

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİNİN
DEĞER ÖĞRETİMİ ÖZ YETERLİK ALGILARINI YORDAYICILIĞININ
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜZİN ÖZ

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ EBRU UZUNKOL

HAZİRAN 2019

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİNİN
DEĞER ÖĞRETİMİ ÖZ YETERLİK ALGILARINI YORDAYICILIĞININ
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GÜZİN ÖZ

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ EBRU UZUNKOL

HAZİRAN 2019

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.


İmza
14/06/2019
Tarih

Güzin ÖZ

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Sınıf Öğretmeni Adaylarının Empatik Eğilim Düzeylerinin Değer Öğretimi Özyeterlik Algılarını Yordayıcılığının İncelenmesi” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Dursun AKSU



Üye (Danışman) : Dr. Öğr. Üyesi Ebru UZUNKOL



Üye : Doç. Dr. Fatma SAPMAZ



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

14/06/2019



Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

İçinde bulunduğumuz 21. Yüzyılda sürekli olarak yenilenen teknolojik gelişmeler toplumu da derinden etkilemektedir. Bu süreçte sosyal hayatın anahtarı olan değerler de değişime uğramaktadır. Gelecek nesillerin temelleri durumundaki çocukları teknolojik gelişmelerle birlikte pek çok farklı uyararla baş başa kalmaktadırlar. Bu şartlar altında çocuklarımıza değerleri nasıl kazandırmamız gerektiği konusu bugün eğitimin en önemli konularından biri olarak görülmektedir. Değerlerin kazandırılması ya da pekiştirilmesinde ise; aileden sonra gelen en etkili kişilerin öğretmenler olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kendilerini değerler konusunda öğretim verebilecek yeterliğe sahip hissetmeleri oldukça önemlidir. Ayrıca değer öğretimi sürecinde çocuklara hangi değerleri nasıl öğreteceklerine karar verme aşamasında öğretmenlerin hoşgörülü bir şekilde davranıp çocuklarla aralarında empati kurarak yol almaları sağlanmalıdır. Bu çalışmada da sınıf öğretmeni adaylarının değerler öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile empati düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın şekillenmesinde bana her zaman destek olduğunu hissettiren, samimiyeti ve akademik kimliğiyle hayatımda büyük bir etkisi olan güncel fikirleriyle araştırmamı yönlendiren kıymetli danışman hocam sayın Dr. Öğretim Üyesi Ebru Uzunkol'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bugünlere gelmemde kuşkusuz en büyük pay sahibi ve hayatımın her aşamasında bana destek olan bana her zaman güç veren değerli aileme çok teşekkür ederim.

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİNİN DEĞER ÖĞRETİMİ ÖZ YETERLİK ALGILARINI YORDAYICILIĞININ İNCELENMESİ

Güzin ÖZ, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi. Ebru UZUNKOL

Sakarya Üniversitesi, 2019.

Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile empati düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında belirlenen 2 üniversitede öğrenim gören 337 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çetin (2016) tarafından geliştirilen Değer Öğretimi Öz-yeterlik İnançları Ölçeği ile Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, Mann Whitney U, Kruskal Wallis ve korelasyon analizleri kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının uygulama boyutunda kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre farklılaşma düzeyleri incelendiğinde sınıf düzeyinin anlamlı bir değişken olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının akademik başarı algısına göre tüm boyutlarda farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının değer öğretimini önemseme durumuna göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının hayat bilgisi öğretimi veya sosyal bilgiler öğretimi derslerinden en az birini almış olma durumlarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde tüm boyutların empati ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Özyeterlik, Empati, Sınıf Öğretmeni Adayı.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF PREDICTED THE SELF EFFICACY OF VALUES EDUCATION OF EMPATHIC TENDENCY LEVELS OF PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES

Güzin Öz, Master Thesis.

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Ebru UZUNKOL

Sakarya University, 2019.

In this study survey model, one of quantitative research models, is used to investigate the relation between self efficacy perception and empathy levels of form teacher candidates for values education. In the study, 337 primary school teacher candidates studying in 2 universities determined in the 2018-2019 academic year formed the sample.

The data were collected by the Value Teaching Self-Efficacy Beliefs Scale developed by Çetin (2016) and the Empathic Tendency Scale developed by Dökmen (1988). SPSS 22.0 package program was used for data analysis. Descriptive statistics, Mann Whitney U, Kruskal Wallis and correlation analysis were used to analyze the data.

As a result of the study, there was a significant difference in favor of female teacher candidates in the dimension of self-efficacy perceptions related to the value teaching of primary school teacher candidates. When the levels of self-efficacy perceptions of the teacher candidates related to the value teaching according to the grade level were examined, it was found that the class level was a significant variable. It has been concluded that the self-efficacy perceptions of the primary school teachers about the value teaching differ according to the academic achievement perception. It has been concluded that the self-efficacy perceptions of the primary teacher candidates on value teaching differ according to the value teaching. It is concluded that the self-efficacy perceptions of pre-service teachers in terms of value teaching differ according to the situations where they have taken at least one of life science teaching or social studies teaching courses. When the relationship between self-efficacy perceptions and empathic tendency levels of primary school teacher candidates is examined, it is concluded that all dimensions are related to empathy.

Keywords: Values Education, Self-efficacy, Empathy, Primary School Teacher Candidate.

İÇİNDEKİLER

Bildirim.....	i
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	ii
Önsöz.....	iii
Özet.....	iv
Abstract.....	v
İçindekiler	vi
Tablolar Listesi.....	ix
Şekiller Listesi	x
1. Bölüm, Giriş	1
1.1 Problem Cümlesi	4
1.2 Alt Problemler	4
1.3 Araştırmanın Amacı.....	5
1.4 Araştırmanın Önemi.....	5
1.5 Varsayımlar.....	6
1.6 Sınırlılıklar.....	6
1.7 Tanımlar.....	6
2. Bölüm.....	7
1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar	7
1.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	7
1.1.1 Değerlerin Tanımı Ve Sınıflandırılması	7
1.1.2 Değerler Eğitimi	11
1.1.3 Değerlerin Öğretimi Sürecinde Uygulanan Yaklaşımlar	14
1.1.3.1 Değerlerin Doğrudan Öğretimi Yaklaşımı	15
Telkin Yaklaşım Yöntemi.....	16

Davranış Değişirme Yöntemi.....	16
1.1.3.2 Süreç Yaklaşımına Dayalı Yaklaşımlar.....	16
Değer Belirginleştirme Yaklaşımı (Değer Açıklama, Değer Aydınlatma Yaklaşımı).....	17
Değer Analizi Yaklaşımı.....	18
Ahlaki Gelişim Yaklaşımı (Ahlaki Muhakeme, Ahlaki İkilem Yaklaşımı).....	19
Gözlem Yoluyla Öğrenme Yaklaşımı	22
Eylem Yoluyla Öğrenme Yaklaşımı.....	22
1.1.3.3 Bütüncül Yaklaşımlar.....	24
Karakter Eğitimi.....	24
Adil Topluluk Okulları.....	25
1.1.2 Empati.....	26
Empati İle İlişkili Kavramlar	27
a. Empati ve Sempati.....	27
b. Empati ve Özdeşim.....	28
c. Empati ve İçtenlik.....	28
d. Empati ve Sezgisel Tanı.....	28
1.1.3 Özyeterlik.....	29
1.2 İlgili araştırmalar.....	32
1.2.1 Değer Eğitimiyle İlgili Araştırmalar.....	32
1.2.2 Empatik Eğilim Düzeyi İle İlgili Araştırmalar.....	35
3.Bölüm Yöntem.....	38
3.1 Araştırmanın Yöntemi.....	38
3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	38
3.3 Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri.....	40

3.4 Verilerin Analizi.....	41
4. Bölüm Bulgular.....	44
4.1 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değer Eğitimine İlişkin Özyeterlik Algılarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	44
4.2 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değer Eğitimine İlişkin Özyeterlik Algılarının Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi.....	45
4.3 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değer Eğitimine İlişkin Özyeterlik Algılarının Akademik Başarı Algısına Göre İncelenmesi.....	46
4.4 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değer Eğitimine İlişkin Özyeterlik Algılarının Hayat Bilgisi Öğretimi veya Sosyal Bilgiler Öğretimi Derslerinden En Az Birini Almış Olma Durumlarına Göre İncelenmesi	47
4.5 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Özyeterlik Algıları İle Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	48
4.6 Sınıf Öğretmeni Adaylarının Empatik Eğilim Düzeylerinin Değer Öğretimine İlişkin Özyeterlik Algılarını Yordama Düzeyinin İncelenmesi.....	51
5. Bölüm Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	53
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	53
5.2 Öneriler.....	57
5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	57
5.2.2 Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	57
Kaynakça	59

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Schwartz'ın değer sınıflandırması.....	8
Tablo 2. Farklı ülkelerin belirledikleri ortak değerler listesi.....	12
Tablo 3. Kohlberg'in ahlaki gelişim düzeyleri ve aşamaları.....	20
Tablo 4. Örnekleme dahil olan öğretmen adaylarının demografik özellikleri	39
Tablo 5. Değer öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşma durumları	44
Tablo 6. Değer öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının sınıf düzeyine göre farklılaşma durumları.....	45
Tablo 7. Değer öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının akademik başarı algısına göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları.....	46
Tablo 8. Özyeterlik algılarının hayat bilgisi veya sosyal bilgiler öğretimi derslerinden en az birini almış olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin U testi sonuçları.....	47
Tablo 9. Değer öğretimine ilişkin özyeterlik algıları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki korelasyon sonuçları.....	48
Tablo 10. Değer öğretimine ilişkin özyeterlik algılarını yordamalarına ilişkin regresyon analizi sonuçları.....	51

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Schwartz'ın değer sınıflandırması.....	10
Şekil 1. Beklenen ve Gözlenen Birikimli Olasılık.....	42
Şekil 2. Standardize Tahmini Değerler ve Sapmalar.....	43

EKLER

Ek 1: Sakarya Üniversitesi Ölçek Uygulama İzin Formu	66
Ek 2: Kocaeli Üniversitesi Ölçek Uygulama İzin Formu.....	67

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, çocuğun doğduğu anda başlayıp hayatının geri kalan süresince kesintisiz olarak içinde bulunduğu bir süreçtir. Bu sürecin temelleri aile ile geçirilen okul öncesi dönemde atılmaktadır. Çocuk, algı ve değerlendirme yeteneklerini ailesinden aldığı değerler ve kültür çerçevesinde oluşturmaya başlar. Bu anlamda bahse konu dönemde çocuğun gelişimi, öz benlik ve öz yeterlik algısı ailesinin ona yaklaşımı ve sunduğu imkânlar çerçevesinde gelişmektedir (Karaca, Telef, 2012). Sosyal devlet ilkesinin benimsendiği Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde ise prensip olarak eğitimin eşitleyici bir yapıda olması hedeflenmektedir (Aydın, Çakmak, 2017). Çocuğun aile içinde aldığı değerlerin pekiştirilmesi ya da hedeflenen yeni değerlerin kazandırılması sürecinde ailenin yanında en önemli formal eğitim kurumu olan okul kurumu oldukça önemli bir rol üstlenmektedir.

Çocuğun okul ile tanışması, okula ve çevresel faktörlere alışması ve adapte olması sürecinde sınıf öğretmenlerinin etkisi ayırt edici önemdedir. Çünkü özellikle okul öncesi eğitim almamış ise aile harici çevresel faktörlerden etkilenme sürecine giren çocuğun genelde idol olarak benimsediği ilk kişi sınıf öğretmenleri olmaktadır. Sınıf öğretmenin onayını almak, ondan ilgi görmek ve takdir edilmek çocuğun okul ile bağı arasında doğrudan bir etkiye sahiptir (Gürdoğan Bayır, Çengelci Köse, Deveci, 2016). Çocuğun çevresel faktörlere ilk defa bu kadar açık hale geldiği süreçte, idol olarak benimsediği ve hareketlerini genel anlamda örnek alarak yansıttığı öğretmenin yaklaşımı, çocuğun geri kalan hayatı için de sürdürülebilir etkiler barındırmaktadır. Bu kapsamda birey olarak çocuğun gelişimi ve kapasitesini ortaya koyabilmesi için birey olarak değerlendirilip kişiliğine göre yönlendirilmesi gerekmektedir. Birey olarak değerlendirme ve öğrencinin özelliklerine göre farklı yaklaşımlar geliştirme kabiliyetinin de öğretmenin eğitiminden ve kendi gelişiminden geçtiği düşünülmektedir.

Mevcut eğitim sistemimizde ilkokul seviyesinde sınıf öğretmenliği uygulaması bulunmaktadır. Sınıf öğretmeni, ilkokul eğitim programlarında yer alan içeriğe ait bilgileri çocuklara aktararak çocukların yaratıcılığa, araştırmaya girişkenliğe yönelterek kendilerine ve çevrelerine olumlu tutumlar geliştiren diğer kişilerle etkili iletişim becerilerini geliştiren bireydir (Gürdoğan Bayır, Çengelci Köse, Deveci, 2016). Okula başlayana kadar geçen süre

içindeki günlük yaşam deneyimlerinden farklı olarak disiplini, görevi, sorumluluğu deneyimleyen ve pek çok farklı paydaş ile etkileşime giren çocuk için okula başlamak ve formal eğitime tabi tutulmak farklı bir deneyimdir. Bu deneyimi yaşarken de karşılaştığı farklılıkları anlayabilmek ve sorunlarla başa çıkabilmek için örnek alabileceği rol modelleri arayışına girer. Bu durumda da her gün zaman geçirdiği ve gözlemlediği bir birey olarak sınıf öğretmeni rol model kavramına en yakın kişi olmaktadır. Sınıf öğretmeni, çocukların dış etkenlere tepkisi, sorunlara yaklaşımı ve perspektifi açısından çok önemli bir konumdadır (Senemoğlu, 2012). Birey olarak gelişen çocuk, toplumun bir parçasıdır ve sınıf öğretmenin, öğrencilerine eşitleyici ve kapsayıcı yaklaşımı ile farklılıkları kabulleniş, toplumsal huzur ve harmoni açısından ayırt edici olmaktadır. Toplumsal hayata okul ile adımını atan ve toplumu sınıf öğretmeni ile tanıyan öğrencilerin eşitleyici ve kapsayıcı bir eğitime tabi olması, geleceğin toplumu ve toplumsal değerleri açısından önem arz etmektedir.

İlkokul dönemi, öğrenci sıfatını alan çocuğun temel değerler eğitimi bakımından kritik bir dönem olarak görülmektedir. Prensipleri, değerleri, değerlere yaklaşımları, ayrımları formal anlamda aldığı ilk kurum ilkokuldur. Bireyin kişilik gelişimi için yadsınamaz önemi haiz değerler eğitiminin formal anlamda sağlıklı ve kaliteli bir biçimde yürümesi için ise öğretmenlere büyük sorumluluklar yüklenmiştir. Özellikle sınıf öğretmenlerinin, onu örnek alan ve taze olan akıllara nakletmesi hedeflenen değerleri sağlıklı bir şekilde aktarabilmesi için kendisinin kalifiye bir eğitimden ve formasyondan geçmesi gerekmektedir. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine sunacağı ve temel eğitimlerden biri olan değerler eğitiminde verimli ve etkin olabilmesi için kendisinin de zamanı iyi planlama, öğrenciyi kolay bir şekilde motive edebilme, çabuk karar verebilme, diğer öğretmenlere göre daha az stres sahibi olma, öğretmede daha istekli ve coşkulu olma, öğrencileri daha az eleştirme ve eğitim programlarını uygulamada başarılı olabilme gibi özellikleri olması gerekmektedir (Bandura, 2001; Friedman, Kass 2001; Tschannen-Moren, Woolfolk, 2001). Değinilen özellikler kapsamına giren en önemli hususlardan biri de öğretmenin kendisine karşı olan bakışı ve kendisine yaklaşımıdır. Kendisini yeterli gören öğretmenin öğrencilerini pozitif anlamda etkileme kapasitesinin daha fazla olacağı ve değerler eğitimi sürecini daha etkili bir şekilde yürütebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öz yeterlik algıları önem kazanmaktadır.

Öz yeterlik kavramının temeli, kişinin öğrenme seviyesini ve davranışlarını gerekli gördüğü veya gerekli görülen seviyeye ulaştırmak için kendi kapasitesine olan inancına ilişkindir. Öz yeterlik inançları, kişilerin hislerini, düşünceleri, davranışlarını ve içsel motivasyon şekillerini ortaya çıkarmaktadır (Bandura, 1994). Öğrencinin ailesinden ve sosyal çevresinden aldığı değerlerin yani kültürün pekiştirilmesi ve yine öğrenciye yeni değerler kazandırmak suretiyle toplumsal bir eşitliğin ve harmoninin oluşturulması safhalarını da kapsayan değerler öğretimi süreci bakımından, öğretmenin kendi öz yeterlik algısı önem arz etmektedir (Çelikkaleli, Akbaş, 2006; Durdukoca Fırat, 2010; Özdemir, 2008). Öğretmenin kendini öğretmeye ve devamlı bir öğrenme sürecine kadir hissetmesi, daha planlı, düzenli, bilinçli olması, sınıf yönetiminde pozitif yaklaşımlar kullanması, öğrenci başarısını ve motivasyonunu artırmakta daha başarılı olması öz yeterlik kavramının sonuçlarından birkaçı olmakla birlikte öğrencilere yaklaşımı da bu kavramlar çerçevesinde değişiklik göstermektedir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Aksu, 2008; Ekici, 2006; Günhan ve Başer, 2007; Hamurcu, 2006; Umay, 2002). Öz yeterlik inancı kişilerin çaba, sebat ve endişe düzeyini, görevin kalitesini ve seçimini, performans düzeyini ve etkinliklerin seçimini etkiler (Aydın, 2008). Öğretmen ve öğrenci arasında özel bir bağ kurularak öğrenme sürecinin etkililiğinin artması için empati becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır (Sağlam, Akbulut, 2010). Nitekim Kesicioğlu ve Güven (2014)'in çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Görüldüğü gibi empati de öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile ilişkili olan kavramlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Empati; eğitim – öğretim süreçlerinin gerçekleştiği ortam olan okullarda çeşitli derslerde yapılan etkinliklerle öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programı'nda bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, *empati yapabilen*, topluma ve kültüre katkı sağlayan nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları hazırlandığını ifade etmiştir. (MEB, 2018). Aynı programda öğrenme öğretmen sürecinde kendisi, diğer alt değerler ve diğer kök değerlerle ilişkilenebilen 10 adet kök değer olduğu vurgulanmıştır. Bu değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik değerleridir. Bottery (2000)'e göre değer eğitimi; akıl yürütme ve mantıklılığı teşvik etme, empati geliştirme, öz saygı geliştirme, işbirliği geliştirme süreçlerinden oluşmalıdır. Yukarıda ifade edildiği gibi empati yapabilen bireyler

yetiştirmek için değerler eğitimine; değerler eğitimini uygulayabilmek için ise empati sahibi bireylere ihtiyaç vardır.

