değerlere sahip olma düzeyinin mesleki adanmışlıkla anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir (Hung ve Liu, 1999; Li, Wang, You ve Gao, 2015; Sun ve Bo Wang, 2018). Bu durumun bir nedeni öğretmenlik mesleğinin bir bileşenini mesleki değerlere bağlılığın oluşturması dolayısıyla adanmışlığın da bunun bir parçası olarak görüldüğü ifade edilebilir.

Yabancılaşma Ölçeği faktörlerinin ise öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda alanyazın incelendiğinde Atmaca (2020) tarafından yapılan çalışmada mesleğini severek ve sevmeyerek yapan öğretmenlerde işe yabancılaşmanın anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Mesleğini sevmeyerek yapan öğretmenlerin mesleğe daha fazla yabancılaştıkları gözlenmiştir. Elma (2003) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin okula yabancılaşma ve güçsüzlük boyutlarındaki işe yabancılaşma algıları kısmen yüksek çıkmasına karşın anlamsızlık ve yalıtılmışlık şeklinde işe yabancılaşma algıları düşük bulunmuştur. Benzer olarak yapılan bu çalışmada işe yabancılaşma mesleki değer odaklı yaşam eğilimleri ile doğrudan ilişkili bulunmamıştır. Bu durum öğretmenlerin mesleğini tekdüze ve sıradan bir meslek olarak görmedikleri, mesleklerini severek yaptıkları ve mesleğe kolaylıkla yabancılaşmadıkları düşüncesini güçlendirmektedir.

### Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde 45 öğretmenle yapılan görüşmenin içerik analizi tartışma ve sonuçları yer almaktadır. Verilere yapılan içerik analizi sonucunda "Mesleki Değer Odaklı Yaşam (MDOY) sürdüren öğretmenlerin formal ortamda yansıttığı değerler", "MDOY sürdüren öğretmenlerin informal ortamda yansıttığı değerler", "MDOY sürdüren ve sürdürmeyen öğretmenlerin değer karşılaştırması", "Mesleki ve etik değerlere uygun davranmayan meslektaşlar için sergilenecek yaklaşım", "MDOY mesleki ve toplumsal etki", "MDOY engeller-zorluklar", "MDOY ve mesleki adanmışlık", "MDOY ve işe yabancılaşma" 8 tema oluşturulmuş ve temalar kodlara ayrılmıştır. Bu kapsamda öğretmen görüşlerine göre nitel bulgulara ilişkin tartışma ve sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Mesleki Değer Odaklı Yaşam (MDOY) sürdüren öğretmenlerin formal ortamda yansıttığı değerler teması kapsamında öğretmenlerin formal ortamlarda mesleğe saygı uyandıran ve

çevresine saygı ile yaklaşan bir tutum göstermeleri gerektiğini dile getirmişlerdir. Bunu takiben rol model olma rehberlik etme ile çevresine örnek-olumlu tutum ve davranışlar sergilemeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu tutum ve davranışların yanı sıra adil-objektif olma, hitap ettikleri kitleye açık, anlaşılır, etkili ve olumlu iletişim ve beden dili kullanma; sürekli mesleki gelişim ile zümre ve meslektaşları ile iş birliğine/takım çalışmasına açık olma; hoşgörülü-anlayışlı olma; öğrencinin bütünsel gelişimine odaklanma; disiplinli-planlı ve azimle çalışma; farklı bakış açılarına saygılı olma ve önyargısız olma değerlerini sıraladıkları görülmüştür. Alanyazında öğretmenlerin formal ortamlarda mesleki değerlere sahip olma düzeyine ilişkin çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Bakioğlu ve Koç, 2017; Demir, 2018; Freire, 1998; Karnak, 2020; Lala, 2021; Tunca, 2012; Yılmaz, 2018). Öğretmenlerin mesleki değerleri özellikle formal ortamlarda benimsemeleri ve davranışlarına yansıtmaları önemli görülmektedir. Nitekim yapılan çalışmalarda öğretmenlerin kendilerini mesleki değerler konusunda yeterli düzeyde gördükleri ve bu değerleri yansıtma düzeylerinin genel olarak orta seviyenin üzerinde olduğu, bu durumun da mesleki değerlerin öğretmenlik mesleğinin bir bileşeni olarak görülmesinden kaynaklandığı dile getirilebilir.

Öğretmenler MDOY sürdüren öğretmenlerin informal ortamda yansıttığı değerler teması kapsamında en yüksek oranda öğretmenlerin informal ortamlarda da mesleki ve etik değerleri benimseyen/önceleyen, mesleki ve etik değerlere uygun davranışlara sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bunu takiben topluma yön vermeleri ve rol model olmaları gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca öğretmenler formal ortamlarda sergilemeleri gereken değerlere benzer olarak aydın olma; açık, anlaşılır, etkili ve olumlu iletişim ve beden dili kullanma; saygılı olma ve saygı uyandırma; adil ve objektif olma; sözünde durma, dürüst ve güvenilir olma; sürekli mesleki gelişime açık olma; empatik yaklaşıma sahip olma; aile ve sosyal çevreye karşı sabırlı ve öz kontrollü olma; kişisel gelişime önem verme; tutarlı ve kararlı söz ve davranışlar sergileme değerlerini de dile getirmişlerdir. Öğretmenlik mesleği birtakım kural ve yasalara dayalı olarak belirlenmiş bir meslek olmakla birlikte toplumla olan etkileşimleri gereği informal yönü de güçlü olan bir meslektir. Tomul ve Çelik (2014) ile Vermunt (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin informal ortamlarda da mesleki değerleri sergilemeleri gerektiğine dair benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yanı sıra Demir ve Çetin (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin informal ortamlara yönelik olumlu inançlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler formal ortamların dışında da mesleki değerlerini davranışlara dökerek mesleki kimliklerini yansıtırlar. Nitekim bu çalışmada da formal ve informal ortamlarda benzer değerlerin yansıtılmasına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Dolasıyla informal ortamlarda sergilenen mesleki değer odaklı davranışların öğretmenlik mesleğinin kimliğine olumlu yönde yansımaları olduğundan söz edilebilir.

MDOY sürdüren ve sürdürmeyen öğretmenlerin değer karşılaştırmalarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğrencilere rol model olma, öğrencinin akademik ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkileme, öğrenci odaklı olma, toplum tarafından sevilme-saygı görme, mesleğini sevme, mesleki ve etik değerleri hayatına yansıtma, informal ve formal ortamlarda birbiri ile çelişen davranışlar sergilememe yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Alanyazında yapılan bazı araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Bakioğlu ve Koç, 2017; Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz, 2015; Yılmaz, 2018). Öğretmenlerin toplumun aydın ve vizyoner kesimini temsil etmeleri, öğrencileri ve toplumu eğitsel anlamda geliştirmelerine yönelik üstlendikleri rol, bu durumun bir nedeni olarak gösterilebilir.

Mesleki ve etik değerlere uygun davranmayan meslektaşlar için sergilenecek yaklaşıma yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin bu durumla en yüksek oranda mesleki ve etik değerlere uygun bir dil kullanıp uyarma yoluyla başa çıktıklarını belirttikleri görülmüştür. Bunu takiben meslek onurunu koruyan bir tutumla yaklaştıkları; davranışlarıyla örnek oldukları; mesafeli olmaya çalıştıkları görülmektedir. İki öğretmen ise böyle bir durum ve meslektaşıyla karşılaşmadığını belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin çevresindeki ve toplumdaki sorunlara duyarlı bir şekilde yaklaştığına ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır (Dönmez ve Cömert, 2007; Şahin Fırat, 2010; Tunca, 2012; Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz, 2015; Yılmaz, 2018). Mesleki ve etik değerlere bağlı olmanın öğretmenlik mesleğinin doğası gereği çevresindeki sorunlara duyarlı ve çözüm odaklı olma geleneğinden kaynaklandığı dile getirilebilir.