Bu araştırmada da bahsedilen dūřüncelerden yola çıkılarak geleceğin sınıf öğretmenleri olan sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının belirlenmesi ve yine bir öğretmende olması gereken en önemli özelliklerden biri olan empatik eğilim düzeyleri ile ilişkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının ortaya koyulması geleceğin öğretmenleri olacak olan sınıf öğretmeni adaylarının güncel yeterlilik düzeylerini ortaya koymak suretiyle gelişmiş ve geliştirilebilir yanlarının değerlendirilmesi bakımından alana katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte, bu çalışma değer öğretimine ilişkin öz yeterlik algısı ile empati eğilimi arasındaki ilişkiyi ve sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz yeterlik düzeylerini ortaya koymasını bakımından, alana katkı sağlayacaktır.

1.1 Problem cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini “Sınıf öğretmeni adaylarının empatik eğilim düzeyleri değer öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarını yordamakta mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2 Alt problemler

Araştırmanın temel amacı sınıf öğretmeni adaylarının empatik eğilim düzeylerinin değer öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarını yordama gücünü ve sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Bu çerçevede cevaplanması hedeflenen alt problemler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine yönelik öz yeterlik algı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının empatik eğilim düzeyleri değer öğretimine yönelik öz yeterlik algılarını ne düzeyde açıklamaktadır?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine yönelik öz yeterlik algıları;
 - a) Cinsiyet değişkenine göre,
 - b) Sınıf düzeyi değişkenine göre,

- c) Akademik başarı değişkenine göre,
- d) Hayat bilgisi veya sosyal bilgiler öğretimi derslerinden birini almış olma durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın amacı ve önemi

Eğitimin birincil amacı, toplumun istediği ve onayladığı tutum, davranış, bilgi, beceri ve değerlere sahip bireyler yetiştirmektir. Aileden sonra bireylerin kişilik gelişimlerini etkileyen en önemli kurum okuldur. Okulda öğretilen bilgi ve becerilerin yanı sıra verilen değerler de bireylerin hayatını şekillendirici özelliğe sahiptir.

İlkokul dönemi gelişimsel özellikler bakımından öğrencilerin en fazla öğrenmeye açık oldukları ve ileriki yaşamları boyunca kullanacakları bilişsel ve duygusal kazanımların temellerini attıkları çağdır. Bu nedenle ilkokullarda verilen değerler eğitimi ve bu eğitimin verilmiş şekli son derece önemlidir. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki yetkinlik düzeyi tüm insanlar için ortak olan dürüstlük, yardımseverlik, vatanseverlik, saygı, kültürel değerlere sahip çıkma gibi değerlerin kazandırılmasında etkili bir faktördür (Gürdoğan Bayır, Çengelci Köse, Deveci, 2016). Bu değerlerin öğrenci düzeyine göre, etkili yöntem ve teknikler kullanılarak, verimli bir şekilde öğretilmeye çalışılması öğrencilere benimsetilmelerinde son derece önemlidir. Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının değerler eğitimi konusunda öz yeterlik algılarının saptanması amaçlardan biridir. Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin yeterlilik algılarının saptanması bu konudaki eksiklikleri de ortaya koyacağından, öğretmen eğitiminde değerler eğitimi bakımından hangi noktalara daha çok odaklanılması gerektiği konusunda yol gösterici olabilir. Bununla birlikte, özyeterlik algılarının hangi faktörlere göre farklılık gösterdiğinin ortaya konulmasının ise, yine öğretmen eğitimi açısından katkı sağlayıcı nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer amacı, sınıf öğretmeni adaylarının empatik eğilimleri ve değer öğretimine ilişkin öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bireyin, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayarak buna göre davranış sergileme ve tutum belirleme yeteneği olarak tanımlanan empatik düşünme sosyal ilişkilerin kurulması ve yürütülmesinde oldukça önemli bir beceridir (Tatar, 2013). Öğretmenlik mesleği doğası itibarıyla empatik düşünmenin en fazla kullanıldığı mesleklerden biridir. Öğrencileri

anlamak, nasıl öğrendiklerini kavramak, zorlandıkları yerleri tespit edebilmek etkili bir öğretimin anahtar öğeleridir. Elbette bütün bu öğelerin aynı zamanda değer öğretimi açısından da önemli olduğunu söylemek mümkündür. Empati, değer öğretiminin en önemli unsurlarından biridir (Bailey, 2000). Bu sebeple sınıf öğretmeni adaylarının empatik eğilimlerinin değer öğretime ilişkin öz yeterlilik düzeyleri ile ne düzeyde ilişkili olduğunun ve empatik eğilimlerinin değer öğretime ilişkin öz yeterlilik düzeyleri üzerindeki açıklayıcı etkisinin ortaya koyulması önemli görülmektedir.

Literatür taramasında öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik öz yeterlik inançları ile empatik düşünme eğilimlerini bir arada inceleyen yeterli sayıda araştırmaya rastlanamamıştır. Bu araştırmanın, sınıf öğretmeni adaylarının her iki değişken açısından mevcut durumlarını sınamaları hususunda öğretmen adaylarına, iki değişkeni etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılması ve iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi açısından da literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada uygulanan ölçeklerin sınıf öğretmeni adayları tarafından samimi bir şekilde yanıtladığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma 2018-2019 öğretim yılında Sakarya Üniversitesi ve Kocaeli Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 2., 3., ve 4. Sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

1. Değer Öğretimi: Bireylerin bir arada yaşayabilmeleri için gerekli temel bilgi, beceri ve davranışlarının kazandırılması sürecidir (Gürdoğan Bayır, Çengelci Köse, Devenci, 2016).
2. Empati: Kişinin kendisini diğer kişinin yerine koyarak onun hislerini ve düşüncelerini anlamaya çalışması olarak tanımlanmaktadır (Rogers, 1970;1983).
3. Öz yeterlik: Öz yeterlik kavramı kişinin öğrenme ve davranışları gereken aşamalara ulaştırmak için kendi kapasitesine olan inancıdır (Bandura, 1977).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma kapsamında ele alınan değerler, değerler eğitimi, değer öğretimi yaklaşımları, empati ve öz yeterlik başlıkları literatüre bağlı olarak açıklanmıştır. Bunun yanında araştırmanın değişkenlerinin ayrı ayrı veya bir arada incelendiği araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın kuramsal çerçevesi

1.1.1. Değerlerin tanımı ve sınıflandırılması

Değer kavramına ilişkin literatürde çeşitli tanımlara yer verilmiştir. Bilimsel araştırmalarda ilk kez Znaniecki tarafından sarf edilen değer kavramı Latince’de “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamına gelen “valare” kelimesinden türetilmiştir (Bilgin, 1995, s.83).

Türk Dil Kurumu değer kavramını bir milletin sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini içeren maddi ve manevi unsurların tamamı olarak tanımlamıştır (www.tdk.gov.tr). Akbaş’a (2004, s. 44) göre, değer kavramı, bireyin toplumla etkileşimi sonucunda özümlediği ve davranışlarını yönlendiren standartlardır. Bu tanımlamaya göre değer kavramı; bireysel değerler ve toplumsal değerler olarak ikiye ayrılmaktadır. Bireysel değerler güdü, karar verme, tutum, ihtiyaç gibi kavramları içerirken; toplumsal değerler sosyalleşme, sosyal bilinç, norm ve grup ruhu gibi kavramları içerir. Doğanay ise (2006, s. 258) değer kavramını hayatı etkileyebilecek öneme sahip düşünceler olarak ifade etmiştir.

Huitt’e (2004, s. 1) göre değer kavramı; iyilik, güzellik veya kıymet seviyelerini belirleme ölçütleri olarak edebiyattaki sınırsız düşüncelerden davranışlara kadar her şey olarak tanımlanmıştır. Değer eğitimi çalışmalarının en önemli isimlerinden birisi olan Schwartz (1994, s.2) ise; değer kavramını bireyin ya da toplumun yaşamlarına yön verebilen, karşılaşılan durumlara göre önemi değişen ölçütler ya da hedefler olarak açıklamıştır. Schwartz’ın tanımına göre değerler ilk önce bireyin daha sonra grubun ve dolayısıyla topluma duygusal yoğunluk kattığı için davranışlarını yönlendirebilir. Bu sayede toplumsal oluşumların davranışlarının sebeplerini anlayarak karara varılmasını sağladığı için tüm insanlığa faydalı olur.

Literatürdeki yaygın görüşe göre değer kavramının beş özelliği vardır (Schwartz, 1994, s.2):

1. Değer inançtır.
2. Değerler, istenilen durumlar veya davranış şekillerine ilişkindir.
3. Değerler belirli durumları aşar.
4. Değerler; davranışlar, insanlar ve olayların seçiminde veya değerlendirilmesinde rehberlik eder.
5. Değerler, değer öncelikleri sistemi oluşturmak için, diğer değerlere göre önem sırasına göre sıralanmıştır.

Schwartz'a göre sosyal gruplar ve kişiler, toplumsal bağlamda gerçeklerle baş edebilmek için insan varlığının doğasında var olan bilgileri ihtiyaç duydukları zaman kullanabilecekleri değerler şekline dönüştürürler. İnsanlığın üstesinden gelmek zorunda olduğu üç evrensel gereklilik vardır. Dolayısıyla sosyal gruplar ve kişiler değerleri bahsedilen üç evrensel gerekliliği karşılayacak şekilde sınıflarlar. Birincisi; bireylerin biyolojik organizmalar olarak ihtiyaçlarını karşılayan değerler. İkincisi; eşgüdümlü sosyal etkileşimin şartlarını sağlayan değerler. Üçüncüsü; toplumsal grupların düzgün çalışması ve hayatta kalması için gerekli olan değerler (Schwartz, 1994, s.3).

Schwartz'a göre insanlığın ihtiyaç duyduğu üç evrensel gereklilikten, motivasyonel olarak birbirinden farklı, içerisinde 56 değer bulunduran, 10 farklı değer türü bulunmaktadır, bu değerler Tablo 1'de gösterilmiştir (Schwartz, 1994, s.4; Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000, s. 3)

Tablo 1

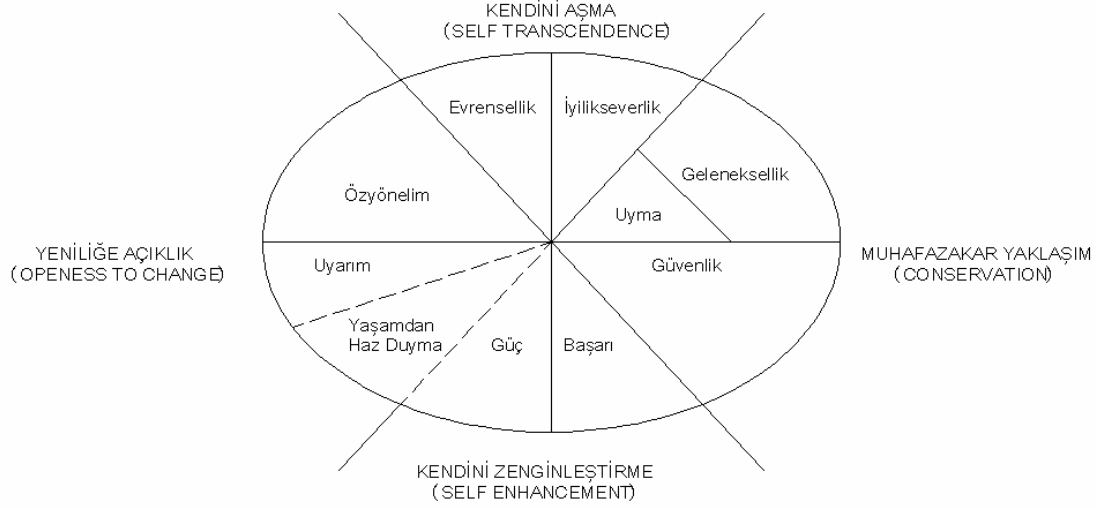
Schwartz'ın Değer Sınıflandırması

Tanım	Örnek Değerler	Kaynaklar
Güç (power):Toplumsal konum ve itibar, insanlar ve kaynaklar üzerinde kontrol veya hâkimiyet.	Sosyal güç sahibi, otorite, zenginlik.	Etkileşim
Başarı (achievement): Toplumsal standartlara göre kişisel başarı sağlamak.	Başarılı, kabiliyetli, hırslı.	Etkileşim

Hazıcılık (hedonism): Bireysel zevke, hazza yönelim.	Zevk, hayattan tat alma.	Organizma
Uyarılım (stimulation): Heyecan ve yenilik arayışı.	Cesur olma, değişken bir hayat yaşama, heyecanlı bir yaşantı sahibi olma.	Organizma
Özyönelim(self-direction) : Seçimde, yaratıcılıkta ve keşfetmekte bağımsızca düşünebilme ve eylemde bulunabilme.	Yaratıcılık, merak, özgürlük.	Organizma Etkileşim
Evrenselcilik (universalizm): Bütün insanların ve doğanın refahı için anlama, takdir etme, hoşgörü ve koruma.	Geniş fikirli, sosyal adalet, eşitlik, çevreyi korumak	Organizma
İyilikseverlik (benevolence): Sıklıkla kişisel olarak iletişim kuran kişilerin refahının korunması ve geliştirilmesi.	Faydalı, dürüst, bağışlayıcı	Organizma
Geleneksellik (tradition): Geleneksel kültüre veya dinin sağladığı gelenek ve düşüncelere saygı gösterme, taahhüt etme ve kabul etme.	Mütevazı, dindar, hayattaki payını kabul etme.	Grup
Uyma (conformity):Başkalarını üzen ya da zarar verecek, toplumsal beklentileri veya normları ihlal edebilecek eylem, eğilim ve dürtülerin kısıtlanması.	Kibarlık, itaatkâr olmak, anne-babaya ve yaşlılara değer vermek.	Etkileşim
Güvenlik (security): Kişinin kendi benliğinde, ilişkilerinde ve toplumda dengeli, uyumlu, güvenli yaşama.	Ulusal Güvenlik, toplumsal düzen, temiz olma.	Organizma Etkileşim
Not: Organizma: Biyolojik organizma olarak bireylerin evrensel ihtiyaçları; Etkileşim: Eşgüdümlü sosyal etkileşimin evrensel gereklilikleri; Grup: grupların sorunsuz işlev göstermesi ve varlığını sürdürebilmesi için evrensel gereklilikler.		

Schwartz Tablo 1’de belirtilen değerleri birbirleriyle uyum ya da çelişki içinde olma durumlarına göre Şekil 1’de belirtilmiştir (İşcan Demirhan, 2007, s. 24). Daire üzerinde

birbirinin karşısında yer alan değerlerin çeliştikleri, birbirlerine yakın olan değerlerin ise uyumlu oldukları düşünülmektedir (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000, s. 4).



Şekil 1. Schwartz'ın Değer Sınıflandırması (Demirhan İşcan, 2007, s. 24)

Rokeach'a (1973, s.28) göre değer, bireylerin davranışlarını ya da hayat amaçlarını kapsayan inançlar bütünü, davranışa yol gösteren çok yönlü ölçütler olarak tanımlanmaktadır. Rokeach, kişilerin hayatının temel amaçlarına ulaşmada kullanabileceği değerleri *Amaç Değerler*; Amaç Değerlere ulaşırken kullandığı davranış biçimlerini de *Araç Değerler* olarak tanımlamaktadır. Her iki değer grubunda da 18 adet olmak üzere toplam 36 değer bulunmaktadır. Amaç değerler; kişisel ya da toplumsal olabilir, kişinin belirli bir amaç için çaba harcaması gerekir. Aile güvenliği, barış içinde bir dünya, başarılı olma, bilgelik, dini olgunluk, eşitlik, gerçek dostluk, özgürlük, rahat bir hayat, sosyal kabul, ulusal güvenlik, zevk değerleri amaç değerler kategorisindedir. Araç değerler kategorisinde kişilerin ahlaki davranış biçimleri önemlidir. Bağımsız olma, affedicilik, cesaretlilik, dürüstlük, entelektüellik, geniş görüşlülük, hırslılık, itaatkârlık, kendini kontrol edebilme, naziklik, kendine hâkim olma, mantıklı, neşeli, sevecen, sorumluluk, temizlik, yardımseverlik, yaratıcılık değerleri araç değerler kategorisindedir (Rokeach, 1973, s. 28). Bu iki kategori birbirinden tamamen bağımsız değildir. Araç değerler ve amaç değerler devinimsel olarak birbirleriyle etkileşim içindedir.

Estetik, teorik (bilimsel), ekonomik, siyasi, sosyal, dini değerler olmak üzere Spranger tarafından altı kategoriye ayrılan değerler daha sonra Allport ve arkadaşları tarafından ölçüğe dönüştürülmüştür (Akbaş, 2004, s.55). Lickona, Spranger'ın değer sınıflamasını geliştirmiştir. Ona göre değerler sorumluluk, saygı, tolerans/hoşgörü, sağduyu, kendini, alışkanlık ve hareketlerini denetim altında tutma, yardımseverlik, merhamet, işbirliği, cesaret, dürüstlük, doğruluk ve demokratik değerler olarak sınıflanır (İşcan Demirhan, 2007, s. 22).

Değerler hem bireyleri hem de toplumu bir döngü şeklinde birlikte etkiler. Birey toplumsallaşma sürecinde içinde yaşadığı toplumun, bireyin hayatına yön vermekte etkili olan kurallarını, öğrenerek topluma uyum sağlar. Birey toplumsallaşma sürecinde kazandığı, hayatın her aşamasında etkisi olan temel değerlerle hayatını şekillendirmektedir.

Pek çok araştırmaya konu olan değerler, bir yandan bireylerin karar mekanizmalarına olan etkisi ile doğru seçimler yapabilmesine ve içsel huzuru bulmasına katkı sağlarken, bir yandan da daha yaşanabilir bir toplumsal hayatı sürdürülebilir kılmaktadır. Dolayısıyla değerlerin aktarılabilmesi toplumların geçmişten günümüze en önemli meselelerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.1.2. Değerler eğitimi

İnsanoğlu var olduğundan beri sahip olduğu temel değerleri, ahlaki standartları, edindiği tecrübeleri kendisinden sonra gelecek nesle aktarır ve yetiştirdiği yeni nesiller sayesinde varlığını sürdürür. İnsanlığın yetiştireceği bireyler insanlığın gelecekte nasıl bir yaşama sahip olacağını göstermektedir. Nesiller arasındaki iletişim, eğitim ve öğretim etkinlikleri ile sağlanacağından değerlerin yeni nesillere öğretimi insanlığın gelişimi açısından önem taşımaktadır.

Lickona 1991'de yayınlanan çalışmasında değerler eğitiminin neden gerekli olduğunu şu şekilde ifade etmiştir (Lickona, 1991, s. 20-22; Uzunkol, 2014, s. 21; Çengelci, 2010, s. 4-5):

“Medeniyetin işlevlerinden birisi değerlerin nesilden nesile aktarımıdır. Toplumu oluşturan bireyler hem kendilerine hem topluma zarar verirken insanlığın refahı için kaygı duymamaktadır. Bu sebepten dolayı toplumun çözüldüğünü, ahlaki ve manevi boyutta iyileşmeye gereksinim duymaktadır. Değer çatışmalarının olduğu çok kültürlü toplumlarda bile tüm bireyler tarafından kabul edilen adalet, dürüstlük, nezaket, demokratik süreç,

gerçekliğe saygı değerleri bulunmaktadır. Bireylerin kendisini yönetmesi anlamına gelen demokrasi kavramı, kişilerin diğerlerinin haklarını ve toplumun faydasını önemsemek, demokratik vatandaşlığın sorumluluklarını kabul etmek zorunda olduğu için değerler eğitimine özel bir ihtiyaç duyar. Toplumun önemli parçalarından olan okuldaki öğretmen ve diğer bireylerin öğrencilere davranış tarzı, müdürün öğretmenlere karşı tavırları, öğrencilerin birbirlerine ve okul çalışanına karşı olan davranışlarına yönelik alınan eğitim değerler eğitiminden yoksun olabilir.”

Bireyin diğer bireylerle ve toplumla arasındaki iletişim, kültürel aktarım değerler eğitiminin temelini oluşturur. Kirschenbaum (1995, s. 14)’a göre değer eğitiminin iki amacı vardır. Birincisi gençlerin ve toplumun yaşadığı hayatın niteliğini ve memnuniyetini artırmaktır. Bireyin yaşamda karşılaştığı sorunlarla başarılı bir şekilde baş ederek aldığı sonuçtan tatmin olması amaçlanır. İkinci amaç ise bireyin bir tek kendisi için değil, çevresindeki diğer bireyler ve toplumun tamamının mutluluğunu, iyiliğini, özgürlüğünü desteklemesi, onlara iyilikle davranmasını sağlamaktır.

Temel değerleri özümsemiş başarılı kişiler yetiştirmek aile, toplum ve okulun temel gayesidir (Ekşi, 2003, s. 1). Temel görevi bireyi, dolayısıyla toplumu eğitmek olan okullarda uygulanan eğitim programlarında değerlerin yer alması gerektiği evrensel olarak kabul edilmiştir. Ancak her devletin sahip olduğu kültür birbirinden farklı olduğu için eğitim programlarında yer alan değerler de birbirinden farklılık göstermektedir. Tablo 2’ de farklı devletlerin eğitim programlarında yer alan değerler listelenmiştir (Doğanay, 2006, s. 263; Çengelci, 2010, s. 6; Uzunkol, 2014, s. 23).

Tablo 2

Farklı Ülkelerin Belirledikleri Ortak Değerler Listesi

Ülke	Ortak Değerler
Türkiye	Adil olma, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, eşitlik, hoşgörü, özgürlük, saygı, sevgi, misafirperverlik, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, sağlıklı olmaya önem verme, yardımseverlik, aile birliğine önem verme.

Yeni Zelanda	Doğruluk, itaat etme, başkalarını düşünme, dürüstlük, saygı, sorumluluk, iyi kalplilik, merhamet, görev.
Avustralya	Tarafsızlık, gerçeğe saygı, akıl yürütmeye saygı, adalet, eşitlik, başkalarının iyiliğini düşünme, özgürlük, çeşitliliği kabul etme, çatışmalara barışçıl çözümler arama. Özgürlük, gizlilik, doğruluk, hukukun üstünlüğü, insan onuru, adalet, sadakat, uluslararası insan hakları, eşitlik, sorumluluk, dürüstlük, çeşitlilik, otoriteye saygı.

Okullarda uygulanan eğitim programlarını öğrencilere aktaran öğretmenlere değerler eğitimini uygularken yardımcı olacak unsurlar şunlardır (Ellis, 2007, s. 279-280; Uzunkol, 2014, s. 24-25):

- Düzenli olarak sınıf toplantıları düzenlemek
- Öğrencilerin öğretmenin kendilerini önemseydiği kadar öğrenme şansı olduğunu unutmamak
- Öğrencilerin uygulamalı işbirliğine dayalı öğrenmelerine ve sorumluluk almalarına fırsat sağlamak
- Sınıfa farklı özellikte kaynak kişiler davet etmek
- Sınıf kuralları oluşturulurken öğrencilerden yardım almak
- Tüm öğrencilerden yüksek beklenti sahibi olmak
- Öğrencilere fırsatlar sunmak
- Model olmak
- Olumlu değerleri içeren çocuk hikâyelerini kullanmak

Bottery (2000, s. 10-11) yılında yayınlanan çalışmasında değer eğitiminin içermesi gereken süreçleri şu şekilde belirtmiştir:

- *Akil Yürütme ve Mantığı Teşvik Etme*: Değer eğitiminde öğretilmek istenilen değer kişiye sunulur. Sunulan değer öğrenen kişinin yaşam standartlarına ve bireysel tercihlerine uygun olup olmadığına kişi kendisi akıl yürüterek sahip olduğu mantık çerçevesine oturarak kabul eder ya da etmez. Odaklanılan akıl yürütme sürecinde bireyler muhakeme becerilerini kullanmış olurlar.

- *Empati Geliştirme*: Kişi, kendisinin toplum tarafından kabul edildiğini ve toplumun ona karşı hoşgörülü davrandığını fark etmesi, kişinin özgüvenini artırdığından kişisel değerler sistemi meydana gelir. Empati, eğitim yoluyla kişiye kazandırılarak istendik davranış değişikliği meydana gelir.
- *Benlik Saygısı (Özsaygı) Geliştirme*: Kişi dünyaya geldiği andan itibaren ilk iletişime geçtiği kişiler ailesi olmaktadır. Bireyin yaşamı boyunca ailesiyle kurduğu iletişim sürecinde ailenin bireyi kabul etmesi, ona saygı duyması; bireyin kendisini değerli hissetmesine, özgüvenine ve özsaygısına önemli ölçüde etki eder. Bireyin özsaygısını geliştirmek bu yönüyle de kişiliğin oluşmasına yardımcı olduğu için değerler eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır.
- *İşbirliği Geliştirme*: Sadece geleneksel yöntemler kullanılarak bireylere sosyal kavramların, değerlerin ve becerilerin kazandırılması oldukça zor olduğundan bu süreçte işbirliğine dayalı öğrenme önem kazanmaktadır. İşbirlikli öğrenme bireyden çok toplumsal grubun varlığına önem verdiği için değerler eğitimi açısından önemlidir.

Değerler eğitimi ile ilgili olarak yurt içinde ve dışında birbirinden farklı ve çok sayıda çalışma yapılmıştır. Yürütülen çalışma sonuçları değerler eğitiminin öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine olumlu katkıda bulunduğu, yardımseverlik düzeylerine katkıda bulunduğu, çevreye yönelik olumlu tutum geliştirilmesine katkıda bulunduğu, duyguları düzenleme, okul hazır bulunuşluğu, sosyal güven, sosyal ve gelişimlerine olumlu katkıda bulunduğu; iletişim, işbirliği, kendini ifade etme, sorumluluk, empati, grupla birlikte hareket etme, kendini kontrol etme ile ilgili sosyal becerilerine olumlu katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır (Uzunkol, 2014; Aktepe, 2010; Çetin, Yıldırım, Tahiroğlu, 2010; Samur, 2011; Neslitürk, 2013). Gerek öğrencilerin bireysel gelişimlerine olan katkısı gerekse toplumsal katkısı oldukça fazla olan değerler eğitimi ile ilgili araştırmacılar farklı şekillerde çalışmışlar ve farklı yaklaşımlar ortaya koymuşlardır.

1.1.3. Değerlerin öğretimi sürecinde uygulanan yaklaşımlar

Değerler eğitimi ve değerlerin öğretimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde eğitim - öğretim sürecinin daha etkin, verimli ve sistemli olmasını sağlamaya yönelik birbirinden farklı yaklaşımların var olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlar incelendiğinde doğrudan değer

öğretimi, süreç yaklaşımı ve bütüncül yaklaşımlar olmak üzere üç başlık altında ele alınabilmektedir (Doğanay, Seggie ve Caner, 2012). Bu çalışmada alanyazında var olan yaklaşımlar bütünlük içinde açıklanmıştır.

1.1.3.1. Değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımı

Değer eğitimi yaklaşımları içerisinde en geleneksel yaklaşım olan değerleri doğrudan öğretimi yaklaşımı toplumca kabul edilen değerlerin bir takım strateji, yöntem, teknik ve etkinlikler yoluyla öğrencilere kazandırılmasıdır. Edgington'a (2002, s. 114) göre öğretmen değerlerin doğrudan öğretimini yaparken, öğrencinin ayırdına varmasını istediği değerlere veya kişilik özelliklerine ilişkin kitap okumalarını teşvik edebilir, derinlemesine düşüncelerini sağlayabilir ve sınıf tartışmaları süresince istedik değerleri vurgulayabilir.

Tanınma ve toplumsallaşma süreci olarak bilinen değer ediniminde, birey, grup veya toplumun ölçütleri ve kuralları öğrencilerin dikkatini çekmeden telkin edilebilir (Kupchenko ve Parsons, 1987, s. 1-2). Bu yaklaşımda öğrencinin kendisine telkin edilen değerleri kendi değer şemalarına yerleştirebilmesi önemlidir. Toplumsal kurallar veya kültürel ölçütler olarak ele alınan değerler toplumsallaşma veya topluma adaptasyon sürecinde nesilden nesile aktarılır (Kupchenko ve Parsons, 1987, s. 2). Bu açıdan bakıldığında değerlerin; hangi koşullarda kişinin topluma adaptasyonunu sağladığını, toplumun devamlılığını ve sağlığını devam ettirdiğini, geliştirdiğini incelemek toplumsal sorumluluktur.

Kupchenko ve Parsons'a (1987, s. 2) göre; değerlerin doğrudan öğretiminde kullanılan yöntemlerden biri model olmaktır. Bu yöntemde öğrenciler, kendilerine verilen istedik davranış ve değer örneklerini içeren modelleri taklit etmeleri konusunda isteklendirilir. Tarih, edebiyat, efsaneler yoluyla öğrenciler ya da öğretmenler tarafından oluşturulan örnekler öğrencilere model olarak sunulabilir. Öğretmen öğrenciler için pek çok durumda model olur.

Değerlerin Doğrudan Öğretimi Yaklaşımı kendi içerisinde Telkin Yaklaşım Yöntemi ve Davranış Değiştirme Yöntemi olmak üzere iki farklı yöntem barındırmaktadır.

Telkin yaklaşım yöntemi

Bireyin kişiliğini ve davranışlarını şekillendirirken çokça uygulanan değer telkini yaklaşımına göre sürekli tekrar ve önerilerle öğretilmek istenen değer yeteri kadar duyurulduğunda öğrenci değeri özümseyerek davranışa dönüştürecektir (Whitney, 1986, s. 66). Öğrencilere belirli değerleri aşlamak veya bunların öğrenciler tarafından özümsemelerini sağlamak, öğrencilerin sahip oldukları değerleri değiştirmek telkin yaklaşım yönteminin amaçlarındandır. Model olma, olumlu ve olumsuz pekiştirme, küçümseme, azarlama, alternatifleri düzenleme, tamamlanmamış veya taraflı veriler sağlama, oyunlar ve benzetimler, rol oynama ve buluş yoluyla öğrenme bu yaklaşımda kullanılmaktadır (Demirhan İşcan, 2007, s. 34).

Davranış değiştirme yöntemi

Uyum sağlayıcı davranışları kolaylaştırmak için davranışsal öğrenme prensiplerinin programlı olarak uygulanmasına davranış değiştirme yöntemi denir. Davranış değiştiriciler ve danışanlar istedik amaca birlikte karar verdiklerinde ve davranış değişikliğinin ihtiyaç olduğuna inandıklarında davranış değişikliği daha olasıdır (Schunk, 2014, s. 56-57).

Davranış değiştirme yönteminin beş aşaması vardır (Sarı, 2007, s.87):

- Amacın belirlenmesi
- Ölçütün belirlenmesi
- Yöntem seçme
- Yöntemi uygulama
- Değerlendirme ve gerektiğinde tekrar.

1.1.3.2. Süreç yaklaşımına dayalı yaklaşımlar

Değer belirginleştirme, değer analizi, eylem yolu ile öğrenme, ahlaki ikilem tartışmaları gibi akıl yürütmeye dayalı değer öğretimi yöntemleri süreç yaklaşımı başlığında incelenebilir. Bu yaklaşımlar değer geliştirmeye yönelik yaklaşımlardır.

Değer belirginleştirme yaklaşımı (Değer açıklama, Değer aydınlatma yaklaşımı)

Raths, Harmin ve Simon tarafından, John Dewey'in çalışmalarından hareketle, 1966 yılında geliştirilen değer belirginleştirme yaklaşımının kişilerin hayatlarında önemli olan şeyleri ne şekilde belirlediklerine dayanmaktadır (Sarı, 2007, s. 62). Bu yaklaşım kişinin sahip olduğu değerlerin ayırdına varmasına, karar vermesine, bu kararı uygulamasına ve başarmasına, kendisinin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmesine, yaşam onuruna sahip olmasına yardım ettiğinden yaşam becerileri eğitimi olarak da isimlendirilir (Izgar, 2013, s. 49)

Baydar'a (2009, s. 28) göre; değer belirginleştirme yaklaşımında kişinin değerleri özümsemesinde karar verme sürecinin olması değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımından farkını belirtir. Bu tekniğe göre kişi kendi değerlerinin farkında olamayacağı için kişinin kendi değer sistemlerini oluşturmasına yardım edilir. Değer belirginleştirme yaklaşımı değerlerin içeriğinden ziyade değerlerin oluşma sürecini önemser. Kişi kendisi karar verir, hayatın farkındadır; bu yüzden kişiye rehber olabilmek için değerlerin açıklamaları yapılır. Kişi seçimini kendisi yapar.

Simon, Leland ve Kirschenbaum'a (1972, s. 6) göre; değer belirginleştirme yaklaşımında kişiye değer edindirmek için üç kategoride yer alan yedi basamağın uygulanması gerekir:

1. Kişinin inanç ve davranışlarını ödüllendirme
 - Ödül verme ve sevgi ile muamele etme
 - Uygun olduğunda açıkça onaylama
2. Birinin inanç ve davranışlarını seçmek
 - Alternatifler arasından seçim yapma
 - Sonuçların dikkate alınmasından sonra seçim yapma
 - Özgürce seçim yapma
3. Birinin inançları üzerinde davranma
 - Davranış
 - Bir kalıp, tutarlılık ve tekrarlama ile davranışta bulunma.

Grup tartışmaları, kişisel ya da grup çalışmaları, kurgusal ya da gerçek ikilemler, dinleme etkinlikleri, şarkılar, oyunlar ve simülasyonlar değerlerin belirginleştirilmesi yaklaşımında kullanılan tekniklerdendir (Huitt, 2004, s. 7)

Kirschenbaum'um 2000 yılında yayınlanan “Değerlerin Açıklanmasından Karakter Eğitime: Kişisel Yolculuk” isimli çalışmasında Değer açıklama yaklaşımının artık etkisini kaybettiğini, karakter eğitimi yaklaşımının ise daha kapsamlı olduğunu ifade etmiştir. Kirschenbaum (2000, s. 13); yirminci yüzyılda değer eğitiminin tarihini, karakter öğretimi ile başlayarak vatandaşlık eğitimi arasında gidip gelen bir sarkaca benzetmiştir. Kırklı ve ellili yıllarda telkin yaklaşım yöntemi değerler eğitiminin temelini oluşturmuştur. Altmış ve yetmişlerde değer açıklama, değer analizi ve Kohlberg'in Ahlaki Gelişimi ağırlık kazanmıştır. Seksenlerde, ahlaki eğitime daha doğrudan bir şekil verilmiştir. Karakter Eğitimi ise doksanlı yıllarda ve yeni milenyumda yaygınlaşmaya başlamıştır. Kirschenbaum'a göre toplumda uzun süredir var olan kişisel karışıklığın, ahlaki düşünün ve toplumsal bozulmanın değerler eğitimi yoluyla iyileştirilebilmesi için en uygun karakter eğitimi oldukça uygun bir yoldur. Karakter eğitimi bütüncül yaklaşımlar başlığı altında ele alınacaktır.

Değer analizi yaklaşımı

Akılcı düşünceyi ve mantığı vurgulayan, sosyal bilimciler tarafından geliştirilen değer analizi yaklaşımı öğrencilerin değerler ile ilgili problemleri çözerken mantıksal düşünmesine ve bilimsel araştırma ilkelerini kullanmalarına yardımcı olmayı amaçlamıştır. (Huitt, 2004, s. 5).

Değer analizi yaklaşımının amaçları Coombs (1971, s. 19) tarafından dört maddede belirtilmiştir:

1. Öğrencilere bir değer nesnesini belirli bir şekilde derecelendirmeyi öğretmek.
2. Öğrencilerin söz konusu değer nesnesi hakkında mümkün olan en mantıklı yargıyı vermelerine yardımcı olmak.
3. Öğrencilere akılcı değer yargıları yapma yönünde öğretmek.
4. Öğrencilere, bazı değer nesnelere hakkında ortak bir değer yargısına ulaşmaya çalışan bir grubun üyeleri olarak nasıl çalışacaklarını öğretmek.

Değer eğitimi sürecinde öğrencilerden incelenen başlıkların veya konunun doğruluğunu veya değeri hakkında sağlanabilir gerçekler vermeleri istenir. Değer edinimi bu gerçeklerden kaynaklanan inançları ve gerçekleri belirleme ve doğrulama aşamalarından oluşan bilişsel süreç olarak varsayılmıştır (Huitt, 2004, s. 5).