MDOY'nin mesleki ve toplumsal etkisine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin bu durumu sıklıkla öğretmenlere verilen değer ve saygıya, öğretmen niteliği, mesleki statüyü arttırmaya ve topluma değer katmaya dayandırdıkları görülmektedir. Bunları takiben toplumsal gelişme, öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesinde özendirici olma, öğrencilerin gelişimine katkı sağlama, profesyonelliği artırma, yetişecek nesle değer

katma, mesleki tutkuyu canlı tutma gibi hem mesleki hem eğitsel hem de toplumsal hususlara vurgu yaptıkları görülmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Dönmez ve Cömert, 2007; Eryılmaz, 2017; Karnak, 2020; Kozikoğlu, 2019). Bu durumun bir nedeninin öğretmenlerin taşıdığı nosyon gereği mesleklerini sadece sınıf ve okul ortamında değil, çevresine ve topluma yön veren, çevresini ve toplumu eğiten bir yapıda icra ettiklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

MDOY sürdüren öğretmenlerin karşılaştığı engeller ve zorluklara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin sıklıkla yaşadıkları ekonomik zorluklara dikkat çektikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmene verilen değeri yeterli görmemeleri; ekonomik ve çevresel nedenlerle sosyal ve kültürel etkinliklere katılamadıkları; mesleki ve yönetimsel alanda sorunlar yaşadıkları; özlük haklarını yetersiz buldukları, zaman zaman sosyal ve toplumsal baskıyla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca eğitim politikalarındaki değişimlerin olumsuz etkilerini, kendilerini ifade edebilecek çevreye sahip olmamalarını, psikolojik ve fiziksel anlamda yıprandıklarını ve MDOY'nin maddi ve manevi herhangi bir karşılığı olmadığını belirtmişlerdir. Alanyazında yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yaşadığı sorunlara ilişkin benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir (Atıcı, Ürker, Adıgüzel Karataş ve Habacı, 2019; Can, 2019; Eryılmaz, 2017; Esen, Temel ve Demir, 2018; Yirci, 2017). Toplumsal gelişim ve değişimin mimarı olan öğretmenlerin MDOY sürdürmelerinin önündeki engellerin kaldırılabilmesi için öncelikle sosyo ekonomik şartlarının yeniden düzenlenmesi ve yaşadıkları sorunların kanunlara bağlı olarak giderilmesi gerektiği dile getirilebilir.

Mesleki adanmışlığı MDOY'nin bir yordayıcısı olma duruma yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin yarıdan fazlasının (37) alınması yönünde olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Zira mesleğine bağlı bir öğretmenin mesleki ve etik değerlere de bağlı olması ve adanması gerektiğini ifade etmişler yanı sıra bunu mesleğini sevme ve mesleğe adanmışlığın bir bileşeni olarak görmeleriyle ilişkilendirmişlerdir. Alanyazında yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Celep, 1998; Li, Wang, You ve Gao, 2015; Sun ve Bo Wang, 2018; Turhan, Demirli ve Nazik, 2012). İlgili araştırmaların desteklediği sonuçlar kapsamında da mesleki adanmışlığın MDOY'nin bir yordayıcısı olduğu ifade edilebilir.

İşe yabancılaşmayı MDOY'nin bir yordayıcısı olma duruma yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin yarıya yakınının (23) alınmaması yönünde olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu durumu mesleki değerlerle mesleki yabancılaşmanın ilgili olduğunu düşünmemeleriyle açıklamışlardır. Zira mesleki değerleri yaşamının bir parçası hâline getiren öğretmenlerin yabancılaşma yaşamayacaklarını belirtmişlerdir. Dört öğretmen ise yordayıcı olma durumu hakkında emin olmadıklarını dile getirmişlerdir. Alanyazında yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Atmaca, 2020; Çalışır, 2006; Elma, 2003). Çalışmalarda öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Mesleğini sevme, özverili ve fedakâr bir şekilde davranma öğretmenlik mesleğinin doğasında vardır. Dolayısıyla MDOY kapsamında bir öğretmenin işe yabancılaşma durumu yaşamayacağı öngörülebilir.

### Nicel Bulgular ile Nitel Bulguların Birlikte Yorumlanması

Bu bölümde nicel bulguların nitel bulgularla açıklanmasına ilişkin yorumlar yer almaktadır. Araştırmanın nicel boyutuna katılan öğretmenlerin "Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği"nin birinci (F1) faktöründen aldıkları puan ortalaması en yüksek düzeyde olup bunu F2 ve F3 faktörleri takip etmektedir. Bunlarla birlikte 3 faktör değerinin ve ölçek toplamının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir.

1. faktör olan Mesleki Değer Odaklı Yaşamı Önemseme boyutunda öğretmenlerin hayatlarının farklı alanlarında da mesleki değerlerini benimsedikleri ve tüm davranışlarının vicdani sorumluluğunu taşımalarında etkili olduğunu yüksek oranda bildirmişlerdir. Öğretmenlerin katılım sağladığı bir diğer madde mesleki değer odaklı davranışları önyargısız bir şekilde karşılarındaki kişiyi dinlemek ve anlamak için çaba sarf ettiklerini bunu da "*Farklılıklara saygılı olmaya çalışır, öğrencilerimi, meslektaşlarımı velilerimi önyargısız bir şekilde dinlerim.*" şeklinde açıklamışlardır. Öğretmenler mesleki değer odaklı davranışlarıyla öğretmenlik mesleğinin saygınlığına değer kattıklarını belirttikleri maddeyi ise "*Toplumda öğretmenlere duyulan saygı ve güveni artırır. MDOY ile topluma örnek olacakları için huzurlu ve psikolojik yönden sağlıklı bir toplum oluşmasına katkı sağlar.*" diyerek açıklamışlardır. Mesleki değerlerimin sürekli öğrenme ve araştırma yapma ihtiyacımı beslediğini düşünürüm maddesine yönelik öğretmen görüşlerinden biri şöyledir: "*MDOY sürdüren bir öğretmen evrensel ve millî değerleri özümseyerek değişime ve çağın*

*gerekliliklerine uyum sağlamalı, kendini okuyarak ve araştırarak daima geliştirmeye çalışmalıdır.*" Mesleki değerlerimi aktif öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmam konusunda beni teşvik eden bir güç olarak görürüm maddesini açıklayan bir öğretmen görüşü şu şekildedir: "*Öğrenci yetiştirme öğrenci merkezli yaklaşımları kullanmayı kapsayan özel bir bilgi ve yetenek birikimine sahip olmayı gerektirir. Bu da bir insan yetiştirme sorumluluğunu omuzlarında taşıyabilme gücüne ulaştırır.*" Mesleki değer odaklı davranışlarımın disiplin sağlama geleneklerimin insana yakışır tarzda olmasını sağladığını düşünürüm maddesine yönelik öğretmen görüşlerinden biri "*MDOY kapsamında bir öğretmen hem kişisel hem de mesleki hayatında rol model olmalı, tüm şiddet ögelerinden uzak durmalı, argo içeren bir dil kullanmamalıdır.*" şeklindedir. Faktör 1'e ilişkin sonuçların oluşturulan temalar ve kodlarla açıklanabildiği söylenebilir.

2. faktör olan Mesleki Değer Odaklı Yaşamı Benimseme boyutu ele alındığında burada yer alan mesleki değerlerimi davranışlarıma yansıtırım maddesine öğretmenler katılım sağlamıştır. Buna ilişkin bir öğretmen görüşü "*Mesleki değerlerin herhangi bir olay karşısında daha dikkatli ve yapıcı olmamı sağlıyor. Adil ve eşit davranmam konusunda tetikleyici oluyor.*" şeklindedir. Bu faktöre ait bir diğer madde ise istenmeyen öğretmen davranışlarını mesleki değerler kapsamında sorgulama durumudur. Bu maddeye yönelik bir öğretmen görüşünde durumu "*Hem formal hem de informal çevrede mesleki ve etik değerlere uygun bir üslup kullanarak uyarırım.*" şeklinde açıklamıştır. Mesleki değerlerimi bir yaşam biçimi olarak benimserim maddesini bir öğretmen şu şekilde açıklamıştır: "*Sadece formal ortamlarda değil, aile ve sosyal çevrede de mesleki değerlere uygun hareket etmemiz gerekir. İnsanlara karşı anlayışlı, yapıcı, öğretici davranışlar sergiliyoruz. Öğretmenliğin getirdiği değerler sosyal ortamlara da yansıyor çocuklarımız açısından pek eğlenceli bulunmasa da yansıtıyoruz..*" oluşturulan temalar ve temalara ait farklı kodlarla faktör 2'ye ilişkin sonuçların açıklanabildiği dile getirilebilir.

3. faktör olan Yönlendirici ve Koruyucu Bir Unsur Olarak Mesleki Değer Odaklı Yaşam dikkate alındığında burada yer alan mesleki değer odaklı davranışlarımın farklı ilgi alanlarına (doğa, sanat, spor, sosyal sorumluluk vb.) yönelik faaliyetlerime işlerlik kazandırdığını düşünürüm maddesine ilişkin bir öğretmen görüşü "*Bir öğretmen kendini okul dışında da sanat, spor, tiyatro, sosyal sorumluluk gibi etkinliklerle beslemelidir. Kısacası entelektüel biri olmalıdır ki rol model ve rehberlik etme konusunda donanımlı*

*olabilmelidir.*" Bu faktörde mesleki ve ahlaki değerlere uygun davranmayan meslektaşlarımı uyarmaktan çekinmem maddesine öğretmenlerin sıklıkla katıldığı görülmektedir. Bu duruma ilişkin bir öğretmen görüşü şu şekildedir: "*Kimseyi yargılamam. Mesleki değerlerim kapsamında çözüm odaklı, empatik ve anlayışlı bir tutum sergilerim.*"

Araştırma kapsamında üçüncü araştırma sorusunda öğretmenlerin mesleki adanmışlık ve işe yabancılaşma düzeylerinin mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerini yordayıp yordamadığını incelemek içim çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçlarına göre Adanmışlık Ölçeği faktörlerinin anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenler bu durumu "*Mesleki değerlerine bağlı bir öğretmen mesleğine de adanmıştır*" diyerek açıklamışlardır. Yabancılaşma Ölçeği faktörlerinin ise öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Öğretmenler bu durumu "*Bir öğretmen mesleği gereği yabancılaşma yaşayamaz. Çünkü öğretmenlik rutin bir meslek değildir.*" şeklinde açıklamışlardır.