Coombs (1971, s. 20), doğrulanabilir nitelikte olması için değer yargılarının sahip olması gereken ölçütleri belirtmiştir:

1. Kararı destekleyen gerçekler doğru veya iyi teyit edilmiş olmalıdır.
2. Gerçekler gerçek anlamda alakalı olmalıdır, diğer bir deyişle, aslında karar veren kişi ile alakalı olmalıdırlar.
3. Diğer şeyler eşit olduğunda, karar vermede dikkate alınan ilgili olguların kapsamı ne kadar büyük olursa, yargılama o kadar yeterlidir.
4. Kararın ima ettiği değer ilkesi, karar veren kişi tarafından kabul edilebilir olmalıdır.

Değer analizi yaklaşımı, öğrencilerin toplumsal tartışmaların sorunlarını problem çözme becerilerini kullanarak çözmeye odaklanan aktif bir öğrenme rolü oynamalarını gerektirir. Öğretmen ise sınıftaki toplumsal sorunların çözümü için uygun koşulları oluşturarak toplumsal konuları seçmeli, tartışma sürecini başlatmak için yeterli miktarda veri sağlamalı ve öğrencilerin model benzetmeler geliştirmelerini sağlamalıdır. Toplumsal sorumluları analiz edebilmesi için öğretmen sınıfta tartışma ortamı yaratmalı, öğrencilerin görüşlerine saygı duyarak onlara şefkatli, hoşgörülü, adaletli davranmalıdır (Kupchenko – Parsons, 1987, s. 13-14). Değer öğretimi gerçekleştirecek olan öğretmen değer analizi yaklaşımında birbirinden farklı teknikler kullanabilir. Sosyal bilgiler öğretiminde yaygın olarak kullanılan toplumsal değer problemleri, kütüphane ve saha araştırmaları, akılcı sınıf tartışmaları üzerine bireysel ve grup çalışmaları değer analizi yaklaşımında da çokça kullanılan tekniklerdendir (Huitt, 2004, s. 5).

Ahlaki gelişim yaklaşımı (ahlaki muhakeme, ahlaki ikilem yaklaşımı)

Kohlberg, Piaget'nin ahlak gelişimi kuramını çocuklara sunduğu ahlaki ikilemlerden aldığı dönütler neticesinde geliştirmiştir (Senemoğlu, 2010, s.64). Ahlaki gelişim yaklaşımı öğrencilere giderek gelişen ve karmaşıklaşan aşamalarda ahlaki akıl yürütme becerilerini geliştirmeye teşvik eder. Kohlberg'e göre öğrencilere kültürel değerlerin bilgisinin verilmesinden ziyade doğru değer kalıplarının teşvik edilmesi ahlaki gelişim yaklaşımının amacıdır (Kohlberg, 1966, s. 19).

Ahlaki gelişim yaklaşımı kişinin hangi değer yargılarına neden ulaştığından ziyade, bu değer yargılarına nasıl ulaştığıyla ilgilendir. Kişilerin ahlaki yargılara ulaşma şekillerine göre sahip oldukları ahlaki gelişim düzeyi belirlenir. Değer yargılarına ulaşma süreci karmaşık ahlaki

akıl yürütme becerilerini geliştiren ve birbirini takip eden aşamalardan oluşmaktadır (Kupchenko – Parsons, 1987, s.8). Kohlberg’in 3 düzey içinde yer alan (Senemoğlu, 2010:64) 6 aşamalı 25 temel ahlak kavramından oluşan yaklaşım dürüstlük, adalet, eşitlik ve insanlık onuru değerlerine odaklanırken sosyal, kişisel ve estetik değerler dikkate alınmaz (Huitt, 2010, s.2-3). Kohlberg’in ahlaki gelişim düzeyleri ve aşamaları Tablo 3’ de gösterilmektedir (Senemoğlu, 2010, s. 68):

Tablo 3

Kohlberg’in Ahlaki Gelişim Düzeyleri ve Aşamaları

Ahlaki Gelişim Düzeyleri	Ahlaki Gelişim Aşamaları
Gelenek Öncesi Düzey	Ceza ve itaat eğilimi Araçsal ilişkiler eğilimi
Geleneksel Düzey	Kişiler arası uyum eğilimi Kanun ve düzen eğilimi
Gelenek Sonrası Düzey	Sosyal sözleşme eğilimi Evrensel ahlak ilkeleri eğilimi

Kupchenko – Parsons’a (1987, s. 6) göre; ahlaki gelişim yaklaşımında kullanılan en karakteristik yöntem ahlaki ikilemlerin kullanımınıdır. Ahlaki ikilemler; her seçimin diğer seçimlerin değerini belirlemek için tartışıldığı değer çatışması yaratan durumlardır.

Beyer ve Barry’e (1976, s. 198) göre ahlaki ikilemlerin beş özelliği vardır:

1. Derste oluşturulur. (İkilemler, çağdaş toplumdaki gerçek yaşam koşullarından, öğrencilerin yaşam deneyimlerinden veya dersle ilgili içeriklerden türetilebilir).
2. Mümkün olduğunca basit olmalı, merkezi bir karaktere veya birincil grup ya da karaktere sahip olmalıdır.
3. Açık fikirli olmalıdır. (Tek, açık veya kültürel açıdan onaylanmış bir hak olmalıdır).
4. Ahlaki anlam taşıyan iki veya daha fazla konu içermelidir.

5. Aksiyon seçimi sunmalı ve "Ana karakter ne yapmalıdır?" Sorusunu ortaya koymalıdır. (Bu, öğrencilerin ikilemde sunulan çatışmayla ilgili ahlaki mantıkla meşgul olmasına yardımcı olmalıdır.)

Ahlaki gelişim yaklaşımında öğrencilerden ikilemleri nasıl çözmeleri gerektiğini düşünceleri, içerikteki ahlaki konuları tanımlamaları ve konularını doğrulayan nedenler sunmaları istenmektedir. Ahlaki ikilemler rol oynama, piyesler veya simülasyonlar yoluyla da sunulabilirken sınıf tartışması yöntemi daha çok tercih edilmiştir. Tartışma süresince öğretmen, öğrencileri diğerlerinin muhakemelerini yorumlamaları ve sorgulamaları için teşvik eder (Kupchenko – Parsons, 1987, s. 6).

Beyer ve Barry (1976, s. 194-195) öğretmenlere ahlaki ikilemleri uygulama konusunda öneriler sunmuştur:

1. Destekleyici, yargılayıcı olmayan bir atmosfer oluşturun. (Öğrencilerin düşüncelerini doğru ya da haklı olarak yaptırma tabi tutmadan görüş belirtme hakkını tanımak önemlidir.)
2. Öğrencileri birbirlerini görebilmeleri ve dinleyebilmeleri için bırakın.
3. Öğrencilerin söylediklerini dikkatlice dinleyin.
4. Öğrencileri tehdit etmeyen soruları sorun.
5. Öğrenci-öğrenci etkileşimini teşvik edin.
6. Öğrencilerin tartışma becerilerini geliştirin.
7. Sınıfı daha önce kullanılmış araştırma soruları, alternatif ikilemler veya ikilemleri kullanarak yapıcı bir şekilde çalışmaya devam edin.
8. Dikkatli bir şekilde planlayın, ancak tartışmalarla baş edebilmek için esnek kalmaya devam edin.

Kohlberg ABD, Meksika, Tayvan ve Türkiye’de yaptığı çalışmalarda ahlaki gelişim basamaklarının akranlarda aynı sırayı izlediği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmalarının çoğunda erkeklerle çalışmasına rağmen bulgularını insanlığa genellemiştir. Kişilerin davranışlarını değil düşünme becerilerini incelemiştir. Kişilerin davranışlarıyla düşünceleri her zaman tutarlı olmayacağından bu durum Kohlberg’in ahlaki gelişim yaklaşımının en önemli sınırlılığıdır (Senemoğlu, 2010, s. 67).

Gözlem yoluyla öğrenme yaklaşımı

Bandura öğrenme sürecinin doğrudan olabileceği gibi, çevredeki modelleri gözleyerek de gerçekleşebileceğini vurgulamaktadır. Saygın, yüksek statüye sahip, güçlü kişilerden oluşan modellerin pekiştirilen davranışlarını kişide yapmakta, cezalandırılan davranışlarını ise uygulamamaktadır (Senemoğlu, 2010, s.233).

Senemoğlu'na (2010, s. 233-235) göre; model olma yoluyla öğrencilere bilişsel, duyuşsal, psikomotor davranışlar edindirilebilir. Öğretmenler; öğrencilere yaratıcılık, öz değerlendirme, özdenetim, öz yeterlik, problem çözme becerilerini, etkili öğrenme veya çalışma stratejilerini ve ahlaki değerleri kazandırırken, öğrencilere model olarak, öğrencilerin bu davranışları gözlem yoluyla öğrenmesini sağlamalıdır. Gözlem yoluyla öğrenmenin dört boyutu vardır:

1. Dikkat etme
2. Zihinde tutma
3. Davranışı üretme
4. Güdülenme

Eylem yoluyla öğrenme yaklaşımı

Öğrencilerin kişisel değerlerini ifade edebilmeleri için kişisel ve toplumsal bağlamda hareket etme becerilerini geliştirmek eylem öğrenme yaklaşımının temelini oluşturur. Bu yaklaşım öğrencilerin topluluk duygularını geliştirmeye ve kamu işlerinde nüfuz etme yeteneklerini geliştirmeye çalışmaktadır (Kupchenko – Parsons, 1987, s. 16).

Eylem öğrenme yaklaşımının savunucuları, öğrencilerin değerlerine göre hareket edebilmeleri için özel fırsatlar sunma gereksinimini vurgular. Bu yaklaşımın savunucuları kişilerin alternatifleri göz önüne serdiği, bu alternatifler arasından özgürce seçim yapabildiği, seçimlerinin karşılığını alabildiği, onaylabildiği, seçimlerine göre davranışta bulunduğu bir kendini gerçekleştirme süreci olarak değerlendiriyorlar. Ahlaki gelişim, değer analizi ve değerlerin açıklığa kavuşturulması süreçlerine yansıyanlardan daha çok, sınıfın içinde ve dışında eylem öğrenme üzerinde daha fazla dururlar (Huitt, 2004, s. 6).

Huitt'e (2004, s. 6) göre eylem öğrenme yaklaşımının dört aşamada tamamlanabilir:

- **Giriş Aşaması** - bir sorun algılanır ve durumu veya problemi anlama girişiminde bulunur.

1. Sorunu belirleyin, açıkça ve kısaca belirtin.
2. Soruna olası alternatiflerin yanı sıra seçilen çözümlerin etkinliğini değerlendirmek için kullanılacak ölçütleri; kabul edilebilir alternatiflerin tanımlanmış sınırlarını, dikkate alınması gereken önemli değerleri veya duyguları veya kaçınılması gereken sonuçları belirtin.
3. Sorunu çözme veya karar verme ile ilgili bilgi veya olgu toplayın.

- **İşlem Aşaması** - alternatifler üretilir, değerlendirilir ve bir çözüm seçilir.

4. Alternatifler veya olası çözümler geliştirin.
5. Üretilen alternatifleri belirtilen ölçütlere göre değerlendirin.
6. Sorunu başarıyla çözecek bir çözüm geliştirin. (Bu sorunların çözümünde ve sonuçlarında olası sorunları teşhis edin, çözüm uygulanırsa olabilecek en kötü durumu göz önünde bulundurun, genel "duygular" ve "değerler" açısından değerlendirin.)

- **Çıktı Aşaması** - çözümün planlanması ve uygulanmasını içerir

7. Başarılı bir şekilde uygulanmasına izin vermek için yeterince detaylı uygulama planı geliştirin.
8. Uygulamanın ve başarının değerlendirilmesi için yöntemler ve ölçütler oluşturun.
9. Çözümü uygulayın.

- **Gözden Geçirme Aşaması** - çözüm değerlendirilir ve gerekirse değişiklikler yapılır.

10. Çözümün uygulanmasını değerlendirin (devam eden bir süreç).
11. Çözümün etkinliğini değerlendirin.
12. Çözümün değerlendirme yöntemiyle önerilen şekilde değiştirin.

Eylem öğrenme yaklaşımında ahlaki gelişim, değer analizi ve değer belirginleştirme yaklaşımlarında da uygulanan toplumsal konuların bireysel veya grup çalışması, ahlaki ikilemlerin tartışılması, sosyal sorunlarla ilgili değer belirginleştirme etkinlikleri, rol oynama, duyarlılık ve dinleme teknikleri, simülasyonlar, küçük grup veya sınıf tartışmaları yöntemleri uygulanabilirken, bu yaklaşıma özgü iki yöntem daha uygulanabilir. Birinci teknik; grup organizasyonlarında ve kişilerarası ilişkilerde, hem öğrencinin kendi bedeniyle hem de toplumdaki beceri gelişimini içerir. İkincisi ise, öğrencilerin siyasi veya yasama deneyimine girmeleriyle topluluk içinde sosyal değişim için gayret gösteren faaliyetleri içerir (Kupchenko – Parsons, 1987, s. 18).

1.1.3.3. Bütüncül yaklaşımlar

Bütüncül yaklaşımlar değerlerin doğrudan öğretimi ve değer geliştirmeci yaklaşımları birleştirmeye çalışır.

Karakter eğitimi

Lickona'ya (1991, s. 50-51) göre; karakter kişinin hareket şeklini belirleyen, kişiyi diğerlerinden ayıran ve kendine has kılan özelliktir. Ahlaki bilgi, ahlaki duygu ve ahlaki davranıştan oluşan karakter iyiyi bilme, isteme, yapmayı; zihin, kalp ve hareket alışkanlıklarını kapsar.

Karakter eğitimini uygulayan öğretmenlerin dikkat etmesi gereken ilkeler şunlardır (Ryan, 1999, s. 153-190):

1. Öğretmen mükemmel olmaya çalışmadan kendi karakterini geliştirerek öğrencilere iyi bir karakter modeli olmalıdır.
2. Öğretmen öğrencilerin ahlaki yaşam ve karakterini geliştirmeyi mesleki sorumluluk olarak algılamalıdır.
3. Öğretmen hayatın gerektirdiği konularla ilgili doğruyu ve yanlışlığı öğrencilere ahlaki konuşmalar yoluyla öğretmeli ve bu konuları konuşmaları için onları cesaretlendirmelidir.
4. Ahlaki konular hakkında öğretmen fikirlerini rahatça ve açıkça ifade edebilmelidir.
5. Öğretmen öğrencilerin empati kurmasına yardımcı olmalıdır.
6. Öğretmen sınıfta herkesin birbirine saygı duyduğu, yüksek ahlaki standartlara sahip olumlu ahlaki atmosfer oluşturmalıdır.
7. Öğretmen öğrencilere okulda ve toplumda kamu yararına çalışarak ahlaki deneyim kazanma şansını sağlamalıdır.
8. Öğretmen, öğrencilerinin ilk ahlak eğitimcileri olan velilerle güçlü ilişkiler kurmalı ve okul aile işbirliğini güçlendirmelidir.
9. Karakter eğitimi tek bir ders değil okul yaşamının tümünde bulunmalıdır. Okul sorumluluk, çalışkanlık, yaşam onuru ve dürüstlük için bir erdemler modeli olmalı, sınıftan oyun alanına, kantinden atölyeye, iyi bir karakter biçimlendirme merkezi olmalıdır.
10. Öğretmenler ve öğrenciler bu süreçte edebi metinleri kullanmalıdır.

Adil topluluk okulları

Akıl yürütme esaslı bir yaklaşım olan Kohlberg'in adil topluluk okulları yaklaşımı değer öğretiminde bilişsel alana dayalı akıl yürütmeyi ön plana çıkarmıştır (Dawson, 1994). Bu yaklaşım temel değerleri incelemek, mantıksal çözümlene ve akıl yürütmeyi güdülemek, toplumsal etkileşimi sağlamak, demokratik bir ortamda rol almayı sağlamak, sorumluluğu eşit paylaştırmaya dayalı olduğundan geleneksel eğitim yöntemlerinden farklıdır (Baydar, 2009). Kohlberg ahlaki değerlerin ediniminin, değerlerin diğer bireyler tarafından değil, bireyin bilişsel ahlaki gelişim düzeyine göre şekillenen akıl yürütmesi sonucunda oluştuğunu belirterek araştırmalar sonucunda ikişer düzeye sahip, üç evreli, toplam altı basamaklı kuramını geliştirmiştir (Sarı, 2007).

1. Gelenek Öncesi Düzey (Preconventional): Cezadan kaçındığı ve ödüle ulaşmak istediği için kurallara uyar.

a) *Ceza ve İtaat Evresi*

b) *Ödül (Araçsal Görecelik Evresi)*

2. Geleneksek Düzey (Conventional): Diğer kişilerin kabul ve onayını almak için; sosyal kurallara ve yasalara suçluluk ve dışlanma kaygılarından korkuğu için uyar.

a) *İyi Çocuk Evresi*

b) *Yasa ve Düzen Evresi*

3. Gelenek Üstü Ahlaksallık (Post Conventional): Davranışlarına insanların ortak mutluluğu için gerekli olan insan hakları, demokrasi, eşitlik, özgürlük gibi evrensel ilkeler yön verir.

a) *Sosyal Anlaşma Evresi*

b) *Evrensel Ahlak İlkeleri Evresi* (Kohlberg, 1973).

Öğrencilere ahlaki ikilem içeren hikayeler vererek onların ahlaki yargılarını ortaya çıkaran Kohlberg; öğretmenin rolünü öğrencilere ahlaki ikilemlerin bulunduğu örnekler vererek öğrencinin kendi problemlerini çözmelerine yardımcı olmak olarak tanımlamıştır (Izgar, 2013).

UNESCO (1986) ahlaki ikilem tartışması sürecinde uygulanabilecek basamakları şöyle sıralamıştır:

1. Ahlaki ikilemin öğrencilere verilmesi
2. İkileme öğrencilerden cevaplar alınması

3. Öğrenci yanıtlarının tartışılması
4. İki kilemler içindeki görüşü değerlendirme
5. Öneriler üzerinde düşünme ve karara varma

Sonuç olarak değerler eğitiminde istenilen hedef veya tespit edilen yaklaşıma göre farklı yöntemler uygulanabilmektedir. Her ne kadar farklı yöntem ve yaklaşımlar uygulansa da değerler eğitiminde vurgulanan en önemli noktalardan biri bireyin kendisini diğer bireyin yerine koyarak daha anlayışlı, hoşgörülü olmasının sağlanmasıdır. Bu noktada empatinin önemi ortaya çıkmaktadır.

1.1.2. Empati

Temeli felsefe ve estetiğe dayanan 19. Yüzyılda Alman estetik uzmanlarının kullandığı “einfühlung” kavramı İngilizceye “empathy” olarak tercüme edilmiştir. Güzel nesne içerisine bireyin kendisinin yansıması olarak tanımlanan “einfühlung” kavramını 1873 yılında estetik değerlendirme konusundaki bir tartışmada Robert Vischer kullanmıştır. (Harold, 1978; Wispe, 1990).

Eski Yunancada “emphateia” olarak ifade edilen empati terimi kişinin kendisini diğer kişinin yerine koyarak onun hislerini ve düşüncelerini anlamaya çalışması olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 2012, s. 157; Rogers, 1970;1983).

1920’lerden itibaren hem kişilik kuramcıları hem psikoterapistler tarafından kullanılan empati kavramını Freud başka bir kişinin tecrübeleriyle düşünmek, araştırmak ve bulmak şeklinde tanımlamıştır. (Emery, 1987).

Empati kavramı, geleneksel olarak sosyal davranış ve insan ilişkileriyle ilgilenen araştırmacı ve psikologların ilgisini çekmiştir. Temeli felsefe ve estetikten doğan ve kısa zamanda psikoloji alanında da kendisinden bahsedilen empati kavramının tarih içindeki durumu değerlendirildiğinde; psikoterapi ve psikolojik danışma süreçlerinde şuan ki anlamı ile ifade edilmese de; Freud, Psikanalitik kuramda danışmanın danışanı anlamada terapetik araç olarak kullanmıştır. Rogers empati kavramını hem psikolojide hem toplumsal alanda önemli olan iletişim becerilerinden birisi olduğunu savunmaktadır. Rogers’ın fikirleri hala empatiye ilişkin görüşlerde önemini korumaktadır. Toplum ve gelişim psikolojisinde empati teriminin

giderek artan bir önemle yer aldığı; empati kavramının bileşenlerine ve gelişim düzeyleri ile ilgili araştırmalara yer verildiği görülmektedir (Yüksel Yılmaz, 2003, s. 21).

Empati tanımı üç temel ögeden oluşmaktadır (Dökmen, 2012, s. 157-160):

- Empati kuracak olan birey kendisini diğer kişinin yerine koyarak onun bakış açısını benimsemelidir.
- Empatinin bilişsel ve duygusal bileşenlerini göz önüne alarak karşımızdaki kişinin hislerini doğru bir şekilde anlamamız gereklidir.
- Empati kuran kişinin kendisinde oluşan empatik anlayışın karşı tarafa doğru bir şekilde aktarılması ifade edilmesi gerekmektedir.

Bazı bilim insanları tarafından kişinin karşıdaki kişinin rolünü alma yeteneği olduğunu düşündüklerinden yirminci yüzyılda empati kavramına başka anlamlar yüklenmiştir. Empati kavramının temeli felsefe ve estetikten doğmuş olsa da psikoloji alanında da kullanılmaktadır. Empati kavramı tarihte bilişsel, duyuşsal, hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarıyla ele alınmıştır. Bu bileşenler aşağıdaki gibi açıklanmaktadır:

1. *Algusal (Fiziksel) Empati:* Kişinin karşısındaki bireyin hisleriyle olan etkileşiminde ilk adım olan basamaktır,
2. *Bilişsel Empati:* Başkasının hislerini hissetmek yerine bu hislerin bilişsel olarak anlaşılması gerekir.
3. *Duygusal Empati:* Bu bileşende empati diğer bireyin deneyimini tanımlama ve etiketleme becerisi olarak ifade edilir (Yüksel Yılmaz, 2003, s. 24).

Empati ile ilişkili kavramlar

a) Empati ve sempati

“Birisıyla birlikte acı çekmek” anlamına gelen sempati kelimesi eski Yunancadaki “sympatheia” kelimesinden İngilizcede ki sympathy kelimesine evrilmiştir (Dökmen, 2012, s. 161). Bir kişiye sempati duymak demek; o kişinin sahip olduğu hislerin ve düşüncelerin aynısına sahip olmak demektir. Empatide anlamak söz konusuysen, sempatide anlamış olup olmayalım, diğer kişiye hak vermek gereklidir.

Bireyin diğer kişinin hislerine katılması, onu anlaması ve onun bu deneyimindeki önemli noktaları fark edebilmesi empati iken; sempati diğerlerinin hislerine katılma durumudur

(Wispe, 1986). Empatide ise empati kuran birey kendi istek ve yönelimlerinden uzakta kalmaya çalışarak kendini bir anlamda empati kurulan kimseye verir. Empati de, sempati de objektif anlama yöneliktir. Ancak empatide, empati kurulan bireyin objekifliği söz konusudur. Sempati yaşantısı, diğer bir bireyle ortak duygu, ilgi ve çıkarların paylaşılmasıdır. Empati ise diğer kişinin hislerini hissedebilmek ve bunları kendisinin "imiş gibi" gösterebilmektir (Akkoyun, 1982, s. 66).

b) Empati ve özdeşim

Özdeşim biliç dışı işleyen ve bireyin kendisini diğer bireye göre şekillendirdiği mental mekanizmadır (Goldstein, Michaels, 1985). Bir kişiyle özdeşim o birey gibi olma ve onun gibi davranmak demektir. Burada birinci bireyin kişiliği silinerek, yerine diğer bireyin kişiliği yerleştirilmektedir. Özdeşimde iki birey aynı kişiliği paylaşırken empatide iki ayrı kişilik birlikte var olmaktadır (Akkoyun, 1982, s. 67).

c) Empati ve içtenlik

Empati ve içtenlik terimleri birbiri ile yakından ilişkilidir. Empatik anlayışta, terapist hastanın bunu kendi içinde yaşamasını sağlar; içtenlikte ise, bunu yapmak için kendi hayatını da algılamayı başarmalıdır. İçtenlik ve empati birbirini tamamlayan iki kavramdır (Rehber, 2007).

d) Empati ve sezgisel tanı

Bu iki kavram neredeyse birbirine zıttır. Kişinin gereksinim ve yönelimlerini ortaya çıkarma, çözümlenme ve formüle etme becerileriyle ilgili olan sezgisel tanıda diğer kişinin deneyimine katılmadan deneyimi gözleme ve gözlenen yorumlama vardır. Empatide ise değerlendirmeden uzak durulmaktadır (Gürsel, 2016).

Empatik anlayış tutumunu gerçekleştirebilen bir kişi, iş ve özel hayatındaki kişiler arasındaki gelişimi kolaylaştırabilir. Görevi sorumluluğu altındaki kişilerin kendilerini tanımasına yardımcı olmak olan eğitimci ihtiyaç olduğunda sorunlu bir öğrenciye yardım etmesi gerekebilir. Bu yüzden bir eğitimcinin ilişkilerinde empatik davranmaya çalışması süreç içerisinde kendisini daha iyi bir meslek insanı yapabilir (Akkoyun, 1982, s.68).

1.1.3. Özyeterlik

Albert Bandura'nın ortaya koyduğu Sosyal Öğrenme Teorisi'nin merkezini oluşturan kavramlardan biri yeterlik inancıdır. Öz yeterlik, doğru ya da yanlış faaliyetlerin ve çevresel etmenlerin seçimini etkileyen yargıları; kişilerin muhtemel durumlar ile baş edebilmek için gereken olayları ne kadar iyi yapabildikleriyle ilgilendir (Özenoğlu Kiremit, 2006). Öz yeterlik inancı kişilerin bir problemle ya da iyi olmayan bir tecrübeyle yüzleştiklerinde ne kadar süre bu problemi çözmeye çalışacaklarını da belirlemektedir. Herhangi bir zorluk karşısında kalan bir kişinin kendi becerileri hususunda kaygıları varsa kişi bu zorluğu yok etmek için denemelerini yavaşlatabilir ya da vazgeçebilir. Becerilerine tamamen güvenen kişi ise zorluğa karşı daha çok uğraşacak ve azimli olacaktır (Hazır Bıkmaz, 2002, s. 199).

Bandura öz yeterlik kavramını kişinin öğrenme ve davranışları gereken aşamalara ulaştırmak için kendi kapasitesine olan inancı olarak tanımlamıştır. Öz yeterlik inançları kişilerin nasıl hissettiği, düşündüğü, davrandığı, içsel motivasyon şeklini ortaya çıkarır. Öz yeterlik inançları bilişsel, güdüsel, duygusal ve tercih süreçleri olmak üzere dört temel psikolojik süreci etkilemektedir (Bandura, 1994).

- *Performans başarıları:* Kişisel uzmanlık yaşantılarına bağlı olan Öz yeterlilik bilgisinin bu kaynağı özellikle etkili olmaktadır. Yaşantıların erken döneminde ortaya çıkan belirli güçlükler, yetkinlik beklentisi oluşturacağından başarıları arttırır, tekrarlanan başarısızlıkları azaltır (Özenoğlu Kiremit, 2006). Öz yeterlilik beklentileri tekrarlayan başarılar yoluyla geliştikçe güçlenir, yapılan başarısızlıkların olumsuz etkisinin azalmasına destek olma olasılığı yüksektir. Bireyler, en zorlu engellere karşı dahi sürekli bir çaba göstererek, tecrübe kazanarak duruma hâkim olabilir ve daha sonra kararlı bir başarı çizgisi göstererek sorunların üstesinden gelebilir ve kendilerini motive ederek güçlenebilir (Bandura, 1977, s. 195).

- *Duygusal durum:* Bireyin bir davranışta bulunacağı anda ruhsal ve bedensel yönden sağlıklı olması, onun bir davranışa için girişimde bulunmak adına istek ve güdümünü arttırır (Bandura, 1997, s. 3). Duygusal uyarılma, bireyin tehdit olarak hissedebileceği durumlar karşısında nasıl durduğunu algılamaya yönelik öz yeterliliğini etkileyecek temel bir kaynak görevi görür. İnsanlar endişe içerisinde olma ve sıkıntı durumlarına bakarak fizyolojik uyarılma durumlarını kullanırlar. Çünkü yüksek düzeyde uyarılma kişiye uyarılma sebebine

karşı odaklanmaya sebebiyet verecektir, bireyler aşırı uyarılmadıklarında ve gergin olmadıklarında zorluklara karşı dirençleri daha yüksek olmaktadır (Vealey, 2004).

- *Dolaylı yaşantılar:* Başka kişilerin elde edebildiği başarıları görmek, kişinin kendisinin de başarılı olabileceği hissini vermesine sebep olur ve kişi üzerinde olumlu bir etkisi vardır (Bandura, 1997, s. 3). İnsanlar, öz yeterlilik düzeylerine ilişkin yalnızca kendi yeterlik deneyimlerine güvenmezler. Pek çok beklenti başka bireylerin başarılarını hayal ederek türetilmektedir (Özenoğlu Kiremit, 2006).

- *Sözel ikna:* Bir davranışın başarıya ulaşabileceğine ilişkin başkaları tarafından dile getirilen söz ve öğütler bireyi başarıya ulaşmada destekler, cesaretlendirir ve öz yeterliğin gelişmesine katkı sağlayabilir (Bandura, 1997, s. 3). Sözel ikna insan davranışlarını etkileme girişiminde kullanılabilirliği ve kolaylığı nedeniyle çokça yaygındır. İnsanlar geçmişte yaşadıkları zorluklar ve çaresizlik ile başarılı bir şekilde başa çıkabildiklerine inanarak başarıya doğru yol alır kendilerini güdümlerler. Yeterlik beklentisi kişinin kendi başarılı tecrübeleri sonucunda elde ettiği yeterlik beklentisinden daha zayıftır ve olumsuz yaşantılardan kolayca etkilenebilir (Vealey, 2004).

Öz yeterlik inancı yüksek öğrenciler, öğrenme etkinliklerine daha motive olmuş bir şekilde yaklaşmakta, zorluklar karşısında uzun süre çaba harcayarak daha etkili teknikler kullanmakta, çok enerji harcamakta, ve düşük olan öğrencilerden daha yüksek performans göstermektedir (Eggen ve Kauchak, 1999, s. 403).

Sadece algılanabilen, gözlenebilen bir yetenek olmayan öz yeterlik kişinin yetenekleri ile yapabilecekleri şeyler ile ilgili duyulan içsel inançtır. Öz yeterlik sadece kapasite ve özel performans ile ilgili olmamakla birlikte mücadele etme ve yeteneklerini eşitleme için bireyin yapabilecekleri hakkındaki inançtır (Snyder&Lopez, 2002).

Öz-yeterlik inançları, kişilerin duygularını, görüşlerini, motivasyonu hal ve hareketleri belirler. Bu nedenle öz-yeterlik algısının bilişsel, davranışsal, duyuşsal ve seçme algılarının her birinde etkili olduğu söylenebilir. Bu etkiler ise şöyle özetlenebilir; Pajares'e (1997) göre yeterlik algıları bireylerin tercihlerini, kararlarını ve davranışsal yapılarını etkiler. İnsanlar kendilerini yeterli ve güvenli gördükleri görevleri üstlenmeyi tercih ederler. Diğer görevlerden kaçınmaya çalışırlar. Tecrübeler insanların tercih ettikleri şeylerden oluşuyor ise, kişinin tercihlerini etkileyen öz inançları tecrübeyi tanımlamada önemli bir paya sahiptir. Bandura'ya (2001) göre yeterlik inançları başarılmak istenen konular üzerindeki etkisi

aracılığıyla güdülenmeyi etkiler. Bireylerin hangi zorlukları üstlenmek isteyecekleri, ne kadar çaba gösterebilecekleri ve zorluklara karşı ne kadar direnebilecekleri kısmen yeterlik inançlarına dayanır. Engeller, zorluklar ve başarısızlıklarla karşılaşıldığında yeteneklerden şüphe duyulabilir, ve bu şüphe bireyi pes etmeye doğru iter. Diğer bireyler ise bu görevlerin üstesinden gelmek için çabalarını arttırlar.

Öz yeterlik, etkisi yalnızca davranışlar üzerinde değildir. Yüksek öz yeterlik, bir davranışı uygulamak için gerekli bilgi ve bireysel donanım eksik olduğu durumlarda tek başına yetmeyecektir. Bu durumda, öz yeterlilik duygusu, öğrenme için bireylerin yetkinliklerini geliştirebilmeleri noktasında motive ettiğinden dolayı faydalıdır. Başarı beklentileri ya da eylemlerin olası sonuçları ile ilgili inançlar önemlidir, çünkü insanlar olumlu sonuç almak adına çalışmak isterler. Öz yeterlik duygusu ne kadar yüksekse sonuç adına çalışma da o kadar etkili olacaktır. Güçlü bireyler genelde kendi seviyelerince zorlu eylemleri seçer ve yüksek oranda da başarılı olurlar. Ancak yine de Sonuç beklentileri ve öz yeterlik arasında otomatik bir ilişki kurulamaz. Öğrenciler bir sorumlulukla karşılaştıklarında olumlu sonuçlar bekleyebilirler ancak yüksek bir performansa sahip değillerse zeka ve yeteneklerinden şüphe duyabilirler. Öz yeterlik beklentisiyle sonuç beklentileri çokça karşılaştırıldığından bu nokta önemlidir. Son olarak sonuçların önem değeri ya da başkaları tarafından belirli sonuçların beklenmesi davranışları etkiler çünkü insanlar motive olmak için kendilerini tatmin edecek sonuçları beklerler. (Schunk, 1995, s. 113).

Algılanan öz yeterlilik sadece uygulamaların ve düzenlenmesi seçimi üzerinde doğrudan etkiye sahip olmayacaktır ancak sonuçların başarıya ulaşması adına beklenti gereklidir. bu bir kez uygulanabildiğinde başa çıkma çabalarını da olumlu yönde etkilemesi mümkün olacaktır. Yeterlilik beklentileri, insanların ne kadar çaba harcamakta olduklarını görmekte ve zorluklar ve caydırıcı olaylar karşısında ne kadar uzun süre uğraş vermeye devam ettiklerini belirler. Bireyin algılanan öz yeterliliği ne kadar kuvvetli olursa, daha güçlü çaba göstermesi de o kadar yüksek oranda olur. Öznel olarak tehdit edici/gözü korkutan davranışları ısrarla devam ettiren kişiler, öz yeterlilik duygularını güçlendirerek savunma davranışlarını ortadan kaldıracak ve kendilerine olan güvenleri artacaktır. Zamanından önce/erkenden mücadele etmekten vazgeçen kişiler, uzun bir süre korkacaklardır ve kendilerini zayıf kılan ve onları başarısızlığa iten beklentilerini sürdüreceklerdir (Bandura, 1977, s. 194).

Öz yeterlik insan hayatını her alanda etkileyebilir, akademik, sosyal etkinlikler ya da eğlence etkinlikleri. Çocuklar bir işi başarıyla bitirmek için gerekli becerilere sahip olabilirler. Ancak kendilerini o işi bitirmek için bu becerileri gerçekten kullanabilecek yeteneğe sahip olduklarını algılamazlarsa başarısız olabilirler farklı olarak o işi gerçekleştirme çabasında bile bulunmayabilirler (Miller, 2008, s. 261). Öz yeterlik inancı bireyin motivasyonunun öz düzenlemesinde (self-regulation of motivation) anahtar roldedir. İnsan motivasyonunun büyük bir kısmı bilişsel değerler içerir. Kendilerini motive edebilen kişiler ileriye dönük plan ve çalışma ile eylemlerini yönetirler. Böyle kişiler, neler yapabileceklerine dair yüksek doğrulukta fikir sahibidir ve ileriye dönük olan hareketlerinin potansiyel sonuçlarını tahmin edebilirler. Bu kişiler her zaman hedefleri olur ve gelecekte başarmak istedikleri şeylerin eylem planlarını tasarlarlar. Öz yeterlik, bireylerin zorluklara karşı ne kadar çaba sarf edeceklerini ve azimlerini ve başarısızlıklarla karşılaşılırsa ne kadar dayanacaklarını belirler (Bandura, 1994). Zimmerman (2000, s. 86) öz yeterlik inançlarının; akademik motivasyonun, görev ve sorumluluk seçiminin, gösterilen çaba ile dirayet düzeyinin ve duygusal tepkilerde önemli bir anahtar görevi gördüğünü belirtmektedir. Öz yeterlik inançlarının aynı zamanda öğrencilerin kendi istekleriyle performans ve enerjilerini doğru harcamalarının önemli bir belirleyicisi olduğunu vurgulamaktadır.