Nicel araştırma grubunun (araştırma grubu 2) sayısal bakımdan yüksek olması, nitel araştırma grubunun ise araştırma grubu 2'den seçilen bir örneklemle yürütüldüğü düşünüldüğünde nitel araştırma grubunun sayısal temsiliyetinin daha düşük olduğu söylenebilir. Dolayısıyla nitel araştırma grubunda (araştırma grubu 3) temsil bakımından daha sınırlı bir kitleye ulaşılmıştır. Ancak bu verilerin mesleki değer odaklı yaşam ve mesleki değer odaklı yaşam sürdüren öğretmenlerin değerleri bağlamında gerekli özellikleri açıklaması bakımından önem taşımaktadır.

# BÖLÜM VII

# ÖNERİLER

**Uygulamaya Dönük Öneriler**

1. Araştırmada öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşama ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimleri yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve üniversiteler mesleki değerleri uygulamaya nasıl yansıtacaklarına dair çalıştay ve seminerler düzenleyebilirler.
2. Öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşamına ilişkin farkındalığını artırmak için MEB tarafından hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.
3. Mesleki değerler önemli bir çalışma alanıdır. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde ilgili ders içeriklerine mesleki değer odaklı yaşama ilişkin içerik ve uygulamalar eklenebilir. Bu konuda taslak bir program hazırlanabilir.
4. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikler Belgesi'ndeki değerlere yönelik bölüm mesleki değerleri de kapsayacak şekilde daha detaylı bir şekilde ele alınabilir.
5. Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği MEB tarafından öğretmen adayı seçiminde kullanılmak üzere düzenlenebilir.
6. Öğretmen yetiştirme programlarına mesleki değer odaklı yaşama ilişkin içerikler eklenebilir.

**Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Araştırma açıklayıcı sıralı karma desen yöntemiyle yürütülmüştür. Ancak öğretmenlerin mesleki değer odaklı davranışlarını görmek ve inceleyebilmek için katılımlı gözlem gibi nitel araştırma yöntemleri kullanılabilir. Öğretmenlerin informal ve formal çevrelerinde gösterdikleri mesleki değerler incelenebilir. Bu durumun öğretmenlerin mesleki kıdemine göre değişip değişmediği hususu ele alınabilir.
2. Yapılan çalışma Ankara ili merkez ilçelerinde yürütülmüştür. Çalışmanın evren ve örneklemi genişletilerek Türkiye genelinde uygulama yapılabilir.
3. Öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimleri ile mesleki adanmışlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu, işe yabancılaşma ile bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanı sıra mesleki tükenmişlik ile mesleki değer odaklı yaşam arasında bir ilişki olup olmadığı incelenebilir.
4. Öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu eğilimin öğretmen tutum ve davranışlarına yansımalarını incelemeye yönelik bir araştırma yapılabilir.
5. Kadın öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşam eğilimleri erkek öğretmenlere göre anlamlı olarak yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu durumu derinlemesine incelemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
6. Öğretmenlerin mesleki değer odaklı davranışlarının öğrencilerin tutum ve davranışlarına nasıl yansıdığı incelenebilir.
7. Öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşamlarının öğretim programlarındaki değerleri işe koşma durumları ile arasında bir ilişki olup olmadığı incelenebilir.
8. İlkokul öğretmenlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerine göre mesleki değer odaklı yaşama yönelik puan ortalamaları daha yüksek çıkmıştır. Bu durumu incelemeye yönelik bir araştırma yapılabilir.

# KAYNAKLAR


Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science, 3*(4), 355–366.

Adewole, O. A. (2012). Impacts of cultural differences on work-related values among employees in Ibadan, Nigeria. *Bangladesh e-Journal of Sociology*, *9*(1), 90-104.

Akbaş O. (2004). *Türk Milli Eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alexander, P. A. ve Dochy, F. J. R. C. (1995). Conceptions of knowledge and beliefs: A comparison across varying cultural and educational communities. *American Educational Research Journal*. *32*(2), 413-442.

Allport, W. G. (1962), The general and the unique in psychological science. *Journal of Personality, 30*(3) 405-422.

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *16*(4), 463-484.

Anderson, J. C. ve Gerbing, D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika, 49(*2*),* 155-173.

Arthur, J., Davison, J. ve Lewis, M. (2005). *Professional values and practice: Achieving the standards for QTS.* Abingdon: Routledge.

Ashford, J. L. (2003). *The Management of quality in construction.* London: Spon.

Atıcı, R., Ürker, A., Adıgüzelli, F., Karataş, E., Habacı, İ. (2019). Öğretmenlerin güncel sorunları. *Turkish Studies, 8*(6), 263-277.

Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin kişilik tipleri ile mesleğe yabancılaşma arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(1), 491-506.

Aydemir, C. ve Akdoğan, A. A. (2018). İş-aile çatışmasının psikolojik performans üzerindeki etkisi: İşe yabancılaşma ve pozitif psikolojik sermayenin aracı rolü. [Özel Sayı]. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22*(2), 1993-2012.

Aydın, İ. (2019). *Eğitim ve öğretimde etik.* Ankara: Pegem.

Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *4*(1), 25-43.

Bacanlı, H. (2017). *Değer bilinçlendirme yaklaşımı.* İstanbul: Çizgi.

Bağrıyanık, H. (2016). Öğretmenlerin iş değerleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(*1*)*, 69-84.

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

Balaban Salı, J. (2006). Tutumların öğretimi. A. Şimşek (Ed.), *İçerik türlerine dayalı öğretim* içinde (s. 133-162). Ankara: Nobel.

Bandura, A. ve Walters, R. H. (1977). *Social learning theory.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W. H. Freeman.

Barsky, A. E. (2010). *Ethics and values in social work an integrated approach for a comprehensive curriculum.* NY: Oxford University.

Bayer, M, Brinkkjær U., Plauborg H. ve Rolls S. (2009). *Teachers, career trajectories and work lives.* Dordrecht: Springer.

Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *The American Journal of Sociology, 66*(1), 32-40.

Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2012). The relationship between personal values and attitude towards teaching profession. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12*(2), 1244-1248.

Biesheuvel, S. (1984). Work motivation and compensation (Volumes 1 and 2). *S. Afr. J. Psychol, 15*(3), 97-99.

Blackburn, S. (2001). *Being good: A short introduction to ethics.* Oxford: Oxford University.

Bloom, B. S. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme.* (D. A. Özçelik, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.

Bond, M. H. ve Chi, V. M.-Y. (1997). Values and moral behavior in mainland China. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, *40*(4), 251–264.

Borko, H. ve Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. D.C. Berliner ve R. C. Calfee (Ed.), *Handbook of educational psychology* içinde (s. 673–708). New York, NY: MacMillan.

Bozgeyikli, H., Derin, S. ve Toprak, E. (2016). Üniversite öğrencilerinin mesleki değer algıları. *International Journal of Contemporary Educational Studies, 2*(1), 2548-9373.

Brown, D. (1996). *Brown's values-based, holistic model of career and life-role choices and satisfaction.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *7*(4), 1618-1650.

Can, Ş. (2010). Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24*, 13-28.

Campbell, D. T. (1963). Social Attitudes and other acquired behavioral dispositions. S. Koch (Ed.) Psychology: A study of a science. Study II. Empirical substructure and relations with other sciences. Vol. 6. Investigations of man as socius: Their place in psychology and the social sciences içinde (s. 94–172). McGraw-Hill.

Carraccio, C. (2014). Competency 3. manage conflict between personal and professional responsibilities. *Academic Pediatrics*, *14*(2), 84-85.

Case, J. M. (2008). Alienation and engagement: Development of an alternative theoretical framework for understanding student learning. *Higher Education, 55*(3), 321–332.

Chen, L. K., Dorn, E., Sarakatsannis, J. and Wiesinger, A. (2021). Teacher survey: Learning loss is global and significant. USA: Mc. Kinsey & Company.