1.2. İlgili araştırmalar

1.2.1. Değerler eğitimiyle ilgili araştırmalar

Balcı (2008), araştırmasında ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin etkililiğini araştırdığı çalışmasında 16 öğrenci örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada karma eğitim yöntemi benimsenmiştir. Veri toplama araç ve teknikleri dokümanlar, değer ölçeği, gözlem ve görüşme formudur. Araştırmanın nicel kısmında yarı deneysel yöntem uygulanmıştır. Deney grubunda araştırmacı tarafından değerler eğitimi uygulaması yürütülmüştür. Sonuç olarak, sosyal bilgiler öğretiminde değerler eğitimi uygulamasında öğrencilerle yapılan çalışmaların öğrencilerin değerleri gerçekleştirme düzeylerinde farklılığa sebep olduğu, değerlerin yapılan çalışmalarla bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutta içselleştirildiği, uygulama sonunda öğrencilerin sosyal bilgiler dersine, sosyal bilgiler öğretimine, değer ve değerler eğitimine ilişkin algılamalarında farklı bir anlayış geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Başığmez (2017), çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimi hakkındaki görüşlerini ve bu görüşler arasında çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. 6 farklı üniversitede öğrenim gören 450 sınıf öğretmeni adayı örnekleme oluşturmuştur. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı “değer öğretiminde kullanılan etkinlikler” ile “değer öğretimine ilişkin görüşler” ölçekleridir. Sonuçlara göre öğretmen adayları hikaye anlatma, öğüt verme, telkinde bulunma, örnek olay, soru sorma, biyografi, rol oynama, analiz, tartışma, gözlem ve sosyal proje gibi yaklaşım, yöntem ve tekniklerin değer öğretiminde kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Okul içi ve okul dışı yaşantılar değer öğretimi için birbirini desteklemelidir. Değerler eğitiminde kullanılan teknikler ile ilgili düşünceler öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim gördükleri üniversite, değerler eğitimine yönelik ders alma ve aileyle birlikte yaşama değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.

Berkowitz (2011), değer eğitimini kavramsal olarak irdelediği araştırmasında okullarda verilen değer eğitiminin olumlu etkilerinin olduğu, etik anlamda, akademik başarı ve sosyal ilişkiler noktasında öğrencileri daha başarılı kıldığı sonucuna ulaşmıştır. Son zamanlarda farklı seviye ve okullarda değer eğitiminin nasıl verildiği sıkça araştırılmaktadır. Etkileşimsel uygulamalar, öğretmenler için mesleki gelişim uygulamaları, ebeveyn katılımını içeren uygulamalar, model olma gibi yöntemler değer eğitimi vermede etkili bulunmaktadır.

Çengelci (2010), çalışmasında ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin nasıl verildiğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Sonuç olarak, sosyal bilgiler dersinde kullanılan değerler eğitimi yaklaşımlarının telkin, soru-cevap, değer belirginleştirme ve örtük program yöntemi olduğu saptanmıştır. Değerler eğitimi sürecinde en fazla ders kitaplarından yararlanılmakta, değerlendirme aşamasında ise gözlem, ödev kontrolü, öz değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır.

Kılıç ve Şahin (2010), sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yer alan değerlerin kazandırılması sürecine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında nitel araştırma yöntemi benimsemişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve gözlemler neticesinde öğretmenlerin değer kavramına ait tanımlamalarda başarılı oldukları, öğretim programında değerlere yer verilmesine olumlu baktıkları tespit edilmiştir.

Ayrıca, değer öğretiminde ebeveyn ve öğretmenlerin model olması gerektiği, okul dışında karşılaşılan olumsuz yaşantıların okullarda verilmeye çalışılan değerler eğitimini negatif yönde etkilediği, öğretmenlerin büyük kısmının değer öğretimine ilişkin bilgi sahibi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lovat (2005), değerler eğitiminin önemini araştırdığı çalışmasında değer eğitiminin okuldaki formal eğitimin bir parçası olabilmesi için öğretmenin önemine dikkat çekmektedir. Çalışmada eğitimin ve öğretmen niteliklerinin geçirdiği değişimlerden bahsedilmiş ve öğretim programlarında hedeflenen değerlerin kazandırılabilmesi için öğretmenlerin entelektüel derinlik, kişilerarası ilişki kurabilme ve yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Değerler kazandırılırken değerler arasındaki bağlantıdan mutlaka faydalanmak gerekmektedir. Değerler eğitimi yalnızca sınıf ortamında değil tüm okulda genel bir akım halinde verilmelidir. Okul, öğretmene değerler eğitimi konusunda faydalanabileceği kaynakları sağlamalıdır.

Oral ve Dilmaç (2015), çalışmalarında ortaokul öğrencilerinde insani değerlerin öz-yeterlik algılarını ve bilişsel strateji kullanımını yordama gücünü incelemişlerdir. Örneklem, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Denizli il merkezinde öğrenim gören 318 ortaokul öğrencisinden oluşmuştur. Veri toplama araçları Ahlaki Olgunluk Ölçeği, Öz-yeterlik Algısı Ölçeği ve Bilişsel Strateji Kullanımı Ölçeğidir. Araştırma sonunda insani değerlerin öz-yeterlik algılarını ve bilişsel strateji kullanımını anlamlı düzeyde tahmin ettiği saptanmıştır.

Samaniego ve Pascual (2007) araştırmalarında televizyonun değer kazanımında etkili bir araç olduğu hipoteziyle yola çıkmışlardır. Belirli terimlerle ve anlatımlarda değerleri öğretmek ve öğrenmek mümkündür. Televizyon ve değerler arasındaki ilişkide üç temel faktör belirleyicidir. Bunlar; içerik, ortam ve dildir. Literatürdeki araştırmalar son yıllarda gençlerin yaşadığı değerlerle ilgili bazı sorunların televizyondan kaynaklandığını göstermektedir. Saldırganlık davranışı bunların başında yer almaktadır. Televizyonun verdiği mesajın, içeriğin altında yatan değerlerin analiz edilmesi önemlidir. Bu çalışmada televizyon anlatımlarında görselleştirilen davranışların yorumlanması ve kişinin kendi değerleriyle karşılaştırması için bir anket oluşturulup ergenlik dönemindeki bireylere uygulanmıştır. Sonuç olarak televizyonun değer kazandırmada etkili bir araç olduğu tespit edilmiştir.

Şahin ve Katılmış (2016), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterliliklerini inceledikleri araştırmalarında karma araştırma yöntemini kullanmışlardır. Araştırma, 7 farklı üniversitenin eğitim fakültelerinden seçilen 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Nicel veri toplama aracı olarak Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği nitel veri toplama aracı olarak ise Değerler Eğitimi Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterliliklerinin yüksek olduğu saptanmıştır.

1.2.2. Empati ile ilgili araştırmalar

Ekinci ve Aybek (2010) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilimlerini inceledikleri araştırmalarında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan 671 öğretmen adayıyla çalışmışlardır. Kişisel bilgi formu, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği veri toplama araçlarıdır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile empatik eğilimi arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının bölümleri, cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, anne eğitim düzeyleri ve baba eğitim düzeylerine göre empatik düşünme eğilimleri anlamlı derecede farklılaşırken eleştirel düşünme eğilimleri farklılaşmamaktadır.

Ioannidou ve Konstantikaki (2008) empati kavramını inceledikleri araştırmalarında empatinin çoğu zaman yanlış anlaşıldığını ve aslında az kullanılmasına rağmen güçlü bir iletişim becerisi olduğunu vurgulamışlardır. Bir iletişim aracı olarak empatinin uygun şekilde kullanımı eğitimciler açısından da önemli görülmektedir. Araştırmada empatik düşünme biçimi ve duygusal zekânın ilişkisine, bilişsel olarak yetenekleri oldukları halde empatik düşünme ve duygusal zeka açısından zayıf bireylerin sosyal ilişki anlamında zorlanmalarına, empatik düşünme ve duygusal zekayı benzer kavramlarla karşılaştırıp, sosyal hayatta kullanılma biçimlerine değinilmiştir.

Özpulat ve Sivri (2014) araştırmalarında hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilimleri ile eleştirel düşünme becerilerini incelemişlerdir. 263 hemşire aday ile yürütülen çalışmada empatik eğilim ortalama puanı $70,08 \pm 8,45$, eleştirel eğilim ortalama puanı ise $199,68 \pm 25,15$ 'dir. Empatik eğilim ve eleştirel düşünme arasında pozitif yönlü düşük

düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Eleştirel düşünme sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerinin bölümlerini isteyerek seçmeleri empatik eğilim ve eleştirel düşünme puanları değiştirmemekte öte yandan bölümlerinden memnun olma durumlarına göre empatik eğilim ve eleştirel düşünme puanları farklılaşmaktadır. Öneri olarak öğrencilerin empati becerilerini artıracak etkinlikler yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Uzunkol (2014), değerler eğitimi programının ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisini araştırdığı çalışmada öğrencilerin ders işleme sürecine yönelik görüşlerini almıştır. Karma araştırma yönteminin benimsendiği çalışmada sonuç olarak değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeylerini artırmada etkili olmadığı ancak sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Tatar (2013), ortaokul öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerini araştırdığı çalışmada İstanbul ili Başakşehir ilçesindeki iki ortaokulda görev yapan öğretmenlere anket uygulayarak araştırmasını sürdürmüştür. Araştırma sonuçlarına göre demografik değişkenler arasından yalnızca kıdem değişkeninin anlamlı şekilde empatik düşünmeyi etkilediği bulunmuştur. Kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin empatik düşünme eğilim düzeyleri yüksek çıkmıştır.

Yapılan araştırmalar etkili bir değer öğretiminin değerlere ilişkin algılama ve tutumları anlamlı ölçüde etkilediğini göstermektedir. Değerlerin öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması başarıyı etkilemektedir. Sosyo-demografik özellikler değerler eğitimiyle ilgili düzey, algı ve tutumları farklılaştırmaktadır. Etkileşimsel uygulamalar, farklı paydaşların katılımı ve meslek içi uygulamalar öğretmenlerin değerler eğitimiyle ilgili algılarını anlamlı derecede etkilerken telkin, soru-cevap, değer belirginleştirme ve örtük program sınıf içinde en sık kullanılan yöntemlerdir. Okul dışı yaşantılar, televizyon ve medya değerler eğitimini etkilemektedir. Değerler eğitiminin bilişsel ve duyuşsal farklı değişkenlerle ilişkisi araştırılmaktadır.

Empatik eğilimle ilgili yapılan araştırmalar kavramın kimi zaman yanlış algılansa da kişilerarası iletişimi etkileyen önemli bir beceri olduğunu göstermektedir. Demografik özellikler bireylerin empatik düşünme eğilimlerini etkilemektedir. Duygusal zeka, eleştirel düşünme, özsaygı gibi değişkenlerle empatik düşünme arasında ilişki vardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile empati düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel tarama modeli ise, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2013). Tarama modellerinde olayları değiştirme ya da etkileme çabası gösterilmez. Bu araştırmada da herhangi bir deneysel uygulama ya da manipülasyon kullanılmadığı için tarama modeli seçilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni Ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Sakarya Üniversitesi ve Kocaeli Üniversitesi'nde 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde olasılıklı örnekleme yöntemlerinden biri olan basit tesadüfi örnekleme yoluna gidilmiştir. Basit tesadüfi örneklemede evrende yer alan bütün birimlerin eşit derecede seçilme şansına sahip olduğu ve seçilen birimlerin diğerlerinin seçilme şansını etkilemediği bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Bu araştırmada 2018-2019 eğitim-öğretim yılında belirlenen 2 üniversitede öğrenim gören 337 sınıf öğretmeni adayı örnekleme oluşturmuştur.

Örnekleme dahil olan öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4

Örnekleme Dahil Olan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Değişkenler	N	%
Cinsiyet		
Kadın	274	81,30
Erkek	63	18,69
Sınıf düzeyi		
2	116	34,42
3	117	34,71
4	104	30,86
Akademik başarı algısı		
Çok iyi	48	14,24
İyi	200	59,34
Orta	80	23,73
Zayıf	8	2,37
Çok Zayıf	0	0
HB veya SB Öğretim derslerinden en az birini almış olma durumu		
Evet	238	70,62
Hayır	99	29,38

Tablo 4'te görüldüğü gibi 274 (%81,30) kadın 63 (%18,69) erkek araştırmannın örneklemini oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan sınıf öğretmeni adaylarının 116'sı (%34,42) ikinci

sınıf, 117'si (%34,71) üçüncü sınıf, 104'ü (%30,86) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının 200'ü akademik başarı durumunu çok iyi şeklinde ifade ederken; hiç kimse çok zayıf olarak belirtmemiştir. 238 sınıf öğretmeni adayı hayat bilgisi ve ya sosyal bilgiler derslerinden en az birini aldıklarını belirtirken 99 öğretmen adayı bahsi geçen dersleri almadığını belirtmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları Ve Veri Toplama Süreçleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak, kişisel bilgi formu, Çetin (2016) tarafından geliştirilen Değer Öğretimi Öz-yeterlik İnançları Ölçeği ve Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacı ile sorulan 4 sorudan oluşan kişisel bilgi toplama formu kullanılmıştır. Bu formda, sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyeti, sınıf düzeyi, akademik başarılarını algılama düzeyleri ve hayat bilgisi öğretimi veya sosyal bilgiler öğretimi derslerinden birini alıp almadıklarına ilişkin sorular yer almaktadır.

Değer Öğretimi Öz-yeterlik İnançları ölçeği Çetin (2016) tarafından geliştirilmiş, 26 madde ve planlama, uygulama, işbirliği, değerlendirme olmak üzere 4 faktörden oluşan bir ölçektir. Planlama boyutu, değer öğretimi sürecinin planlanmasına ilişkin öz-yeterlik inancını belirlemeye yöneliktir ve 7 maddeden oluşmaktadır. Bu alt faktörde ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ,87 olarak hesaplanmıştır. Uygulama boyutu ise değer öğretime ilişkin planlanan etkinliklerin uygulanmasına ilişkin öz yeterlilik inancını ölçmeye yöneliktir. Planlama faktörü 9 maddeden oluşmaktadır ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ,91 olarak hesaplanmıştır. İşbirliği boyutu değer öğretiminde işbirliği yapabilmeye ilişkin özyeterlilik düzeyini ölçmeye dönüktür. İşbirliği faktörü 6 maddeden oluşmaktadır ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ,85 olarak hesaplanmıştır. Son olarak Değerlendirme boyutu ise palnalan ve uygulanan etkinliklerin değerlendirilmesine yönelik özyeterliliği belirlemeyi amaçlamaktadır. Değerlendirme faktörü 4 maddeden oluşmaktadır ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ,84 olarak hesaplanmıştır. Bütün ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise ,95 bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin Spearman-Brown test tekrar test güvenilirlik katsayısı ,79'dur. Bu araştırmanın örnekleme üzerinden yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ise ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı her bir faktör için sırasıyla; planlama basamağında

.71, uygulama basamağında .93, işbirliği basamağında .89, değerlendirme basamağında .88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puanına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .95'dir.

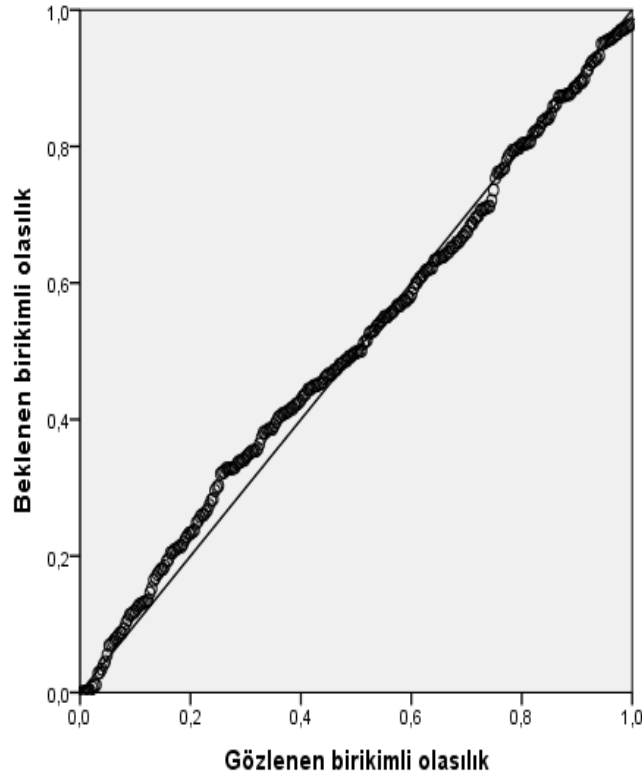
Empatik Eğilim ölçeği Dökmen (1988) tarafından geliştirilen 38 madde ve tek faktörden oluşan 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçekten minimum 20 maksimum 100 puan alınabilmektedir. Ölçek, güvenilirliğinin hesaplanması için 70 kişilik bir öğrenci grubuna 3 hafta arayla 2 kez uygulanmıştır. Bu uygulamalar arasındaki ilişki yani test tekrar test güvenilirliği ,82'dir. Ayrıca, ölçeğin tek ve çift maddelerinden alınan puanlar arasındaki ilişkiye de bakılmış ve ,86 değerine ulaşılmıştır. Ölçeğin geçerliğini belirleyebilmek için Edwards Kişisel Tercih Ölçeği ile korelasyonuna bakılmış ve aradaki ilişki ,68 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmanın örnekleme üzerinden yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ise güvenilirlik katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada kapsamında yürütülen araştırmanın verileri Kocaeli Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Programında 2., 3. Ve 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan 337 öğretmen adayına dağıtılan ölçek formlarıyla toplanmıştır. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Veri sayısı 30'dan az ise Shapiro Wilks testi, fazla ise Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors) testi uygulanmaktadır (Kalaycı ve diğerleri, 2008). Araştırmaya katılan öğrenci sayısının çokluğu nedeniyle Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors) testi uygulanarak, ölçek verilerinin değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı algısı ve hayat bilgisi öğretimi veya sosyal bilgiler öğretimi derslerinden en az birini almış olma durumu) üzerinde anlamlılık değerlerinin 0,05'ten küçük olma durumları ve çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004). Buna göre, sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının cinsiyete göre ve hayat bilgisi öğretimi veya sosyal bilgiler öğretimi derslerinden en az birini almış olma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının test edilmesi için Mann Whitney U testi, başarı algısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak test edilmiştir. Sınıf düzeyine göre farklılaşma durumları ise Kruskal Wallis Testi kullanılarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin özyeterlik algıları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacı ile spearman katsayı değeri kullanılmıştır. Sınıf

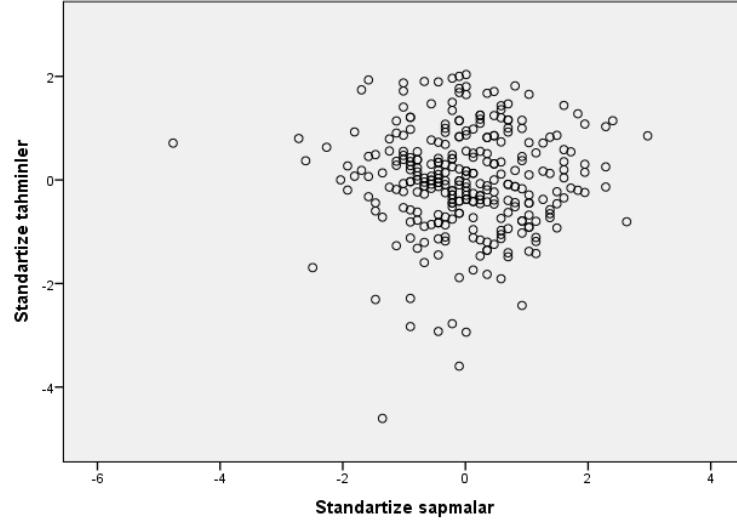
öğretmeni adaylarının empatik eğilim düzeylerinin değer öğretimine ilişkin özyeterlik algılarını ne düzeyde yordadığının belirlenmesi amacı ile ise basit doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Regresyon analizi için “doğrusallık” ve “çok değişkenli normallik” varsayımları test edilmiştir. Bunun için testten önce SPSS programında Normal P-P grafiği oluşturulmuştur. Bu grafikte veri noktalarının, bunları temsil eden doğru etrafında toplanması ve Saçılma Diyagramı Matrisi’nde noktaların eliptik dağılım göstermesi gerekmektedir. Veri noktaların bu iki koşulu sağlaması normal dağılımın varsayımlarını karşıladığını göstermektedir (Çokluk, 2012). Şekil 2, bu şekilde elde edilen standardize edilmiş sapma değerler ile standardize edilmiş yordanan değerlerin grafiğini göstermektedir. Grafik, doğrusallık varsayımının sağlandığını göstermektedir.