Celep, C. (2014). *Eğitim örgütlerinde örgütsel adanma.* Ankara: Nobel.

Celep, C. (1998). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı. *Eğitim ve Bilim, 22*(108), 56-62.

Chernyshenko, O., Kankaraš M. ve Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. OECD Education Working Papers, 173. Paris: OECD.

Clark, C. M., ve Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* içinde (s. 255–296). New York, NY: Macmillan.

Cohen R. J. ve Swerdlik M. E. (2009). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement* (7th edition). Boston: McGraw-Hill.

Cohen, R. J. ve Swerdlik, M. S. (2015). Geçerlik. R. J. Cohen ve M. E. Swerdlik (Ed.), *Psikolojik test ve değerlendirme* (G. Gözen, Çev.) içinde (s.172-207). Ankara: Nobel.

Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *55*, 1019-1031.

Collie, R. J., Shapka, J. D., ve Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools, 48*, 1034-1048.

Corbin, J. Ve Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (3rd ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.

Crosswell, L. (2006). *Understanding teacher commitment in times of change.* Submitted thesis for the degree of Doctor of Education, QUT, Australia.

Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Bolu ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çam, E. ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9* (1), 459-476.

Çekici, F., Aydın-Sünbül, Z., Malkoç, A., Aslan-Gördesli, M. ve Arslan, R. (2018). Değer odaklı yaşam ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies Educational Sciences, 13*(19), 459-471.

Çetin, Ş. (2018). Öğretmenlik mesleğinde değerler. Ergün, M., Oral, B. ve Yazar, T. (Ed.) *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (Dün, bugün ve yarın)* içinde (s. 165-186). Ankara: Pegem.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları.* Ankara: Pegem.

Daniel, W. ve Sapo, S. (2020). Teachers' perception of professional ethics and its impact on their professionalism. *American Journal of Educational Research, 8*(6), 400-410.

Day, C. (2004). *A Passion for teaching.* London: Routledge Falmer.

De Caroli, M. E. ve Sagone, E. (2013). Professional values and school context representations: A study with three groups of school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences 82,* 137-143.

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, E. ve Çetin F. (2022). Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *42*(2), 1443-1461.

Demircioğlu H. İ. ve Tokdemir, A. M. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi, 6*(15), 69-88.

Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim öğrencilerine insani değerler eğitiminin verilmesi ve eğitimin ahlaki olgunluk ölçeği ile sınanması.* Yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dönmez, B. ve Cömert, M. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi, 5*(14), 29-59.

Duman, B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(27), 109-118.

Ebmeier, H. ve Nicklaus, J. (1999). The impact of peer and principle collaborative supervision on teachers' trust commitment, desire for collaboration, and efficacy. *Journal of Curriculum and Supervision, 14*(4), 351-369.

Ehrhart, M. G., Schneider, B. ve Macey, W. H. (2014). *Organizational climate and culture: An introduction to theory, research, and practice.* New York: Routledge.

Elizur, D. (1984). Facets of work values: A structural analysis of work outcomes. *Journal of Applied Psychology, 69*(3), 379–389.

Elliott, J. (1989). Teacher evaluation and teaching as a moral science. Holly, M.L. ve McLouglin, C.S. (Ed.), *Perspectives on Teacher Professional Development* içinde. London: Palmer.

Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği).* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım.

Eroğlu, S. (2007). *Toplam kalite yönetimi uygulanan ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin örgütsel adanmışlık ve motivasyon düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eryılmaz, İ. (2017). *Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.

Esen, D. Y., Temel, F. ve Demir, E. (2017). Türkiye'deki öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki sorunların ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 8*(1);47-62.

Eskicumalı, A. (2001). Eğitim ve sosyal değişme: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 109-128.

European Union, Council of the European Union. (2007). Conclusions of the council and of the representatives of the governments of the member states, meeting within the council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education. *Official Journal of the European Union, 300*(50), 6–9.

Feather, N. T. (1999). *Values, achievement, and justice: Studies in the psychology of deservingness.* New York: Kluwer Academic/Plenum.

Fichter, J. (2001). *Sosyoloji Nedir?* (N. Çelebi, Çev.). Ankara: Atilla.

Field, A. (2009) *Discovering Statistics Using SPSS. 3rd Edition.* London: Sage Publications

Firestone, W. A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly, 32*(2), 209-235.

Fisher, Y. (2013). Exploration of values: Israeli teachers' professional ethics. *Social Psychology of Education, 16*(2), 297-315.

Floyd, F. J. ve Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement clinical assessment instruments. *Psychological Assessment, 7*(3), 286-299.

Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again.* Cambridge: Cambridge University.

Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics. Democracy, and civic courage.* USA: Rowman & Littlefield Publishers.

Fromm, E. (1973). *Çağımızın özgürlük sorunu* (Bozkurt Güvenç, çev.). Ankara: Sevinç.

Gelişli, Y. (2018). Öğretmen yetiştirme sistemimizde etik. Ergün, M., Oral, B. ve Yazar, T. (Ed.). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (Dün, Bugün ve Yarın)* içinde (s. 131-161). Ankara: Pegem.

Gellel, A. (2010). Teachers as key players in values education: Implications for teacher formation. Brandenburg, R. ve McDonough, S. (Ed.), *International research handbook on values education and student wellbeing* içinde. Dordrecht: Springer.

Geyer, F. R. ve Schweitzer, D. R. (1976). *Theories of alienation: Critical perspectives in philosophy and the social sciences.* The Hague: Martinus Nijhoff Social Sciences Division.

Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies, 7*(1), 1159-1177.

Gunz, S. ve McCutcheon, J. (1998). Are academics committed to accounting ethics education? *Journal of Business Ethics, 17*(11), 1145-1154.

Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *27*(2), 13-21.

Harris, R. (2009). *ACT made simple: An easy-to-read primer on acceptance and commitment therapy.* Canada: New Harbinger.

Hayes, S.C., Strosahl, K. ve Wilson K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change.* New York: Guilford.

Hegel, G.W. F. (2005). *Hegel fikir mimarları dizisi-1* (Nejat Bozkurt, çev.). İstanbul: Say.

Hirschfeld, R. R., Feild, H. S. ve Bedeian, A. G. (2000). Work alienation as an individual-difference construct for predicting workplace adjustment: A test in two samples'. *Journal of Applied Social Psychology, 30*(9), 1880–1902.

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work -related values*. Beverly Hills. CA: Sage.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Management theory, research and practice.* NY: Mc Grawhill.

Hung, A. ve Liu, J. (1999), Effects of stay-back on teachers' professional commitment. *International Journal of Educational Management, 13*(5), 226-241.

Husu, J. ve Tirri, K. (2007). Developing whole school pedagogical values: A case of going through the ethos of "good schooling". *Teaching and Teacher Education, 23*(4), 390-401.

Isherwood, G. B. ve Hoy, W. K. (1973). Bureaucracy, powerlessness, and teacher work values. *Journal of Educational Administration, 11*(1), 124-138.

İnceoğlu, M. (2011). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Siyasal.

İnci, Ş. ve Çetin, Ş. (2022). Professional Value-Oriented Life Tendency Scale Teacher Form Validity and Reliability Study. *International Journal of Educational Research Review, 7*(4), 292–306.

Jones, M. (2003). Reconciling personal and professional values and beliefs with the reality of teaching: Findings from an evaluative case study of 10 newly qualified teachers during their year of induction. *Teacher Development, 7*(3), 385-401.

Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Kanungo, R. N. (1982). *Work alienation: An integrative approach.* New York: Praeger.

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

Karabacak, N. ve Korkmaz, İ. (2021). An investigation of the professional values of elementary teachers. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 16* (2), 80-119.

Karabal, C., Sağbaş, M. ve Kaygın, E. (2016). Mobbing ile örgütsel yabancılaşma arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 1*, 140-162.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi* (35. Baskı). Ankara: Nobel Akademik.

Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(17), 39-56.

Karnak, B. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kaynak, İ. ve Çiçek, B. (2021). İşe yabancılaşmanın işte var olamama ve işten ayrılma niyetine etkisinde babacan liderliğin rolü. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *11*(22), 568-593.

Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. C. Day ve J. Sachs (Ed.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* içinde (s. 217-237). Maidenhead: Open University.

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

Kinnane, J. F., ve Gaubinger, J. R. (1963). Life values and work values. *Journal of Counseling Psychology, 10*(4), 362–367.

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

Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences, 15*(4), 2614-2625.

Kozulin, A. Gindis, B., Ageyev, V. S. ve Miller, S. M. (2004). *Vygotsky's educational theory in cultural context.* Cambridge: Cambridge University.

Kobasa, S. C., Maddi S. R., Kahn S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*(1), 168-177.

Koç, M. H. (2017). *Lise öğretmenlerinin kişisel ve mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kristiansen, C. M. ve Hotte, A. M. (1996). Morality and the self: Implications for when and how of value-attitude-behavior relations. Seligman C., Olson J. M., Zanna M. P. (Ed.), *The psychology of values: The Ontario symposium* içinde. Lawrence Erlbaum Associates; Hillsdale, NJ.

Kubat, U. ve Kuruüzüm, U. (2010). İş değerleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir yapısal denklem modelleme yaklaşımı. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 15*(3), 487-505.

Kubsch, S., Hansen, G. ve Huyser-Eatwell, V. (2008). Professional values: The case for RN-BSN completion education. *The Journal of Continuing Education in Nursing, 39*(8), 375- 384.

Kurtulmuş, M. ve Yiğit, B. (2016). İşe yabancılaşmanın öğretmenlerin işten ayrılma niyetine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 860-871.

Lala, Ö. (2021). *Öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Doktora tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Lechner, C. M., Sortheix, F. M., Göllner, R., ve Salmela-Aro, K. (2017). The development of work values during the transition to adulthood: A two-country study. *Journal of Vocational Behavior, 99*, 52-65.

Leech, N.L., Barrett, K.C. ve Morgan, G.A. (2005*). SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Li, M., Wang, Z., You, X. ve Gao, J. (2015). Value congruence and teachers' work engagement: The mediating role of autonomous and controlled motivation. *Personality and Individual Differences.* 80, 113-118.

Lijadi, A. A. (2019). What are universally accepted human values that define 'a good life'? Historical perspective of value theory. IIASA Working Paper. IIASA, Laxenburg, Austria: WP-19-006.

Stephen, M. (2014). The influence of physical education teachers' demographic variables on compliance with the professional code of ethics and conduct in Tanzania. *Journal of Physical Education and Sport, 14*(2), 619 -625.

Sunley, R. ve Locke, R. (2010). Exploring UK secondary teachers' professional values: An overview of the literature since 2000. *Educational Research, 52*(4), 409-425.

Malmivuori, M. L. (2001). The dynamics of affect, cognition and social environment in the regulation of personal learning processes: The case of mathematics. University of Helsinki Department of Education Research Report 172. Finland: Helsinki University.

Mann, S. J. (2001). Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education, 26*(1), 7-19.

Marsh, H.W., Balla, J. R. ve McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin, 103*, 391-410.

Marsh, H.W. ve Hocevar, D. (1988). A new more powerful approach to multitrait multi method analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology, 73,* 107-117.

Marx, K. (2013). *Yabancılaşma*, derleyen Barışta Erdost. Ankara: Sol.

Maslow, A. (2001). *İnsan olmanın psikolojisi.* İstanbul: Kuraldışı.

Mau, S. ve D'Ambrosio, B. (2003). Extending ourselves: Making sense of students' sense making. *Mathematics Teacher Education and Development, 5*, 45-54.

MEB (2010). 2010/53 sayılı İlk Ders Genelgesi. Ankara: MEB.

Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application.* Thousand Oaks: Sage

Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis An expanded sourcebook (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mowday, R.T., Steers, R.M. ve Porter, L.W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior, 14*(2), 224-247.

Naagarazan, R. S. (2006). *A textbook on professional ethics and human values.* New Delhi: New Age International Publishers.

Newcomb, T.M., Turner, R.H. ve Converse, P.E. (1965). Social psychology: The study of human interaction (1st ed.). London: Psychology.

Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 1309-1325.

O'Neill, J. ve Bourke, R. (2010). Education teachers about a code of ethical conduct. *Ethics and Education, 5*(2), 179-192.

Ottekin Demirbolat, A. (2011). Öğretmenlerin Bürokratik Sosyalleşme Düzeyleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1*(2), 41-55.

Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. (2006). Öğretmen eğitimi bileşeni öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Temel eğitime destek projesi. Ankara: MEB.

Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü. (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf.

Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(4), 411-433.

Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm.* Ankara: PegemA.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307–332.

Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life.* San Francisco: Jossey Bass.

Pfister, J. A. (2009). *Managing organizational culture for effective internal control: From practice to theory.* Dordrecht: Springer Physica-Verlag.

Ponizovskiy, V, Grigoryan, L., Kühnen, U. ve Boehnke, K. (2019). Social construction of the value–behavior relation. *Front Psychol.* 10, 934-940.

Poorchangizi, B., Borhani, F., Abbaszadeh, A., Mirzaee, M. ve Farokhzadian, J. (2019). Professional values of nurses and nursing students: A comparative study. *BMC medical education, 19*(1), 438. https://doi.org/10.1186/s12909-019-1878-2.

Reid, N. (2015). Attitude research in science education. Khine, S.M. (Ed.), *Attitude measurements in science education: Classic and contemporary approaches* içinde. USA: Age Inc.

Roe, R. A. ve Ester, P. (1999). Values and work: Empirical findings and theoretical perspective. *Applied Psychology*. *48*(1), 1-21.

Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Ohio: Charles E. Merrill.

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change.* San Francisco: Jossey-Bass.

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

Ros, M., Schwartz, S. H. ve Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied psychology: An International Review, 48*(1), 49-71.

Rubi, R. B. (2019). Teachers' professional values: Its implications to student development. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research, 7*(2), 139-145.

Sabancıoğulları, S. ve Doğan, S. (2012). Profesyonel kimlik gelişimi ve hemşirelik. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, *15*(4), 275 – 282.

Sabir, S. (2021). A study on ethical leadership perceptions and its impact on teachers commitment in Pakistan. *International Journal of Educational Leadership and Management, 9*(1), 28-53.

Saltuklu, Z. (2018). Değerlerle ilgili temel kavramlar. Ergün, M., Karabacak, N. Korkmaz, İ. ve Küçük, M. (Ed.), *Öğretmenlerin mesleki değerleri ve etik* içinde (s.1-29). Ankara: Anı.

Schank, M. J. ve Weis, D. (2001). Service and education share responsibility for nurses' value development. *Journal for Nurses in Staff Development,* 17(*5*), 226-231.

Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Socioloqical Review 24*, 783-791.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Teoretical advances and empirical tests in 20 countries. M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology, 25*, 1-65. San Diego: Academic.

Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture, 2*(1). https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116

Schwartz, S. H. ve Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *J. Personality and Social Psychol.* 53 (*3*), 550-562.

Shoho, A. R. ve Martin, N. K. (1999). A comparison of alienation among alternatively and traditionally certified teachers. *ERS Spectrum, 17*(3), 27–33.

Shteynberg, G., Gelfand, M.J. ve Kim, K. (2009). Peering into the ‘‘magnum mysterium’’ of culture: The explanatory power of descriptive norms. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 40*, 46–69.

Singh, A. (2011). Evaluating the impacts of value education: Some case studies. *International Journal of Educational Planning & Administration, 1*(1), 1-8.

Singhapakdi, A. ve Vitell, S. J. (1993). Personal and professional values underlying the ethical judgement of marketers. *Journal of Business Ethics, 12*(7), 525–533.

Sortheix, F.M., Chow, A. ve Salmela-Aro, K., (2015). Work values and the transition to work life: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior, 89*, 162-171.

Soza, J. R. (2015). *Teacher alienation: Reconceptualizing the educational work environment.* Doktora tezi, Loyola Marymount University, School of Education. Los Angeles, CA.

Stephan, U. ve Uhlaner, L. (2010) Performance-based verses socially supportive culture: Across-national study of descriptive norms and entrepreneurship. *Journal of International Business Studies, 41*, 1347-1364.

Stewart, J. (2021). *Hegel's century: Alienation and recognition in a time of revolution.* New York: Cambridge University.

Steven C. Hayes, S. C., Strosahl, K. D. ve Wilson, K. G. (2003). *Acceptance and commitment therapy. An experiential approach to behavior change.* NewYork: The Guilford.

Sun, J. ve Bo Wang, J. (2018). A study on career commitment and work value of physical education teachers in Chinese traditional sports school. *Journal of Discrete Mathematical Sciences and Cryptography, 21*(6), 1467-1472.

Super, D. E. (1969). *Manual: Work values inventory.* Boston: Houghton Mifflin.

Şahin, M., (2022). Gündelik hayatın içinde değerler ve değerlerin toplumsal boyutları. *Düşünce Dünyasında Türkiz, 13*(3), 51-81.

Şahin Fırat N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim, 35*(156), 71-83.

Şimşek, S. ve Erdem, A. R. (2016). *Aday öğretmenlerin mesleki değer düzeyi hakkındaki görüşleri.* INES 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildirileri, 4318-4325.

Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler.* Ankara: Pegem.

Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariatestatistics.* Boston: Pearson.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (2017). Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine... Ankara: TTKB.

Tarhan, N. (2018). *Değerler psikolojisi ve insan.* İstanbul: Timaş.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Ankara: Nobel.