Şekil 3. Beklenen ve Gözlenen Birikimli Olasılık.

Şekil 3, bu şekilde elde edilen standardize edilmiş sapma değerler grafiğinde gözlenen ve beklenen birikimli olasılık dağılımında, normal dağılımdan önemli bir sapmanın olmadığını göstermektedir.



Şekil 4. Standardize Tahmini Değerler ve Sapmalar.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin özyeterlilik algılarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve değer öğretimi özyeterlilik algıları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkilere ait bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin özyeterlilik algıları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi

Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin özyeterlilik algıları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki Spearman's korelasyon (r) değerleri Tablo 5'de sunulmaktadır.

Tablo 5

Değer öğretimine ilişkin öz yeterlilik algıları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki korelasyon tablosu

Değişkenler	Planlama	Uygulama	İşbirliği	Değerlendirme	Özyeterlilik	Empati
Planlama	1					
Uygulama	,701**	1				
İşbirliği	,507**	,665**	1			
Değerlendirme	,596**	,677**	,601**	1		
Özyeterlilik	,792**	,901**	,805**	,778**	1	
Empati	,235**	,269**	,340**	,242**	,310**	1

Tablo 9'a göre, sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin özyeterlilik algıları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde tüm boyutların empati ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının empati düzeyleri ile

değer öğretiminin planlama ($r=.235$; $p<.01$), uygulama ($r=.269$; $p<.01$), işbirliği ($r=.340$; $p<.01$), değerlendirme ($r=.242$; $p<.01$) boyutları ile ve ölçeğin toplamı ($r=.310$; $p<.01$) ile orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Yani sınıf öğretmeni adaylarının empati düzeyleri arttıkça değer öğretimine ilişkin özyeterlilik algılarının da arttığı söylenebilir.

4.2. Sınıf öğretmeni adaylarının empatik eğilim düzeylerinin değer öğretimine ilişkin özyeterlilik algılarını yordama düzeyinin incelenmesi

Tablo 6: Değer öğretimine ilişkin özyeterlilik algılarını yordamalarına ilişkin regresyon analizi sonuçları

Yordayıcı Değişken	Yordanan Değişken	B	Standart Hata	Beta	T	P
Empati	Planlama	.100	1.419	.272	4.945	.000
Empati	Uygulama	.202	.035	.314	5.792	.000
Empati	İşbirliği	.157	.024	.354	6.614	.000
Empati	Değerlendirme	.087	.017	.284	5.200	.000
Empati	Toplam Özyeterlilik	.547	.085	.350	6.427	.000

Tablo 6'ya göre sınıf öğretmeni adaylarının empatik eğilim düzeylerinin değer öğretimi özyeterlilik algılarını anlamlı derecede ve pozitif yönlü yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her bir alt boyut tek tek incelendiğinde de empatinin sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimi özyeterliliklerinin alt boyutlarını anlamlı derecede yordadığı görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeyleri değer öğretimi etkinliklerini planlamaya ilişkin yeterlilik algısının yaklaşık %7'sini, uygulamaya ilişkin yeterlilik algısının yaklaşık %10'unu, işbirliğine ilişkin yeterlilik algısının yaklaşık %12'sini ve değerlendirmeye ilişkin yeterlilik algısının yaklaşık %8'ini açıklamaktadır. Değer öğretimine ilişkin özyeterlilik algıları ölçeğinden alınan toplam puanlar incelendiğinde ise, sınıf öğretmeni adaylarının empatik eğilim düzeylerinin değer öğretimine ilişkin özyeterlilik algısını %12 düzeyinde pozitif yönlü yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.3. Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının demografik değişkenlerine göre incelenmesi

Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik yapılan Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmektedir:

Tablo 7

Değer öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşma durumları

	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	M-Whitney U	Z	p
Planlama	Kız	274	171.53	46998.00	7939.00	-.999	.318
	Erkek	63	158.02	9955.00			
Uygulama	Kız	274	174.69	47865.50	7071.500	-2.242	.025
	Erkek	63	144.25	9087.50			
İşbirliği	Kız	274	172.54	47276.00	7661.000	-1.398	.162
	Erkek	63	153.60	9677.00			
Değerlendirme	Kız	274	173.82	47627.50	7309.500	-1.916	.055
	Erkek	63	148.02	9325.50			
Toplam	Kız	274	173.83	47629.00	7308.000	-1.898	.058
	Erkek	63	148.00	9324.00			
	Toplam	337					

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının uygulama boyutunda kadın öğretmen adayları lehine farklılaştığı, ancak planlama, işbirliği, değerlendirme boyutları ve ölçeğin toplamında farklılaşmadığı sonucuna

ulaşmıştır ($p>.05$). Buna göre, sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimi etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin kadın öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.4. Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının sınıf düzeyine göre incelenmesi

Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmektedir:

Tablo 8

Değer öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının sınıf düzeyine göre farklılaşma durumları

	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p	Anlamlı Fark
Planlama	2	116	133,37	29,636	,000	2-3
	3	117	173,10			2-4
	4	104	204,13			
Uygulama	2	116	135,57	23,790	,000	2-3
	3	117	176,10			2-4
	4	104	198,29			
İşbirliği	2	116	154,65	6,842	,033	2-4
	3	117	165,94			
	4	104	188,45			
Değerlendirme	2	116	137,17	21,044	,000	2-3
	3	117	177,63			2-4
	4	104	194,79			

Tablo 8'e göre, sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının sınıf düzeyine göre farklılaşma düzeyleri incelendiğinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; 2. Sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının planlama, uygulama, değerlendirme boyutlarında ve ölçeğin toplamında 3. ve 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < .001$). İşbirliği boyutunda ise bu farklılık 2. ve 4. Sınıflar arasında 4. Sınıflar lehine ortaya çıkmaktadır ($p < .05$). Buna göre, uygulama, değerlendirme boyutlarında ve ölçeğin toplamında 2. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının 3. ve 4. sınıflara göre düşük olduğu söylenebilir. Bununla birlikte işbirliğine yönelik özyeterlik algıları incelendiğinde ise 2. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının 4. Sınıfta öğrenim görenlere göre daha düşük özyeterlik algısına sahip olduğu söylenebilir.

4.5. Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının akademik başarı algısına göre incelenmesi

Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının akademik başarı algısına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik yapılan Anova Testi sonuçları Tablo 9'de gösterilmektedir:

Tablo 9

Değer öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının akademik başarı algısına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik yapılan Anova Testi sonuçları

Alt Boyutlar	Akademik başarı Algısı	n	\bar{X}		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anımlı Fark
Planlama	Çok iyi	48	26.26	Gruplararası	193.049	3	64.350			
	İyi	200	25.46	Gruplariçi	3216.865	332	9.689			Çok iyi/Orta-Zayıf
	Orta	80	24.40	Toplam	3409,91	335		6.664	.000	
	Zayıf	8	22.12							İyi/Zayıf
	Toplam	336	25,24							
Uygulama	Çok iyi	48	36,33	Gruplararası	708,911	3	236,304			
	İyi	200	35,43	Gruplariçi	9656,749	332	29,087			Çok iyi/Orta-Zayıf
	Orta	80	33,55	Toplam	10365,66	335		8,124	.000	
	Zayıf	8	27,75							İyi/Zayıf
	Toplam	336	34,93							
İşbirliği	Çok iyi	48	24,34	Gruplararası	198,111	3	66,037			
	İyi	200	23,66	Gruplariçi	4712,139	332	14,193			Çok İyi/Zayıf
	Orta	80	22,97	Toplam	4910,251	335		4,653	.003	
	Zayıf	8	19,37							İyi/Zayıf
	Toplam	336	23,49							

Değerlendirme	Çok iyi	48	16,59	Gruplararası	134,176	3	44,725		
	İyi	200	15,92	Gruplarıçi	2270,074	332	6,838		Çok iyi/Orta-Zayıf
	Orta	80	15,05	Toplam	2404,250	335		6,541	.000
	Zayıf	8	13,12						İyi/Zayıf
	Toplam	336	15,75						
Toplam (Özyeterlik)	Çok iyi	48	103,63	Gruplararası	4591,741	3	1530,580		
	İyi	200	100,92	Gruplarıçi	54213,02	332	163,292		Çok iyi/Orta-Zayıf
	Orta	80	95,90	Toplam	58804,46	335		9,373	.000
	Zayıf	8	82,37						İyi/Zayıf Orta/Zayıf
	Toplam	336	99,67						

Tablo 9 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının akademik başarı algısına göre tüm boyutlarda farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p < .005$). Buna göre; planlama, uygulama, işbirliği, değerlendirme boyutlarında ve ölçeğin toplamında özyeterlik algıları akademik başarısını çok iyi olarak algılayanlar ile orta ve zayıf algılayanlar arasındadır. Akademik başarısını çok iyi olarak algılayan öğretmen adayları orta ya da zayıf algılayanlara göre daha yüksek özyeterlik algısına sahiptir. Benzer şekilde iyi algılayanlar ile zayıf algılayanlar arasında da iyi algılayanlar lehine bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre iyi bir akademik başarıya sahip olduğunu düşünenler planlama, uygulama, işbirliği ve değerlendirme boyutlarında daha yüksek özyeterlik algısına sahiptir. Ölçeğin toplamında ise iyi düzeyde akademik başarısı olanlar

orta düzeyde ve zayıf düzeyde akademik başarısı olanlara göre daha yüksek özyeterlik algısına sahiptir.

4.6. Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının hayat bilgisi öğretimi veya sosyal bilgiler öğretimi derslerinden en az birini almış olma durumlarına göre incelenmesi

Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının hayat bilgisi öğretimi veya sosyal bilgiler öğretimi derslerinden en az birini almış olma göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik yapılan T Testi sonuçları Tablo 10'de gösterilmektedir:

Tablo 10

Özyeterlik algılarının hayat bilgisi öğretimi veya sosyal bilgiler öğretimi derslerinden en az birini almış olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin U testi sonuçları

	Gruplar	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	M-Whitney U	Z	p
Planlama	Kız	238	187.30	44577.5	7425.500	-5.382	.000
	Erkek	99	125.01	12375.5			
Uygulama	Kız	238	184.42	43892.5	8110.500	-4.516	.000
	Erkek	99	131.92	13060.5			
İşbirliği	Kız	238	178.45	42470.5	9532.500	-2.773	.000
	Erkek	99	146.29	14482.5			
Değerlendirme	Kız	238	184.11	43818.0	8185.000	-4.463	.000
	Erkek	99	132.68	13135.0			
Toplam	Kız	238	184.00	43791.0	8212.000	-4.383	.000
	Erkek	99	132.95	13162.0			
	Toplam	238					

Tablo 10'a göre, sınıf ğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin zyeterlik algılarının hayat bilgisi ğretimi veya sosyal bilgiler ğretimi derslerinden en az birini almış olma durumlarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ($p<.001$). Buna göre, bu derslerden birini almış olan ğretmen adaylarının; planlama, uygulama, işbirliği, değerlendirme boyutlarında ve ölçeğin toplamında bu dersleri almayanlara göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Buna göre hayat bilgisi ğretimi veya sosyal bilgiler ğretimi derslerinden en az birini almış olan ğretmen adaylarının almayanlara göre değer öğretimine ilişkin zyeterlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile empati düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin özyeterlik algılarının uygulama boyutunda kadın öğretmen adayları lehine anlamlı fark saptanmıştır. Planlama, iş birliği, değerlendirme boyutları ve ölçeğin toplamında ise cinsiyet anlamlı bir değişken değildir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurularak, değer öğretimi etkinliklerinin uygulanmasında kadın öğretmen adaylarının kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Başeğmez (2017) sınıf öğretmeni adaylarıyla yürüttüğü araştırmasında bu bulguları kısmen destekler şekilde cinsiyet değişkeninin değerler eğitimiyle ilgili düşünceleri farklılaştırdığını bulmuştur. Kadın öğretmen adaylarının değerler eğitiminin uygulama boyutuyla ilgili daha fazla yöntem teknik bilgisine sahip oldukları, değer kazandırma yolları hakkında kendilerine daha çok güvendikleri söylenebilir. Yaşaroğlu (2014) ise sınıf öğretmenleriyle çalıştığı araştırmasında cinsiyet değişkeninin değerler eğitimi tutumu farklılaştırmadığını tespit etmiştir. Bu araştırmada da toplam ölçek puanları açısından kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı fark saptanmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin öz-yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre farklılaşma düzeyleri incelendiğinde sınıf düzeyinin anlamlı bir değişken olduğu saptanmıştır. 2. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının planlama, uygulama, değerlendirme boyutlarında ve ölçeğin toplamında 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İş birliği boyutunda ise bu farklılık 2. ve 4. sınıflar arasında 4. sınıflar lehine ortaya çıkmaktadır. Bu, beklenen bir sonuçtur. 4 yıllık lisans öğreniminde 2. Sınıflar henüz alana dair bilgileri tam olarak öğrenmiş, uygulamaya hazır hale gelmiş durumda değildir. 4. Sınıflar ise öğretmenlik uygulamalarına başlamış ve öğretim programındaki çoğu beceriyi kazanmış durumdadır. Bu sebeple üst sınıfların değerler öğretimi konusunda daha özgüvenli hissetmeleri olağan bir sonuçtur. Kurtdede Fidan (2009) öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının değer öğretimi

hakkındaki görüşlerinin sınıf düzeyine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre 1. sınıf ile 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında birinci sınıf öğrenciler aleyhine bir fark görülmektedir. Dilmaç, Bozgeyikli, Çıkılı'nın (2008) eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı araştırmalarında farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarının değer algıları ortalamaları arasındaki farklılığı ortaya koymak amacıyla hesaplanan F değerlerinden sadece geleneksellik değer algısı alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur. Berk Özcan, Yıldırım Keskin'in (2018) çalışmasının sonuçlarına göre ise sınıf düzeyinin özgecilik tutum, empatik ve sosyal öz yeterlilik durumlarını etkilemediği saptanmıştır. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde, sınıf düzeyinin değer tercihleri açısından fark yaratan bir durum olmadığı, ama değer öğretimi ile ilgili olarak farklılık yarattığı söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin öz-yeterlik algılarının akademik başarı algısına göre tüm boyutlarda farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; planlama, uygulama, iş birliği, değerlendirme boyutlarında ve ölçeğin toplamında akademik başarısını çok iyi olarak algılayan öğretmen adayları orta ya da zayıf algılayanlara göre daha yüksek öz-yeterlik algısına sahiptir. Benzer şekilde iyi algılayanlar ile zayıf algılayanlar arasında da iyi algılayanlar lehine bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik açıdan daha fazla çaba sarf eden öğretmen adaylarının yalnız değerler eğitimi değil kendilerinden beklenen tüm öğretim göreviyle ilgili daha fazla öz-yeterlik hissetmesi olağandır. Öğretmen yetiştirme programları alan bilgisi ile pedagoji derslerinden oluşmaktadır. Öğretim yöntem ve teknikleri bu derslerin temelini oluşturur. Öğretmen adayları öğrencilerin gelişim özelliklerine göre nasıl bir öğretim süreci yürüteceklerini öğrenirler. Bu açıdan hevesli ve başarılı öğretmen adaylarının öğrencilere değerleri kazandırabilmek için ne yapacakları hakkında daha fazla kafa yormuş ve daha çok yöntem teknik inceleyip araştırmış olmaları muhtemeldir. Bu sebeple akademik açıdan ilgisiz öğretmen adaylarına nazaran daha öz güvenli hissediyor olabilirler. Altunay ve Yalçınkaya da (2011) bu bulguyu daha geliştirecek bir bulgu olarak yalnızca akademik başarı algısının değil katılım gösterilen sosyal etkinliklerin de değer eğitimiyle ilgili algıları farklılaştırdığını bulmuşlardır. Çok yönlü bireylerin değerler eğitimini daha da önemseyeceği söylenebilir. Çetin'in (2016) çalışma sonuçlarına göre öğretmen adayları arasında değerler eğitimine ilişkin öz yeterlik