TDK (Türk Dil Kurumu). (2010). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğü. Web: https://sozluk.gov.tr/ adresinden 23.01.2021 tarihinde alınmıştır.

Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Tezcan, M. (2018). *Değerler eğitimi sosyolojik yaklaşım.* Ankara: Anı.

Thien, L.M. ve Razak, N. A. (2014). Teacher commitment: A comparative study of Malaysian ethnic groups in three types of primary schools. *Social Psychology of Education: An International Journal*, *17*(2), 307–326.

Tomul, E. ve Çelik, K. (2014). Öğretmen eğitsel değerler ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(36), 215-227.

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

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

Turhan, M., Demirli, C. ve Nazik, G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe adanmışlık düzeyine etki eden faktörler: Elâzığ örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(21), 179 – 192.

Uçanok Tan, B. (2014). Understanding the polarity between work alienation and the importance of work: Evidence from Turkey. *Middle East J. Management, 1*(3), 232–244.

Ulug, M, Ozden, M. S. ve Eryılmaz, A. (2011). The effects of teachers' attitudes on students' personality and performance. *Procedia – Social and Behavioral Sciences 30*(2011) 738 – 742.

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2018). *Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem.

Vatan, S. (2016). Bilişsel davranışçı terapilerde üçüncü kuşak yaklaşımlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 8*(3), 190-203.

Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H. ve Littleton, K. (2008). Teachers' professional identity negotiations in Two different work organisations. *Vocations and Learning, 1(2),* 131-148.

Vermunt, J. (2017). *Becoming aware: A study of student teachers' personal and professional values.* Doktora Tezi, University of Otago. Dunedin, New Zealand.

Watson, O. ve Graves, T. (1966). Quantitative research in proxemic behavior. *American Anthropologist, 68*, 971-985.

Wilson, K. G., Sandoz, E. K., Kitchens, J. ve Roberts, M. (2010). The valued living questionnaire: Defining and measuring valued action with a behavioral framework. *The Psychological Record, 60*(2), 249-272.

Willemse, M., Lunenberg, M. ve Korthagen, F. (2008). The moral aspects of teacher educators' practices. *Journal of Moral Education, 37*(4), 445–466.

Woodruff, A. D. (1942). Personal Values and the Direction of Behavior. *The School Review, 50*, 32–42.

Yalnız, A. (2019). *Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psikoeğitim programının akran zorbalığı üzerindeki etkisi.* Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Yaşaroğlu, C. (2013). Türkiye'deki "Hayat Bilgisi" ile Singapur'daki "Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi" derslerinin değerler eğitimi bağlamında karşılaştırılması. *Turkish Studies, 8*(8) 1453-1461.

Yavuz, F. K. (2015). Kabul ve kararlılık terapisi (ACT): Genel bir bakış. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics, 8*(2), 21-7.

Yazar, T. (2018). Öğretmenlerin mesleki değerleri. Ergün, M., Karabacak, N. Korkmaz, İ. ve Küçük, M. (Ed.), *Öğretmenlerin mesleki değerleri ve etik* içinde. Ankara: Anı.

Yektaş, Ç. (2020). Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT). Ercan, E. S., Bilaç, Ö., Perçinel Yazıcı, İ., Kütük, M. Ö., Işık, Ü., Kılıçoğlu, A. G., Durak, F. S., Kandemir, H., Yazıcı, K. U., Ünsel Bolat, G., Kavurma C., Kılıçaslan, F. (Ed.), *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi: Güncel Yaklaşımlar ve Temel Kavramlar* (1231-1240) içinde. Ankara: Akademisyen.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Yılmaz, H. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ile mesleki değerlerini yansıtma düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 18*(1), 503-522.

YÖK. (2018). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari

Yusof, H., Masood, F., Noor, M. A. M., Jalil, N. A. (2017). Teaching professionalism values and its relationship with teacher leadership attribute. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences 7*(4), 2222-6990.

Zümrütkal, S. ve Arslantaş, H. A. (2021). Değer eğitimi perspektifinde öğretmen rolü. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, 50*, 240-253.

# EKLER

**EK 1. Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği (Ön uygulama)**

**Kişisel Bilgi Formu**

Cinsiyetiniz:

( ) Kadın ( ) Erkek

Medeni Durumunuz:

( ) Evli ( ) Bekâr

Mesleki kıdeminiz:

( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 20 yıl üzeri

Görev Yaptığınız Eğitim Kademesi:

( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise

Branşınız:

…….

**Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçek Maddeleri**

| **Maddeler** | **Hiçbir zaman** | **Nadiren** | **Bazen** | **Sık sık** | **Her zaman** |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Mesleki değerlerimi davranışlarıma yansıtırım. | | | | | |
| 2. İstenmeyen öğretmen davranışlarını mesleki değerler kapsamında sorgularım. | | | | | |
| 3. Herhangi bir davranışta bulunurken mesleki değerlerimin bir kontrol mekanizması gibi hareket ettiğini hissederim. | | | | | |
| 4. Sonuçları beni zorlayacak olsa bile mesleki değer odaklı davranış göstermekten çekinmem. | | | | | |
| 5. Mesleki değer odaklı davranışlarımı bir yaşam biçimi olarak benimserim. | | | | | |
| 6. Mesleki değer odaklı davranışlarıma yönelik öz değerlendirme yaparım. | | | | | |
| 7. Kişisel değerlerimin, mesleki değerlerimden önemli izler taşıdığını düşünürüm. | | | | | |
| 8. Duygu, düşünce, deneyim ve ön yargılarımın mesleki değer odaklı davranışlarımı olumsuz yönde etkilemesine izin vermem. | | | | | |
| 9. Okulda ve okul dışında mesleki değerlerime uygun, tutarlı ve kararlı bir iletişim dili kullanırım. | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 10. Mesleki değer odaklı davranışlarım doğrultusunda karşımdaki kişiyi ön yargısız bir şekilde dinlemek ve anlamak için çaba harcarım. | | | | | |
| 11. Mesleki değerlerimin, okulda ve okul dışında yaşadığım tüm çatışmalarda kullandığım üslubu olumlu yönde şekillendirdiğini düşünürüm. | | | | | |
| 12. Mesleki değer odaklı davranışlarımın, yaşamım için motivasyon kaynağı olduğunu düşünürüm. | | | | | |
| 13. Mesleki değer odaklı davranışlarımın sadece hedeflerime ulaşmak değil, hedeflerimin de ötesinde bana kılavuzluk ettiğini düşünürüm. | | | | | |
| 14. Mesleki değerlerimin, mesleğimi sevmem ve mesleğime duygusal yatırım yapmam konusunda etkili olduğunu düşünürüm. | | | | | |
| 15. Mesleki değer odaklı davranışlarımın, ilk kez karşılaştığım herhangi bir olay/durum karşısında kaygı veya korkuya kapılmamı engellediğini düşünürüm. | | | | | |
| 16. Kendimi mesleki değerlerimin bir aktarıcısı olarak görürüm. | | | | | |
| 17. Mesleki değer odaklı davranışlarımın farklı ilgi alanlarına (doğa, sanat, spor, sosyal sorumluluk vb.) yönelik faaliyetlerime işlerlik kazandırdığını düşünürüm. | | | | | |
| 18. Mesleki değer odaklı davranışlarımın ahlaki ve etik ilkelerle çelişmesine imkân vermem. | | | | | |
| 19. Mesleki değerlerimin, tüm davranışlarımın (adil, dürüst, samimi vb.) vicdani sorumluluğunu taşımamda etkili olduğunu hissederim. | | | | | |
| 20. Mesleki değerlerimin, bilimsel (gözlemci, kanıta dayalı, eleştirel, akılcı vb.) bir yaklaşım sergilemeyi hayat tarzı hâline getirmemde etkili olduğunu düşünürüm. | | | | | |
| 21. Mesleki değer odaklı davranışlarımı, mesleğe adanmışlığımın bir göstergesi olarak görürüm. | | | | | |
| 22. Mesleki değer odaklı davranışlarımla öğretmenlik mesleğinin saygınlığına değer kattığımı düşünürüm. | | | | | |
| 23. Mesleki değer odaklı davranışlarımın, profesyonelliğimin ve topluma hizmet anlayışımın olumlu yönde önemli bir yordayıcısı olduğunu düşünürüm. | | | | | |
| 24. Mesleki değer odaklı davranışlarımın beni, eğitim, öğretim ve mesleğimle ilgili tüm gelişmeleri takip etmeye sevk ettiğini düşünürüm. | | | | | |
| 25. Mesleki değer odaklı davranışlarımın, sürekli öğrenme ve araştırma yapma ihtiyacımı beslediğini düşünürüm. | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 26. Mesleki değer odaklı davranışlarımın bir yansıması olarak entelektüel gelişimim için çaba harcarım. | | | | | |
| 27. Mesleki değer odaklı davranışlarımın millî, manevi, ahlaki ve kültürel değerleri öğrencilerime kazandırmamda etkili olduğunu düşünürüm. | | | | | |
| 28. Mesleki değerlerimin, öğrencilerimin başarı veya başarısızlık nedenlerini sorgulamamda etkili olduğunu düşünürüm. | | | | | |
| 29. Mesleki değerlerimi, aktif öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmam konusunda beni teşvik eden bir güç olarak görürüm. | | | | | |
| 30. Mesleki değer odaklı davranışlarımı, eğitim ve öğretim sürecine yönelik plan ve uygulamalarıma (pedagojik yaklaşımım, sunduğum içerikler, ölçme değerlendirme süreçleri vb.) yansıtırım. | | | | | |
| 31. Mesleki değer odaklı davranışlarımın, her bir öğrencimin öğretim sürecindeki ihtiyaçlarını belirlemem ve karşılamam konusunda aktif rol oynadığını düşünürüm. | | | | | |
| 32. Mesleki değer odaklı davranışlarımla öğrencilerime güvende olduklarını hissettirdiğimi düşünürüm. | | | | | |
| 33. Mesleki değer odaklı davranışlarımın, öğrencilerimin hayatında anlamlı farklar yaratmamı sağladığını düşünürüm. | | | | | |
| 34. Mesleki değer odaklı davranışlarımın öğrencilerime fırsat eşitliği ve çeşitli olanaklar (eğitsel, sanat, spor vb.) sunmamda etkili olduğunu düşünürüm. | | | | | |
| 35. Mesleki değer odaklı davranışlarımla topluma uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmeye hizmet ederim. | | | | | |
| 36. Mesleki değer odaklı davranışlarım doğrultusunda öğrencilerimin sadece akademik değil, bütünsel gelişimleri için de çaba harcarım. | | | | | |
| 37. Mesleki değer odaklı davranışlarımın, disiplin sağlama geleneklerimin insana yakışır tarzda olmasını sağladığını düşünürüm. | | | | | |
| 38. Mesleki değer odaklı davranışlarımın mesleğimde daha yüksek performans göstermem için beni teşvik ettiğini düşünürüm. | | | | | |
| 39. Mesleki değer odaklı davranışlarımın okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesine katkı sağladığını düşünürüm. | | | | | |
| 40. Mesleki ve ahlaki değerlere uygun davranmayan meslektaşlarımı uyarmaktan çekinmem. | | | | | |
| 41. Meslektaşlarımın mesleki değer odaklı davranışlarından yararlanırım. | | | | | |
| 42. Okul idaresi tarafından bana verilen görevlerin mesleki değerlerime uygunluğunu sorgularım. | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 43. Mesleki değer odaklı davranışlarımın zamanı iyi yönetmemi ve planlı olmamı sağladığını düşünürüm. | | | | | |
| 44. Okulda ve okul dışında her türlü davranışımda mesleki değerlerim doğrultusunda hareket ederim. | | | | | |
| 45. Mesleki değerlerimin, bulunduğum farklı sosyal ortamları belirlememde etkili olduğunu düşünürüm. | | | | | |
| 46. Mesleki değerlerimin, okulda ve okul dışında çözüm odaklı davranışlar sergilememi sağladığını düşünürüm. | | | | | |
| 47. Mesleki değerlerimin değişikliklere uyum sağlama esnekliğimi artırdığını düşünürüm. | | | | | |
| 48. Mesleki değerlerimin, farklı bakış açılarına (değer, kültür, inanç vb.) sahip bireylere karşı davranış geleneklerimi olumlu yönde şekillendirdiğini düşünürüm. | | | | | |
| 49. Mesleki değer odaklı davranışlarımın bir yansıması olarak velilerimi, öğretim sürecinin bir paydaşı olarak benimserim. | | | | | |
| 50. Mesleki değer odaklı davranışlarımın, sosyal ilişkilerimi iyi bir şekilde yönetmemde etkili olduğunu düşünürüm. | | | | | |

**EK 2. Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçeği (Asıl uygulama)**

**Kişisel Bilgi Formu**

Cinsiyetiniz:

( ) Kadın ( ) Erkek

Medeni Durumunuz:

( ) Evli ( ) Bekâr

Mesleki kıdeminiz:

( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 20 yıl üzeri

Görev Yaptığınız Eğitim Kademesi:

( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise

Branşınız:

…….

**Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimleri Ölçek Maddeleri**

| Faktör | Madde | Hiçbir zaman | Nadiren | Bazen | Sık sık | Her zaman |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mesleki Değer Odaklı Yaşamı Önemseme | 10.Mesleki değer odaklı davranışlarım doğrultusunda karşımdaki kişiyi ön yargısız bir şekilde dinlemek ve anlamak için çaba harcarım. | | | | | |
| | 14.Mesleki değerlerimin, mesleğimi sevmem ve mesleğime duygusal yatırım yapmam konusunda etkili olduğunu düşünürüm. | | | | | |
| | 19.Mesleki değerlerimin, tüm davranışlarımın (adil, dürüst, samimi vb.) vicdani sorumluluğunu taşımamda etkili olduğunu hissederim. | | | | | |
| | 21.Mesleki değer odaklı davranışlarımı, mesleğe adanmışlığımın bir göstergesi olarak görürüm. | | | | | |
| | 22.Mesleki değer odaklı davranışlarımla öğretmenlik mesleğinin saygınlığına değer kattığımı düşünürüm. | | | | | |
| | 23.Mesleki değer odaklı davranışlarımın, profesyonelliğimin ve topluma hizmet anlayışımın olumlu yönde önemli bir yordayıcısı olduğunu düşünürüm. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Mesleki Değer Odaklı Yaşamı Önemseme | 24.Mesleki değer odaklı davranışlarımın beni, eğitim, öğretim ve mesleğimle ilgili tüm gelişmeleri takip etmeye sevk ettiğini düşünürüm. | | | | | |
| | 25.Mesleki değer odaklı davranışlarımın, sürekli öğrenme ve araştırma yapma ihtiyacımı beslediğini düşünürüm. | | | | | |
| | 27.Mesleki değer odaklı davranışlarımın millî, manevi, ahlaki ve kültürel değerleri öğrencilerime kazandırmamda etkili olduğunu düşünürüm. | | | | | |
| | 28.Mesleki değerlerimin, öğrencilerimin başarı veya başarısızlık nedenlerini sorgulamamda etkili olduğunu düşünürüm. | | | | | |
| | 29.Mesleki değerlerimi, aktif öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmam konusunda beni teşvik eden bir güç olarak görürüm. | | | | | |
| | 30.Mesleki değer odaklı davranışlarımı, eğitim ve öğretim sürecine yönelik plan ve uygulamalarıma (pedagojik yaklaşımım, sunduğum içerikler, ölçme değerlendirme süreçleri vb.) yansıtırım. | | | | | |
| | 31.Mesleki değer odaklı davranışlarımın, her bir öğrencimin öğretim sürecindeki ihtiyaçlarını belirlemem ve karşılamam konusunda aktif rol oynadığını düşünürüm. | | | | | |
| | 32.Mesleki değer odaklı davranışlarımla öğrencilerime güvende olduklarını hissettirdiğimi düşünürüm. | | | | | |
| | 33.Mesleki değer odaklı davranışlarımın, öğrencilerimin hayatında anlamlı farklar yaratmamı sağladığını düşünürüm. | | | | | |
| | 34.Mesleki değer odaklı davranışlarımın öğrencilerime fırsat eşitliği ve çeşitli olanaklar (eğitsel, sanat, spor vb.) sunmamda etkili olduğunu düşünürüm. | | | | | |
| | 35.Mesleki değer odaklı davranışlarımla topluma uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmeye hizmet ederim. | | | | | |
| | 36.Mesleki değer odaklı davranışlarım doğrultusunda öğrencilerimin sadece akademik değil, bütünsel gelişimleri için de çaba harcarım. | | | | | |
| | 37.Mesleki değer odaklı davranışlarımın, disiplin sağlama geleneklerimin insana yakışır tarzda olmasını sağladığını düşünürüm. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 38.Mesleki değer odaklı davranışlarımın mesleğimde daha yüksek performans göstermem için beni teşvik ettiğini düşünürüm. | | | | | |
| | 49.Mesleki değer odaklı davranışlarımın bir yansıması olarak velilerimi, öğretim sürecinin bir paydaşı olarak benimserim. | | | | | |
| Mesleki Değer Odaklı Yaşamı Benimseme | 1.Mesleki değerlerimi davranışlarıma yansıtırım. | | | | | |
| | 2.İstenmeyen öğretmen davranışlarını mesleki değerler kapsamında sorgularım. | | | | | |
| | 3.Herhangi bir davranışta bulunurken mesleki değerlerimin bir kontrol mekanizması gibi hareket ettiğini hissederim. | | | | | |
| | 4.Sonuçları beni zorlayacak olsa bile mesleki değer odaklı davranış göstermekten çekinmem. | | | | | |
| | 5.Mesleki değer odaklı davranışlarımı bir yaşam biçimi olarak benimserim. | | | | | |
| | 6.Mesleki değer odaklı davranışlarıma yönelik öz değerlendirme yaparım. | | | | | |
| | 7.Kişisel değerlerimin, mesleki değerlerimden önemli izler taşıdığını düşünürüm. | | | | | |
| | 8.Duygu, düşünce, deneyim ve ön yargılarımın mesleki değer odaklı davranışlarımı olumsuz yönde etkilemesine izin vermem. | | | | | |
| Yönlendirici ve Koruyucu Bir Unsur Olarak Mesleki Değer Odaklı Yaşam | 15.Mesleki değer odaklı davranışlarımın, ilk kez karşılaştığım herhangi bir olay/durum karşısında kaygı veya korkuya kapılmamı engellediğini düşünürüm. | | | | | |
| | 17.Mesleki değer odaklı davranışlarımın farklı ilgi alanlarına (doğa, sanat, spor, sosyal sorumluluk vb.) yönelik faaliyetlerime işlerlik kazandırdığını düşünürüm. | | | | | |
| | 40.Mesleki ve ahlaki değerlere uygun davranmayan meslektaşlarımı uyarmaktan çekinmem. | | | | | |
| | 42.Okul idaresi tarafından bana verilen görevlerin mesleki değerlerime uygunluğunu sorgularım. | | | | | |

## EK 3. Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği

| **Açıklama:** *Aşağıda öğretmenlik mesleğine adanmışlık durumlarını açıklayan bazı davranış ifadelerine yer verilmiştir. Aşağıda belirtilen ifadelere **ne düzeyde katıldığınızı** sizin durumunuzu yansıtan dereceyi gösteren rakamı daire içine alarak belirtiniz.*<br>*Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.* | | **Kesinlikle katılmıyorum** | **Katılmıyorum** | **Kararsızım** | **Katılıyorum** | **Kesinlikle katılıyorum** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | Öğretmenlik mesleğini severek yapıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **2** | Öğretmen olarak öğrencilerle çalışmaktan zevk alıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **3** | Öğretmen olmaktan gurur duyuyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **4** | Kendimi bu mesleğe ait hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **5** | Mesleğimle aramda duygusal bir bağ olduğunu düşünüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **6** | Eğer bir kez daha tercih şansım olsaydı, yine öğretmenliği seçerdim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **7** | Benim için öğretmenlik yaşamımın önemli bir parçasıdır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **8** | Hayatımın geri kalanını da öğretmen olarak geçirmek istiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **9** | Mesleğimi nitelikli olarak devam ettirmek için çok çaba harcıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **10** | Bir öğretmen olarak mesleğimin statüsünü yükseltmek için çok çaba harcıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **11** | Mesleki gelişimim için yaşamımın başka alanlarında birçok şeyden feragat ediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **12** | Kendi alanımdaki gelişmeleri takip etmek benim yaşamımda önceliklidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **13** | Öğrencilerimin potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmak benim için çok önemlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **14** | Ders dışı zamanlarda öğrencilerimle vakit geçirerek onlara yardımcı olmak benim için büyük bir zevktir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **15** | Her öğrencimin başarılı olabilmesi için elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **16** | Bireysel problemleri olan öğrencilere okul/ders dışında da yardımcı olurum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **17** | Öğrencilere faydalı olabilmek için farklı kaynaklara başvururum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **18** | Öğrencilerim ne zaman ne konuda yardıma ihtiyaç duyarlarsa onların yanında olurum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **19** | Öğrencilerimin etkili öğrenmeleri için zaman ve mekân gözetmeksizin öğrencilerimle birlikte çalışırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| **20** | Öğrencilerimin geleceği için elimden gelen bütün imkânları kullanırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Mesleğe bağlılık:** M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8
**Öğrencilere adanma:** M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20
**Özverili çalışma:** M9, M10, M11, M12

**EK 4. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği**

**Açıklama:** Aşağıda ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması ile ilgili duygu ve düşünceleri belirten ifadeler yer almaktadır. Bir öğretmen olarak bu duygu ve düşünceleri ne sıklıkta yaşadığınızı, ifadelerin karşısındaki kutucuğa çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

Lütfen ifadelerin tümünü işaretleyiniz.

Sıklık Derecesi

| | Maddeler | Hiçbir zaman | Nadiren | Bazen | Çoğu Zaman | Her zaman |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum. | | | | | |
| 2. | Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum. | | | | | |
| 3. | İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum. | | | | | |
| 4. | Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum. | | | | | |
| 5. | Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum. | | | | | |
| 6. | İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum. | | | | | |
| 7. | Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum. | | | | | |
| 8. | Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum. | | | | | |
| 9. | Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum. | | | | | |
| 10. | Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum. | | | | | |
| 11. | Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum. | | | | | |
| 12. | Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum. | | | | | |
| 13. | Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum. | | | | | |
| 14. | Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum. | | | | | |
| 15. | İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum. | | | | | |
| 16. | Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum. | | | | | |
| 17. | Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 18. | Öğretmenliği sıkıcı buluyorum. | | | | | |
| 19. | Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum. | | | | | |
| 20. | Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum. | | | | | |
| 21. | Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum. | | | | | |
| 22. | Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum. | | | | | |
| 23. | Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum. | | | | | |
| 24. | Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum. | | | | | |
| 25. | Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum. | | | | | |
| 26. | Okulda kendimi yalnız hissediyorum. | | | | | |
| 27. | Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum. | | | | | |
| 28. | Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum. | | | | | |
| 29. | Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum. | | | | | |
| 30. | Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum. | | | | | |
| 31. | Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum. | | | | | |
| 32. | Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum. | | | | | |
| 33. | Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum. | | | | | |
| 34. | Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| 35. | Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum. | | | | | |
| 36. | Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum. | | | | | |
| 37. | Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum. | | | | | |
| 38. | Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum. | | | | | |

**EK 5. Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşam Eğilimlerine İlişkin Görüşme Formu**

**Kişisel Bilgi Formu**

***Cinsiyetiniz:***

( ) Kadın ( ) Erkek

***Medeni Durumunuz:***

( ) Evli ( ) Bekâr

***Mesleki Kıdeminiz:***

( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 20 yıl üzeri

***Görev Yaptığınız Eğitim Kademesi:***

( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise

**Görüşme Soruları**

1. Mesleki değer odaklı yaşam sürdüren bir öğretmenin formal ortamlarda yansıttığı değerleri ve davranışlarının nasıl olması gerektiğini açıklar mısınız?
2. Mesleki değer odaklı yaşam sürdüren bir öğretmenin informal yansıttığı değerleri ve davranışlarının nasıl olması gerektiğini açıklar mısınız?
3. Mesleki değer odaklı davranışları benimseyen ve bu yaklaşımının aksini sergileyen öğretmenleri karşılaştırdığınızda; meslektaşlarınızın öğrencilere ve öğretme öğrenme sürecine yönelik yaklaşımları arasındaki farkı nasıl değerlendirirsiniz?
4. Mesleki ve etik değerlere uygun davranmayan meslektaşlarınız için sergileyeceğiniz yaklaşımda mesleki değerleriniz nasıl bir rol oynar?
5. Öğretmenlerin mesleki değer odaklı yaşamının engelleri, zorlukları nelerdir?
6. Mesleki değer odaklı bir yaşam sürdürmek öğretmenlere, mesleğe ve topluma nasıl bir katkı sağlar?
7. Öğretmenlerin mesleki adanmışlık düzeyleri, mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerinin bir yordayıcısı olarak ele alınmalı mıdır? Nedenini açıklar mısınız?
8. Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri, mesleki değer odaklı yaşam eğilimlerinin bir yordayıcısı olarak ele alınmalı mıdır? Nedenini açıklar mısınız?

## EK 6. Etik Komisyon Onayı

**Evrak Tarih ve Sayısı: 30.03.2021-E.60281**

**T.C.**
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**
**Etik Komisyonu**

Sayı : E-77082166-302.08.01-60281
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi : 29.01.2021 tarihli ve 80287700-302.08.01- 17895 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Şadiye İNCİ'nin, Prof. Dr. Şaban ÇETİN'in** danışmanlığında yürüttüğü ***"Öğretmenlerin Mesleki Değer Odaklı Yaşama Eğilimleri"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **16.02.2021** tarih ve **03** 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 ve gereğini rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 333

**Prof. Dr. İsmail KARAKAYA**
**Komisyon Başkanı**

Ek:1 Liste



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…*