inançlarının düzeyi cinsiyete, akademik başarıya ve bölümlerinden memnun olma düzeylerine bağlı olarak önemli ölçüde farklılık göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin öz-yeterlik algılarının hayat bilgisi öğretimi veya sosyal bilgiler öğretimi derslerinden en az birini almış olma durumlarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, bu derslerden birini almış olan öğretmen adaylarının; planlama, uygulama, iş birliği, değerlendirme boyutlarında ve ölçeğin toplamında bu dersleri almayanlara göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Değerler eğitimi en fazla sosyal bilgiler, hayat bilgisi ve Türkçe derslerinin konusu olarak algılanmaktadır (Bayır, Köse ve Deveci, 2016). Öğretim programları ve uygulama da bu doğrultuda hazırlanıp yürütülmektedir. Sosyal bilgiler ve hayat bilgisi öğretim programlarında değerler eğitimi ayrı bir başlık halinde incelenmektedir (MEB, 2018). Bu sebeple hayat bilgisi ya da sosyal bilgiler derslerinden birini almış olan öğretmen adaylarının konuyla ilgili farkındalıkları daha yüksektir. Benzer bir şekilde Oğuz (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının değerlere ve değerler eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinin beş farklı bölümünde okuyan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden toplam 434 öğretmen adayı katılmıştır. Bölümlerin seçiminde okudukları alan ve değer eğitiminde etken olabileceği düşünülen “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersini almış olmaları dikkate alınmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının en çok evrenselcilik, yardımseverlik ve güvenlik değer tiplerine katıldıkları görülmektedir. Değer eğitimine ilişkin görüşleri ise daha çok program, model olma, yaşantılardan yararlanma ve öğrencilere düşüncelerini ortaya koyabilecekleri ortamların sağlanması gibi başlıklar altında toplanabilmektedir. Şahin’in (2013) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz yeterliklerini incelediği çalışmasının sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterlilik düzeyleri cinsiyete, mezun olunan lise türüne, baba ve anne eğitim durumuna, değerler eğitimi ile ilgili herhangi bir seminer/toplantıya katılma durumuna, Sosyal bilgiler değerler eğitimi için en uygun derstir, tercihlerine, üniversitede değerler eğitimi ile ilgili ders alma durumlarına ve Üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yerleşim birimine göre anlamlı farklılaşmamaktadır. Fakat Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversiteye göre anlamlı farklılaşmaktadır. Ledford (2011)’in çalışmasına göre lisans eğitimi alan öğretmenlerin almayanlara göre karakter öğretiminde daha başarılı olduğu saptanmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının değer öğretimine ilişkin öz-yeterlik algıları ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde tüm boyutların empati ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının empati düzeyleri ile değer öğretiminin planlama, uygulama, iş birliği, değerlendirme boyutları ile ve ölçeğin toplamı ile orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Yani sınıf öğretmeni adaylarının empati düzeyleri arttıkça değer öğretimine ilişkin öz-yeterlik algılarının da arttığı söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının empatik eğilim düzeylerinin değer öğretimi öz-yeterlik algılarını anlamlı derecede ve pozitif yönlü yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre empatik eğilim düzeyleri değer öğretimi öz-yeterlik algısının %12'sini açıklamaktadır. Palavan (2017), sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile demokratik değerlere sahip olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında iki değişken arasında düşük düzeyde de olsa, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri arttıkça demokratik değerlere sahip olma düzeyleri de artmaktadır. Uzunkol ve Yel (2016)' de değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü değiştirerek incelediği araştırmalarında değer eğitimi programının öğrencilerin empati düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Kahriman (2014) drama öğretim yönteminin Hayat Bilgisi Dersi, ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin “ Benim Eşsiz Yuvam” temasındaki konuların drama yöntemi ve mevcut programa göre öğretimin yapıldığı sınıflardaki öğrencilerin iletişim becerileri, empatik eğilim becerileri, değer algıları ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak ve öğrencilerin uygulanan yöntemle yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasının sonuçlarına göre öğrencilerin empatik eğilim ölçeği puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Solmon ve Ashy'nin (1995) araştırmalarında değindikleri üzere inanç ve değerler öğretmenlerin verdikleri kararlarda kritik rol oynamaktadır. Araştırmacılar çalışmalarında farklı değer profillerine sahip öğretmenlerin öğretim etkinliklerine farklı yaklaştıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Bu araştırma da değerlere bakış açısının ve sosyo-demografik bazı özelliklerin değerler öğretimini etkileyeceği düşüncesiyle öğretmen adaylarında konuyla ilgili farkındalık oluşturabilmek amacıyla planlanmış ve değerler eğitimiyle ilgili öz-yeterlik davranışlarının demografik değişkenlere göre farklılaştığı ve empatik düşünme eğilimiyle değerlerle ilgili öz-yeterlik algısı arasında anlamlı ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Kesicioğlu ve Güven (2014)'in çalışmasının sonuçlarına göre öğretmen adaylarının problem

çözme, iletişim ve empati becerilerinin kendi yeterliliklerinin önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Aktaş'ın (2018) çalışmasının sonuçlarına göre ise; öğretmen özyeterliliği ile empati düzeyi alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu, aynı zamanda empati düzeyi ile öğretmen öz yeterliliği alt boyutları arasında ve sonuçta öğretmen öz yeterliliği alt boyutları ile empati düzeyi alt boyutları arasında da pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin varlığı ortaya çıkarılmıştır. Bu sonuç araştırmayı desteklemektedir.

Öneriler

5.1.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

1. Sınıf düzeyleri değerler eğitiminde öz-yeterlik açısından etkili bir değişkendir. 2. Sınıfların 3. ve 4. Sınıflara nazaran daha düşük düzeyde öz-yeterliğe sahip olduğu görülmüştür. Değerler eğitimiyle ilgili farkındalık yaratmaya daha erken sınıf düzeyinde başlanabilir.
2. Öğretmen adaylarının değerler eğitiminde öz-yeterlik algıları değerler eğitimini önemseme durumuna göre farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarına değerler eğitiminin önemiyle ilgili seminerler verilebilir.
3. Öğretmen adaylarının değerler eğitiminde öz-yeterlik algıları hayat bilgisi ya da sosyal bilgiler dersi alıp almamalarına göre farklılaşmaktadır. Bu nedenle sadece bu dersler için değil her dersin öğretiminde değerler eğitime yer verilebilir.
4. Değerler eğitimiyle empatik düşünme eğilimi arasında anlamlı ilişki çıkmıştır. Öğretmen adaylarının empatik düşünme becerilerini geliştirecek etkinlikler düzenlenebilir.

5.1.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

1. Bu araştırma nicel metodolojiyle kurgulanmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak da aynı konu çalışılabilir.
2. Değerler eğitiminin farklı değişkenleriyle ilgili araştırmalar kurgulanabilir.
3. Benzer çalışmalar öğretmenlerle ya da farklı öğrenim düzeylerindeki öğrencilerle tekrarlanabilir.
4. Bulgulara göre kadın öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına nazaran değerler eğitiminin uygulama boyutunda daha başarılı oldukları algısına sahiptir. Erkek öğretmen adaylarına değerler eğitiminin uygulama boyutuyla ilgili çalışma ve etkinlikler yaptırılabilir.

KAYNAKÇA

- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.59d6475db9e013.19241871 Adresinden 5 Ekim 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Dyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik Anlayış Üzerine. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 15, 1, 63-69.
- Aktaş, H., (2018). *Din Eğitiminde Öz yeterlik ve Empati*. İlahiyat yayıncılık.
- Aydın M., K., Çakmak, E. E., (2017). Sosyal Devletin Temelleri. *Bilgi Dergisi*. 1 (19).
- Balcı, N. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin etkililiği*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Angetic Pespective. *Annual Review of Psychology*, Cilt 54, Sayı 1, s. 1–26.
- Bandura, A. (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Newyork: Freeman.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior* (4, 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Baydar, P. (2009). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri Ve Bu Süreçte Yaşanılan Soruların Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayır, Ö. G., Köse, T. ve Devenci, H. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarına göre ilkokullarda değer eğitimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 17(3), 317-339.

- Başığmez, D. (2017). *Sınıf öğretmenleri adaylarının değer eğitimine ilişkin görüşleri*.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü, Balıkesir.
- Berk Özcan Ç., Yıldırım Keskin, A., (2018). Hemşirelik Öğrencilerinin Özgeçililik, Empatik
ve Sosyal Öz Yeterlilik Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi. *Türkiye Klinikleri Journal
Of Nursing Sciences*. 10(2). 122-9.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of
Educational Research* 50, 153-158.
- Beyer, S., Barry. K. (1976). Conducting Moral Discussions in the Classroom. *Social
Education*. (4)
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem
Yayıncılık.
- Bottry, M.(2000). *Values Education. Teaching Values and Citizenship Across the
Curriculum*.(Ed. R. Bailey). London: Kogan Page. S. 10-11.
- Coombs, J.R. (1971). 'Objectives of Value Analysis' in LE. Metcalf (Ed.) *Valuing Education:
Rationale, Strategies, and Procedures*. Washington, D.C.: National Council for the
Social Studies.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler
Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması*. Yayınlanmamış
Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin F. (2016). Determination of Value Education Self-Efficacy Beliefs of Prospective
Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*. 8 (4), 88-96.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin
İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk
Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler
öğretimi* içinde (s. 255-286). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dökmen, Ü., (2012). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. Remzi
Kitabevi. Ankara.

- Dökmen, Ü. (1995). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Edgington, W. (2002). To Promote Character Education, Use Literature for Children and Adolescents. *The Social Studies*. Mayıs-Haziran. 93(3). 113-116.
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsanî Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96.
- Emery, E., (1987). Empathy: Psychoanalytic and client centered *American Psychologist*.
- Gürdoğan Bayır, Ö., Çengelci Köse, T., Devenci, H., (2016) Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre İkokullarda Değer Eğitimi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17(3). 317-339.
- Gürsel, H., E., (2016). *Branş öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Avcılar Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Harold, H., (1978). The Evolution of Empathy. *Personel and Guidance Journal.*, 57, 35-38.
- Hazır Bıkmaz, F., (2002). Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği. *Educational Sciences and Practice* 1. (2), 197-210
- Huitt, W. (2004). Values. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [date], from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html> Ardesinden 15 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Ioannidou, F. and Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about? *International Journal of Caring Sciences*, 1(3):118–123.
- Izgar, G. (2013). *İlköğretim Okulu 8. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Demokratik Tutum Ve Davranışlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İşcan Demirhan, C. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Kuşdil, M. E. (2000). Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45). (59–76).

- Kahriman M. (2014). *İlkokul 3.Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Benim Eşsiz Yuvam Temasındaki Konuların Drama Yöntemine Dayalı Öğretiminin Öğrencilerin İletişim, Empati Becerileri Ve Değer Algıları Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kesicioğlu, O. S., Güven, G. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyleri İle Problem Çözme, Empati Ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*. 9(5). 1371-1383.
- Kirschenbaum, H. (2000). From Values Clarification to Character Education: A Personal Journey. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, 39(1), 4-20. Retrieved from EBSCOhost.
- Kirschenbaum, H. (1995). *One Hundred Ways To Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Kohlberg, L. (1966). *A Cognitive-developmental Analysis of Children's Sex Role Concepts and Attitudes*. in E. Maccoby (Ed.) *The Development of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Kupchenko, I., Parsons, J. (1987). *Ways of Teaching Values: An Outline of Six Values Approaches*. The Educational Resources Information Center (Eric). ED 288806.
- Kurtdede Fidan, N., (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*. 2(2). 1-18.
- Ledford, A., (2011) Professional Development for Character Education: An Evaluation of Teachers' Sense of Efficacy for Character Education. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5 (3). 256-273.
- Lickona, T. (1991). *Educating and character education: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books
- Lovat, T. (2005). Values education and teachers' work: A quality teaching perspective *New Horizons in Education* 112(1), 55-72.
- Miller, P. T. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. (Çev. Zeynep Gültekin) (1. Basım). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20BİLGİLER%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI%20.pdf> Adresinden 5 Mayıs 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Oğuz, E., (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler ve Değerler Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1309-1325.
- Oral, T. ve Dilmaç, B. (2015). Ortaokul öğrencilerinde insani değerlerin öz-yeterlik algularını ve bilişsel strateji kullanımını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 582-592. Doi: 10.17860/efd.24205
- Özenoğlu Kiremit, H., (2006). *Fen Bilgisi Öğretmeliği Öğrencilerinin Biyoloji İle İlgili Öz yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Palavan, Ö. (2017). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1) 36-48.
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self Efficacy Research In M. Maehr &P.R. Pintrich (Eds.) *Advances in Motivation and Achievement*. Cilt 10, s. 1–49. Greenwich, CT: JAI Pres.
- Rogers, C. R. (1983). *Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir*. Çev. F. Akkoyun. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 16, 103-124.
- Rogers, C. R. (1970). *Carl Rogers on Encounter Groups*. New York; Harper and Row.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Ryan, K., Bohlin, K. (1999). *Building Character in Schools*. California: Jossey-Bass Inc.
- Samaniego, C. M. and Pascual, A. C. (2007). Teaching and learning of values through television. *Review of Education*, 53, 5–21. Doi: 10.1007/s11159-006-9028-6.
- Sarı, E., (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 3 (10), 73-88.

- Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük Ve Yüksek "Okul Yaşam Kalitesi"ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (2012). Sınıf Öğretmeni Bilgiyi Aktaran Kişi Değil, Bilgie Ulaşma Yollarını Öğreten Kişidir. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/sinif_ogr.htm Adresinden 9 Haziran 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. 18. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Simon, S. B., Leland, W. H., Kirschenbaum, H. (1972). *Values Clarification Ahandbook of Practical Strategies for Teachers and Students*. New York: Hart Publishing Company, Inc.
- Schunk, D. H., (2014). Göden Geçirilmiş 5. Basımdan Çeviri Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla. (Çeviri Editörü: Muzaffer Şahin; Bölüm Çevirisi: Mahmut Yasin Demir). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Eserin orijinali 2008'de yayımlandı.).
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7 (2), 112-137.
- Schwartz, H.S. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Snyder, C. R. ve Lopez, S. (2002). *Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press Us. <http://www.voscreen.com/voscreen-next-question/question.jsf> Adresinden 6 Ekim 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Şahin, T. ve Katılmış, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterlilikleri. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 3-16.
- Şahin, T. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Öz yeterliliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tatar, T. (2013). *Ortaokul öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Uzunkol, E. (2014). *Hayat Bilgisi Öğretiminde Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Öğrencilerin Özsaygı Düzeyleri, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Empati Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vealey, R. S. (2004). Self-confidence in athletes. In. C. D. Spielberger (Eds.), *Encyclopedia of Applied Psychology*, (Vol. 1, pp. 361-368). New York: Elsevier Inc.
- Whitney, I. B. (1986). *The status of values education in the middle and junior high schools of tennessee*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Tennessee State University.
- Wispe, L., (1986). The distinction between sympathy and empathy: to call forth a concept a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*. 50, 2, 314-321.
- Yaşaroğlu, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 503-515
- Yılmaz (Yüksel) A. (2003). *Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

EKLER

EK-1. Sakarya Üniversitesi Ölçek Uygulama İzin Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/12/2018-E.47542



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı :65182052/044/
Konu :Anket Uygulaması/ Güzin ÖZ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Yazı İşleri Birimi 10/12/2018 tarihli ve 67236739-044- 15762 sayılı yazı,

Enstitünüz Temel Eğitim EABD Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı 1570Y48006 numaralı öğrencisi Güzin ÖZ'ün "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değer Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi ve Değerler Öğretimine Yönelik Özyeterlilik Algıları ile Empati Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi" konulu anket çalışmasını bizzat kendisinin yapması halinde uygun görülmüştür.
Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr. Firdevs KARAHAN
Dekan

Yazı İşleri Birimi Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı 54300/Hendek/SAKARYA
Tel:264 295 35 48 Faks:264 295 71 83
E-Posta :ef@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.ef.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-2. Kocaeli Üniversitesi Ölçek Uygulama İzin Formu

SAÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 25/01/2019-2355

Evrak Tarihi ve Sayısı:23/01/2019-E.1699



T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 21447663-300/
Konu : Anket Uygunduru (Güzin ÖZ)

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 10/12/2018 tarih, 15762 sayılı ve "Anket" konulu yazı

İlgi yazınız gereği; Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden Güzin ÖZ'ün yüksek lisans tez araştırması kapsamında "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değer Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi ve Değerler Öğretimine Yönelik Özyeterlilik Algıları ile Empati Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi" konulu anketini Üniversitemiz Eğitim Fakültesi'nde uygulama isteğinin uygun olduğuna dair yazı ekte sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Ahmet KÜÇÜK
Rektör Yardımcısı

EK :
1 sayfa yazı

DAĞITIM
Gereği:
Sakarya Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:
Eğitim Fakültesi Dekanlığına

Evrakı Doğrulamak İçin : https://ebys.kocaeli.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx?V=BENDL4AC2

Yazı ve Destek İşleri Şube Müdürlüğü Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi
41380, Kocaeli
Tel:(+90262) 303 12 01-02 Faks:(+90262) 303 12 03
E-Posta :ogrenci@kocaeli.edu.tr Elektronik Ağ :<http://odb.kocaeli.edu.tr/>



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 45323396-100/
Konu : Anket Uygundur

REKTÖRLÜĞE

İlgi : 10/12/2018 tarihli, 15762 sayılı ve "Anket" konulu yazı

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden Güzin ÖZ'ün yüksek lisans tez araştırması kapsamında "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değer Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilik Algılarının Belirlenmesi ve Değerler Öğretimine Yönelik Özyeterlilik Algıları ile Empati Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi" konulu anketini Fakültemizde uygulama isteği Dekanlığımız tarafından uygun bulunmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Ahmet KÜÇÜK
Dekan Vekili

Ek Üzerindeki Mevcut Elektronik İmzalar

AHMET KÜÇÜK (Eğitim Fakültesi Dekanlığı - Dekan Vekili) 15/01/2019 08:51

Fakülte Sekreterliği Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Umuttepe Yerleşkesi
41380 KOCAELİ
Tel:+90 (262) 303 2402 Faks:+90 (262) 303 2403
E-Posta :egitim@kocaeli.edu.tr Elektronik Ağ :http://egt.kocaeli.edu.tr/

ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

Adı ve Soyadı: Güzin Öz

E-postası: guzin_oz@hotmail.com

İletişim: 0535 969 30 63

ÖĞRENİM DURUMU

Lisans: Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi
Anabilim Dalı

Görev Ünvanı	Görev Yeri	Yıl
Bursiyer	Tübitak-Sakarya Üniversitesi	2018

ESERLER:

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

Views of Primary School Teacher Candidates about Values Education and Future Plans on Values Education, International Online Journal of Educational Sciences.

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler:

C. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

D. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler: