

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN
DEĞERLER EĞİTİMİNİN ÖNEMİ
ETKİLERİ ve UYGULAMALAR HAKKINDAKİ
GÖRÜŞLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Ahmet Yasin OKUDAN

İstanbul, 2010

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN
DEĞERLER EĞİTİMİNİN ÖNEMİ
ETKİLERİ ve UYGULAMALAR HAKKINDAKİ
GÖRÜŞLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Ahmet Yasin OKUDAN

Danışman
Doç. Dr. Halil EKŞİ

İstanbul, 2010

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

ONAY SAYFASI

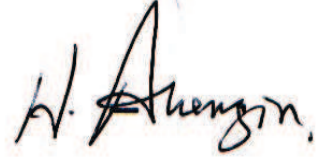
Ahmet Yasin OKUDAN tarafından hazırlanan **EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİNİN ÖNEMİ ETKİLERİ ve UYGULAMALAR HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ** başlıklı bu çalışma 21/06/2010 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Halil EKŞİ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Hamza AKENGİN

Üye: Dr. Mustafa OTRAR

İmzalar



ÖNSÖZ

Aristo'dan beri eğitim, erdem sahibi ve iyi ahlaklı insan yetiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Eğitimi daha erdemli, daha adil, daha eşitlikçi bir toplum ve dünya inşa etmenin bir aracı olarak düşünebiliriz. Bu çerçevede eğitimin amacına ulaşabilmesi için okulla herhangi bir şekilde irtibatlı olan her yapının işbirliği içinde bulunulması gerekmektedir.

Modern toplumlarda okul ve okulla ilgili kavramlar farklılaşmıştır. Bunun en önemli sebebi ise neo-liberal ekonominin öne çıkardığı örgütte etkililik, verimlilik ve performans değerlendirme standartları gibi bir takım kavramların okul ve öğrenme süreçlerine uyarlanması olmuştur. Ekonomide ki bu anlayışın eğitime yansımalarıyla öğretmen artık sahip olduğu bilgi ve belgeleri belli bir ücret mukabilinde kullanan, aktaran veya kiraya veren bir meslek olarak algılanmaktadır. Geleneksel toplumlarda ise öğretmen bir moral otorite olarak algılanırdı. Mevcut iktisadî yapının eğitime uyarlanmasıyla okul algısı günümüzde bir işletme ya da bir örgüte indirgenmiştir.

Bugün modern toplumlarda teknolojik gelişmeler sağlanmış, toplumlar zenginleşmiş, bilimsel ilerlemeler kaydedilmiş ancak insanî ve ahlakî sorunlarda artış meydana gelmiştir. Zira dünyada yaşanan sorunlar teknik sorunlardan çok insan eylemleri ile ilgili sorunlardır. Bu sorunlar ise değerler alanı ile doğrudan ilgilidir. Bu sebeple modern toplumlarda değerlerle ilgili konuların gündeme gelmesi tesadüfî değildir. Okullarımız bu gün geçmişe oranla fizikî şartlar, teknolojik imkânlar ve malî bakımından çok daha iyi durumdadır. Ama giderek okullarda etik sorunlar artmaktadır. Bu sebeple okulun anlam dünyası ve okul kültürü yapısı yeniden sorgulanmalı, eğitimin aslî amacına ilişkin tekrardan düşünülmelidir.

Günümüzde eğitimin başarısı ancak belli sınavlardan alınan puanlarla ölçülmektedir. Bununla birlikte okullarda var olan şiddet ve benzeri sorunlar, sınavda başarılı olma amacının gölgesinde kalmakta, öğrencinin erdemli ve iyi bir insan olarak yetişmesi hedefi pratik olarak öncelenmemektedir. İşte bu nedenle okulun değerlerin içselleştirilmesine aracı olan, değer aktaran ve değer üreten bir kuruma dönüştürülmesi için değer eğitimi önem kazanmaktadır.

Değerlerin etkin bir şekilde aktarılması ve öğrencilerin sağlıklı bir kişilik geliştireilmeleri için okulada moral liderlik yapması beklenen eğitim yöneticileri çalışmamızın merkezini oluşturmaktadır. Bu çalışmada değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi konusunda moral lider olan eğitim yöneticilerinin değer eğitimine bakışları araştırılmıştır.

Yüksek lisans eğitimim boyunca gerek ders dönemi gerek tez dönemimde yardımlarını esirgemeyen tüm arkadaşlarıma teşekkür ederken burada katkılarını unutamayacağım birkaç ismi zikretmek istiyorum.

Beşeri sermaye ve insan kaynaklarının planlanması ile eğitim bilimi arasında bir köprü kurarak ufkumuzu geliştiren saygıdeğer hocam Prof. Dr. Muhsin Hesapçioğlu ve sağlıklı okul yapısının oluşturulmasında erdemli insan faktörünü ön plana çıkartan sayın Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu'na,

Okullarda yapılan eğitimin amacına ulaşmasında değer eğitiminin önemine kendisi ile vakıf olduğum, çalışma azmini, düzenini ve hayata bakışını hep örnek alacağım, tezimin her aşamasında yardımlarını&desteğini esirgemeyen, bana güvendiğini sürekli hissettirerek önümü açan, yollarımı kolaylaştıran saygıdeğer hocam, tez danışmanın Doç. Dr. Halil Ekşi Bey'e,

İstatistik derslerindeki samimiyeti ve sabrı, öğretme arzusu ve öğrencileri kendine emanet bilme hissiyatı ile bizi öğrenmeye teşvik eden Sayın Dr. Mustafa Otrar Bey'e teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmanın son okuma ve redaksiyonunun yapılmasında değerli vaktini ayıran kardeşim Esra Okudan Karataş'a ve en zor anlarımda benden her türlü desteği esirgemeyen sevgili dostum Hulusi Yiğit'e,

Hayatımın her aşamasında erdeme dayanan bilgiyi; saygı ve sorumluluğa sahip insanı kendi şahsiyetlerinde gördüğüm, hayatımda sabırlarını bazen oldukça zorlamama rağmen hoşgörü ve her türlü desteği benden esirgemeyen sevgili annem Fatma ve babam İsmail Okudan'a en derin şükranlarımı sunarım.

Ahmet Yasin Okudan
Üsküdar, 2010

ÖZET

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİNİN ÖNEMİ ETKİLERİ VE UYGULAMALAR HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Bu araştırma okullarda resmî ve örtük müfredat program dâhilinde yapılan değer eğitimi faaliyetlerinin eğitim yöneticilerinin bakış açısından önemi, etkinlikleri ve uygulamalar hakkındaki görüşlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Çalışmada öncelikle değer eğitimi ve değer eğitiminde eğitim yöneticisinin rolü literatüre dayalı olarak incelenmiştir. Eğitim yöneticilerinin değer eğitimine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacı ile “Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu ölçek kullanılarak elde edilen verilerle araştırmaya katılan öğretmen görüşlerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, mezuniyet, branş, görev yapılan okul türü, görev yapılan okul kademesi, yönetici pozisyonu, yöneticilik & öğretmenlik kıdemi, algılanan gelir seviyesi, algılanan okul imkanı düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada kullanılan Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği 150 eğitim yöneticisine ait veriler kullanılarak geliştirilmiştir. İlgili literatür doğrultusunda ilk ölçek formu 55 madde şeklinde oluşturulmuş, kapsam geçerliliği için başvuru uzman görüşleri doğrultusunda 24 madde formdan çıkartılmıştır. Bununla birlikte değer eğitiminin işlevi hakkında oluşturulan 9 adet de açık uçlu soru da formda bulunmaktadır. Kalan 31 madde ile yapılan güvenirlik ve faktör analizi sonucunda ölçekten 9 madde daha çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu işlemler sonucunda 22 maddeden oluşan nihai ölçek formuna Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği adı verilmiştir. 3 alt faktör ve 22 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısının ,825; KMO örneklem yeterliliğinin ,802 ($p=0,000$) ve açıklanan toplam varyansının %54,83 düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin 8 maddeden oluşan birinci alt boyutuna Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme; 9 maddeden oluşan ikinci alt boyutuna Okul Kültürü Oluşturma; 5 maddeden oluşan üçüncü alt boyutuna Okul Dışı Çevreyi Düzenleme adı verilmiştir.

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği kullanılarak elde edilen sonuçların, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, branş, görev yapılan eğitim kademesi, yönetici pozisyonun değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Yaş, fakülte, öğretmen & yönetici kıdemi, algılanılan gelir düzeyi, algılanılan okul imkanları düzeyi değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi ANOVA testi yapılmıştır. Eğitim durumu değişkeni için Kuruskal Wallis; okul türü Mann Whitney U testi ilgili değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini test etmek için yapılmıştır.

Yapılan fark testleri sonucunda bazı demografik değişkenlere ait alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p<0,05$) tespit edilirken, bir kısmında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Değer Eğitimi, Eğitim Yöneticisi, Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği.

ABSTRACT

THE IMPORTANCE AND EFFECTS OF EDUCATIONAL ADMINISTRATORS VALUES EDUCATION AND OPINIONS ABOUT APPLICATIONS

This search aims to establish the importance of values education activities and opinions about applications, according to the educational administrators, which included in schools formal and hidden curriculum.

In this study first value education and the role of the educational administrator is analysed according to the literature. To confirm educational administrators opinions about value education “Educational Administrators Value Education Sufficiency Perception Scale” is developed. With datas that obtained by using this scale it is tried to establish whether opinions of teachers attended to this search change or not according to the gender, marital status, age, educational background, graduation, branch, type and degree of school that the teacher worked, administrator position, seniority of administraty, mastership, income level and school’s possibilities.

The Educational Administrators Value Education Sufficiency Perception Scale that used in search developed by using the datas which belongs to 150 educational administrators.

In accordance with connected literatura, first scale form composed with 55 items, 24 items taken from the form due to expert ideas that applied to content validity.

Nonetheless there are 9 open ended question in the form about value education function. It is determined to take from 9 more items from the scale as a result of reliability and factor analyse with remaining 31 items. At the end of these processes final scale is formed with 22 items and named as Educational Administrators Value Education Sufficiency Perception Scale. The scale is formed with 3 inferior factor and 22 items, It’s Cronbach alpha reliability coefficient is ,810 KMO, sampling sufficiency ,802 ($p=0,000$) and explained total variance is about %54,83.

Educational Sufficiency Perception Scale's first inferior dimension is formed with 8 items and named as Coordination and Decision Process Conduct; second inferior dimension formed with 9 items named as Building School Culture, and the third inferior dimension formed with 5 items named as Arrangement of out of school Environment.

An independent groups test is done to test whether results that made by using Educational Administrators Value Education Sufficiency Perception Scale shows any difference or not according to the teacher's gender, marital status, branch, degree of education and administrator position. One way variance analyse Anova test is done to test whether age, faculty, teacher, seniority of administry, income level, degree of school possibilities show difference or not according to variant Kruskal Wallis for education state variant, and school type Mann Whitney U test is done to test whether it shows any difference or not, related to any variant.

As a result of difference tests statistical expressive variety has confirmed among same inferior groups which belong to demographc variant. On the other hand in some parts not any statistical expressive variety has confirmed.

Key Words: Value Education, Education Administrator, Value Education Sufficiency Perception Scale.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
SEMBOLLER ve KISALTMALAR.....	xii
I. BÖLÜM: GİRİŞ	13
1.1. PROBLEM DURUMU	13
1.1.1. Problem Cümlesi.....	16
1.1.2. Alt Problemler.....	17
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	17
1.3. ÖNEM.....	18
1.4. SINIRLILIKLAR	19
1.5. VARSAYIMLAR	19
1.6. TANIMLAR.....	19
II. BÖLÜM: LİTERATÜR.....	20
2.1. DEĞERLER EĞİTİMİ	20
2.1.1. Değer Eğitimi Bağlamında Ahlak Eğitimi Tarihi.....	20
2.1.2. 1920'den Günümüze Değer Eğitiminin Tarihsel Arka Planı.....	23
2.1.3. Değer Eğitimi Yaklaşımları.....	25
2.1.4. Karakter Eğitimi Programlarının Sınıflandırılması.....	35
2.2. OKUL YÖNETİMİ VE DEĞER EĞİTİMİ.....	36
2.2.1. Yönetim Davranışı ve Okul Kültürü.....	38
2.2.2. Örtük Program ve Değer Eğitimi.....	41
2.3. DEĞER EĞİTİMİNDE EĞİTİM YÖNETİCİSİN ROLÜ	43

2.3.1.	Organizasyonun İç ve Dış İhtiyaçlarını Belirleme.....	44
2.3.2.	Vizyon Geliştirme.....	45
2.3.3.	Vizyonun Önemi Hakkında İletişim Kurmak.....	46
2.3.4.	Vizyonun Gerçekleştirilmesinde Paydaşların Etkisi.....	48
2.4.	YÖNETİCİLERİN DEĞERLER EĞİTİMİ HAKKINDA ALGILARI.....	52
2.5.	YENİ DERS PROGRAMLARINDA DEĞERLER VE EĞİTİMİ.....	54
III.	BÖLÜM: YÖNTEM.....	57
3.1.	ARAŞTIRMA MODELİ.....	57
3.2.	EVREN ÖRNEKLEM.....	57
3.3.	VERİ TOPLAMA ARACI.....	57
3.3.1.	Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin Geliştirilmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	58
3.3.2.	Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılamaya Dair Değerlendirmede Kullanılan veri Toplama Aracı.....	58
3.4.	VERİLERİN TOPLANMASI	59
3.5.	VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI.....	59
IV.	BÖLÜM: BULGULAR	60
4.1.	VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ.....	60
4.1.1.	Kapsam Geçerliliği Analizi.....	60
4.1.2.	Güvenirlilik Analizi.....	60
4.1.3.	Yapı Geçerliliği.....	61
4.1.4.	Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin Değerleri.....	64
4.2.	GRUBUN GENEL YAPISINA İLİŞKİN FREKANS ve YÜZDELER.....	66
V.	BÖLÜM: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	89
5.1.	SONUÇ ve TARTIŞMA.....	89
5.2.	ÖNERİLER	100

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1: Faktör analizleri sonucu dönüştürülmüş bileşenler matrisi (rotated component matrix).....	63
Tablo 2: Faktörlere ve test toplamına ilişkin güvenirlik analizi sonuçları.....	64
Tablo 3: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı sonuçları	65
Tablo 4: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarına ilişkin istatistiksel değerler.....	65
Tablo 5: Cinsiyet değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları	66
Tablo 6: Yaş değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	66
Tablo 7: Medeni durum değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	67
Tablo 8: Öğrenim durumu değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	67
Tablo 9: Mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	67
Tablo 10: Çalışılan eğitim kademesi değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları	68
Tablo 11: Çalışılan kurum türü değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları	68
Tablo 12: Branş değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	68
Tablo 13: Yöneticin unvan değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları	69
Tablo 14: Meslekî kıdem değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları	69
Tablo 15: Yöneticilikteki kıdem değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları	69
Tablo 16: Gelir düzeyini algılama değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	70
Tablo 17: Okul imkânını algılama değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	70
Tablo 18: Değerler eğitimi eğitimine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları.....	70
Tablo 19: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları.....	71
Tablo 20: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları.....	72

Tablo 21: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları.....	73
Tablo 22: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları	74
Tablo 23: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları.....	75
Tablo 24: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları.....	77
Tablo 25: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları.....	78
Tablo 26: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları.....	79
Tablo 27: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının yönetici pozisyonu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları.....	80
Tablo 28: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları.....	81
Tablo 29: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının yöneticilikteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları	82
Tablo 30: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının gelir düzeyini algılama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları	83

<i>Tablo 31: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının okul imkânlarını algılama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları</i>	<i>84</i>
<i>Tablo 32: Yöneticilerin “değer eğitiminin gördüğü işlev” konusundaki görüşleri</i>	<i>86</i>
<i>Tablo 33: Yöneticilerin “değer eğitiminin öğrencinin ihtiyacını karşılaması bakımından önem sırası” konusundaki görüşleri.....</i>	<i>86</i>
<i>Tablo 34: Yöneticilerin “Okulunuzda değerler eğitimi örtük ya da açık bir program çerçevesinde etkili bir şekilde bulunmuyorsa bu durum karşısında ilgili ifadelerden hangisi sizi daha iyi tanımlamaktadır?” konusundaki görüşleri</i>	<i>87</i>
<i>Tablo 35: Yöneticilerin “Değerler eğitimi öğretmen yetiştirme programlarının bir parçası olmalı mıdır?” konusundaki görüşleri.....</i>	<i>87</i>
<i>Tablo 36: Yöneticilerin “Okulunuzda değer eğitimi kapsamında yapılan faaliyetleri ölçme değerlendirmeye tabi tutuyor musunuz?” konusuna ilişkin görüşleri</i>	<i>88</i>
<i>Tablo 37: Yöneticilerin “Değerler eğitimi konusunda okulunuzda sorumluluğu paylaşan unsurlar?” konusundaki görüşleri</i>	<i>88</i>

SEMBOLLER ve KISALTMALAR

f :Frekans

$\%$:Yüzde

$\%_{\text{gec}}$:Geçerli yüzde

$\%_{\text{yig}}$:Yığılmalı yüzde

r :Korelasyon

p :Anlamlılık düzeyi

N :Örneklem sayısı

X_{ort} :Aritmetik ortalama

ss :Standart sapma

Sh_X :Aritmetik ortalamanın standart sapması

t :t testi sonucu elde edilen değer

sd :Serbestlik derecesi

$\%$ Varyans :Açıklanan varyansın yüzdeliği

Küm. $\%$:Yüzdeliğin yığılmalı hali

KMO :Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği

Min :Minimum puan

Max :Maksimum puan

r^2 :Korelasyon karesi

U :Mann Whitmey U testi değeri

$X_{sıra}$:Aritmetik ortalamanın sıralaması

MEB :Millî Eğitim Bakanlığı

ms : Madde Sayısı

X^2 : Ortalamalar karesi

$S.O$: Sıralamalar ortalaması

I. BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Pek çok insan çocuğun toplum tarafından beklenen uygun davranışları göstermesi ve iyi bir ahlaka sahip olması sorumluluğunun öncelikle aileye ait olduğunu düşünür (Daggett, 2003). Okulların ise temel rolünün çocukların akademik becerilerini arttırmak olduğu kabul edilir. Bu nedenle tarihsel olarak okulların, çocuğun ahlakî gelişimini destekleyen ikinci derecede bir role sahip olduğu algısı yaygındır. Bununla beraber günümüzde çocuklar değişen toplum yapısı ve yaşam pratikleri sebebiyle pek çok dış etkiye maruz kalmakta, okulda geçirdikleri sürenin dışında kalan vakitlerini ailelerinin yanında geçirememektedirler (Daggett, 2003). Dolayısıyla ailelerin, çocuklarının iyi bir ahlakî karaktere sahip bireyler olarak yetişmeleri için okulları desteklemeleri gerekmektedir. Konuya aileler cephesinden bakıldığında ebeveynler okulların doğrudan çocukların gelişim problemlerine müdahale etmelerini ve bir çözüm yolu bulmalarını talep etmektedir. Bu sebeple artık okulların temel sorumluluğu çocuğu yalnızca akademik anlamda başarılı kılmak değil aynı zamanda iyi bir insan olarak yetiştirmektir (Thomas, 1991).

Toplumun beklentilerine uygun iyi vatandaş yetiştirme sorumluluğunu taşıyan eğitim kurumlarının, bu sorumluluklarını sadece resmî programlarda öngörülen ders içerikleriyle kazandırmaları çok zordur. Çünkü açık programla kazandırılmaya çalışılanların çoğu, bilgi aktarımından öteye geçememektedir. Böylece öğrencilerin sadece bilişsel alanları sürekli geliştirilmeye çalışılmakta ancak bireylerin duygu ve davranış eğitimi ihmal edilmektedir. Değerler söz konusu olduğunda bu durum, özellikle öğretilmekten çok içselleştirilmesi gereken değer ve tutumların kazandırılması bakımından farklı uygulamaları işe koşmayı gerekli kılmaktadır.

Türkiye’de sağlıklı karaktere sahip bireyler yetiştirmenin, eğitimin birincil amaçları arasında yer aldığı her platformda dile getirilmekte ancak bu karakter yapısının öğrencilerde nasıl oluşturulacağı daha çok bilişsel alan açısından ele alınmaktadır. Bu yaklaşımların temelinde, bireylerde öncelikle bilgi boyutunun geliştirilmesi gereğine duyulan inanç ve “birey neyin doğru, neyin yanlış olduğunu biliyorsa, doğruyu yapar” geleneksel anlayışının yattığı söylenebilir. Son zamanlara kadar programlardaki öğretmen merkezli yaklaşım ve bireylerin karar verme süreçlerinde yeterince yer almaması gibi durumlar bu görüşü desteklemektedir.

Değer eğitimi, okulların en eski misyonudur (Ryan, 1993). Hemen hemen bütün ülkelerde eğitimin nihaî amacı düşünen, araştıran, tartışan, sorgulayan, görev ve sorumluluklarını bilen, demokratik, çağdaş, vb. özelliklere sahip iyi bir vatandaş yetiştirmektir. Eski ilköğretim programlarında değerler genel hedefler içinde ifade edilmiştir. Ancak 2004-2005 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim ders programlarının pek çoğunda değerler için ayrı bir başlık açılmıştır. İnsan Hakları ve Vatandaşlık dersi programdan kaldırılmış, bir ara disiplin haline getirilmiş ve bununla ilgili hedeflerin tüm derslerle ilişkilendirilerek öğrencilere kazandırılması öngörülmüştür. Hatta yapılandırmacılık yaklaşımına göre hazırlanan yeni öğretim programlarında ders, ünite ve konu bazında hangi değerlere vurgu yapılacağı belirtilmiştir.

Birey kendinden beklenen olumlu değerlere doğuştan sahip olmaz. İnsan neyin doğru neyin yanlış olduğu hakkında açık bir fikre sahip olarak dünyaya gelmez. Onun zihinsel, duygusal ve davranışsal örüntüsü doğuduktan sonraki yaşam tecrübelerine bağlıdır. Dolayısıyla okullarda doğru ve bilinçli bir değer eğitimi hayati önem taşımaktadır (Montagu, 2000).

Okullarda saygı ve sorumluluğa dayalı bir kültürün oluşturulması için açık ve örtük programlar şeklinde yapılandırılan faaliyetler değer eğitimi uygulamaları olarak gündeme gelmektedir. Okulda uygulanan değer eğitiminin hedefleri; öğrencilere toplumsal değerleri öğretmek ve iyi davranış alışkanlıkları kazandırmak, öğrencilerin olumlu davranışlarını ödüllendirerek ahlakî muhakeme becerilerini

geliştirmektir (Schaps, Schaeffer & McDonnell, 2001). Dolayısıyla değer eğitimi, evrensel ve toplumsal bir takım değerlerin okul yaşamına sistemli olarak yerleştirilmesi sürecidir.

Değer eğitimi kısa vadeli bir girişim olmaktan ziyade yaşam boyu süren bir aktivitedir. Değer eğitiminde çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak, öğrencilerin hayatlarında ahlakî bakış açısı kazanmalarına yardım edilir. Bu süreçte öğretmenler, yöneticiler, memurlar, servis personeli yani kısaca herkes değer eğitimi çabalarının içinde olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin hayatı için öngörülen değer ve normlar, okul topluluğunun yetişkin üyeleri için de geçerli olmalıdır. Kullanılan materyaller, okulda yapılan toplu çalışmalar hep bir amaç doğrultusunda ve birbirini destekler nitelikte olmalı, okul bir ahlakî topluluk haline getirilmelidir. Bu sebeple değer eğitimi sınav ya da geçme kalma kaygısı olan bir ders olarak değil tüm derslerin içerisine entegre edilerek yürütülen bir faaliyet olarak planlanmalıdır. Böyle bir eğitim planı hazırlanırken örtük müfredat oldukça iyi planlanmalı, açık müfredatı arka planda destekler nitelik taşımalıdır.

Değer ve tutumların öğrencilere bilişsel düzeyi aşarak, duygu ve davranış boyutlarında kazandırılması okuldaki yaşam kalitesini yükseltecek ve öğrenciler kendilerini okulda daha mutlu ve güvende hissedecektir. Böylece çocuklar bir taraftan iyi karaktere sahip vatandaşlar olarak yetişirken bir taraftan da gündelik yaşamda kullanacakları bilgi ve becerileri en etkili şekilde öğrenecekleri ortama kavuşacaklardır.

Eğitimde etik değerler konusu, bu yüzyılın başında eğitim yönetimi alanında temel öncelik taşıyan konulardan birisi durumuna gelmiştir (Brigde, 2003). Okul yöneticisi ise okuldaki etik havanın kurulmasında, kurum kültürünün oluşturulması ve vizyonunun geliştirilmesinde en temel belirleyicidir (Aydın, 2002). Bununla birlikte okul yöneticilerinin, öğrencilerin eğitiminden ve değer gelişiminden önceki yıllara oranla daha fazla sorumlu olduğunu belirten Haynes (2002) değer eğitiminde okul yöneticilerinin özel bir önem taşıdığına dikkat çekmiştir.

Sonuç olarak denilebilir ki; okulun eğitsel lideri olarak okul yöneticisi, değer eğitimi programının uygulanmasına karar veren ve bu programın nasıl uygulanması gerektiğine yönelik bir eylem planı hazırlayan kişidir (DeRoche & Williams, 2001). Okul yöneticisi okulda uygulanacak değer eğitimi programının bazı ortak bileşenlere sahip olmasını sağlamalıdır. Bu ortak bileşenler; vizyon, standartlar, beklentiler, uygulama kriterleri, liderlik, kaynaklar, eğitim, işbirliği ve değerlendirmedir (DeRoche & Williams, 2001). Ayrıca okul yöneticisinin, karakter eğitimi programının uygulanmasında öğretmenleri koordine etme, öğrencileri motive etme, aileleri bilinçlendirme ve toplumun dikkatini bu yöne çekme konularında önemli sorumlulukları vardır.

Eğitim yöneticilerinin, çerçevesi belirlenmiş bir değer eğitimi programında oynadığı rol bu şekilde özetlenebilir. Okullarda yapılan değer eğitiminin etkililiğini arttırabilmek için programın yürütülmesinde kritik bir konumda olan eğitim yöneticilerinin kendileri hakkındaki görüşlerini tespit etmek önem kazanmaktadır. Bu araştırmada müdürlerin değer eğitimindeki rolü ilgili literatüre dayalı olarak tartışıldıktan sonra yeni ilköğretim müfredatında bulunan değerler ve değer eğitimi aktivitelerinin önemi, etkililiği ve uygulanması hakkındaki algıları tespit edilmeye çalışılacaktır.

Araştırmamızda veri toplama aracı geliştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Okullarda uygulanan açık ve örtük programlar çerçevesinde öğrencilere kazandırılması gereken karakter özelliklerinin yapılan eğitim sonunda ne ölçüde kazandırıldığını tespit için yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Ancak literatürde bu çalışmalara ilişkin eğitim yöneticilerinin algılarını belirlemeye ilişkin alan araştırmalarına rastlanmamıştır. Bundan dolayı araştırmada veri toplama aracının geliştirilmesine karar verilmiştir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Eğitim yöneticilerinin değerler eğitiminin önemi, etkileri ve uygulamalar hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.1.2. Alt Problemler

Eğitim yöneticilerinin değerler eğitiminin önemi, etkileri ve uygulamalar hakkındaki görüşlerini belirleyen faktörler nelerdir?

1. Eğitim Yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimine ilişkin algılamaları:
 - a) Cinsiyet,
 - b) Yaş,
 - c) Medenî durum,
 - d) Öğrenim durumu,
 - e) Mezun olunan fakülte,
 - f) Branş,
 - g) Görev yapılan kurum türü,
 - h) Görev yapılan eğitim kademesi
 - i) Yöneticilik ünvanı,
 - j) Öğretmenlikteki kıdem,
 - k) Yöneticilikteki kıdem,
 - l) Gelir düzeyi,
 - m) Okul imkânını algılama düzeyi değişkenlerine göre bir farklılık gösteriyor mu?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Okul, değerler üzerine inşa edilmiş bir yaşama ve öğrenme alanıdır. Aynı zamanda bu özelliği ile sosyo-kültürel hayat için değer aktarımı ve üretimi noktasında da merkezi bir yere sahiptir. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğitimin yapıldığı okullarda değerler eğitimi, eğitimin ve etîğin çok yönlü iletişimi ile mümkün olur (Carbone & Peter, 1991).

Eğitimin ve okulun amaçlarından biri de iyi ahlaklı bireyler yetiştirmektir (Kaya, 1997). Ahlakî değerlerin kazanılması, bireyin kişilik ve karakter oluşumuyla yakından ilişkilidir (Koca, 1987). Bireyin karakter açısından gelişimi konusunda ailenin yanı sıra çocukların zamanlarının büyük bir kısmını geçirdikleri eğitim kurumlarının önemli sorumluluk ve görevleri vardır. Ders müfredatı, konuları ve malzemeleri aracılığıyla örtük müfredatla birlikte okulun program ve politikasını belirlemelidir. Dolayısıyla, okulun temel sorumluluğu çocuğu yalnızca akademik anlamda başarılı kılmak değil, aynı zamanda iyi bir insan olarak yetiştirmektir (Thomas, 1991).

Bir müfredat dâhilinde gerçekleştirilen değer eğitimi, açık ve örtük programlar şeklinde XX. yüzyılın başlarında okul programlarının bir parçası olmaya başlamıştır. Böylelikle her geçen gün değer eğitiminin önemine artan bir vurgu ile değinilmiş bununla birlikte sürekli değer eğitimine ilişkin teoriler ve yöntemler geliştirilmiştir.

Bir müfredat dâhilinde değer eğitimi yapılırken açık ve örtük müfredatın oluşturulması, okulun tüm bileşenleri ile organize edilmesi, vizyon geliştirilmesi ve paydaşlar arasında tam bir iletişim ve işbirliği temin edilebilmesi için eğitim yöneticisine kritik sorumluluklar düşmektedir.

Bu çalışmada amacımız; değer eğitimi yapılırken eğitim yöneticisinin üzerine düşen role ilişkin elde edeceğimiz faktörler üzerinden yöneticinin değer eğitiminin önemi ve etkileri hakkındaki görüşlerini tespit etmeğe çalışmaktır.

1.3. ÖNEM

Araştırmamızda İstanbul ilindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki yöneticilerin okullarda yapılan değerler eğitimini anlamaları, içinde bulundukları çağın ihtiyaç ve beklentilerine göre öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayıp onları davranışlarında sorumluluk sahibi olan ve başkalarına karşı saygı içinde bulunan bireyler olarak yetiştirmeleri bakımından önemlidir. Elde edilecek bulgular

bu konuda nerede olduğumuzdan hareket ederek, nelerin yapılabileceğine dair fikir oluşturması açısından önem arz etmektedir.

1.4. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma,

- İstanbul ilinde, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı,
- 85 ilköğretim / ortaöğretim okulu,
- Bu okullarda görev yapan 150 eğitim yöneticisi,
- Bu eğitim yöneticilerinin algıları,
- Eylül 2008 ile Ocak 2010 tarihleriyle ve
- “değerler eğitimi” uygulamalarına dair bulgular ile sınırlıdır.

1.5. VARSAYIMLAR

1. Araştırmanın örneklemini, evreni temsil etmektedir.
2. Araştırma kapsamında soru yöneltilen yöneticilerin, sorulara samimi ve doğru cevaplar verecekleri varsayılmıştır.

1.6. TANIMLAR

Değerler Eğitimi: Genel anlamıyla örtük veya açık program aracılığıyla, yetişen yeni nesle temel insanî değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretinin ortak adıdır (Ekşi, 2003). Bu anlamda değer eğitimi, öğrencilerin sorumluluklarını taşıyabilecekleri makul seçimler yapabilmelerine imkân sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi demektir (Ryan & Bohlin, 1999).

II. BÖLÜM: LİTERATÜR

2.1. DEĞERLER EĞİTİMİ

2.1.1. Değer Eğitimi Bağlamında Ahlak Eğitimi Tarihi

Karakter eğitimi, eğitimin kendisi ile başlayan bir faaliyettir (Lickona, 1983). Lickona'ya (1993) göre eğitimin tarih boyunca, öğrencilerin akademik başarılarını yükseltmek ve iyi karakter özellikleri göstermelerini sağlamak üzere iki ana hedefi olmuştur. Eğitim tarihine genel olarak baktığımızda bütün dünyada sürekli olarak ahlak ve değer eğitiminin önemine atıf yapıldığı görülmektedir (Fine, 1995; Lickona, 1992). Değerler, toplumu oluşturan bireylere nelerin önemli olduğu, nelerin tercih edilmesi gerektiği konusunda yol gösterir. Williams (2000) ise insanlığın huzurunun ve toplumun sağlıklı bir şekilde var olmasının sadece insanların zekâ seviyelerine bağlı olmadığına, onların karakterleriyle de yakından ilgili olduğuna dikkat çekmiştir. Bu nedenle eğitim nesiller arası değer aktarımında önemli bir rol oynamaktadır.

Tarihsel olarak değer eğitimi aile, din ve okul olmak üzere üç kurum arasında paylaşılmıştır. Bu üç kurum beraber çalışarak değer aktarımı yolu ile gelecek nesilleri şekillendirir (Lickona, 1992). Ancak ortaya çıkan siyasal ve toplumsal süreçler, anlayış farklılıkları ve paradigma değişiklikleri bu kurumlar arasındaki ilişkilere yön vermektedir.

Sosyal yaşantıya etkin bir şekilde yön veren kurumlar doğrudan eğitimi de yönlendirecektir. Bu nedenle Ortaçağ boyunca Avrupa ve Orta Doğu'da ahlakî gelişim İncil, Kur'an ya da Tora gibi kutsal metinler dikkate alınarak sağlanmaya çalışılmıştır (Lickona, 1991). Özellikle Rönesans ve Reform hareketleri ile birlikte

modern okul anlayışının ortaya çıkması okullardaki ahlak eğitimi ile din ilişkisini gündeme getirmiştir. İnsanların ahlak hakkındaki fikirlerinin oluşmasında dinlerin rolü oldukça büyük olmasına rağmen zamanla toplumda dinî kurumların etki gücünün zayıflamasıyla birlikte batıda, ahlakî eğitimin bir müfredat dâhilinde okullarda yer almasının önemine pek az kimse değinir olmuştur (Vessels, 1998). Din ve devletin kurumsal olarak karşı karşıya gelmesi ile beraber okullardaki ahlak eğitiminin temelleri sorgulanmaya başlanmıştır. Dolayısı ile okullarda ahlak eğitimi konusunda kaygıyla açıklanabilecek temel bir isteksizlik ortaya çıkmıştır. Bunun ilk sebebi kilise ve devletin ayrılması anlayışına binaen ahlakî eğitim aleyhine elde edilebilecek herhangi bir argümandır. Otoriter ahlakî prensiplere pasif bir şekilde bağlı olmaktansa otonom bir ahlakî yapıyı temin etmek için dinin ve ahlakın birbirinden ayrılabilmesine dair yapılan atıflar da bu isteksizliğin bir diğer bir sebebi olarak gösterilebilir (Iheome, 1996).

Rönesans'ın sürdüğü 1400-1600'lü yıllar arasında ahlakî gelişim konusunda toplumsal düzeyde gündeme gelen pek çok tartışma bulunmaktaydı. Gutenberg'in matbaayı icat etmesi ve insanların kişisel olarak kitaplara ulaşma imkânına kavuşması toplumsal yapıyı tamamıyla değiştirdi. Matbaadan önce sadece ruhban sınıfı bireysel olarak kitaplara erişebiliyordu. Basım yayımın artması ile birlikte bu dönemde özellikle eğitimli bir orta sınıf oluştu. Okuma yazma oranı da alt tabakada sürekli yükseldi. Ayrıca kitaplar yeni bir felsefî anlayışın, hümanizmin yaygınlaşmasını sağladı. Orta çağda sadece din adamları toplumun önünde rehber olabiliyordu. Ancak bu dönemle birlikte hümanistler pagan Yunan'ı ve Roma'yı ayrıca bilimsel düşünmeyi, devlet yönetimini, retorığı, felsefeyi ve sanatı yeniden keşfettiler. Bu sayede antik medeniyetin bilgisinden oldukça etkilendiler.

Kıta Avrupası'nda yaşanan din bilim çatışması ilk dönem Amerikan toplumu için belirleyici değildi. 1600-1776 yılları arasında yeni kıtaya yaşanan kitlesel göçler döneminde ilk yerleşimciler için ana motive kaynağı dinî serbestî idi. Erken dönem Amerikan yerleşimcileri dindarlık merkezli bir anlayışa sahipti. İncil hukukun, ahlakın ve eğitim faaliyetlerinin merkezi durumundaydı. Amerikan siyasi birliği

sağlandığı ilk zamanlardan beri eğitim alanında temel vurgu, ahlak eğitiminin ön plana çıkartılmasıydı (Prichard, 1998; Wiles & Bondi, 1996).

İlk Amerikan yerleşimcileri çocukların değer gelişimi ile yakından ilgilendi (McClellan, 1992). 1647’de çıkartılan bir kanuna göre 50 haneden fazla olan yerleşim birimleri çocuklara okuma yazma öğretmek için bir öğretmen talep etmek, 100 haneden fazla olan yerleşim birimleri ise çocukları yüksek öğrenime hazırlamak için orta dereceli bir okul kurmakla yükümlü tutuluyordu (Alexander & Alexander, 1997). Yine Alexander & Alexander’a (1997) göre yeni oluşturulan bu toplumda geleneksel Hristiyan değerlerinin devamını sağlamak için eğitilmiş liderler yetiştirmek gerekliydi.

XVII.ve XVIII. yüzyıllarda ahlakî gelişim eğitimde ve psikoloji araştırmalarında en önemli konu olmayı sürdürdü (Prichard, 1998; Zigler, 1999).

XX. yüzyılın ilk çeyreğine gelindiğinde, eğitilmiş iş gücü üretmedeki yeni söylem ahlak eğitiminin gözden düşmesinin sebeplerinden biriydi. Liderlerin çalışmayı ahlak eğitiminin karşısında göstermesinin sebebi yükselen çok kültürlülük ve okullarda ortaya çıkabilecek olan bir düşünce sisteminin esaslarını diğerlerine empoze etme endişesiydi (Cage, 1997). Böylece ahlak eğitimi bireysel haklara zıt bir faaliyet olarak algılandı. Amerika’nın etnik yapısı çeşitli ülkelerden devam eden göçlerle farklılaşmaya devam etti. Etnik durumun çok dinli ve çok inançlı bir karakter sergilemesi ise Birleşik Devletler’de de devlet ve kilisenin ayrılmasına sebep oldu (Titus; 1996).

1900’lerin başından itibaren ahlak eğitiminin amaç ve yöntemleri konusunda çalışmalar yapılmaktadır. Bu dönem öncesinde de okullarda öğrencinin akademik başarısını artırmak ve vatandaşlık bilincini geliştirmek amacıyla ahlak eğitimi yapılmıştır. Ancak karakter eğitimi sistemli bir şekilde eğitim politikası olarak okullara ancak 1970’lerden sonra değer açıklama yaklaşımı ile dönmüştür.

2.1.2. 1920'den Günümüze Değer Eğitiminin Tarihsel Arka Planı

Değer eğitiminin nasıl yapılacağına ilişkin yaklaşımlar toplumun o dönemdeki ihtiyaçları ve anlayışı ile paralellik göstermektedir (DeGraffenreid, 2004). Aşağıda 1900'lü yıllardan itibaren değer eğitimi bağlamında geliştirilen yaklaşımlar dönemlere ayrılarak verilecektir. Ardından bu yaklaşımların özelliklerinden bahsedilecektir.

Bir programa bağlı olarak yapılan değer eğitiminde temel olarak dört önemli dönem bulunmaktadır. Bu dönemler; 1920 ile 1930'lu yıllar arasındaki karakter eğitimi hareketi, 1940 ile 1970'li yıllar arasındaki geleneksel yöntemlerin kullanıldığı ara dönem, 1970 ile 80'li yıllar arasındaki değer ve ahlak eğitimine vurgu dönemi ve son olarak 90'lı yıllardan itibaren başlayan günümüzün eğilimleri doğrultusunda şekillenen karakter eğitimi programları olarak sınıflanabilir (Leming 1997).

(i) 1920-1930 Arası Dönemde Değer ve Ahlak Eğitimi:

Bu dönemde Amerika'da teknolojik ilerleme, göç ve şehirleşme gibi toplumu etkileyen değişimler meydana geliyordu. XX. yüzyılın bu ilk gürültüleri arasında bir önceki dönemin sosyal, ahlakî değerleri ihmal edildi. Bu dönemde çocuklara kazandırılması gereken ahlakî değerler on ilke ile dile getiriliyordu. Bunlar; özdenetim, sağlıklı olma, merhamet, spor yapma, kendine güven, görev bilinci, güvenilirlik, doğruluk, takım çalışması ve bir alanda ustalık olarak sayılabilir. Okullar sayılan bu özelliklerin çocuklar tarafından içselleştirilmesine gayret etmekteydi (Fields, 1996; Leming, 1997; Lyons, 1995). Bu dönemde yapılan değer eğitimi *telkine dayalı değer eğitimi* olarak adlandırılabilir.

(ii) 1940-1970 Arası Dönemde Değer ve Ahlak Eğitimi:

Değer ve ahlak eğitimi İkinci Dünya Savaşı sonrası geleneksel yöntemlerle devam etmiştir (Kirschenbaum, 1995). Karakter eğitimi için kullanılan temel iki yaklaşım *değer açıklama* ve *değer analizi* olarak görülmektedir. Bu dönemde eğitim, hayat standartlarını yükseltebilecek olan bir araç olarak değerlendirilmeye

başlanmıştır. Her eyalet 1949 ile 1951 yılları arasında çeşitli okul reformu yasaları yapmıştır. Böylece okulların ana rolü öğrencileri yüksek öğrenime hazırlamak olarak belirlenmiş ve karakter eğitimi meselesi de bir süreliğine gündemden düşmüştür (Dagget, 2003).

(iii) 1970-1980 Arası Dönemde Değer ve Ahlak Eğitimi:

Bu dönemde öğrencilerin üniversiteye giriş sınavından aldıkları puanlar sürekli düşerken okullarda eşyaları hor kullanma, öğrenci kaynaklı şiddet ve öğretmenlerin işe devam etme sürelerinin azalması gibi sıkıntılar yaşanıyordu. Bununla beraber okullarda öğretmenlerin gücü ve etkisi sürekli azalmaktaydı (Ryan, 1986). 70'li yıllarda diğer bir sorun ise televizyonun çocuklar üzerindeki olumsuz etkisi ve boşanma oranlarının yükselişi idi. Bu dönemin başında öğretmenin herhangi bir etkisi bulunmadan öğrencinin kendi değerlerini belirginleştirmesine olanak veren değer açıklama yaklaşımı oldukça popülerdi. Ayrıca değer analizi yaklaşımı da etkisini sürdürüyordu. Bununla beraber Kohlberg'in araştırmaları *ahlakî muhakeme* yaklaşımının da ortaya çıkmasını sağladı (Leming, 1997). Bir önceki dönemden devşirilen iki yaklaşım ve bu dönemde ortaya çıkan ahlakî muhakeme yaklaşımı değer gerçekleştirme yaklaşımının da ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

(iv) 1990'dan Günümüze Kadar Olan Gelişmeler:

Toplumun içinde bulunduğu bunalım, gençler arasındaki şiddet, ailenin bozulması ve çocuk yaşta annelik gibi durumlar karakter eğitimi üzerine çok boyutlu düşünülmesini sağladı (Kirschenbaum, 1992). 1980'lerin sonunda Birleşik Devletler Eğitim Bakanlığı okulların yetişkinlerin karakter gelişimleri konusunda etkin rol alması gerektiğini duyurdu (Leming, 1997). Bu dönemde okullarda programlı bir değer eğitimi yapılması konusunda öncüsü Lickona olan *karakter eğitimi* yaklaşımı kullanılmıştır.

Yine bu yıllarda öne çıkan isimlerden biri olan Kilpatrick'e (1992) göre okulların yüz yüze kaldığı en önemli sorun ahlakî değerlerin çocuklarda

içselleştirilememesiydi. Okullarda karşılaşılan ahlakî problemlerin çözümü için yapılacak olan reformların başında *karakter eğitimi* programları gelmeliydi.

Williams (2000) ise eğitimin, karakter eğitimini ve akademik başarıyı içermesini, bilişsel, davranışsal ve duyuşsal alanlarda bir denge sağlamasını önemsemekteydi. Tarihsel olarak karakter eğitiminin öncelikli amacı eğitim, ikinci amacı akademik performans olmakla birlikte (Williams, 2000) bu dönemde ahlakî ve sosyal gelişme ile akademik başarı aynı anda hedeflenmektedir (Battistich, 1998).

Eğitim politikalarına yön verenler, eğitimcilerden, dünya pazarında daha fazla rekabetçi olunmasını, daha verimli bir işgücü temin edilmesini ve var olan hayat standardını sürdürmek için eğitimin geliştirilmesini istiyorlardı.

2.1.3. Değer Eğitimi Yaklaşımları

Çeşitli değer eğitimi yaklaşımı ekolleri, hangi değerlerin öğretilmesi gerektiği, değer öğretiminin nasıl yapılacağı, değer eğitiminde öğretmenin rolü gibi konularda farklı fikirler ileri sürmüşlerdir. Örneğin; *değer açıklama* yaklaşımında bireyin kendi duygu, inanç ve önceliklerinin farkına varması, onurlu, eleştirel ve yaratıcı düşünmesi, iletişim ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi önemsenirken (Kirschenbaum, 1995), *karakter eğitimi* yaklaşımında bireyin kendine, çevreye ve mülkiyete saygı göstermesi, sorumlu, dürüst, güvenilir, şefkatli, kibar, yardımsever, disiplinli, azimli, tutumlu, sadık, cesur ve iş ahlakına sahip olması önemsenir (Lickona, 1992). *Ahlakî muhakeme* ve *değer analizi* yaklaşımlarında ise bireyin değerleri üzerine düşünmesi, değerlerin toplumsal yaşamdaki işlevlerini fark etmesi kısaca bilişsel süreçleri kullanması gerekir.

Aşağıda, tarihsel süreci sunulan değer eğitimi yaklaşımlarının değer eğitimine ilişkin nasıl bir model geliştirdiklerine değinilecektir.

2.1.3.1. Telkin Yoluyla Değerler Öğretimi

Bu yaklaşım değerlerin öğretimini ve istenilen davranışlar için tutarlı desteklerin sağlanmasını içerir (Suh & Traiger, 1999). Bu yaklaşımın çıkış noktası, devamlı ve kalıcı değerlerin öğrencilere telkin edilmesi, bir başka ifade ile aşılmasıdır. Bu yaklaşım ile öğrenciler toplum tarafından seçilen belirli değerleri almaktadırlar (Leming, 2000). Öğrencilere; pekiştirme verme, buldurma, canlandırma ve modeller aracılığıyla arzu edilen değerlerin telkin edilerek kazandırılmasına çalışılır (Fernandes, 1999).

Telkin yoluyla değer öğretimi yaklaşımının, yapılan araştırmalarda okullarda başarısız olduğu gözlenmiştir. Çünkü öğrencilerle kısıtlı bir süre beraber olan öğretmenler zaman yetersizliği sebebiyle değerlerin davranışa dönüşmesini sağlayamamaktadır (Akbas, 2004).

2.1.3.2. Değer Açıklama Yaklaşımı

Telkine dayalı değer öğretiminin etkisini yitirdiği varsayımından hareketle Sidney Simon ve arkadaşları tarafından *değer açıklama* yaklaşımı geliştirilmiştir. Bu yaklaşım 1960'ların sonu ile 1970'li yıllarda özellikle ABD'de etkili olmuştur. Onlara göre genç bireyler, veli ve öğretmenlerin dışında akran gruplarından, televizyondan, yazılı basından, sinemadan ve sanat dünyasının yıldızlarından etkilenmeye başlamışlardır. Model sayısının artması karar alma sürecinde gencin bocalamasına, iyiye seçme sürecini öğrenememesine neden olmaktadır. Kendi değerlerinin farkına varmayan gençler karar alma sürecinde akran gruplarının ve propagandanın etkisinde kalmaktadır (Simon, Leland & Kirschenbaum, 1972).

Değer açıklama yaklaşımı kişisel değerleri açıklama ve belirlemede öğrencilere yardım etmeyi, öğrencilerin inançlarını, tutumlarını, değerlerini incelemeyi ve öğrencilerin değerler hakkında düşüncelerini amaçlar (Naylor & Diem, 1987; Suh & Traiger, 1999).

İnsanlar her gün farklı olaylarla karşılaşır. Bu durum onların düşünmesini, fikir belirtmesini, karar almasını ve harekete geçmesini sağlar. Gencin hayatını nasıl yaşayacağını, seçimlerinde ve karar almada nasıl davranacağını belirlemesi ayrıca aklına gelen soruların cevaplarını doğru verebilmesi için kendi değerlerini açıklığa kavuşturması gerekir (Simon, Leland & Kirschenbaum, 1972). Simon ve arkadaşları özellikle bu çağın çocuk ve gençlerinin geçmişe nazaran daha fazla seçme olgusu ile karşı karşıya kaldıklarını belirtmiştir. Dolayısı ile alternatiflerin çok olması onların daha çok karmaşa, anlaşmazlık ve değer çatışması yaşmasına sebep olmaktadır. Karar alma sürecinde insanlar inançları, değerleri ve tutumları ile hareket ettiklerinden değerleri üzerine düşünmüş, değerlerini açıklığa kavuşturmuş kişilerin karar alma süreçleri kolaylaşmaktadır. Bu sebeple gençlere değerlerini açıklığa kavuşturmaları için yardım edilmelidir.

Değer açıklama yaklaşımında öğrencilere kendi değerlerinin farkına varmaları için yardımda bulunmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin rasyonel düşüncelerini ve sahip oldukları duyguları gözden geçirmelerini sağladığı için değerlerinin farkında olmalarına yardımcı olur. Böylece öğrencilerin kendi değerlerini karar verme yoluyla içselleştirmeleri sağlanır (Fernandes,1999). Değer açıklama yaklaşımı değerlerin içeriğinden ziyade oluşma süreciyle ilgilenmiştir (Simon, Leland & Kirschenbaum, 1972).

Ryan (1991)'a göre öğretmenler sınıf oyunları, sergiler, ihtiyaçlardan hareketle oluşturulmuş alıştırma ve özel konuları içeren etkinliklerle öğrencilere değerlerini açıklama fırsatı verebilir. Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler grupta çalışmaya önem verirler. Uygulama sırasında her düşünceye saygı gösterir ve belli değerleri empoze etmeden öğrencilerin değerlerini açığa vurmalarını teşvik ederler (Bacanlı, 2000). Brimi'ye (2008) göre değer açıklama yaklaşımının temelinde, öğretmenlerin kurgusal durumlar sunması, öğrencilerin ise bu durumlarda ortaya konulabilecek olası davranışları tartışması ve karar vermesi vardır.

Değer açıklama yaklaşımında öğrencilere değer dayatmadan, zorlama yapılmadan üç ana basamakta değer kazandırılır (Simon, Leland & Kirschenbaum,

1972). Basamakların uygulanması ile öğrencilerin değerlerini açıklığa kavuşturması ve kendi yaşantıları yoluyla değerleri içselleştirmeleri amaçlanır. Bu basamaklar aşağıdaki gibi gruplanabilir:

Seçme: Bu basamakta ilk olarak öğrencilerin değerleri özgürce seçmeleri için fırsat verilir. Mevcut seçeneklerden hareketle alternatifler oluşturulur ve her alternatifin olası sonuçları düşünülerek değerlendirme yapılır. Değerlendirme sonunda seçim yapılır.

Ödüllendirme: Bu basamakta öğrencinin, seçtiği değerden tatmin olması ve seçtiği değeri açıkça çevresine iletebilmesi gerekir.

Hareket: Bu basamakta bireyin seçtiği değere uygun davranması beklenir. Bu hareket yaşamının tümünde tutarlı bir şekilde devam edebilmelidir (Akbaş, 2004).

Bütün bunlarla beraber değer açıklama yaklaşımının eleştirildiği bazı durumlar da söz konusudur. Bunların başında bireylerin kendi değerlerini açık bir şekilde anlayamamaları gelmektedir (Welton & Mallan, 1999). Ayrıca bu yaklaşım, toplumda ahlakî göreceliği derinleştirdiği, ahlakî olan ve olmayan konuların ayırt edilmesinde başarısızlık meydana getirdiği, değerlerin açıklanması ile öğrenci mahremiyetini ortadan kaldırdığı ve öğretmene bir gelişim uzmanı ya da terapist rolü verdiği için eleştirilmiştir.

Karakter eğitimi üzerine çalışmaları olan Lickona (1992) ise bu yaklaşım ile birlikte bireyciliğin okullara girdiğini belirtmiştir. Ona göre bu yaklaşım öğretmenlere, “Öğrencilere değer öğretmeye çalışma, onun yerine öğrencinin kendi değerlerini anlamasına yardımcı ol.” demektedir.

2.1.3.3. Değer Analizi Yaklaşımı

Bireyin kendi değerlerini oluşturmaya ve yaşam becerileri geliştirmesine yardım etme amacıyla kullanılan öğretim yaklaşımlarından biri ise *değer analizidir*. Değer analizi yaklaşımında değer içeren problemler üzerinde duygusal olmadan,

akılcı, mantıklı ve sistematik bir şekilde durulur. Bu yaklaşımda öğrenciler çözüme yönelik görüşler ortaya koyar, değerlendirme yapar ve sonuçlara ulaşır (Naylor & Diem, 1987). Değer analizi yaklaşımında öğrenciler örnek olaylarla ahlakî düşünme becerisi kazanırlar. Aynı zamanda bilimsel problem çözme yöntemini sosyal problemlere uygulamayı öğrenirler (Akbaş, 2004).

Jerrold Coombs ve Milton Meux tarafından bu yaklaşım için üç temel amaç belirtilmiştir:

- (i). İncelenmekte olan değer konuları hakkında en rasyonel kararları almalarında öğrencilere yardım etmek.
- (ii). Ahlakî konularda rasyonel kararlar vermeleri için gerekli olan yetenekleri geliştirmede öğrencilere yardım etmek.
- (iii). Öğrencilere, kendileri ve gurubun diğer üyeleri arasındaki değer ihtilaflarının nasıl çözüleceği konusunda yardım etmek (Akt: Naylor & Diem, 1987).

Bu yaklaşım ile öğrenciler, değerlerin neden önemsenmesi ve neden değerlere uygun yaşanması gerektiği konusunda ikna olur. Değer analizi yaklaşımında “başkalarının eşyalarını almamalıyız” şeklinde öğütler verilmek yerine, bulunduğu cüzdanı sahibine iade eden öğrencinin davranışının neden doğru ve dürüst olduğu her yönüyle tartışılır. Bu sebeple öğütler vermekten daha etkilidir (Erdem & Akman, 1998).

Değer analizi yaklaşımı bilimsel problem çözme basamaklarıyla benzerlik gösteren yedi aşamada yapılır (Welton & Mallan, 1999; Ryan, 1991). Bu basamakları şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Problemin tanımlanması.
2. Problemin ve alternatif yolların açıklanması.
3. Her alternatifle ilgili kanıtlar toplayarak sonucun tahmin edilmesi.
4. Kanıtların değerlendirilmesi ve uzun vadeli sonuçların öngörülmesi.
5. Oluşacak durumun yeniden tanımlanması.

6. Her durum için mümkün olan sonucun değerlendirilmesi ve açıklanması.

7. Alternatifler arasından seçme ve uygun hareket için karar alınması

Öğrenciler, bütün yeterlilikleri kazanana kadar bu aşamalar uygulanır. Değer analizinde de birçok basamak öğretmenin soracağı seri sorulara bağlıdır. Öğrenciler arasında küçük gruplar oluşturulması bu yaklaşımın amacına ulaşmasını kolaylaştırır. Küçük gruplar etkinlik esnasında özetleme yapılmasını, etkinliğe yeterli zaman ayrılmasını ve örnek problemin içeriğinin anlaşılmasını sağladığı için önemlidir. (Welton & Mallan, 1999). Değer analizi birçok eğitimci tarafından faydalı görülen, ilköğretim, lise ve üniversite seviyesinde uygulanabilen bir yaklaşımdır (Ryan, 1991).

2.1.3.4. Ahlakî Muhakeme Yaklaşımı

Ahlakî gelişimi inceleyen Kohlberg ahlakî gelişmenin; “Gelenek Öncesi”, “Gelenek” ve “Gelenek Ötesi” olarak üç seviyeye ayrılması gerektiğini ifade ederek ahlakî muhakeme yaklaşımını geliştirdi. Her bir seviye, iki dönemi içerir (Naylor & Diem, 1987; Michaelis, 1988). Bu teoriden hareketle öğrencilere hayatta değerlendirme yapacakları durumları hikâyeler şeklinde sunar ve tutumlarını değerlendirmelerine imkân tanır.

Bireylerin ve toplumun ahlakî gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan ve bu amaçla “adil topluluk okulları” kuran Kohlberg öğrencilerinin ahlakî akıl yürütme becerisi geliştirmelerine çalışmıştır. Adil topluluk okulunun temelini adalet, eşitlik ve demokrasi oluşturmaktadır. Bu okulda kararların tümü ahlakî tartışmalar ve katılımlı proje grupları ile alınmıştır (Yüksel, 2005). Kohlberg ayrıca öğrencilere ahlakî ikilem içeren hikâyeler vererek onların ahlakî yargılarını ortaya çıkarmıştır. Bu yaklaşımda öğretmenin rolü, ahlakî ikilemlerin bulunduğu örnekler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım etmektir. Öğretmen bunu yaparken her öğrenciyi ahlakî ikilemle karşılaştırır ve diğer öğrencilerin verilen örnek olayla ilgili söylediklerini duyma fırsatı verir. Ahlakî muhakeme yaklaşımında amaç öğrencilerin zihnine seçilmiş değerleri yerleştirmek değildir (Leming, 2000).

Öğretmen uygulama sırasında sınıfı gruplara böler ve örnek olayda yapılacak en iyi davranışın ne olduğunu sorar. Her grup bu soru etrafında tartışır. Çıkmazlar öğrencilerin deneyim ve gelişim seviyelerine göre çözülür. Araştırmalar öğrencilerin görüş belirtme sırasında diğer öğrencilerin tesiri altında kalmadıklarını göstermiştir (Ryan & Bohlin, 1999). Bu yaklaşımda öğrenci, hayatın gelecekte ona sunmasının olası olduğu durumları dolaylı olarak tecrübe eder. Öğrenci gelecekteki davranışının toplumun genelinin tercih edeceği standartları karşılayıp karşılamadığını anlar (Brimi, 2008). Ahlakî muhakeme yaklaşımında istenilen amaç öğrencilerin zihnine seçilmiş değerleri yerleştirmek değil (Leming, 2000), yaptıkları hareketlere rehberlik etmek için ahlakî prensiplerini geliştirmede yardımcı olmaktır (Suh & Traiger, 1999). Öğrenci değerlendirme yaparken kullandığı dayanaklar bireyin ahlakî gelişimi hakkında bilgi verir. Burada öğrencinin çözümü değil çözüme ulaşma yolu önemlidir.

Ahlakî yargı yeteneği gelişmiş kişiler aynı zamanda eleştirel-rasyonel müzakere yeteneğine sahiptirler. Kendi fikirlerine uymayan düşünceleri hiç düşünmeden reddetmek yerine onları dinleyebilir, eleştirerek değerlendirebilir ve gerektiğinde kendi ön düşüncelerini erteleyebilir, yenileyebilir ve değiştirebilirler (Çiftçi, 2003).

2.1.3.5. Değer Gerçekleştirme Yaklaşımı

Değer gerçekleştirme yaklaşımı bireyin kendi duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin farkında olmasını, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini ve yaşam onuruna sahip olmasını içerir. Bu yaklaşım bireyin değerlerini fark etmesine, karar almasına ve kararını uygulamasına yardım eder. Yaşam becerileri eğitimi olarak da anılır. Değişen dünyada gencin hayat boyu kendisine rehberlik edecek bilgi, beceri ve duyguları öğrenmesine yardım eder (Kirschenbaum, 1995).

Değer gerçekleştirme yaklaşımında öğretmenin görevi öğrencinin yaşamın anlamını bulmasına, kendi değerlerini oluşturmaya ve yaşam becerileri geliştirmesine yardım etmektir. Böylece öğrencinin bütün bu durumlarla etkili bir insan olarak başa çıkmasını sağlamaktır. Değer gerçekleştirme akımında bireyin sahip olduğu değerlerin özelliğinden çok, bireylerin değerlerini elde etme yolu

üzerinde durulur. Böylece bu yaklaşım, öğrencilerin öncelikli değerlerini (değer tercihlerini) açıkça söylemelerini, bu değerleri hayata yansıtma amaçları (Naylor & Diem, 1987).

Değer gerçekleştirme yaklaşımının hedefi, herhangi bir değer grubunun telkin edilmesi değildir. Bireyin değerlerini gerçekleştirmesi için, değer açıklama, değer analizi ve ahlakî muhakeme tekniklerinin kullanılması önem taşımaktadır.

2.1.3.6. Karakter Eğitimi Yaklaşımı

İyi karakter binlerce yıldır toplumlar arasında önemsenen ve her insanın taşıması gereken bir özellik olarak görülmüştür. Literatür tarandığında karakterin, değerlerin organize edilmiş bütünü (Kerschentsteiner, 1954), insan iradesinin sabit ve istikrarlı bir hale gelmesi (Kanad, 1951) ve insanın alışkanlıklarının tümü (Lickona, 1992) şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Kişinin karakteri, içselleştirdiği değerlere ve alışkanlıklara bağlı olarak kendisine ve topluma faydalı olacağı gibi, kendisine ve topluma zarar verecek şekilde de olabilir.

Lickona'ya (1992) göre, iyi karakter kazandırma amaçlı eğitimden geçmiş birey, zeki olduğu kadar iyi davranışlar gösteren, okur-yazar olduğu kadar nazik, bilgili olduğu kadar erdemlidir. Çünkü iyi insan zekâsını diğerlerinin iyiliği için kullanır ve daha iyi bir dünya kurmak için çalışır. Gough (2001) ise insanları, kişilik özelliklerinden dolayı (sessiz, utangaç, coşkulu vb.) değil, dürüst ya da yalancı, başkalarını düşünen ya da bencil, saygılı ya da saygısız, güvenilir ya da güvenilmez biri olduğundan övüp ya da yediğimizi ifade etmiştir.

Karakter ancak değerlerle inşa edilebilir. İnsanlar arasında öne çıkan, hayran olunan ve saygı duyulan kişinin özellikleri hep aynıdır. İyi karakterin tanımı aynı zamanda hangi değerlerin öğretilmesi gerektiğinin de cevabıdır. Alçakgönüllü, dürüst, kibar, sadık, sabırlı, saygılı, sorumluluk sahibi ve içten kişiler diğer insanlar tarafından karakterli insan olarak nitelendirilmektedir (Kelley, 2003). Gauld & Gauld (2002), toplumda ve okullarda başarı ve karakter kültürü olmak üzere iki tür kültür bulunduğunu belirtmektedir. Başarı kültüründe meslek, ücret, bizim ev, bizim yöre,

bizim araba, tatilin nerede geçireceği ve gösteriş öne çıkarılırken; karakter kültüründe diğerlerine ve topluma hizmet, dürüstlük, cesaret, model olma, güven, azimli olma ve onur daha önemlidir. Başarılı bir karakter eğitimi için okullarda ve ailede karakter kültürü öne çıkarılmalıdır. Ryan & Bohlin (1999) ise karakter eğitiminin tek bir derste değil okul yaşamının tümünde bulunması gerektiğini belirterek okulların sorumluluk, çok çalışma, onur ve dürüstlük için bir erdemler toplumu ve modeli haline getirilmesi gerekliliğini vurgulamıştır.

Thomas Lickona'nın (1992) *Educating for Character* isimli kitabı karakter eğitimi konusuna yeniden dikkatleri çekmiştir. Lickona (1992) Amerikan toplumundan hareketle karakter eğitime olan ihtiyacı çarpıcı bir şekilde ortaya koymuştur. Bu tespitlerden bazılarını şöyle dile getirebiliriz:

ABD'de gençler arasındaki suçluluk Kanada'ya göre 7 kat Japonya'ya göre 40 kat daha fazladır. 100.000 genç üzerinde yapılan araştırmada gençlerin yarısının ömründe bir kez hırsızlık yapmış olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin birbirlerine karşı şiddet kullanması artmaktadır. Amerika'da her yıl 14 yaşın altında 14.000 kız, çocuk doğurmaktadır. 1970 yılında para önemli diyenlerin oranı %40 iken, 1987'de bu oran %76'ya çıkmıştır. Üç ergenden birinin ciddi alkol problemi bulunmaktadır.

1980 sonrası ortaya çıkan bu ve benzeri gelişmeler geleneksel değerlere dönüşü hızlandırmıştır. Toplum eleştirmenleri, veli grupları, dinî liderler ve siyasal partilerin çoğunluğu saygı, sorumluluk, bireysel disiplin, aile, vatan sevgisi ve diğerlerine hizmet gibi değerlere daha çok vurgu yapmaya başlamıştır (Kirschenbaum, 1995). Bu dönemde siyasal anlamda muhafazakârlık, sosyal düzen ve geleneksel değerler öne çıkmıştır.

Lickona (1992) karakter eğitiminin her demokratik ve özgür toplum için bir zorunluluk olduğunu belirtmektedir. Ona göre bu eğitimin verilmesinde sadece okulların değil aynı zamanda toplumların da sorumlulukları vardır. Bu sorumluluk, iki temel değer okullarda etkili bir biçimde öğretilmesini zorunlu kılar. Bu temel değerlerden biri insanları, diğer canlıları ve doğal çevreyi değerli görmeyi gerektiren

saygı; diğeri ise davranışlarının hesabını yapmayı, davranışlarının sonucunu kabul etmeyi ve görevi başarmayı gerektiren sorumluluktur. Ona göre bu iki temel değer okuldan devlete bütün sosyal yapılar için gereklidir.

Saygı diğeri insanlardan hoşlanmasak bile onlara iyi davranmamızı, büyük küçük bütün toplumların temeli olan emniyetin oluşması için otorite ve mülkiyeti kabul etmemiz gerektiğini ifade eder (Lickona, 1992). Saygı vasıtasıyla bir kişi, diğerlerinin de kendi sahip olduğu haklara sahip olduğunu anlar. Diğer insanlara dürüst, nazik ve düşünceli davranır (Kirschenbaum, 1995).

Lickona (1992) sorumluluğu saygının genişlemiş şekli olarak tanımlamış, kişinin diğeri insanlara saygı gösterdiğinde onlara değer verdiğini, değer vermenin ise onların iyiliği için sorumluluk hissetmeyi gerektirdiğini belirtmiştir. Ayrıca sorumluluk sahibi olmak ailede, okulda ve iş hayatında bir mesleği veya görevi başarmayı gerektirir.

Lickona (1992), karakter eğitiminin verilmesi sorumluluğunun sadece okullarda değil bütün toplumda olduğunu belirtmiş ve toplumların sorumluluklarını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

(i). Yalnızca erdemli insanlar özgür ve demokratik hükümete destek olabilirler.

(ii). İyi karakter kendiliğinden biçimlenmez. Öğretim sürecine destek verilerek ve örnek öğrenme uygulamalarıyla uzun sürede gelişir.

(iii). Çocukta geliştirilmiş iyi karakter ilk olarak ailenin sorumluluğundadır. Daha sonra toplumun, okulun, dinî kurumların ve gençlere hizmet veren diğeri grupların sorumluluğunda biçimlenir.

(iv). Vatandaş yetiştirme ancak etkili akademik öğretim ve iyi karakter geliştirmekle mümkün olabilir.

(v). Etkili karakter eğitimi ile olumsuz öğrenci davranışları azalır, akademik başarı artar ve gençler sorumluluklarını bilen vatandaşlar haline gelir.

Karakter eğitimi yaklaşımında değer gerçekleştirme yaklaşımlarının tersine öğretmenler model olurlar, öğrencilerin ahlakî karakterlerini geliştirmeye çalışırlar, ahlakî konularda kendi görüş ve düşüncelerini rahatça ve açıkça ifade ederler. Kısaca hayatta neyin doğru neyin yanlış olduğunu belirtirler (Ryan & Bohlin, 1999).

Karakter eğitiminde hangi yaklaşımlar kullanılmalıdır? Bu sorunun cevabını vermek için Ekşi (2003) literatürü taramış ve aşağıdaki örneklerle ilgili geniş bilgi vermiştir. Karakter eğitiminde bazı uygulamaların ahlakî muhakemeye, bazılarının ise erdemli davranışların alışkanlık haline gelinceye kadar uygulanmasına vurgu yaptığı (Thomas, 1991), bazı uygulamalarda öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun edebi ürünler kullanıldığı, ayın değerini ve sınıf etkinliklerini içeren bülten hazırlandığı (Milson, 2000), problemli bir okulda ise, disiplinle ilgili düzenlemelerin gözden geçirildiği, öğrencilere üniforma giyme zorunluluğu getirildiği ve derslerde değer tartışmalarına ve ilgili hikayelere (Bernardo & Neal, 1997) yer verildiği görülmüştür (Akt. Ekşi, 2003).

2.1.4. Karakter Eğitimi Programlarının Sınıflandırılması

Yukarıda bahsedilen değer eğitimi yaklaşımları çerçevesinde çeşitli programlar geliştirilmiştir. Bu programlar dayandıkları düşünce okullarına ve önemsedikleri gelişim hedeflerine göre aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir:

(i) Muhakeme–Alışkanlık: Bazı yaklaşımlar kişinin ahlakî muhakemesi ve düşünmeye vurgu yaparken bazıları erdemli davranışın alışkanlık haline gelinceye kadar uygulanması üzerinde durmaktadır.

(ii) “Yüksek” Değerler - “Ara” Değerler: Bazı yaklaşımlarda öz-disiplin, cesaret, sadakat ve sebat gibi daha temel değerler öncelenirken bazılarında özen, nezaket, arkadaşlık gibi vasıta değerler önemsenmektedir.

(iii) Bireye Odaklanma - Çevre ve Topluma Odaklanma: Karakter birey için midir yoksa grubun norm ve şablonlarına mı oturmalıdır soruları da karakter eğitiminde farklı perspektiflerin duruşlarını belirlemektedir (Thomas, 1991; Akt. Ekşi, 2003).

Bazıları yukarıda verilen bu yaklaşımlar, öğrencilerin içlerinde ortaya çıkan bir takım kaygılar, sınıf uygulama işlemleri ve amaçlarının belirlenmesi gibi konular sebebiyle sürekli artarak çeşitlilik göstermektedir (Naylor & Diem, 1987).

Howard Kirschenbaum 1994 yılında müfredat geliştirme ve denetleme derneğinde yaptığı konuşmada değerler eğitimi ile ilgili stratejiler geliştirileceği zaman sadece eğitimcilere değil ailelere ve daha geniş toplumsal birlikteliklere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Onun gözlemlerine göre değer eğitiminin başarıya ulaşmasında kullanılan yaklaşımlarla beraber aşağıdaki hususlara da dikkat edilmelidir.

- (i). Öğretmenlerin iyi değerleri gösterebilmesi.
- (ii). Ahlakî ve etik hareketler için öğretim becerilerine sahip olunması.
- (iii). Değerlerin içselleştirilmesi için gençlerin cesaretlendirmesi.
- (iv). Öğrencilerin kendi kararlarını uygulamaya geçirebilmelerinin teşvik edilmesi.

2.2. OKUL YÖNETİMİ VE DEĞER EĞİTİMİ

Lickona'ya (1991) göre okulda uygulanan değer eğitimi programlarında yönetim, destekleyici ve sahiplenici rolü ile çok önemli bir vazifeyi yerine getirmektedir. Kabul edilsin ya da edilmesin etkili bir liderlik ile okulların her unsuru, öğrencinin karakterini şekillendirecek potansiyele sahiptir. “İyi” ya da “kötü”, “doğru” ya da “yanlış” istesek de istemesek de var olduğuna göre değerden yoksun okul olması imkânsızdır. Dolayısı ile öğrencilerin karakterlerini şekillendirme konusunda yansız kalmak mümkün değildir (Doyle, 1997).

Lickona (1993) etkili okulun özelliklerinden birinin de ahlakî liderlik olduğunu belirtir. Bu anlamda yöneticiler ve öğretmenler normlar ve inançlar konusunda açık olmalı, bunları etkinliklere dönüştürmelidirler. Böylece okul yöneticileri ve öğretmenler Lickona'nın çok önemseydiği saygı ve sorumluluk konusunda rol-model olacak, standartları yükselteceklerdir.

Değer eğitimi uygulamalarında yaptığı işin sorumluluğunun farkında olan çalışanlardan oluşan etkili bir yönetimin varlığı hayatî derecede önemlidir. Değer eğitimi uygulamaları oluşturulacak esnek bir programa bağlı olduğundan uygulamaların düzeyi ve eğitim programı okul seviyesinde belirlenir. Bu sebeple eninde sonunda okul yönetiminin vereceği karar belirleyici olmaktadır.

Sağlıklı bir değer eğitimi için koordinasyon ve belirlenmiş ilkelerin uygulanmasındaki sorumluluk okul yönetimine ait olduğundan (Northouse, 1997), okul yönetimi başarılı bir değer eğitimi için programın önemini kavramış ve bu konuda öğretmenlerini ikna etmiş olmalıdır (Sergiovanni, 1984). Kellerman'a (1984) göre ise değer eğitiminde okul kaynaklarının verimli bir şekilde kullanılması etkili bir okul yönetimine ve öğretmenlerin davranışlarını motive edebilecek yönetim modeline bağlıdır.

Etkili bir değer eğitimi okuldaki bütün unsurları içine alacak şekilde yapılandırılmıştır. Okul kültürü ve vizyonu ile ilgili bütün paydaşların değer eğitiminin bir parçası olduğunun bilincinde olması gerekir (Leitwood, 1992). Carlson'a (1995) göre okul yönetimi, okulda bulunan sürekli ya da geçici personelin ahlakî davranışlar sergilemesini temin ederek ve değer eğitimi programına bu davranışları ile hayat veren çalışanları ödüllendirerek okul vizyonunda güveni ön plana çıkarır. Bu yolla eğitim yöneticisi ve öğretmenler beraber çalışarak öğrencilerin sosyal değerleri öğrenebileceği ve daha iyi insanlar olabilecekleri etik bir organizasyonun geliştirilmesinde iş birliği yapmış olurlar (Etzioni, 1998; Huffam, 1994; Lickona, 1991).

Irwin'nin (1988) bildirdiğine göre Maryland'deki Değerler Eğitimi Komisyonu başarılı bir değer eğitimi için okul yönetiminin merkezi bir konumda olduğunu ifade etmiştir.

Komisyonla göre müdür ve diğer birimlerin yöneticileri, başarılı bir değer eğitimi programının çok önemli faktörleridir. Yöneticiler değerlere ilişkin öğrenci kazanımlarının önemi konusunda destekleyici bir tavır sergilediklerinde, öğretmenler programlardaki hedefleri gerçekleştirme

konusunda motive olmaktadır. Temelde müdürün adanmışlığı ve rol-model olma özelliği okul çapındaki her unsurun karakter ve değer eğitimi bağlılığında belirleyici olmaktadır.

Wynne ve Ryan (1993), Irwin'nin ifade ettiğı bu gerçeğı “okulun verimliliğinde kritik görevde bulunan bir unsur belirlenecekse bu okul yönetimi olmalıdır” sözü ile tekrarlamıştır. Yönetim değer eğitimi konusunda vizyon geliştirebilmeli, öğrencilere olumlu davranışlarda bulunabilecekleri fırsatlar sağlamalı ve okulu bu girişimlerinde desteklemeleri için toplumu bilinçlendirmelidir (Likona, 1988). Nihayetinde, değerler eğitimi uygulamalarının başarısı yönetimin iyi yapılandırılmasına bağlıdır.

2.2.1. Yönetim Davranışı ve Okul Kültürü

Schlechty (1990) liderlerin, organizasyon içerisindeki anlamlarının, yönetim düzleminde olduğunu söyler. Onlar organizasyonun değerlerini ifade etmelidirler. Organizasyonu etkileyen liderin önemi vizyonunu açıkça ifade etmesinden gelmektedir.

Yönetim tarzı, organizasyonu oluşturan paydaşların üzerinde etkilidir. Bir organizasyondaki paydaşlar, yönetici davranışlarını gözler ve herhangi bir şekilde kayıt altına alır. Liderin yaptığı ya da yapmadığı, söylediğı ya da söylemediğı her şey, iletişim ya da karar alma biçimleri organizasyondaki her üyeyi etkiler. Bu nedenle etkili her yönetici davranışlarının ne kadar önemli olduğunu bilir ve yapmaya çalıştığı şey her ne ise bu doğrultuda davranışlarını bilinçli olarak şekillendirir (California School Leadership Academy, 1992).

Moorhead ve Nediger (1991) “Müdürlerin günlük faaliyetlerinde değerlerin etkisi” başlığını taşıyan ve çalışma arkadaşları tarafından etkili yönetici olarak vasıflandırılan müdürlerle ilgili bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya göre her müdürün içsel değer sistemi, müdürlerin davranışları ve belirlenmiş değerleri analiz edilmiştir. Buna göre toplum ve müdürlerin değer sistemleri paralellik gösterdiğinde herhangi bir çatışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Her müdür farklı bir değer sistemi

çerçevesinde bazı önceliklere sahiptir ve bunları farklı başarı derecelerinde okul ortamına yansıtmıştır.

Bu çalışmadan çıkan diğer bir sonuç ise etkili okulu oluşturma anahtarı değerlerin müdür tarafından davranışa dönüştürülmüş olmasıdır. Bununla birlikte Moorhead ve Nediger'e (1991) göre bu sonuca ulaşmak için müdürlerin değer verdikleri unsurlar da öğrenciler tarafından açık bir şekilde bilinmelidir. Bu sebeple yeni bir müdür geldiği zaman onun değerleri de dikkate alınmalıdır.

Okulda oluşturulacak kolektif vizyon, okulun yakın geçmişinden ve mevcut kültüründen etkilenecektir. Etkili liderlik, sadece uzak hedeflere ulaşma vizyonunun geliştirilmesi olarak değil yakın hedeflerin gerçekleştirilmesi konusunda bireysel ve organizasyonel aklın faaliyete geçirilmesi olarak da ifade edilmelidir (Block, 1987).

Sergiovanni'ye (1996) göre yönetim pratiklerinin dayandığı otorite kaynakları bürokratik olabileceği gibi psikolojik, uzmanlık bilgisi ya da ahlakî normlar da olabilir. Sergiovanni, temel yönetim pratiklerinin ahlakî normlara ve uzmanlık bilgisine dayanması gerektiği görüşündedir. Okulda profesyonel bir otorite için okul yöneticisinin öğretmenin uzmanlığını arttıracak tedbirler alması, profesyonel gelişmeyi desteklemesi ve her türlü çabayı eğitim-öğretimi yükseltmek için harcaması gerekmektedir. Bu çabalar harcanırken, okul yöneticisi paydaşlar tarafından oluşturulan normlara çok daha fazla güvenmelidir. Paydaşlar tarafından eğitim öğretimin standartlarının yükseltilmesi daha fazla profesyonel faaliyetin ortaya çıkmasına neden olacak ve ahlakî normlara uyumu da yükseltecektir. Çünkü böyle bir ortamda öğretmenler ahlakî normlara olumlu yaklaşacaklar, paylaşılan değerler, fikirler ve inançlar yayılacaktır. Ortaya çıkan uygulamalar ortak bir çalışmanın ürünü olacak ve sürdürülebilir bir performans sağlayacaktır.

Etkili bir yönetici, dönüştürücü liderlik uygulamaları ile vasat bir okulu yüksek standartlara sahip hale getirebilir. Peeler'e (1991) göre yöneticilerin eğitime tabi tutulduğu programlardan alınan sonuç şöyledir: Okul müdürleri katılımlı karar

alma modelini benimsediklerinde ve çatışma yönetimini bildiklerinde etkili birer lider olabilmektedir.

DeRoach'e (2000) göre okul yöneticisi, değer eğitimi teorisyenlerinin geliştirdiği etkili bir rehberlikle okul kültürünü değiştirebilme gücüne sahiptirler. DeRoche okullarında değer eğitimi programlarını uygulayan yöneticilerin katılıma açık olmak (karar alma sürelerine okul paydaşlarını dâhil etme), mücadele etmek (ihtilaf halinin ortaya çıkarttığı değişikliği mantıksal hale getirmek), çeşitliliği sağlamak (çeşitli kültürel arka planların organizasyona getirdiği farklılıkları kabul etmek), düşünmek gibi özellikleri olduğunu söyler. Ayrıca değer eğitimi teorisyenleri eğitim yöneticisinin vizyon ve misyon oluşturma gücüne sahip, paydaşlar arasında fikir birliği ve iletişimi sağlayabilen, bilgi kaynaklarını yönetebilen, rol model olabilen, okula kaynak üretebilen ve risk alabilen bir yapıda olması gerektiği üzerinde birleşirler. Bütün bunlar değer eğitimine yön veren bir lider için önemli olan unsurlardır. Yine bu teorisyenlere göre yönetici kurumun iç ve dış ihtiyaçlarını gözeterek, örgütün vizyonunu geliştirerek, örgüt üyelerinin eğitimini sağlayarak ve paydaşları vizyonun oluşturulmasına dâhil ederek organizasyonun iklimini değiştirebilmelidir (Burns 1975; Lickona, 1991; Sergiovanni, 1992, Southworth, 1999).

Sıra dışı bir söylemde bulunmak gerekirse Boyer'e (1995) göre etkili okulda müdürün rolü bir araştırmacı niteliğinde olmalıdır. Onun modeline göre müdür okulda bir eğitim lideri gibi algılanmalıdır. Yönetimde geleneğe uymayan ancak otoriteden daha kuvvetli olan bu araştırmacı eğitim lideri rolü okulda toplumsal bir birlik algısı yaratır. Bir toplum duygusu oluşturan bu modelin okuldaki ahlakî atmosferi paylaşma konusunda daha modern ve etkili olduğu düşünülür.

Eğitim sisteminde ve okullarda iyileştirme yapmak ya da sistemi değiştirmek XX. yüzyıl boyunca süregelen bir tartışmadır. Her ne yapılsa yapılsın aslında okulun ahlakî atmosferini şekillendiren yönetim davranışı ve liderlik yadsınamayacaktır. Yani bir okulda gençlerin karakter gelişimlerini sağlamak için arzulanan okul kültürünü tasarlamak, kurmak ve sürdürmek yine yöneticilerin üstüne düşecektir.

2.2.2. Örtük Program ve Değer Eğitimi

Eğitim programı, bir eğitim kurumunda düzenlenen eğitim etkinliklerini içine alır (Varış 1978). Bir başka ifade ile eğitim programı, okul yönetimi altında öğrenme yaşantılarının belli bir plân ve program çerçevesinde ortaya çıkmasıdır (Demirel, 1999). Bu tanımlar çerçevesinde program, açıkça yazılmış ve tanımlanmış eğitim ve öğretim faaliyetlerini belirtir.

Bununla beraber yazılı bir belgeye dayanmayan ancak eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken ortaya çıkan, ders dışı etkinlikleri de içine alabilecek kadar geniş uygulamaları ifade eden *örtük program* kavramı gündeme gelmektedir. Örtük programın kapsamında okul içinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin davranışları, yaklaşımları, inançları, değer yargıları, okul atmosferinin niteliği, değerleri, okul içi ortamın öğrencilere sağladığı etkileşim örüntüsü, okul içi yazılı olmayan kurallar, rutinler, disiplin, otoriteye itaat etme gibi kültürel tutumlar ve daha birçok kültürel etken sayılabilir. Meighan (1981) örtük programın, çocukların çevresinde olup biten ancak sınıfta ya da toplantılarda konuşulmayan ve öğretmen tarafından değil, okul tarafından öğretilenler olduğunu belirtmektedir.

Örtük müfredat, öğretmen veya okul tarafından amaçlanmış ya da amaçlanmamış bir öğrenim sonucunu ifade eder. Öğrenenler bu konuda açıkça bilgilendirilmemiştir. Örtük müfredat sonuç, ortam ve süreç olarak düşünülebilir.

Bu müfredat, öğrencilerin günlük eğitsel rutinler çerçevesinde öğrendikleri / özümledikleri anlam, inanç ve doğruları betimler. Örtük müfredatta konu olan norm, değer ve inançlar resmi müfredatta da vardır. Ancak resmî müfredatlarda belirlenen bilgi ve değerler örtük programlarla öğrencilere daha etkili bir biçimde ulaştırılabilmektedir. Yüksel (2005), öğrencilere okulda hem resmî hem de örtük program aracılığıyla birçok değer öğretildiğini ancak değerlerin öğretiminde örtük programın daha etkili olduğunu belirtmektedir. Kohlberg'e (1983) göre de ahlak eğitimi programdaki derslere yerleştirmek etkili olmamaktadır. Öğrenciler çoğu zaman ders kitapları ve öğretim materyallerinden çok okuldaki örtük programın yarattığı ahlakî ortam ve atmosferden etkilenmektedirler (Akt: Yüksel, 2005).

Konuyla ilgili araştırmalar (Halstead & Taylor, 2000; Lickona, 1991 vb.), okul kültürünün hem değerlerin kazanılmasında hem de genel olarak okulun etkililiğinde önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Moroz ve Reynolds (2000) ise okuldaki değer öğretiminin, okulda her an yapılan bir Şey olduğuna işaret etmektedir. Onlara göre okuldaki planlanmamış deneyimlerin oluşturduğu örtük program, öğrencilerin değerlerinin Őekillendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Williams (1993), sınıflarda ahlakî değerlerin ve karakter eğitiminin nasıl geręekleřtirildięini incelediği çalışmasında, saygı konusunda açık program aracılığıyla verilen derslerin mkemmел sonuçlar vermesini beklemektedir. Ancak araştırma sonucunda ulaşılan bulgular saygının en iyi, model olma ve saygı durumunun iletilebildiği örtük program aracılığıyla öğretildiğini göstermiştir. Williams'ın araştırmasında, öğretmenlerin hepsi ahlakî değerleri öğrencilere öğretmenin kendi görevleri olduğunu ve karakter eğitiminde kendilerini başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilere göre ise sadece bazı model öğretmenler buna uymaktadır. Zayıf modeller olarak nitelendirdikleri diğer öğretmenleri ikiyüzlü ve tutarsız olarak değerlendirmişlerdir. Öğrenciler bu duruma ifte standartları ve farklı uygulamaları kanıt göstermişlerdir. Birçok ğrenci öğretmenlerin birer sahtekr olduğuna inanmakta ve sadece zorunlu oldukları için onlara saygı göstermekte olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler adaletli, yardımsever, şefkatli, alışkan, gerçekten dinleyen ve zeki olan öğretmenlerin saygıyı hak ettiklerini düşünmektedirler. Davranışlarında bu özellikleri gösteren öğretmenler öğrencilere açık, tutarlı ve samimi mesajlar vermektedir. Öğrenciler için davranışlar kelimelerden daha etkilidir (Williams, 1993).

Karakter eğitimi, öğretmenin kabul edilebilir davranışlar konusunda rol-model olması ile anlamlı olacaktır. Bu da ancak okuldaki örtük programın bu amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmesiyle mümkündür. Yönetici ve öğretmenlere bu konuda önemli görevler düşmektedir. Okuldaki yaşam formlarının belirlenmesinde önemli rolleri olan öğretmenlerin, okulda arzu edilen bir kültür yaratmadaki sorumluluklarının bilincinde olarak kendi değerlerini, inançlarını, tutum ve

davranışlarını bu yönde şekillendirmeye çalışmaları ve okulun organizasyonunu bu doğrultuda geliştirmeleri gerekmektedir. Charlin'in (1996) de belirttiği gibi okullar ahlakî değerler açısından homojen bir topluluk oluşturdıklarında etkili birer ahlak eğitimi yapabilirler. Örtük programın aynı amaçlara hizmet edecek şekilde açık programla bütünleştirilmesi ancak bu şekilde mümkün olabilir.

Eğitimi önemli görülen bir çok değer örtük programa entegre edilebilir. Örneğin adalet değeri okulun her bir köşesine yayılırsa, öğrenciler adil olmayı öğreneceklerdir. Öğretmenlerinden, yöneticilerden ve kendilerinden büyük öğrencilerden yardım gören öğrenciler, diğerlerine yardım etmeyi öğrenebilirler. Yüksek standartlara sahip bir ortam yaratılarak örtük program aracılığıyla doğruluk ve dürüstlük alışkanlığı kazandırılabilir. Ev ödevlerinden sportif etkinliklere kadar okulun birçok yönü kendini kontrol ve iç disiplini öğretebilir. Bu sebeple örtük program yazılı resmî program kadar ciddiyetle ele alınmalıdır (Ryan, 1993).

2.3. DEĞER EĞİTİMİNDE EĞİTİM YÖNETİCİSİN ROLÜ

Değer eğitimi programı ve uygulamalarında yönetici (müdür) yegâne unsurdur. Değer eğitimi teorisyenleri ile liderlik teorisyenleri, bir metodoloji çerçevesinde yapılan uygulamalar ve bunun sonucunda elde edilen değişimin organizasyon kültürünü etkilediği noktasında fikir birliği içindedirler (Lickona, 1991). Okul için düşünüldüğünde kurumu dönüştürmek ve geliştirmek ile ilgili faaliyetleri birici elden planlayacak olan eğitim yöneticisi olduğuna göre müdürün vizyonu kurum kültürünü değiştirmede ön plana çıkmaktadır (Goodlad, 2000).

Kurumda vizyonun, hedeflerin ve politikanın biçimlendirilmesi ile birlikte organizasyon değerlerine vurgu yapılmış olur. Bu sayede paydaşların kurum kültürüne uyum konusunda farkındalığı artırılır. Üyeler belirlenen etik kuralları içselleştirdiğinde, memnuniyet düzeyleri artacak böylece daha fazla sorumluluk alacaklardır. Bir kişinin etik kurallara uyumu bireysel memnuniyet ve sosyal sorumluluk anlayışı ile yüksek düzeyde ilişkilidir. Bunun tersine yönetici kurumda meydana gelen problemleri yönetme konusunda güçlü bir karaktere sahip değilse

Çalışanlara ilham kaynağı olma ve onları etkileme gücünü de yitirecektir. Bu sebeple yöneticinin (müdürün) algıları ve karakteri organizasyonun kurulması ve programın başarısında etkilidir.

Yeni bir programın uygulayıcısı olarak müdürden beklenen okullarda değer eğitimi programını etkili kılmaktır. Müdür, değer eğitimi programının uygulanması ve geliştirilmesiyle ortaya çıkacak olan faydadan sorumludur.

Bu bölümde bir lider olarak yöneticinin okulun i ve dış ihtiyaçlarını belirlemesi, vizyon geliştirmesi, vizyonun önemi hakkında etkili bir iletişim ortamı sağlaması ve yeni bir yaklaşımla paydaşların katılımına olanak tanınması değer eğitimi bağlamında ele alınacaktır.

2.3.1. Organizasyonun İ ve Dış İhtiyaçlarını Belirleme

Okul yönetimi i ve dış vreyi tanımlayarak organizasyonun ihtiyaçlarını belirlemelidir (Southworth, 1999). Böylece değişim ihtiyaı tam ve doğru bir şekilde tespit edilir. (Burns, 1975). Değişimin başarılı olup olamayacağını belirleyen ana unsur i ve dış vredir. Kurum içerisinde problemler, huzursuzluk ya da toplumdaki gelen bazı baskılar olduğuanda organizasyonda değişim zorunlu hale gelmiştir. Burns'e göre (1975) bu can sıkıcı durum kurum çalışanlarının dikkatinin yönetime ve kurum vizyonuna yönelmesini sağlar. Çalışanların bireysel farklılıklara odaklanmak yerine vizyon, hedefler ve lider çevresinde birleşmesine yardım eder.

Toplumun okula karşı süregelen ilgisi okul kültüründe değişime sebebiyet verecek bir dış iklim yaratır. Bu da öğrencilerin değer eğitimlerinin toplumun değerlerine paralel olması sonucunu doğurur (Marrazo, 2001). Anne-baba, ğrenci, eğitimciler ve toplum gibi paydaşlar eğitim sisteminin etkili olmadığı gibi kesin bir algıya sahiptir (Snowten & Gorton, 1993). Tüm bu paydaşlar yeterince tatmin olmuş değillerdir (Rose & Gallup, 1999). Dolayısı ile bu paydaşlar okulun hayatta kalması için ihtiyaçlar doğrultusunda değişim talep etmektedir. Toplumdaki bu memnuniyetsizlik okul yönetimlerine değer eğitimi uygulamalarında politik ve toplumsal destek sağlamaktadır. Okulun i iklimi de değer eğitimini

desteklemektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve eğitim fakülteleri okulda ortaya çıkan davranış problemlerini sona erdirmek, öğrencilerin ahlakî gelişimlerini sağlamak için değişim arzularını dile getirmektedir.

Organizasyonun ihtiyaçları belirlenirken okul yönetimi bireysel ihtiyaçları da dikkate almalıdır. Bireysel ihtiyaçlar dikkate alınarak yapılan uygulamalar başarı sağlamaktadır (Southworth, 1999). Leming (2000), Vessels (1998) ve Lickona değer eğitimi programlarına tabi tutulan öğrencilerin sosyal ve akademik yeteneklerinin yükseleceğini, olumlu davranış özellikleri gösterme sıklıklarının artacağını savunmuşlardır. Bu teorisyenlerin önerileri değer eğitiminin etkilerinin incelendiği araştırmalar ile desteklenmiştir. Battersby ve arkadaşları (1996) da çeşitli karakter kavramlarının öğretimi ile ilgili bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada öğrencilerin ders boyunca ve dersten sonra olumlu davranış özellikleri sergiledikleri görülmüştür. Aynı şekilde Conway'ın (1999) Heartwood Character Education Programı'nın etkileri üzerine yaptığı araştırmada öğrencilerin uygulamadan sonra daha iyi bir akademik bir seviyeye ulaştıkları ve daha az davranış bozukluğu gösterdikleri belirlenmiştir. Crawford (1999) ise çocuklarla değer eğitimi üzerine yaptığı röportajlarda onların programın etkilerine dair olumlu bir yaklaşım içinde olduklarını bildirmiştir.

Değişim getiren vizyon, organizasyonun iç ve dış etkenlerini anlayan, paydaşlardan girdi toplayan rasyonel bir yönetim sayesinde üretilebilir (Convey 1989). Yönetim, organizasyonun ihtiyaçlarını analiz ederek tanımlamalı, uzak hedeflere ve vizyona odaklanmalıdır (Huffman, 1994).

2.3.2. Vizyon Geliştirme

Burns'e (1975) göre organizasyonda başarılı bir değişim gerçekleştirmek için doğru ve yanlış ayırt edebilecek bir vizyon geliştirilmeli, yapı iyi tanımlanmalı ve organizasyonda mutlak iyiye odaklanılmalıdır. İnsan ve kurum ihtiyaçlarını konu edinen araştırmalara göre bir vizyon geliştiren liderlerin bu ihtiyaçları öncelediği görülmüştür (Sergiovanni, 1992). İhtiyaçları önceleyen vizyon uygulamaları,

üyelerin ihtiyaçlarının çok daha etkili bir biçimde karşılanmasına, dolayısı ile memnuniyetin ve verimliliğin artmasına olanak tanımaktadır.

Buna göre okul yönetimi bu günün çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayacak bir okul ortamı oluşturmak istiyorsa öğrencilerin ihtiyaçlarını değerlendirme kabiliyetinde olmalıdır (Anderson, 2000). Dolayısı ile değer eğitimi programlarının öğrencilerin ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığına ilişkin okul yönetimlerinin farkındalığı çok önemlidir. Bu farkındalık okul yönetimlerine programların nasıl uygulanacağı ve değerlendirileceği konusunda yardımcı olacaktır (Anderson, 2000).

2.3.3. Vizyonun Önemi Hakkında İletişim Kurmak

Vizyon çerçevesindeki uygulamalar sürecinde, yöneticiler değerler konusunda rol-model olduğu için organizasyonun güvenini ve desteğini kazanırlar. (Burns, 1975; Pipkin, 1999; Southworth, 1999). Okul yöneticisi okul kültürünü inşa etmede kilit unsurdur (Leithwood, 1992). Yöneticinin ahlakî karar alması ve ahlakî davranışlarda rol-model olması organizasyondaki ahlakî değerlerin ve etik davranışların önemi konusunda sözsüz bir iletişimin başladığını göstermektedir. Yönetici iyi karakter özellikleri gösterir ve üyelerle uyum içinde olursa, kurum üyeleri lidere güven duymaya başlar. Pipkin'e (1999) göre karakter güveni, güven de liderliği inşa eder. Yöneticinin ahlakî davranışı ile çalışanlar organizasyonun değerlerine uyum sağlar ve böylece organizasyonun olumlu yönde değişmesi mümkün olur. Bununla birlikte değişim sürecinde yöneticinin (okul müdürünün) algıları ve karakteri organizasyondaki uygulamalarının başarılı olmasında belirleyicidir.

Burada liderlik stillerinden dönüştürücü liderlik stili bir organizasyonun hayatiyetini devam ettirmede önem kazanmaktadır. Carlson ve Perrew'e (1995) göre organizasyonda etik davranış biçimini yerleştirmek için dönüştürücü liderlik en etkili stildir. Dönüştürücü liderlikte yönetici ve çalışanlar bir karşılıklı olarak birbirlerini etkileyerek birbirlerinin motivasyonlarını ve ahlakî yapılarını kuvvetlendirirler. Bu süreçte organizasyonun vizyonu ve amaçları bireyselliğin önüne geçerek içselleştirilir (Carlson & Perrew, 1995).

Organizasyonda yöneticinin etkili olabilmesi için bazı temel unsurlara ihtiyaç vardır. Bu unsurlar yöneticinin bir üst merci tarafından desteklenmesi, ahlakî oryantasyon ve etik kurallar manzumesinin oluşturulması olarak sayılabilir. Bunlar birer sonuç değil organizasyonda ahlakî bir yapı ortaya koymak için birincil gerekliliklerdir. Bir organizasyonda ahlakî olgunluğun yükseltilmesindeki anahtar faktör yöneticinin ahlakî oryantasyonudur. Bu sebeple yönetici güzel bir karaktere sahip olmalı aynı zamanda çalışanlar için iyi bir rol-model olabilmelidir (Burns, 1975; Carlson & Perrewe, 1995 ; Pipkin, 1999). Ahlakî karar alma ve değerleri tanımlama, yöneticinin çalışanlarla birlikte inşa ettiği güven ve doğruluğa dayanan organizasyon ile yapılır. Yönetici saygı, nezaket, gizli bilgileri saklı tutmak gibi özelliklere sahip olduğunda, kurumdaki güven seviyesi yükselecektir. Bu güven ve doğruluk seviyesi çalışanların organizasyonun değerlerine sahip çıkmasına yol açacaktır. Ayrıca bu durum çalışanları paylaşmaya ve vizyonu etkili bir biçimde gerçekleştirmeye sevk edecektir (Huffman, 1994; Sergiovanni, 1992).

Etik kurallar manzumesi oluşturmak vizyona dayalı iletişim kurmak için diğer bir unsurdur. Bu sebeple organizasyonda değişim uygulamalarından önce etik kurallar listesinin hazırlanmasına başlanılmalıdır. Belirlenen bu kuralların en önemli faydası çalışanların zihninde çeşitli problemlerle karşılaşmadan önce etik bir duruşun nasıl olması gerektiği hakkında farkındalık oluşturmasıdır. Kabul edilebilir ya da edilemez davranışların neler olduğunun bilinmesi açısından bu kurallar çalışanlarla etkili bir şekilde paylaşılmalıdır (Huffman, 1994; Sergiovanni, 1992).

Değer eğitimi teorisyenleri yöneticilerin aynı zamanda bir eğitici olmaları gerektiğine inanırlar (Huffman, 1994; Lickona, 1991). Yönetici etkili olduğunda, çalışanları kurumda değişimin gerekli olduğu konusunda ikna edebilecektir. Böylece çalışanlar ihtiyaçların belirlenmesi ve problemlere çözüm yolu üretme konusunda cesaretlendirilecektir (Southworth, 1999). Bir ihtiyaç belirleneceği, bir vizyon oluşturulacağı ya da yönetici tarafından bir taahhüt verileceği zaman eğitim yönü kuvvetli olan yönetici üyelerin sürece katılımını teşvik edecektir. Ayrıca yöneticinin çalışanları motive edici tutumu kendileri hakkındaki yeterlilik duygularını besleyecektir. Yöneticinin planlı olarak rol-model olması, öğretmesi ve yol

göstermesi çalışanları güçlendirecektir. Böylece onlar yaptıklarının sorumluluklarını alan birer yönetici olacaklardır (Burn, 1975; Carlson & Perrewe, 1999; Southworth, 1999).

İletişim, organizasyonun bütün üyelerine uygulanacak programın önemi ve istenilen prosedürlerin neler olduğu hakkında farkındalık sağlamakta, onlara daha fazla sorumluluk almada yardım etmektedir (Wikeley 1998). Zaten kişisel sorumluluğu kabul değer eğitiminin amaçlarından biridir.

2.3.4. Vizyonun Gerçekleştirilmesinde Paydaşların Etkisi

Eğitimde köklü değişimlerin yaşandığı bu dönemde, organizasyon vizyonunun diğer paydaşların katılımı ile hayata geçirilerek ihtiyaçların giderilmesi için eğitim yöneticileri teşvik edilmektedir (Fawcett, Brobeck, Andrews & Walker, 2001). Huffman'a (1994) göre eğitim yöneticisi, okulun ihtiyaçlarının belirlenmesinde, değer eğitimi programlarının uygulama ve geliştirilmesinde paydaşların hepsinin katılımını sağlayabilmelidir. Ayrıca paydaşlarla etkili iletişim içinde bulunmalı, etik bir toplum oluşturmali, doğru değerler için rol-model olabilmeli, değer eğitimi programlarını etkin şekilde uygulamak için tedbirler alabilmelidir (Etzioni, 1998; Lickona, 1991; Leming, 2000; Vessels, 1998).

Schein'a (1985) göre yönetici organizasyon kültürünü şu beş mekanizmayı kullanarak olumlu hale getirebilir. (i). Yönetici neye dikkat eder, hangi önlemleri alır ve neyi kontrol eder? (ii). Liderin organizasyondaki kritik olaylara ve ortaya çıkabilecek krize tepkisi nasıldır? (iii). Yöneticinin rol-model olma, öğretme ve yetiştiricilikteki istekliliği ne seviyededir? (iv). Ödül ve pozisyon belirlerken kullandığı kriterler nelerdir? (v). İşe alma, seçme, terfi ve emeklilikte kullandığı kriterler nelerdir (Carlson & Perrewe, 1995)?

Eğitim personeli okul kültürünün gelişimini doğrudan etkilediği için eğitim yöneticilerinin okulun misyonunu anlayan öğretmen veya çalışanları işe alma konusunda yetkilendirilmeleri gerekmektedir (Wikeley, 1998). Buna bağlı olarak okul misyonuna uygun çalışanların kurumdan ayrılmasını önlemek değer eğitimin

diğer önemli bir yönüdür. Bu nedenle Lickona (1991) insancıl okul ikliminin önemli bir parçasının iyi etik karakterleri modelleyen öğretmenler olduğunu belirtmiştir. Bu görüş çocukların ahlakî normları daha çok rol-modelleri izleyerek ve onların davranışlarını taklit ederek öğrendiğini gösteren araştırmalarla desteklenmiştir (Crawford, 1999; Stoll & Beller, 1998).

Waxman ve Huang (1997) yaptıkları araştırmaya göre etkili okul ile etkisiz okul arasındaki temel farkın işe alınan öğretmenlerin niteliklerinde olduğunu belirtmişlerdir. Diğerinin tersine etkili okulda öğretmenler yüksek lisans mezunu ve çok tecrübelidirler. Etkili okulu farklı kılan diğer önemli unsur ise öğretmenlerin öğretim stilleri ve sınıf yönetimi olarak bulunmuştur. Bu araştırma etkili okulu incelemesine rağmen araştırmacılar her iki tip okul için de öğretmenlerin, verilen eğitimin kalitesi, öğrenci motivasyonu, okula öğrenci çekme ve öğrencilerin kendilik algıları üzerinde çok yüksek bir etkiye sahip oldukları sonucuna varmışlardır.

Huffman (1994) ve Lickona'ya (1991) göre tüm çalışanlar ve okul bütün unsurları ile değer eğitimi uygulamalarında aktif bir role sahiptir. Örneğin eğitime yardımcı olan diğer görevliler de öğrencilere rol-model olurlar ve bilinçli olsun olmasın değerleri önemseyen bir okul ikliminin oluşup oluşmaması konusunda belirleyicidirler. Bu sebeple eğitime yardımcı görevlilerin davranışları, uygulanan değer eğitimi programının başarı düzeyini etkiler.

Ayrıca fizikî ortam da öğrenci davranışını ve akademik düzeyini etkileyen bir unsurdur (Earthman & Lemaster, 1996). Huffman okulda etkileyici bir ortam oluşturulması konusuna dikkat çekmiştir. Çünkü okulun görünümü okul iklimine etki eder. Okul ortamı muntazam, düzenli ve karakter üzerine okulun etkisini yansıtacak şekilde olmalıdır (Lickona, 1991; Huffman, 1994). Değer eğitimi teorisyenleri okulda bulunan panoların iyi karakter özellikleri içeren malzemelerle doldurulmasına ve doğru davranışlara vurgu yapmasına dikkat çekmişlerdir. Huffman okulun bütün çalışanlarının eğitim yöneticisi tarafından değer eğitimin bir parçası yapılması gerektiğini belirtmiştir. Çünkü öğrenciler genelde çalışanların davranışlarını

yansıtmaktadırlar. Bu yüzden değer eğitimi içinde bulunan çalışanların gelişimi ve kontrolü etkili bir programın yürütülebilmesi için önemlidir.

Aile ve toplumun okullarda yapılan değer eğitimi programlarını desteklemesi kurumun etkili olabilmesi için gereklidir. Hufton ve Eliot'un (2000) yaptığı bir araştırmaya göre aile ve toplumun ilgisi öğrencilerin tutumları, davranışları ve akademik başarısı üzerinde yardımcı bir etkiye sahiptir. Birleşik Devletlerde öğrenci başarısı ile toplum-ailenin öğrenciye karşı tutumları üzerine yapılan benzer bir araştırmada da aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Rutherford ve Billing (1995) olumlu anne-baba tutumlarının öğrencilerin akademik başarısını yükselttiğini tespit etmiştir. Vessels'in çalışmaları (1998) aynı şekilde başarılı okulların değer eğitimi sürecine aile ve toplumu da dâhil ettiğini göstermektedir.

Lickona (1991) ve Huffman (1994) değer eğitimi uygulamalarında aile ve toplumun ilgisine değinerek müdürlerin bu esnada görevlerinin çeşitli iletişim ve eğitim yollarını kullanarak aile ve toplumun bu programlara katılımını sağlamak olduğunu dile getirmektedir. Peterson ve Squibb anne-baba katılımını geliştirmek için şu önerilerde bulunmuştur. (i) Çocuk eğitimi konusunda anne-baba sınıfları açmak. (ii) Evde eğitimin önemine değinmek. (iii) Ev-okul işbirliğini geliştirmek. (iv) Okul işlerinin yapımında anne-babalar için gönüllülük fırsatlarını çoğaltmak. (v) Karar süreçlerine anne-babaların da katılımına izin vermek.

Bu önerilere ek olarak Huffman (1994) ve Lickona (1991) anne-babaların değer eğitimi programlarına ilgilerinin artması için bir okul gazetesinin çıkartılması, akşam kurslarının düzenlenmesi, sosyal aktivitelerin okulda yapılması ve misafir konuşmacılar çağırılması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Ailenin değer eğitimi programlarına katılımı öğrenci başarısının yükselmesini sağlar (Paulson ve diğerleri, 1998; Zigarelli, 1996). Anne-baba çocuğun değer sisteminin oluşmasında ve okul programının etkili olmasında çok kritik bir yerde bulunduğuna göre değer eğitimi uygulamalarında eğitim yöneticilerine büyük görev düşmektedir. Zira ailenin ilgisini çekmek ve katılımını sağlamak çok zor bir süreçtir.

Olumsuz davranışlar gösteren pek çok öğrenci anne-babaların kendilerine ilgi göstermediği ailelerden gelmektedir. Ayrıca bu aileler öğrenme sürecinde uygun davranışların ve olumlu tutumların ortaya çıkmasını sağlayacak okul işlerine de katkı sağlamamaktadırlar. Heymann ve Earle (2000) yoksulluğun eğitim üzerindeki etkilerini belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre aileler yoksulluk sınırı altında yaşamakta ekonomik sebeplerle çocukları ile zaman geçirememektedirler. Nihayetinde çocukların okuldaki davranışları ve akademik başarıları eksik aile ilgisi sebebi ile olumsuz etkilenmektedir.

Okul aile işbirliğinin gerekliliği konusunda Birleşik Devletler Eğitim Dairesi'nin yürüttüğü bir çalışmada su sonuçlara varılmıştır. (i) İçinde yaşadığımız zamanın bizi yüz yüze bıraktığı sıkıntılar sebebi ile çocukların uygun sosyal beceriler geliştirerek topluma katılımları sağlanmalıdır. (ii) İlköğretimden orta öğretime geçerken ailenin, okul ortamına katılımını engelleyen görülmez setler çıkmaktadır. Bu sebeple aile istekli ise okul faaliyetlerine katılma fırsatları çoğaltılmalıdır. (iii).Okulun ihtiyaçlarının karşılanması için okul, toplum ve ev arasında oldukça kuvvetli bir iletişim ağı kurulmalıdır. (iv) Okullar, toplum ve aile çocuğun ahlaki gelişimine yardımcı olmalıdır. Tüm bu kurumlar çocukların sorumluluk duygusu geliştirmesinde ve doğru karar alma becerileri edinmelerinde işbirliği yapmalıdır. (v) Okul yönetimi aktif katılımın gerçekleşmesi ve uygulamaların verimli olması için toplum ve ailenin okula dahil olmasına izin vermelidir. (vi) Öğretmenler ve diğer çalışanlar aile katılımı konusunda başarılı olmak istiyorlarsa profesyonel bir eğitim almalı, uygun kaynakları kullanmalı, okuldaki karar alma süreçlerine ailenin katılımını uzmanlıkla yürütebilmelidir. (vii) Programın yapımında okul ve aile iletişim içinde olmalı. (viii)Okul ve toplum arasındaki ilişki geliştirilmeli ve sürdürülmelidir (Akt. Ellison, 2002).

Başarılı değer eğitimi uygulamalarının son paydaşı ise öğrencilerdir. Çünkü öğrencinin ilgisinin çekilebilmesi her şeyden önemlidir. Bu sebeple öğrenci katılımını desteklemek asıl olarak düşünülmesi gereken aşamadır. Bunun için ilk basamak öğrenci ihtiyaçlarının tespiti olabilir. Öğrenci ihtiyaçlarının tespitinde etkili liderlik stili dönüştürücü liderliktir. Ross ve Offerman (1997) yaptıkları

araştırmada dönüştürücü liderliğin yüksek seviyede faydacı ve destekleyici özellikte olduğunu, bununla beraber düşük seviyede tehlike ve saldırı karakteri taşıdığını belirtmektedir. Bütün bu yönleri ile dönüştürücü liderlik kurumdaki farklı kişilik yapılarını birleştirici özelliğe sahiptir. Bu kişisel özellikler yöneticiyi diğerlerine karşı daha esnek, daha sabırlı ve daha insancıl kılmaktadır. Bu tip yöneticiler altında yürütülen destekleme süreçleri lideri çalışanların gözünde bir ilham kaynağı haline getirir (Behling & McFillen, 1996). Yönetici ve üyeler arasındaki bu bağ ihtiyaçların daha gerçekçi bir biçimde ortaya konulmasına zemin hazırlar.

Yapılan bazı araştırmalara göre dönüştürücü liderlik ile yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır (Sosik ve diğerleri 1998). Uzmanlara göre dönüştürücü liderlik ile beyin fırtınası etkinliği gerçekleştiren öğrencilerin yaratıcılık ve girişimcilik düzeyleri diğer öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Aynı sonuçlar çalışanlar için de geçerlidir (Carlson & Perrew, 1995, Ross & Offerman, 1997). Bu sebeple dönüştürücü liderlik özellikleri gösteren yöneticiler üyelerinin (öğrenci, öğretmen ve yardımcı personel) daha yaratıcı olmalarına ve oto-kontrol seviyelerinin yükselmesine etkili bir şekilde yardımcı olmaktadır. Harrison ve Akinc'e (2000) göre yöneticinin destekleyici karakteri, öğrenciyi ahlakî bakımdan geliştirmekte, yaptıklarının sorumluluklarını alması bilincini ortaya çıkartmakta ve toplum için üretici bir birey olmasını sağlamaktadır.

2.4. YÖNETİCİLERİN DEĞERLER EĞİTİMİ HAKKINDA ALGILARI

Değer eğitiminde yönetici eğitim programının düzeyinin belirlenmesi ve uygulanmasında önemli bir karar merciidir (Wood, 1999). Bu nedenle yöneticinin değer eğitimi uygulamaları hakkındaki algısı, okuldaki karar alma sürecinde belirleyici olmaktadır. Wood'un (1999) değer eğitimi programları hakkında 200 okul yöneticisinin algısını incelediği araştırmasında genel olarak eğitim yöneticilerinin değer eğitimi nosyonunu destekleyici bir algı içinde olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu araştırmada okul yöneticileri bir programa dayalı olarak değer eğitimi yapmak istedikleri zaman, okul alt yapısının böyle bir eğitim için uygun olmadığı görüşünde birleştiklerini ifade etmektedir. Bununla beraber Wood'a göre müdürler, öğretmen ve velilerin değer eğitimini destekleyici bir pozisyonda olduğunu düşünmektedir.

Hükümetlerin, toplumların büyük kesimlerinin ve eğitim teorisyenlerinin desteğini almış olmasına rağmen yapılan çalışmalar sadece Türkiye’de değil yurt dışında da değer eğitimi uygulamalarının eğitim yöneticisi ya da öğretmen yetiştirme programlarının bir parçası olmadığını göstermektedir (Bagnalli, 1998). Örneğin Birleşik Devletlerde karakter eğitimi programlarının müfredata alınmış olduğu ve öğretmen eğitimlerinin buna göre yapılması gerektiğini bildiren raporlar olmasına rağmen eğitim fakültesi dekanları, yönetici ve öğretmenlerin değer eğitiminin nasıl yapılacağına ilişkin eğitim almadıklarını dile getirmektedirler (Milson, 1999). Güney Dakota da 200 okul üzerinde yapılan bir araştırmaya katılan okul yöneticileri, değer eğitimini desteklediklerini fakat pek çoğu mezun oldukları fakültelerde bu yönde bir eğitim almadıklarını söylemişlerdir. Ayrıca pek çok müdür, ailelerin, toplumun, fakültelerin ve çalışanların okulda değer eğitimini destekleyeceklerini bildikleri halde bu yönde ciddi bir girişimde bulunmadıklarını da ifade etmiştir (Wood & Roach, 1999).

Bununla beraber öğretmen eğitimlerinde, ahlakî faaliyetin desteklenmesi, toplumun katılımının sağlanması ve aile ile iletişim yaygın olarak kullanılan alanlar değildir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin ahlakî gelişimlerini olumlu bir şekilde sürdürmenin en etkili yolu ahlakî faaliyetlerdir. Maalesef ahlakî faaliyetlerin uygulama biçimleri öğretmen ya da yönetici eğitimlerinin odak noktası yapılmamıştır. Ayrıca değer eğitimine anne-baba ile toplumun dâhil edilmesi de diğer bir boyuttur. Bu alanda yapılan araştırmalara göre aile ile iletişime geçme yöntemleri de yönetici ve öğretmen eğitimlerinde mevcut değildir. Sonuç olarak öğretmen ve yöneticiler aile ve toplumla etkili bir diyalog içinde bulunamamaktadırlar (Waggoner & Griffin, 1998).

Eğitim fakültelerinde değer eğitimi ve öğretiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde açık bir şekilde yönetici ve öğretmenlerin yetiştirilmesinde bir boşluğun olduğu görülmektedir. Uygun bir eğitim olmaksızın yöneticiler hedefledikleri okul ortamını gerçekleştirmek için etkili bir değer eğitimi uygulaması ortaya koyamayacaklardır (Popkewitz, 1991).

2.5. YENİ DERS PROGRAMLARINDA DEĞERLER VE EĞİTİMİ

Yapılandırmacılığın yeni ilköğretim programlarının temel öğrenme-öğretme yaklaşımı olarak kabul edilmesiyle öğrenciye, anlamı ya da bilgiyi kendi deneyimleriyle yapılandırma fırsatı verilmiştir. Ayrıca bilginin, kültürel çevreden, âdetlerden ve değerlerden bağımsız olmadığına vurgu yapılmıştır. Bu gelişmeler bilişsel alan kazanımlarında olduğu gibi değerlerin öğretiminde de öğrencilerin aktif olmasını gerekli kılmıştır. Değer eğitimi akımlarından hangisi temel alınırsa alınsın, öğrencilerin dikkatini ilgili değere çekecek, değer hakkında düşünmesini sağlayacak, kendi değerlerini açığa çıkaracak öğrenme-öğretme etkinliklerine ihtiyaç vardır. Öğretmenler karakterin yalnız hareketle, aktif olmakla geliştiğini bilmelidir (Kerschensteiner, 1954).

Okullarda genellikle ders içi etkinliklerle verilen değerlerin öğretmen ve yönetici davranışlarına, törenlere, disiplin anlayışına kısaca örtük program boyutuna yansısıyla değer eğitimi daha etkili hale gelir. Türkiye’de okullarda eğitim öğretimi yapılan derslerin programları incelendiğinde bazılarında değerler konusuna değinildiği görülmüş fakat bu eğitimin plan ve programı hakkında herhangi bir bilgilendirmede bulunulmamıştır. Aşağıda eğitim kurumlarında bulunan bazı ders programlarının değer aktarımı konusunda içeriği incelenmiştir.

Öğrencinin duygu, ahlak ve değer konusundaki bireysel ve sosyal gelişimini kapsayan duyuşsal eğitim farklı isimlerle yeni ilköğretim programlarında yer bulmuştur. İlköğretim için düzenlenen programlarda insanı ve onun eğitime ihtiyaç duyulan toplumsal yönünü geliştirmeye en uygun derslerden biri sosyal bilgilerdir. Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda “programın değerleri” belirlenmiştir. 2004 programı diğer programlardan eğitim felsefesi, program tasarımı ve yapısı bakımından farklıdır. Bu programda değerlerin ayrı bir başlık halinde ele alınıp tüm program içinde yıllara yayılarak kazandırılmak istendiği görülmektedir.

Matematik eğitimi, bireylere, fiziksel dünyayı ve sosyal etkileşimleri anlamaya yardımcı olacak geniş bir bilgi ve beceri donanımı sağlar. Matematik eğitimi bireylere, çeşitli deneyimlerini analiz edebilecekleri, açıklayabilecekleri,

tahminde bulunacakları ve problem çözebilecekleri bir dil ve sistematik kazandırır. Ayrıca yaratıcı düşünmeyi kolaylaştırır ve estetik gelişimi sağlar. Bunun yanı sıra, çeşitli matematiksel durumların incelendiği ortamlar oluşturarak bireylerin akıl yürütme becerilerinin gelişmesini hızlandırır (Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı Kılavuzu, 2009). Matematik Dersi Öğretim Programı'nda değer ve tutumlar, “duyuşsal özellikler ve öz düzenleme becerileri” başlıkları altında belirtilmiştir. Bu sebeple sayısal derslerde değerlerin öğretilmesinde örtük programın işlevsel kullanılması önem kazanmaktadır.

Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın vizyonunun gerçekleştirilebilmesi için, öğrencilerde belirli bilimsel tutum ve değerler de geliştirilmelidir. Ancak tutumlar, becerilerin ve bilgilerin elde edildiği şekilde kazanılmaz. Öğretmen, şahsen örnek teşkil ederek veya seçici bir şekilde onaylayarak öğrencileri özendirip onlarda, tutum adı verilen davranış modelleri oluşturur (İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 6,7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı, 2006). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nda “tutum ve değer kazanımları” başlığı altında adalet, dürüstlük, sorumluluk sahibi olma ve özgüven gibi değerlere yer verilmiştir.

Din kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı'nın da “programın değerleri belirlenmiş” ve değer öğretiminde kullanılabilecek olan yaklaşımlar konusunda açıklamalara yer verilmiştir. Din öğretimi yapılırken değer öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlar ve öğrenme sürecinde kullanılabilecek yaklaşım, yöntem ve teknikler ile ilgili bilgiler programın “Öğretmen Bilgi Notları” kısmında verilmiştir. Programda öğrenciler tarafından içselleştirilmesi öngörülen değerler sıralanmış, üniteler ve dersler bazında hangi değerlerin işleneceği programda açıkça belirtilmiştir (İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2006).

Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alan oluşturmacı yaklaşımla hazırlanmıştır. Öğrenci etkinlik merkezli olarak derste aktif bulunacaktır. Program, öğrencinin

yaşantısını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevresi ile etkileşimine olanak sağlama hedefindedir. Programda, genel amaç ve kazanımların yanı sıra bazı temel beceri ve değerlerin verilmesi, öğrencilerin kazanımlar yoluyla bu beceri ve değerleri elde etmeleri amaçlanmıştır (İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi ğretim Programı ve Kılavuzu, 2007). Programda kazandırılması gereken değerler ise değerler başlığı altında ifade edilmiştir.

Düşünme eğitimi programında değerlerin somut olarak işe koşulduğu dile getirilmektedir. Program bu amaca ulaşmak için öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve özenli düşünme becerilerini kullanabileceği bir şekilde tasarımılanmıştır. Program’da insan, dünya, bilgi bağlamında ele alınan düşünme eyleminin geliştirilmesini sağlayacak kazanımların içerdiği beceri, kavram ve değerler “programın beceri kavram ve değerleri” başlığı altında ifade edilmiştir (İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi 6, 7 ve 8. Sınıflar ğretim Programı, 2007).

III. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, kullanılan ölçme araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümü ele alınıp açıklanmıştır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışma mevcut durumu tespit etmeyi amaçladığı için, tarama modeli bir araştırmadır. Araştırmada önce Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği geliştirilmiş, ardından bu ölçek kullanılarak, İstanbul ilinde görev yapan ilköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin algılarına göre mevcut durum betimlenmiştir.

3.2. EVREN ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evreni İstanbul ili ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemi İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının listesinde (<http://istanbul.meb.gov.tr/Okullar.aspx>) bulunan 1338 ilköğretim okulu ve 823 ortaöğretim okulundan tesadüfî örneklem yöntemi ile belirlenen 85 ilköğretim ve ortaöğretim okulunun yöneticisi oluşmaktadır.

Araştırmanın birinci kısmında 85 İlköğretim ve ortaöğretim okulunda görev yapan 190 eğitim yöneticisine hazırlanan anket formu dağıtılarak başlanmış, formlarından 171 tanesi geri toplanmış, içlerinden eksik doldurulmuş 21 anket formu çıkarılmış ve kalan 150 anket formu ile araştırmanın güvenirlik ve geçerlilik analizleri yapılmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Bu kısımda araştırmada kullanılan veri toplama araçları hakkında bilgi verilmektedir.

3.3.1. Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin Geliştirilmesinde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ait verilerin toplanması ve bir soru havuzu oluşturulabilmesi için literatür taraması yapılmıştır. Birleşik Devletler Üniversitelerinde konu ile doğrudan ilgili olan on ölçek tespit edilmiştir. Bu ölçekler ve alanyazın doğrultusunda kullanılabilecek 55 soruluk bir form oluşturulmuştur. Hazırlanan bu formun kapsam geçerliliğine sahip olup olmadığının belirlenmesi için öncelikle eğitim bilimleri alanında çalışan ve değerler eğitimi konusunda araştırma yapmış uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Ölçekte yer alabilecek olan maddelerin literatüre uygunluğu konusunda fikir alınmıştır. 55 maddeden oluşan anket formundan uzman görüşleri doğrultusunda 24 madde çıkarılmış, anket 31 maddeye indirilmiştir. Kalan 31 madde uzmanların ve alanında yüksek lisans yapmış iki Türkçe öğretmenin görüşleri doğrultusunda anlam yönüyle düzeltilerek forma son şekli verilmiştir.

Son şekli verilen formun birinci kısmında araştırmaya katılan eğitim yöneticilerine ait demografik değişkenler, ikinci kısmında ise Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini algılamalarına ilişkin yönetici tutumlarını değerlendiren 31 soru bulunmaktadır.

Ayrıca formda değer eğitiminin amaçlarını, öğrenci ihtiyaçlarını, ölçme değerlendirme faaliyetlerini, değer eğitiminin yöneticiler açısından paydaşlarını açığa çıkartmayı hedefleyen 9 açık uçlu soru bulunmaktadır.

3.3.2. Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılamaya Dair Değerlendirmede Kullanılan veri Toplama Aracı

Eğitim yöneticilerinin değer eğitiminin önemi etkileri ve uygulamalar hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesinde birinci kısımda elde edilen veriler ile geliştirilen Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 3 alt boyuta ait toplam toplam 31 madde ve 9 açık uçlu sorudan oluşan bir veri toplama aracıdır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,810 (Cronbach alpha) olarak tespit edilmiştir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Veriler, 2009 yılında örneklem kısmında belirtilen araştırma grubundan elde edilmiştir. Araştırma yapılırken, veri toplama aracı dağıtılmış, yönerge okunmuş ve ardından araştırmaya katılan öğretmenlerce ölçek soruları cevaplandırılmıştır.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile elde edilen veriler, SPSS 15 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

İlk olarak araştırmada oluşturulan forma ait veriler kullanılarak Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin güvenirlik ve geçerlilik çalışması yapılmıştır. Güvenirlik ve geçerlilik çalışması sonucunda elde edilen Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği kullanılarak aynı örneklem grubunun verilerine dayalı olarak fark testleri uygulanmıştır.

IV. BÖLÜM: BULGULAR

4.1. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

Veri toplama aracının geliştirilmesinde, kapsam geçerliliği analizi, güvenirlik analizi ve yapı geçerliliği analizleri yapılmıştır.

4.1.1. Kapsam Geçerliliği Analizi

Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarının ilk aşamasında, kapsam geçerliliği bağlamında öncelikle eğitim bilimleri alanındaki çalışan ve “Değerler Eğitimi” konusunda araştırma yapmış uzmanların görüşlerine başvurularak ölçekte yer alan maddelerin literatüre uygunluğu konusunda fikir alınmıştır. 55 maddeden oluşan anket formundan uzman görüşleri doğrultusunda 24 madde çıkarılmış, anket 31 maddeye indirilmiştir. Kalan 31 madde ve 9 açık uçlu soru uzmanların ve alanında yüksek lisans yapmış iki Türkçe öğretmeninin görüşleri doğrultusunda anlam yönüyle düzeltilerek ankete son şekli verilmiştir.

4.1.2. Güvenirlik Analizi

Bir ölçeğin güvenirliğini ölçmek için çeşitli yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bunlardan birisi de içsel tutarlılık analizidir. İçsel tutarlılık ölçümünde en yaygın kullanılan yöntem Cronbach Alpha olarak da bilinen alfa katsayısıdır (Altunışık ve diğerleri, 2007).

Ölçeğin ne derece doğru şekilde ölçtüğünü tespit etmek için yapılan güvenirlik analizi (Tekin, 1993) 31 maddeye, 150 anket verisi kullanılarak uygulanmıştır. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda 31 maddenin Cronbach Alpha değeri ,810 çıkarken 1, 2, 7, 9, 10, 11, 17, 23 ve 31. maddeler ölçeğin Cronbach Alpha değerini negatif yönde (düşürücü) etkilediği için analizden çıkarılmıştır.

Yapılan ikinci güvenirlik analizi sonucunda (Tablo 1’de) kalan 22 maddenin toplam Cronbach Alpha değeri ,825 olarak tespit edilmiştir.

Alfa değeri 0 ile 1 arasında değerler alır ve kabul edilebilir alfa değeri 0,7 olarak benimsenmektedir (Altunışık ve diğerleri, 2007; Sipahi, Yurtkoru, Çinko, 2008). Tutarlılık düzeyi güvenilirlik katsayısı 1'e yaklaştıkça yükselir (Tekin, 1993) Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı; $0,80 \leq \alpha < 1,00$ aralığında ise ölçek yüksek derecede güvenilir (Özdamar, 1999). Yapılan çalışmada 22 maddenin cronbach alfa değeri ,825'dir. Bu bağlamda ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.1.3. Yapı Geçerliliği

Araştırmanın yapı geçerliliğini test etmek için, kalan maddeler ile faktör analizi yapılmıştır.

4.1.3.1. Faktör Analizi

Faktör analizi, aralarında ilişki bulunduğu düşünülen çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırmak için yapıyı daha az sayıdaki temel boyutlara indirgemek veya özetlemek olan bir grup çok değişkenli analiz tekniğine verilen isimdir. Bu yolla, araştırmacı elinde bulunan çok sayıda değişkenden oluşan değişkenler setini daha az sayıda yeniden oluşturulmuş değişkenler (faktörler) cinsinden ifade etme ve anlama imkânına sahip olacaktır. (Altunışık ve diğerleri, 2007).

Faktör analizi yapabilmenin ön şartı, değişkenler arasında belli bir oranda korelasyon bulunmasıdır. Bartlett küresellik testi, değişkenler arasında yeterli oranda ilişki olup olmadığını gösterir. KMO Bartlett testi sonucunda $KMO < 0,500$ ise kabul edilemez, $0,500 < KMO < 0,600$ ise kötü; $0,600 < KMO < 0,700$ ise orta, $0,700 < KMO < 0,800$ ise iyi ve $0,800 < KMO < 1,000$ ise mükemmel ilişki var demektir (Sipahi, Yurtkoru, Çinko, 2008).

Faktör analizi yapılırken öncelikle faktör sayısının nasıl belirleneceğine karar verilmelidir. Faktör sayısı araştırmacı tarafından belirlenebileceği gibi, özdeğerlere (eigen) bakılarak veya açıklanan toplam varyans miktarına göre de belirlenebilir.

“Hangi yöntemin tercih edileceği araştırma problemine ve araştırmacının tercihine bağlı olarak değişmektedir” (Altunışık ve diğerleri, 2007). Bu çalışmada eigen kesme değeri (özdeğer) belirleme esas alınmış ve ölçeğin 3 alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir.

Faktör analizine başlamadan karar verilmesi gereken bir başka nokta ise faktör eksen döndürme (rotasyon) sayısı ve yöntemidir. Döndürme, dik (orthogonal) ya da eğik (oblique) tercih edilebilir. Faktörlerin birbirinden bağımsız olmasını sağlamak için varimax dik döndürme tercih edilmelidir (Sipahi, Yurtkoru, Çinko, 2008; Altunışık ve diğerleri, 2007) Bu bağlamda analize başlanmadan 25 eksen döndürme sayısı ve varimax dik döndürme yöntemi tercih edilmiştir.

Analize başlamadan karar verilmesi gereken bir başka konu ise faktör yük değerlerinin kesme sınırıdır (korelasyon kesme değeri). “Faktör yük değeri maddelerin alt boyutlarla olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır. Literatürde faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir” (Erdoğan, Bayram, Deniz, 2007). Faktör analizinde alt kesme noktası olarak 0.40 kabul edilmiştir.

Bu tercihler yapıldıktan sonra güvenirlik ve madde analizleri sonucunda elde kalan 22 madde ile faktör analizine başlanmıştır. 22 madde ile yapılan faktör analizinde faktör yapısını bozan hiçbir madde olmadığı görülmüştür.

KMO küresellik testi sonucunda KMO= 0,802 bulunmuştur. Bu değer mevcut maddelerin faktör analizi için mükemmel bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir ($p<0.001$). Ayrıca bu değer araştırma için seçilen örneklemin yeterli olduğu anlamına gelmektedir. Değişkenlerin faktör analizine uygunluğu KMO=,800 ve üstünde ise mükemmeldir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008).

Tablo 1: Faktör analizleri sonucu dönüştürülmüş bileşenler matrisi (rotated component matrix)			
Madde No	Faktör No		
	1	2	3
29	0,75		
14	0,73		
30	0,68		
26	0,67		
20	0,57		
12	0,53		
16	0,44		
24	0,41		
28		0,83	
21		0,81	
22		0,66	
27		0,66	
25		0,56	
6		0,44	
3		0,42	
18		0,40	
5		0,40	
4			0,69
15			0,63
19			0,49
13			0,46
8			0,41

Tablo 1’de görüldüğü gibi maddelerden 29, 14, 30, 26, 20, 12, 16 ve 24 nolu maddeler 1.faktör altında; 28, 21, 22, 27, 25, 6, 3, 18 ve 25 nolu maddeler 2. faktör altında; 4, 15, 19, 13 ve 8 nolu maddeler 3.faktör altında yer almışlardır. Tabloda ayrıca maddelerin bulundukları faktör içinde aldıkları değerlerde görülmektedir.

4.1.3.2. Faktörlerin Adlandırılması

Faktör analizi sonucunda 29, 14, 30, 26, 20, 12, 16 ve 24 nolu maddeler 1.faktör altında toplanmış ve bu faktöre koordine ve karar süreçlerini yürütme; 28, 21, 22, 27, 25, 6, 3, 18 ve 5 nolu maddeler 2. faktör altında bu faktöre okul kültürü

oluşturma; 4, 15, 19, 13 ve 8 nolu maddeler 3.faktör altında yer almış ve bu faktöre de okul dışı çevreyi düzenleme adı verilmiştir.

4.1.4. Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin Değerleri

Tablo 2: Faktörlere ve test toplamına ilişkin güvenirlik analizi sonuçları

Faktör	Faktöre Ait Maddeler	Madde Sayısı	Açıklanan Varyans %	Açıklanan Varyans Yığılmalı %	Cronbach Alpha
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	29, 14, 30, 26, 20, 12, 16, 24	8	%27,2	%27,2	0,80
Okul Kültürü Oluşturma	28, 21, 22, 27, 25, 18, 6, 3, 5	9	%19,6	%46,8	0,74
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	15, 19, 13 4, 8	5	%8,03	%54,83	0,66
Toplam		22	%54,83	%54,83	0,82

Tablo 2'ye göre yapılan faktör analizi sonucunda; koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme faktörü toplam varyansın %27,2'sini, Okul Kültürü Oluşturma faktörü toplam varyansın %19,6'sını ve Okul Dışı Çevreyi Düzenleme faktörü de toplam varyansın %8,03'ünü karşılamaktadır. Toplamda üç faktör toplam varyansın %54,83'ünü karşılamaktadır.

Tablo 3: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı sonuçları

		Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	Okul Kültürü Oluşturma	Okul Dışı Çevreyi Düzenleme
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	r	1	,615(**)	,444(**)
	p	.	,000	,000
	N	150	150	150
Okul Kültürü Oluşturma	r	,615(**)	1	,677(**)
	p	,000	.	,000
	N	150	150	150
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	r	,444(**)	,677(**)	1
	p	,000	,000	.
	N	150	150	150

Tablo 3 incelendiğinde Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin tüm alt boyutları arasında yüksek oranda pozitif korelasyona rastlanmıştır. Bu durum yöneticilerin, herhangi bir alt boyuta ilişkin algılaması ile diğer alt boyuta ilişkin algılamasının doğru orantı içerisinde hareket ettiğini (arttıkça arttığı, azaldıkça azaldığı) göstermektedir.

Tablo 4: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarına ilişkin istatistiksel değerler

	<i>N</i>	<i>Max</i>	<i>Min</i>	<i>X_{ort}</i>	<i>SS</i>	<i>ms</i>	<i>X/ms</i>	<i>ss/ms</i>
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	150	14	32	25,7095	3,305	8	3,21	0,41
Okul Kültürü Oluşturma	150	21	36	30,2400	3,155	9	3,36	0,35
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	150	10	25	17,2667	1,995	5	3,45	0,39

Tablo 4'de Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği Alt Boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

verilmiştir. Her bir alt boyutu oluşturan madde sayısı farklı olduğu için sağlıklı yorumlar yapılması adına aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri madde sayılarına bölünmüştür. Bu sonuçlara göre, en yüksek puan Okul Dışı Çevreyi Düzenleme alt boyutunda çıkarken, en düşük puan Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme alt boyutunda çıkmıştır. Ayrıca grubun aldığı puanların birbirlerine yakın olmasının yanı sıra standart sapma değerleri de birbirlerine yakın bulunmuştur.

4.2. GRUBUN GENEL YAPISINA İLİŞKİN FREKANS ve YÜZDELER

Araştırma ile elde edilen ve örneklem grubunu oluşturan yöneticilere ait demografik verilerin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 5: Cinsiyet değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları				
Cinsiyet	<i>f</i>	%	%_{geç}	%_{yığı}
Erkek	107	71,3	71,3	71,3
Kadın	43	28,7	28,7	100,0
Toplam	150	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı incelendiğinde; %71,3'ünün erkek, kalan %28,7'sinin ise kadınlardan meydana geldiği görülmektedir.

Tablo 6: Yaş değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları				
Yaş	<i>f</i>	%	%_{geç}	%_{yığı}
25-34 yaş	38	25,3	25,3	25,3
35-44 yaş	67	44,7	44,7	70,0
45 yaş üstü	45	30,0	30,0	100,0
Toplam	150	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan yöneticilerin yaş değişkenine göre dağılımı incelendiğinde; %25,3'ünün 25-34 yaş aralığında, %44,7'sinin 35-44 yaş aralığında ve kalan %30'unun ise 45 yaş üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 7: Medeni durum değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Medeni Durum	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
Evli	120	80	80	80
Bekar	30	20	20	100,0
Toplam	150	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan yöneticilerin medeni durum değişkenine göre dağılımı incelendiğinde; %80'inin evli, %20'sinin de bekâr olduğu görülmektedir.

Tablo 8: ğrenim durumu değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

ğrenim	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
n lisans	9	6,0	6,0	6,0
Lisans	121	80,7	80,7	86,7
Yüksek lisans	20	13,3	13,3	100,0
Toplam	150	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan yöneticilerin öğrenim durumu değişkenine göre dağılımı incelendiğinde; %6'sının nlisans, %80,7'sinin lisans, kalan %13,3'ünün ise lisansüstü eğitime sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 9: Mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Fakülte	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
Eğitim Fakültesi	79	52,7	52,7	52,7
Fen/Edebiyat Fakültesi	41	27,3	27,3	80,0
Diğer	30	20	20	100,0
Toplam	150	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan yöneticilerin mezun olduğu fakülte değişkenine göre dağılımı incelendiğinde; %52,7'sinin Eğitim Fakültesi, %27,3'nn Fen Edebiyat Fakültesi ve %20'sinin de diğer fakültelerden mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 10: Çalışılan eğitim kademesi değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Kurum türü	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
İlköğretim	98	65,3	65,3	65,3
Ortaöğretim	52	34,7	34,7	100,0
Toplam	150	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan yöneticilerin çalıştığı eğitim kademesi değişkenine göre dağılımı incelendiğinde; %65,3'ünün ilköğretim kalan %34,7'sinin de ortaöğretim düzeyinde çalıştığı görülmektedir.

Tablo 11: Çalışılan kurum türü değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Kurum Türü	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
Devlet Okulu	140	93,3	93,3	93,3
Özel Okul	10	6,7	6,7	100,0
Toplam	150	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan yöneticilerin çalıştığı kurum türü değişkenine göre dağılımı incelendiğinde; %93,3'ünün devlet okullarında kalan %6,7'sinin de özel okullarda çalıştığı görülmektedir.

Tablo 12: Branş değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Branş	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
Sınıf Öğretmenliği	38	25,3	25,3	25,3
Branş Öğretmenliği	112	74,7	74,7	100,0
Toplam	150	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan yöneticilerin branş değişkenine göre dağılımı incelendiğinde; %25,3'ünün sınıf öğretmenliği ve kalan %74,7'sinin de branş öğretmenliği yaptığı görülmektedir.

Tablo 13: Yöneticinin unvan değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Yöneticilikteki Ünvan	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
Müdür	71	47,3	47,3	47,3
Müdür Yardımcısı	79	52,7	52,7	100,0
Toplam	150	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan yöneticilerin unvan değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; %47,3'ünün müdür pozisyonunda, kalan %52,7'sinin ise müdür yardımcısı olarak çalıştığı görülmektedir.

Tablo 14: Meslekî kıdem değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Mesleki Kıdem	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
1-10 yıl	38	25,3	25,3	25,3
11-20 yıl	71	47,3	47,3	72,7
21 yıl üzeri	41	27,3	27,3	100,0
Toplam	150	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan yöneticilerin sadece öğretmenlik mesleğindeki kıdem değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; %25,3'ünün 1–10 yıl arasında kıdeme, %47,3'ünün 11–20 yıl arasında kıdeme ve %27,3'ünün de 21 yıl üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 15: Yöneticilikteki kıdem değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Yöneticilikteki Kıdem	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
1-5 yıl	69	46,0	46,0	46,0
6-10 yıl	36	24,0	24,0	70,0
11 yıl üzeri	45	30,0	30,0	100,0
Toplam	150	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan yöneticilerin yöneticilikteki kıdem değişkenine göre dağılımı incelendiğinde; %46'sının 1-5 yıl arası, %24'ünün 6-10 yıl arası ve %30'unun da 11 yıl üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 16: Gelir düzeyini algılama değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Gelir Düzeyini Algılama	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
Ortanın Altı	44	29,3	29,3	29,3
Orta	73	48,7	48,7	78,0
Ortanın Üstü	33	22,0	22,0	100,0
Toplam	150	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan yöneticilerin gelir düzeyini algılama değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; yöneticilerin %29,3 kendisini ortanın altında, %48,7'si orta düzeyde ve %22'si de ortanın üstünde olarak algıladığı görülmektedir.

Tablo 17: Okul imkânını algılama değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Okul İmkânını Algılama	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
Ortanın Altı	45	30,0	30,0	30,0
Orta	70	46,7	46,7	76,7
Ortanın Üstü	35	23,3	23,3	100,0
Toplam	150	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan yöneticilerin okul imkânını algılama değişkenine göre dağılımı incelendiğinde; yöneticilerin %30'unun okul imkânlarını ortanın altında algıladığı, %46,7'sinin orta düzeyde algıladığı ve %23,3'ünün de ortanın üstünde olarak algıladığı görülmektedir.

Tablo 18: Değerler eğitimi eğitimine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

	<i>Yanıtlar</i>	<i>f</i>	%	% _{geç}	% _{yığ}
Konferansa katılma	Evet	50	33,3	33,3	33,3
	Hayır	100	66,7	66,7	100,0
Çalışmaya katılma	Evet	14	9,3	9,3	9,3
	Hayır	136	90,7	90,7	100,0
Hizmet içi eğitime katılma	Evet	35	23,3	23,3	23,3
	Hayır	115	76,7	76,7	100,0
Üretilen materyalleri takip	Evet	34	22,7	22,7	22,7
	Hayır	116	77,3	77,3	100,0
Nasıl yapıldığını takip	Evet	19	12,7	12,7	12,7
	Hayır	131	87,3	87,3	100,0

Formal planlı bir eğitim alma	Evet	55	36,7	36,7	36,7
	Hayır	95	63,3	63,3	100,0
Meb'den hizmet içi eğitim alma	Evet	23	15,3	15,3	15,3
	Hayır	127	84,7	84,7	100,0
Hiçbiri	Evet	32	21,3	21,3	21,3
	Hayır	118	78,6	78,6	100

Araştırmaya katılan yöneticilerin değerler eğitimine ilişkin aldıkları eğitimleri incelediğimizde; %33,3'ünün değer eğitimi ile ilgili konferansa katıldığı, %9,3'nün çalışmaya katıldığı, %23,3'nün hizmetiçi eğitime katıldığı, %22,7'sinin materyalleri takip ettiği, %12,7'sinin başka kurumlarda değer eğitiminin nasıl yapıldığını takip ettiği, %36,7'sinin değer eğitimi ile ilgili formal bir eğitim almadığı, %15,3'ünün MEB'den hizmetiçi eğitim aldığı son olarak da %21,3'nün konuyla ilgili hiçbir çalışmaya katılmadığı anlaşılmaktadır.

4.3. KARAKTER EĞİTİMİ ALGILAMA ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARI PUANLARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE ANALİZLERİ

Tablo 19: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sh	t-test		
						t	sd	p
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	Erkek	107	25,3810	3,55285	,34672	-1,906	148	,059
	Kadın	43	26,5116	2,46279	,37557			
Okul Kültürü Oluşturma	Erkek	107	29,9813	3,12018	,30164	-1,592	148	,113
	Kadın	43	30,8837	3,18635	,48591			
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	Erkek	107	16,9907	1,85562	,17939	-2,729	148	,007**
	Kadın	43	17,9535	2,18167	,33270			

** $p < .01$

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 19’da görüldüğü üzere Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, erkek yöneticilerin aritmetik ortalamaları ile kadın yöneticilerin aritmetik ortalamaları arasında, okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutunda $p<.01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken ($t=-2,729$; $p=,007$), koordine ve karar süreçlerini yürütme alt boyutunda ($t=-1,906$; $p=,059$) ve okul kültürü oluşturma alt boyutunda ($t=-1,592$; $p=,113$) $p<.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çevre alt boyutunda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın kadın yöneticilerin lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 20: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonuçları

	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>ANOVA</i>		<i>LSD Test</i>
	<i>Yaş</i>				<i>F</i>	<i>p</i>	
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	25-34 yaş	38	25,5263	3,76855	,314	,731	-
	35-44 yaş	67	25,9538	3,00224			
	45 yaş üstü	45	25,5111	3,36170			
Okul Kültürü Oluşturma	25-34 yaş	38	30,4737	3,35097	,147	,863	-
	35-44 yaş	67	30,1940	3,21568			
	45 yaş üstü	45	30,1111	2,94821			
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	25-34 yaş	38	17,5789	2,21337	,704	,496	-
	35-44 yaş	67	17,2239	2,15196			
	45 yaş üstü	45	17,0667	1,51357			

Tablo 20’de görüldüğü gibi Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği’nin koordine ve karar süreçlerini yürütme alt boyutuna ait puanların yaş değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p<0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=,314$; $p=,731$).

Tablo 20’de belirtildiği gibi Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği’nin okul kültürü oluşturma alt boyutuna ait puanların

yaş değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=,147$; $p=,863$).

Tablo 20’de görüldüğü üzere Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği’nin okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutuna ait puanların yaş değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=,704$ $p=,496$).

Tablo 21: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

		<i>Medeni Durum</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>sh</i>	<i>t-test</i>		
							<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	Evli		120	25,6583	3,19268	,29145	-,388	148	,698
	Bekar		30	25,9286	3,80962	,71995			
Okul Kültürü Oluşturma	Evli		120	30,2295	3,07425	,27833	-,085	148	,933
	Bekar		30	30,2857	3,54711	,67034			
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	Evli		120	17,1885	1,87340	,16961	-1,001	148	,318
	Bekar		30	17,6071	2,46966	,46672			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene’s testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 21’de görüldüğü gibi Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız grup t-testinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda, evli yöneticilerin aritmetik ortalamaları ile bekâr yöneticilerin aritmetik ortalamaları arasında koordine ve karar süreçlerini yürütme alt boyutunda ($t=-,388$; $p=,698$), okul kültürü oluşturma alt boyutunda ($t=-$

,085; $p=,933$) ve okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutunda ($t=-,085$; $p=,318$) istatistiksel olarak $p<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 22: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları

	<i>Gruplar</i> <i>Eğitim Durumu</i>	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>x²</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	Ön Lisans	9	64,06	2,787	2	,248
	Lisans	121	72,97			
	Yüksek Lisans	20	88,30			
Okul Kültürü Oluşturma	Ön lisans	9	63,56	7,818	2	,020*
	Lisans	121	72,32			
	Yüksek Lisans	20	100,10			
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	Ön lisans	9	64,39	4,111	2	,128
	Lisans	121	73,48			
	Yüksek Lisans	20	92,75			

* $p<,05$

Tablo 22’de görüldüğü üzere Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda yöneticilerin sıra ortalamaları arasında okul kültürü oluşturma alt boyutunda $p<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunurken ($x^2=7,818$; $p=,020$), koordine ve karar süreçlerini yürütme alt boyutunda ($x^2=2,787$; $p=,248$) ve okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutunda ($x^2=4,111$; $p=,128$) istatistiksel olarak $p<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Okul kültürü oluşturma alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Mann Whitney U testi’nden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, yüksek lisans mezunu idareciler ile lisans mezunu idareciler arasında ($Z=-2,67$, $p(0,008)<,01$), yüksek lisans mezunu yöneticilerin lehine ve yüksek lisans mezunu idareciler ile ön lisans mezunu idareciler

arasında ($Z=-2,04$, $p(0,041)<,05$), yine yüksek lisans mezunu yöneticilerin lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 23: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>ANOVA</i>		<i>LSD Test</i>
	Fakülte				<i>F</i>	<i>p</i>	
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	Eğitim Fakültesi	78	25,3718	3,31509			
	Fen/Edebiyat Fakültesi	42	26,1463	3,11096	,875	,419	-
	Diğer	30	26,0000	3,55568			
Okul Kültürü Oluşturma	Eğitim Fakültesi	78	29,6456	3,02569			
	Fen/Edebiyat Fakültesi	42	30,8810	2,99758	3,045	,047*	1 ve 2
	Diğer	30	30,9310	3,49419			
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	Eğitim Fakültesi	78	16,9114	1,79879			
	Fen/Edebiyat Fakültesi	42	17,8810	2,34991	3,368	,037*	1 ve 2
	Diğer	30	17,3448	1,77836			

* $p<.05$

Tablo 23'te görüldüğü gibi Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin koordine ve karar süreçlerini yürütme alt boyutuna ait puanların fakülte değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=,875$; $p=,419$).

Tablo 23'te görüldüğü gibi Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin okul kültürü oluşturma alt boyutuna ait puanların fakülte değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F=3,045$; $p=,047$).

Tablo 23'ten anlaşıldığı gibi Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutuna ait puanların fakülte değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F=3,368$; $p=.037$).

Okul kültürü oluşturma ve okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutunda ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tamamlayıcı Post hoc LSD testinden yararlanılmıştır. Bu sonuçlara göre, anlamlı farklılığın bulunduğu okul kültürü oluşturma alt boyutunda ortaya çıkan farklılık, eğitim fakültesi mezunu yöneticilerle fen edebiyat fakültesinden mezun yöneticiler arasında (ortalama farkı=1,23, $p(0,039) < ,05$) fen edebiyat fakültesi mezunu yöneticilerin lehine bulunmuştur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında eğitim fakültesi mezunlarıyla diğer fakülte mezunları arasında daha fazla ortalama farkı olmasına karşın sapmanın daha fazla olmasından dolayı aradaki ortalama farkı istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Anlamlı farklılığın bulunduğu çevre alt boyutunda ise ortaya çıkan farklılık, eğitim fakültesi mezunu yöneticilerle fen edebiyat fakültesi mezunu yöneticiler arasında, (ortalama farkı=0,97, $p(0,011) < ,05$) fen edebiyat fakültesi mezunu yöneticilerin lehine bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, eğitim fakültesi mezunu yöneticilerin fen edebiyat mezunu yöneticilere nazaran daha düşük bir algılamaya sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 24: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

		<i>N</i>	$\overline{X}$	<i>ss</i>	<i>sh</i>	t-test		
<i>Branş</i>						<i>T</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	Sınıf Öğretmeni	55	25,7273	3,38545	,45649	,050	146	,960
	Branş Öğretmeni	95	25,6989	3,27635	,33974			
Okul Kültürü Oluşturma	Sınıf Öğretmeni	55	30,1818	3,14520	,42410	-,171	148	,864
	Branş Öğretmeni	95	30,2737	3,17719	,32597			
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	Sınıf Öğretmeni	55	17,0182	1,55743	,21000	-1,162	148	,247
	Branş Öğretmeni	95	17,4105	2,20490	,22622			

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 24'te görüldüğü üzere Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız grup t-testinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda, sınıf öğretmeni yöneticilerin aritmetik ortalamaları ile branş öğretmeni yöneticilerin aritmetik ortalamaları arasında, koordine ve karar süreçlerini yürütme alt boyutunda ($t=050$; $p=,960$), okul kültürü oluşturma alt boyutunda ($t=171$; $p=,864$) ve okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutunda ($t=-1,162$; $p=,247$) istatistiksel olarak $p<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 25: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları

	<i>Okul Türü</i>	<i>N</i>	<i>S.O</i>	<i>S.T.</i>	<i>Mann Whitney U test</i>		
					<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	Devlet Okulu	140	73,69	10169,50	578,5	-,856	,392
	Özel Okul	10	85,65	856,50			
Okul Kültürü Oluşturma	Devlet Okulu	140	75,32	10545,00	675,0	-,189	,850
	Özel Okul	10	78,00	780,00			
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	Devlet Okulu	140	74,65	10451,50	581,5	-,905	,366
	Özel Okul	10	87,35	873,50			

Tablo 25'te görüldüğü üzere Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda, devlet okulu yöneticileri ile özel okul yöneticileri değişkeninin sıralar ortalamaları arasında, koordine ve karar süreçlerini yürütme alt boyutunda ($U=578,5$; $z=-,856$; $p=,392$), okul kültürü oluşturma alt boyutunda ($U=675,0$; $z=-,189$; $p=,850$) ve okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutunda ($U=581,5$; $z=-,905$; $p=,366$) istatistiksel olarak $p<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 26: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

8-14. faktörler	Eğitim Kademesi	N	$\bar{X}$	ss	sh	t-test		
						t	sd	p
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	İlköğretim	98	25,4792	3,43964	,35106	-1,153	146	,251
	Ortaöğretim	52	26,1346	3,02946	,42011			
Okul Kültürü Oluşturma	İlköğretim	98	30,0204	3,06285	,30939	-1,172	148	,243
	Ortaöğretim	52	30,6538	3,31298	,45943			
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	İlköğretim	98	17,1735	1,79361	,18118	-,784	148	,434
	Ortaöğretim	52	17,4423	2,33820	,32425			

* $p < .05$

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 26'da görüldüğü üzere Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız grup t-testinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda, ilköğretim okulu yöneticileri aritmetik ortalamaları ile ortaöğretim okulu yöneticileri aritmetik ortalamaları arasında, koordine ve karar süreçlerini yürütme alt boyutunda ($t=-1,153$; $p=,251$), okul kültürü oluşturma alt boyutunda ($t=-1,172$; $p=,243$) ve okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutunda ($t=-,784$; $p=,434$) istatistiksel olarak $p<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 27: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının yönetici pozisyonu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları

8-14. faktörler	Yönetici Pozisyonu	N	$\bar{X}$	ss	Sh	t-test		
						t	sd	p
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	Müdür	71	25,2394	3,28401	,38974	-1,671	148	,097
	Müdür Yardımcısı	79	26,1429	3,28759	,37466			
Okul Kültürü Oluşturma	Müdür	71	30,0141	3,17802	,37716	-,830	148	,408
	Müdür Yardımcısı	79	30,4430	3,14091	,35338			
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	Müdür	71	17,0000	1,69031	,20060	-1,559	148	,121
	Müdür Yardımcısı	79	17,5063	2,21807	,24955			

* $p < .05$

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 27'de görüldüğü üzere Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız grup t-testinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda, müdür pozisyonunda olan yöneticilerin aritmetik ortalamaları ile müdür yardımcısı pozisyonunda olan yöneticilerin aritmetik ortalamaları arasında, koordine ve karar süreçlerini yürütme alt boyutunda ($t=-1,671$; $p=,097$), okul kültürü oluşturma alt boyutunda ($t=-,830$; $p=,408$) ve okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutunda ($t=-1,559$; $p=,121$) istatistiksel olarak $p<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 28: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

	<i>Gruplar M. kıdem</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>ANOVA</i>		<i>LSD Test</i>
					<i>F</i>	<i>p</i>	
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	1-10 yıl	38	24,8684	3,77167	2,412	,093	-
	11-20 yıl	71	26,2899	3,06835			
	21 yıl üzeri	41	25,5122	3,11546			
Okul Kültürü Oluşturma	1-10 yıl	38	30,3947	3,37350	,475	,623	-
	11-20 yıl	71	30,3944	3,09137			
	21 yıl üzeri	41	29,8293	3,09760			
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	1-10 yıl	38	17,2895	2,27689	,154	,857	-
	11-20 yıl	71	17,3380	2,06981			
	21 yıl üzeri	41	17,1220	1,58422			

Tablo 28’de görüldüğü üzere Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi’nden (ANOVA) yararlanılmıştır.

Tabloda görüldüğü gibi Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği’nin koordine ve karar süreçlerini yürütme alt boyutuna ait puanların meslekî kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=2,412$; $p=,093$).

Tablo üzerinde belirtildiği gibi Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği’nin okul kültürü oluşturma alt boyutuna ait puanların meslekî kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=,475$; $p=,623$).

Tabloda görüldüğü üzere Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutuna ait puanların meslekî kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=,154$; $p=,857$).

Tablo 29: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının yöneticilikteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

	<i>Gruplar</i> <i>Y. Kıdem</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>ANOVA</i>		<i>LSD</i> <i>Test</i>
					<i>F</i>	<i>p</i>	
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	1-5 yıl	69	25,5217	3,74405	1,185	,309	-
	6-10 yıl	36	26,4706	2,21886			
	11 yıl üzeri	45	25,4222	3,25080			
Okul Kültürü Oluşturma	1-5 yıl	69	30,2464	3,57033	,960	,385	-
	6-10 yıl	36	30,7778	2,25656			
	11 yıl üzeri	45	29,8000	3,08663			
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	1-5 yıl	69	17,2754	2,23531	,469	,626	-
	6-10 yıl	36	17,5000	1,91982			
	11 yıl üzeri	45	17,0667	1,65694			

Tablo 29'da görüldüğü üzere Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının meslekî kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi'nden (Anova) yararlanılmıştır.

Tabloda belirtildiği gibi Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin koordine ve karar süreçlerini yürütme alt boyutuna ait puanların yöneticilikteki kıdem yılı değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=1,185$; $p=,309$).

Tablo üzerinde belirtildiği gibi Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin okul kültürü oluşturma alt boyutuna ait puanların

yöneticilikteki kıdem yılı değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=,960$; $p=,385$).

Tabloda görüldüğü üzere Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutuna ait puanların yöneticilikteki kıdem yılı değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=,469$; $p=,626$).

Tablo 30: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının gelir düzeyini algılama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>ANOVA</i>		<i>LSD Test</i>
	<i>Gelir Düzeyi</i>				<i>F</i>	<i>p</i>	
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	Ortanın Altı	44	24,9545	3,62776	2,005	,138	-
	Orta	71	25,8451	2,91620			
	Ortanın Üstü	33	26,4242	3,54463			
Okul Kültürü Oluşturma	Ortanın Altı	44	29,5909	3,13508	1,499	,227	-
	Orta	73	30,6301	3,12919			
	Ortanın Üstü	33	30,2424	3,19208			
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	Ortanın Altı	44	16,7727	1,78968	1,965	,144	-
	Orta	73	17,4384	2,24219			
	Ortanın Üstü	33	17,5455	1,56307			

Tablo 30'da görüldüğü üzere Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi'nden (ANOVA) yararlanılmıştır.

Tabloda görüldüğü gibi Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin koordine ve karar süreçlerini yürütme alt boyutuna ait puanların gelir düzeyini algılama değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını

belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=2,005$; $p=,138$).

Tablo üzerinde belirtildiği gibi Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin okul kültürü oluşturma alt boyutuna ait puanların gelir düzeyini algılama değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=1,965$; $p=,144$).

Tabloda görüldüğü üzere Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutuna ait puanların gelir düzeyini algılama değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=,154$; $p=,857$).

Tablo 31: Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının okul imkânlarını algılama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan ANOVA ve LSD testi sonuçları

	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>ANOVA</i>		<i>LSD Test</i>
	<i>Okul İmkânı</i>				<i>F</i>	<i>P</i>	
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	Ortanın Altı	45	24,6667	3,40454	4,116	,018	1 ile 3
	Orta	70	25,8824	3,17419			
	Ortanın Üstü	35	26,7143	3,13961			
Okul Kültürü Oluşturma	Ortanın Altı	45	29,8222	3,33909	,564	,570	-
	Orta	70	30,4000	3,19601			
	Ortanın Üstü	35	30,4571	2,85269			
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	Ortanın Altı	45	16,6889	1,92852	2,994	,049	1 ile 3
	Orta	70	17,4286	1,99689			
	Ortanın Üstü	35	17,6857	1,96695			

Tablo 31'de görüldüğü üzere Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının okul imkânlarını algılama değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır.

Tabloda görüldüğü gibi Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin koordine ve karar süreçlerini yürütme alt boyutuna ait puanların okul imkânlarını algılama değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=4,116$; $p<,018$).

Tablo üzerinde belirtildiği gibi Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin okul kültürü oluşturma alt boyutuna ait puanların okul imkânlarını algılama değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=,564$; $p<,570$).

Tablo görüldüğü üzere Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutuna ait puanların okul imkânlarını algılama değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F=2,994$; $p<,049$).

Koordine ve karar süreçlerini yürütme ve okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutlarında ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc LSD testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, okul imkânlarını orta üstünde algılayan yöneticilerin, ortanın altında algılayan yöneticilere göre hem koordine ve karar süreçlerini yürütme alt boyutunda (ortalama farkı=2,04, $p(0,006)<0,01$) hem de okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutunda (ortalama farkı=1,00, $p(0,0026)<0,05$) yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, okul imkânlarını olumlu algılanmasının yöneticilerin karakter eğitimi algılamalarına etki ettiği şeklinde yorumlanabilir.

4.4. DEĞER EĞİTİMİ ALGILAMAYA YÖNELİK AÇIK UÇLU SORULARIN ANALİZLERİ

Tablo 32: Yöneticilerin “değer eğitiminin gördüğü işlev” konusundaki görüşleri

<i>İfadeler</i>	<i>N</i>	<i>Toplam Puan</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>
Değerler eğitiminin gördüğü işlev değiştirmedir; çünkü öğrencilerimin pek çoğunun aldığı değer eğitimi okul için kabul edilebilir değildir.	150	328	2,19	0,806
Değerler eğitiminin gördüğü işlev pekiştirmektir; çünkü öğrencilerimin pek çoğu okula değerleri bilerek gelmektedir.	150	321	2,14	0,828
Değerler eğitiminin gördüğü işlev öğretimdir; çünkü öğrencilerimin pek çoğu değerler hakkında ortak bir fikir sahibi değildir.	150	252	1,68	0,726

Tablo 32’de görüldüğü üzere yöneticilerin okullarda değer eğitimin gördüğü işlev konusunda görüşleri incelendiğinde, en fazla puan “değiştirme işlevi”nde hesaplanmışken, en az puan “öğretim işlevi”nde toplanmıştır.

Tablo 33: Yöneticilerin “değer eğitiminin öğrencinin ihtiyacını karşılaması bakımından önem sırası” konusundaki görüşleri

<i>İfadeler</i>	<i>N</i>	<i>T. Puan</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>
Değerler eğitimi öğrencimin ihtiyacını okul için beklenen öğrenci davranışlarını geliştirme yönüyle karşılar.	150	445	2,97	1,045
Değerler eğitimi öğrencimin ihtiyacını değerler arasında analiz yapabilme kabiliyeti kazandırma yönüyle karşılar.	150	434	2,89	0,956
Değerler eğitimi öğrencimin ihtiyacını etik davranış kabiliyeti kazandırma yönüyle karşılar.	150	338	2,25	0,943
Değerler eğitimi öğrencimin ihtiyacını sorumlu ve duyarlı insan olma yönüyle karşılar.	150	282	1,88	1,152

Tablo 33’de görüldüğü üzere yöneticilerin okulda değer eğitiminin öğrencilerin ihtiyacını karşılama açısından önem sırasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, en önemli özellik “öğrenci davranışlarını geliştirme” olarak dikkat

çekmektedir. En az önemli özellik ise “sorumlu ve duyarlı insan olma” olarak gösterilmektedir.

Tablo 34: Yöneticilerin “Okulunuzda değerler eğitimi örtük ya da açık bir program çerçevesinde etkili bir şekilde bulunmuyorsa bu durum karşısında ilgili ifadelerden hangisi sizi daha iyi tanımlamaktadır?” konusundaki görüşleri

	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%_{geç}</i>	<i>%_{yığ}</i>
Yönetici ve öğretmenlerin değerler eğitimi hakkında teorik ve pratik bilgiye sahip olması gerekir.	107	71,3	71,3	71,3
Değerler eğitimi alanına ilgin bulunmamaktadır.	6	4,0	4,0	75,3
Okul iklimi ve kültürü değer eğitimini engellemektedir.	14	9,3	9,3	84,7
Bu çeşit etkinlikleri planlamak ve uygulamak için okulun işlerinden zaman kalmamaktadır.	23	15,3	15,3	100,0
Toplam	150	100,0	100,0	

Tablo 34’de görüldüğü üzere yöneticilerin “Okulunuzda değerler eğitimi örtük ya da açık bir program çerçevesinde etkili bir şekilde bulunmuyorsa bu durum karşısında ilgili ifadelerden hangisi sizi daha iyi tanımlamaktadır?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, en iyi tanımlama “Yönetici ve öğretmenlerin değerler eğitimi hakkında teorik ve pratik bilgiye sahip olması gerekir” seçeneğinde toplanmışken, en yetersiz tanımlama ise “Değerler eğitimi alanına ilgin bulunmamaktadır.” olarak gösterilmektedir.

Tablo 35: Yöneticilerin “Değerler eğitimi öğretmen yetiştirme programlarının bir parçası olmalı mıdır?” konusundaki görüşleri

	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%_{geç}</i>	<i>%_{yığ}</i>
Evet	147	98,0	98,0	98,0
Hayır	3	2,0	2,0	100,0
Toplam	150	100,0	100,0	

Tablo 35’de görüldüğü üzere yöneticilerin “Değerler eğitimi öğretmen yetiştirme programlarının bir parçası olmalı mıdır?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, %98’i evet yanıtını verirken, %2’si hayır yanıtını vermiştir.

Tablo 36: Yöneticilerin “Okulunuzda değer eğitimi kapsamında yapılan faaliyetleri ölçme değerlendirmeye tabi tutuyor musunuz?” konusuna ilişkin görüşleri

	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%_{geç}</i>	<i>%_{yıg}</i>
Evet	19	12,7	12,7	12,7
Hayır	76	50,7	50,7	63,4
Bazen	55	36,6	36,6	100,0
Toplam	150	100,0		

Tablo 36’da görüldüğü üzere yöneticilerin “Okulunuzda değer eğitimi kapsamında yapılan faaliyetleri ölçme değerlendirmeye tabi tutuyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, %12,7’si evet, %50,7’si hayır yanıtını vermişken %36,6’sı da bazen yanıtını vermiştir.

Tablo 37: Yöneticilerin “Değerler eğitimi konusunda okulunuzda sorumluluğu paylaştan unsurlar?” konusundaki görüşleri

<i>İfadeler</i>	<i>N</i>	<i>T. Puan</i>	<i>Ortalama</i>	<i>ss.</i>
Değer eğitimi kapsamında okulumuzda sorumluluğu paylaştan unsur uzman kurumdur.	150	283	1,90	0,302
Değer eğitimi kapsamında okulumuzda sorumluluğu paylaştan unsur hepsidir.	150	259	1,73	0,447
Değer eğitimi kapsamında okulumuzda sorumluluğu paylaştan unsur ailelerdir.	150	253	1,69	0,465
Değer eğitimi kapsamında okulumuzda sorumluluğu paylaştan yöneticilerdir.	150	236	1,57	0,496
Değer eğitimi kapsamında okulumuzda sorumluluğu paylaştan unsur öğretmenlerdir.	150	219	1,46	0,500

Tablo 37’de görüldüğü üzere, yöneticilerin değerler eğitimi konusunda okulumuzda sorumluluğu paylaştan unsurlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, en önemli unsurun uzman kuruluşlar olduğu belirtilirken, en az önemli unsur öğretmenler seçeneğinde toplanmıştır.

V. BÖLÜM: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ ve TARTIŞMA

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği ile yapılan araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir:

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarından Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme ve Okul Kültürü Oluşturma faktörlerinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin cinsiyet değişkenine ilişkin bulguların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre değer eğitimi uygulamalarında okuldaki karar ve koordine süreçlerini yürütme konusunda eğitim yöneticilerinin kendilerine ilişkin algıları ve okul kültürü oluşturmada eğitim yöneticisinin rolüne ilişkin düşüncelerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmediğini söyleyebiliriz.

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarından Okul Dışı Çevreyi Düzenleme faktöründe ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan yöneticilerin cinsiyet değişkenine ilişkin bulguların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre kadın yöneticilerin Okul Dışı Çevreyi Düzenleme alt boyutuna erkek yöneticilerden daha fazla önem verdikleri anlaşılmaktadır. Bu bulguya dayanarak kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre değer eğitiminde çevrenin daha etkili olduğunu düşündüğünü söyleyebiliriz.

Cinsiyet değişkeni bağlamında benzer bir sonucu Orden'in (2000) çalışmasında da görmekteyiz. Değer eğitiminin amacına ulaşması hakkında okul ve

yönetim süreçlerinde erkek ve kadın yöneticiler arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, okul dışı çevrenin okulun amaçlarına göre düzenlenmesini kadın yöneticiler belirgin bir şekilde erkek yöneticilere göre önemsemektedirler.

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme; Okul Kültürü Oluşturma ve Okul Dışı Çevreyi Düzenleme alt boyutlarına ait puanların yaş değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu göre yöneticilerin değer eğitimi yeterliliklerine ilişkin algılamalarının bu alt boyutlarda yaş değişkenine göre farklılaşmadığını görmekteyiz.

Yapılan çalışmalara baktığımızda üst yaş gurubunda olan yöneticilerin tecrübe ve birikimleri fazla olduğu için değer eğitiminde kendilerini genç yöneticilere göre daha etkili gördükleri tespit edilmiştir (Dykes, 2007). Fakat bizim bulgularımız yöneticilerin değer eğitimi uygulamalarına ait yeterlilik algılarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığı yönündedir.

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme, Okul Kültürü Oluşturma ve Okul Dışı Çevreyi Düzenleme alt boyutlarına ait puanların medenî durum değişkenine ilişkin bulguların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre değer eğitimi uygulamalarında okuldaki karar ve koordine süreçlerini yürütme konusunda eğitim yöneticilerinin kendilerine ilişkin algıları, okul kültürü oluşturmada eğitim yöneticisine düşen rol ve değer eğitimine okul dışı çevrenin etkisi hakkında yöneticiler arasında medenî durum değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık görülmediğini söyleyebiliriz.

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme ve Okul Dışı Çevreyi Düzenleme alt boyutlarına ait puanlarının eğitim durumu değişkenine ilişkin olarak grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Buna göre değer eğitimi uygulamalarında okuldaki karar ve koordine süreçlerini yürütme konusunda eğitim yöneticilerinin kendilerine ilişkin algıları ve okul dışı çevrenin değer eğitimi uygulamaları amacına uygun düzenlenmesine önem verme anlayışının ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde yapılan eğitimlere göre farklılaşmadığını görmekteyiz.

Bununla birlikte eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin Okul Kültürü Oluşturma alt boyutuna ait puanların eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U Test sonucunda farklılığın lisans mezunları ile yüksek lisans mezunları arasında yüksek lisans mezunları lehine ayrıca ön lisans mezunları ile yüksek lisans mezunları arasında yine yüksek lisans mezunları lehine olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okul kültürü oluşturmada eğitim yöneticisinin rolüne ilişkin düşüncelerin yüksek lisans eğitimi ile farklılaştığı sonucuna varılabilmektedir. Yüksek lisans eğitiminin birey üzerinde sistematik bilgi geliştirme ve daha fazla sosyalleşme gibi etkileri olabildiği için bu eğitiminin okul kültürü inşa etmede yöneticinin farkındalığını arttıran bir etmen olduğu söylenebilir.

Literatürde vardığımız bu sonucu destekleyen bulgulara ulaşmak mümkündür. Tappan (1998) öğrencinin kendisi için önemli olan kişilerden etik düşünceyi, değerleri ve davranışları modellediğini belirtir. Akran gurubu etkisi bu modellemede ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle çocukların okul ortamında arkadaşlarından öğrendikleri davranış örüntüleri için sağlıklı bir okul kültürü oluşturmak hayati derecede önemlidir. Değer eğitiminde okul kültürü oluşturmaya yönelik olarak yüksek lisans yapan eğitim yöneticilerinin bu bilgiler ışığında farkındalıklarının yüksek olması beklenen bir durumdur.

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin Koordine ve Karar Süreçlerini Yönetme alt boyutuna ait puanların fakülte

değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilememiştir.

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin Okul Kültürü Oluşturma alt boyutuna ait puanların fakülte değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bulunan farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post hoc LSD test sonucunda farklılığın kaynağının eğitim fakültesi mezunu yöneticiler ile fen edebiyat fakültesi mezun yöneticiler arasında fen edebiyat fakültesi mezunu yöneticilerin lehine olduğu görülmüştür.

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin Okul Dışı Çevreyi Düzenleme alt boyutuna ait puanların fakülte değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post hoc LSD test sonucunda farklılığın kaynağının eğitim fakültesi yöneticiler ile fen-edebiyat fakültesi mezunu yöneticiler arasında fen-edebiyat fakültesi mezunu yöneticilerin lehine olduğu bulunmuştur. Fen edebiyat fakülteleri çok farklı disiplinlerden bilim dallarının bir arada bulunduğu bir yapı olması, yöneticilerin sosyal çevrenin farklılıklarını bir araya getirerek sağlıklı bir şekilde bulunma duyarlılıklarını geliştiren bir faktör olduğu düşünülebilir.

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme, Okul Kültürü Oluşturma ve Okul Dışı Çevreyi Düzenleme alt boyutlarına ait puanların branş değişkenine ilişkin bulguların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre değer eğitimi uygulamalarında okuldaki karar ve koordine süreçlerini yürütme konusunda eğitim yöneticilerinin kendilerine ilişkin algıları, okul kültürü oluşturmada eğitim yöneticisine düşen rol ve değer eğitimine okul dışı çevrenin etkisi hakkında yöneticiler arasında branş değişkeninin algılamayı etkilemediğini söyleyebiliriz.

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme, Okul Kültürü Oluşturma ve Okul Dışı Çevreyi Düzenleme alt boyutunda özel okul ve devlet okulu yöneticilerinin sıralar ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu durum, okul türü değişkeninin yöneticilerin karakter eğitimi algılamalarına etki etmediği şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütmesi, Okul Kültürü Oluşturma ve Okul Dışı Çevreyi Düzenleme faktörlerinde yöneticilerin görev yaptığı eğitim kademesi değişkenine ilişkin bulguların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Buna göre değer eğitimi uygulamalarında okuldaki karar ve koordine süreçlerini yürütme konusunda eğitim yöneticilerinin kendilerine ilişkin algılarına, okul dışı çevrenin değer eğitimi uygulamaları amacına göre düzenlenmesine önem vermeye ve okul kültürü oluşturulmasına özen göstermeye eğitim kademesi değişkeninin etkisinin olmadığı görülmektedir.

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme, Okul Kültürü Oluşturma ve Okul Dışı Çevreyi Düzenleme faktörlerinde yöneticilerin görev yaptığı pozisyona göre aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durum, yönetici pozisyonu değişkeninin yöneticilerin değer eğitimine ilişkin yeterliliklerine ait algılarını farklılaştırmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme, Okul Kültürü Oluşturma ve Okul Dışı Çevreyi Düzenleme alt boyutlarına ait puanların meslekî kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda guruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, meslekî kıdem değişkeninin yöneticilerin değer eğitimine ilişkin yeterliliklerine ait algılarını farklılaştırmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuca göre değer eğitiminin önemi üzerinde bir konsensüs olduğu söylenebilir.

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme, Okul Kültürü Oluşturma ve Okul Dışı Çevreyi Düzenleme alt boyutlarına ait puanların yöneticilikteki kıdem değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda guruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, yöneticilikteki kıdem değişkeninin yöneticilerin değer eğitimine ilişkin yeterliliklerine ait algılarını farklılaştırmadığı şeklinde yorumlanabilir. Aslında bu değişkenin algıları farklılaştırması beklenirdi. Fakat değer eğitimi ile ilgili belirli bir politika olmaması guruplar arasında bir farklılığın meydana gelmemesinin sebebi olabilecektir.

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme, Okul Kültürü Oluşturma ve Okul Dışı Çevreyi Düzenleme alt boyutlarına ait puanların yöneticilerin gelir düzeylerini algılama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda guruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, algılanan gelir düzeyi değişkeninin yöneticilerin değer eğitimine ilişkin yeterliliklerine ait algılarını farklılaştırmadığı şeklinde yorumlanabilir. Gelir düzeyi algısı farklılığının değer eğitiminin önemine ilişkin bir farklılık oluşturmaması değer eğitiminin her ekonomik düzeyde olan eğitim yöneticileri için önemli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme alt boyutuna ait puanların okul imkânlarını algılama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda guruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi alt guruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post hoc LSD test sonucunda farklılığın kaynağının *okul imkanlarını ortanın üstünde algılayan yöneticiler* ile *ortanın altında algılayan yöneticiler* arasında *ortanın üstünde algılayan* yöneticiler lehine olduğu bulunmuştur. Değer eğitimi uygulamalarının alt yapısının temin edilebilmesi için okul imkânları önemli bir paya sahiptir. Buna göre değer eğitimi uygulamalarında

okul imkânlarını ortamın üstünde algılayan yöneticilerin bahsedilen alt yapıyı oluşturmaya ilişkin karar ve koordine süreçlerini yürütme konusunda kendilerini daha yeterli hissetmeleri beklenen bir sonuçtur.

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin Okul Kültürü Oluşturma alt boyutuna ait puanların okul imkânlarını algılama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum, okul imkânlarını algılama değişkeninin okulda sağlıklı ve saygıdeğer insan ilişkilerine dayanan okul kültürü oluşturma konusunda yöneticilerin algılarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin Okul Dışı Çevreyi Düzenleme alt boyutuna ait puanların okul imkânlarını algılama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post hoc LSD test sonucunda farklılığın kaynağının *okul imkanlarını ortamın üstünde algılayan yöneticiler* ile *ortamın altında algılayan yöneticiler* arasında *ortamın üstünde algılayan* yöneticiler lehine olduğu bulunmuştur. Değer eğitimi uygulamalarının amacına ulaşması okul dışı çevrenin düzenlenmesi önemli bir paya sahiptir. Buna göre değer eğitimi uygulamalarında okul imkânlarını ortamın üstünde algılayan yöneticilerin okul dışı çevreyi bilinçlendirme ve organize etmeye yönelik kendilerini daha yeterli hissetmeleri beklenen bir sonuçtur.

Literatüre göre değer eğitiminden temelde beklenen üç işlev vardır. Bunlar; okul için kabul edilemeyecek olan değerleri değiştirmek, değerleri zaten bilen öğrencilerin bu değerlerini pekiştirmek ve değerler hakkında ortak bir fikir sahibi olmayan öğrencilerde öğretim sonucunda bir fikir birliğine ulaşmak olarak sayılabilir. Bu çalışmada eğitim yöneticilerinden değer eğitiminin bu işlevlerini önem sırasına göre dizmeleri istenmiştir. Alınan cevaplara göre değer eğitiminin *değiştirme*

işlevi en yüksek puanı alırken ikinci sırayı *pekiştirme* işlevi, üçüncü sırayı ise *öğretim* işlevi almıştır.

Buna göre eğitim yöneticileri öğrencilerin okula gelirken sahip olduğu değerleri olumlu olarak görmemekte, onların olumlu değerlere sahip olabilmeleri için okul dışı ortamdaki edindiği değerlerin yeni değerlerle değiştirilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Değer eğitiminin işlevine dair ikinci önem sırasına sahip olan pekiştirme işlevi ise edinilmesi amaçlanan yeni olumlu değerlerin içselleştirilmesini sağlamaya yönelik tutumu dile getirmektedir. Üçüncü önem sırasına sahip olan öğretim ise değer eğitimi süreci esnasında doğal olarak okulda değerler hakkında ortak bir fikir birlikteliği sağlanacağı için en son dile getirilmiştir.

Eğitim yöneticilerine değer eğitiminin öğrencinin hangi ihtiyacını karşılamak için yapıldığı sorulmuştur. Bu konu ile ilgili olarak literatürde davranış geliştirme, değerler arası analiz yapabilme, etik davranış kabiliyeti kazanma ve sorumlu insan olma maddeleri ile karşılaşmaktayız. Değer eğitiminin öğrenci ihtiyaçlarını hangi yönden karşıladığının önem sırasını belirlemek için kullanılan bu açık uçlu soruya yöneticiler birinci sırada öğrenci davranışlarını geliştirme, ikinci sırada öğrencinin değerler arasında analiz yapabilmesini sağlama, üçüncü sırada etik davranış kabiliyeti kazanabilme ve son olarak ise sorumlu ve duyarlı insan olma şeklinde cevap vermişlerdir.

Yöneticilerin bu soruya verdikleri cevap bir önceki soruya verdikleri cevabı destekler niteliktedir. Zira eğitim yöneticilerine göre değer eğitimi birinci sırada öğrencinin davranışlarını geliştirme ihtiyacını karşılamaktadır. Öğrenciler kabul edilebilir davranış örüntüleri ile okula gelmediği için değer eğitimi sayesinde bu eksikliklerini gidermektedirler.

Değer eğitiminin öğrenci ihtiyaçlarını karşılaması bakımından ikinci sıradaki önemi ise onların değerler arasında analiz yapabilmesini sağlamaktır. Görüldüğü gibi bu aşama bir önceki davranış geliştirme aşamasına göre bir üst seviyeyi göstermektedir.

Değer eğitiminin öğrenci ihtiyaçlarını karşılaması bakımından üçüncü sıradaki önemi ise onların etik davranış kabiliyeti kazanmasını sağlamaktır. Bu seviye ise değerlerin analizi yapıldıktan sonraki üst seviye olan felsefî düşüncede neden ve niçin sorularının sorulması basamağını göstermektedir.

Yöneticilerin değer eğitiminin öğrenci ihtiyaçlarını karşılaması bakımından verdikleri cevapların bu önem sırasını takip etmesi eğitimin pratik faydadan daha üst seviyedeki zihinsel süreçlere ve değerlendirmelere gidilmesi sürecini göstermektedir. Bu sıralama ise yapılandırmacı öğrenme süreçleri ile paralellik göstermektedir.

Bu konuda dikkat çeken nokta ise; eğitim yöneticilerine göre değer eğitiminin öğrenci ihtiyaçlarını karşılaması bakımından en az önemsenen yönü sorumlu ve duyarlı insan olma maddesidir. Bunun nedeni ise; sorumlu ve duyarlı insan olmanın bir önceki silsile bağlamında ortaya çıkacak olan doğal insan tipi olması nedeniyle en son önemsenen madde olduğu şeklinde açıklanabilir.

Okulunuzda açık ya da örtük müfredat şeklinde yapılan etkili değer eğitimi bulunmuyorsa sizi daha iyi tanımlayan cümle hangisidir sorusuna eğitim yöneticileri en fazla; yönetici ve öğretmenlerin değer eğitimi konusunda teorik ve pratik bilgiye sahip olmaları gerekir cevabını vermişlerdir. İkinci sırada okulun diğer işlerinden eğitim yöneticisinin değer eğitimi uygulamalarını planlayacak zamanının kalmaması; üçüncü sırada okul iklimi ve kültürünün değer eğitimi engellemesi; en son sırada da yöneticinin değer eğitime ilgisinin bulunmaması cevabı verilmiştir.

Eğitim yöneticilerinin okullarında verimli değer eğitimi bulunmamasının nedeni olarak ortaya çıkan kendilerini ifade ettikleri cümlelerdeki bu sıralama aslında fakültelerde öğretmen yetiştirme programlarındaki bir eksikliği de gündeme getirmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumların müfredatlarında değer eğitiminin felsefesi, nasıl yapılacağı, yöntem ve tekniklerinin neler olduğu vb. konuların bulunduğu müstakil dersler bulunmamaktadır. Bu nedenle değer aktarmayı teorik düzeyde bilemeyen yönetici ve öğretmenler verimli ve etkili uygulamaları okullarında gerçekleştirememektedirler. Çalışmada Tablo 18'den anlaşıldığı gibi

değer eğitiminin nasıl yapılabileceğine ilişkin yöneticilerin alabilecekleri eğitim çeşitleri sorulduğundan yüksek oranlarda bu eğitimlerden herhangi birini almadıkları görülecektir. Buna benzer bir sonuç Ellison'un (2002) Gegorgia eyaletinde yapmış olduğu bir araştırmada da bulunmuştur. Bu araştırmaya göre eğitim yöneticileri değer eğitiminin önemini bilmekle beraber eğitimin nasıl gerçekleştirileceğine dair eğitimlerinin yetersiz olduğunu dile getirmektedirler.

Eğitim yöneticilerinin okullarında verimli değer eğitimi bulunmamasının nedeni olarak ikinci sırada gösterdiği okulun bürokratik işlerinin yoğunluğunun değer eğitimi uygulamalarına ilişkin planlamayı gölgede bıraktığı cevabı; yapılan pek çok araştırmanın da sonuçlarına uygun olarak eğitim yöneticisinin aslında eğitimi planlayan bir lider olmasından ziyade okulun rutin işlerini yürüten bir organizatör olduğu verilerini desteklemektedir.

Eğitim yöneticilerinin okullarında verimli değer eğitimi bulunmamasının nedeni olarak üçüncü sırada gösterdiği okulun iklimi ve kültürü değer eğitimi engellemektedir cevabı; eğitim yöneticisinin dönüştürücü liderlikten ziyade mevcut işleyişi sürdürme ve kurumun hiyerarşik yapısı dışında inisiyatif almada istekli olmama nedenlerine bağlanabilir.

Eğitim yöneticilerinin okullarında verimli değer eğitimi bulunmamasının nedeni olarak dördüncü sırada gösterdiği, değer alanına ilgisinin bulunmadığına ilişkin ifade ise genel içinde %4'lük gibi marjinal bir değerde kalmaktadır.

Öğretmen yetiştiren kurumların müfredatlarında değer eğitiminin teorik ve pratik düzlemde nasıl olması gerektiğine ilişkin derslerin bulunması gerekip gerekmediği sorusuna eğitim yöneticileri %98 oranında olumlu cevap vermişlerdir.

Okullarda yapılan değer eğitimi faaliyetlerinin ölçme değerlendirmeye tabi tutulup 12,7'si ise evet cevabı vermiştir. Yapılan ölçme değerlendirme faaliyetleri ise davranış gözleme, çok nadir olarak raporlama şeklinde sıralanabilir.

Literatüre göre değer eğitimi konusunda; uzman kuruluşlar, aile, okul yönetimi ve öğretmen olmak üzere temelde dört unsur sorumluluğu paylaşmaktadır. Yöneticilerin değer eğitimi konusunda okullarında sorumluluğu paylaşan unsurların neler olduğu sorusuna eğitim yöneticileri uzman kuruluşları birinci sırada göstermektedirler. Okuldaki yönetim gücünü ilgili mevzuattan alan yönetici burada 2004 yılı ile birlikte değişen ders müfredatlarına giren değer eğitimi ile ilgili olan uzman kuruluşu Milli Eğitim Bakanlığı olarak algıladığı yorumuna gidebiliriz.

Bununla birlikte bilinmektedir ki; profesyonel anlamda değer eğitimi için proje üreten, ders materyali hazırlayan, danışmanlık desteği veren ve aynı zamanda hedef kitle olarak da ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarını seçen uzman kuruluşlar oldukça sınırlıdır. Eğitim yöneticilerin bu soru karşısında oldukça yüksek oranda uzman kuruluşlar cevabı vermesi, aslında olması gerekenin ne olduğuna dair kanaatlerini de açığa çıkarmış olabilir.

Sorumluluğu paylaşma konusunda bahsedilen faktörlerin işbirliğinin olması gerektiğine ait verilen cevaplar ikinci sırada gelmektedir. Bu işbirliğinin bu kadar yüksek oranda gündeme getirilmesi eğitim yöneticilerinin en azından teorik bağlamda değer oluşturma ve aktarma konusunda birlikteliği vurgulaması bakımından önemlidir. Çünkü okulda bir değişim gerekli ise bu değişim her bir paydaşın etki ve sorumluluğu ölçüsünde gerçekleştirilecektir. Zigler (1999)'e göre çocuk değerleri; anne-baba, aile, toplum ve öğretmenleri aracılığı ile öğrenir. Bu nedenle eğitim yöneticisinin değer eğitiminde okul vizyonunu geliştirmeye yönelik olarak bu paydaşları işe koşması beklenen bir yönetim tarzıdır.

Sorumluluğu paylaşma konusunda öğretmenin eğitim yöneticilerinde sadece öğretmen faktörünün en az ortalamayı alması olumlu olarak değerlendirilebilir. Çünkü sadece öğretmen değer eğitiminin kalıcı olmasını sağlayamamaktadır. Waxman ve Huang (1997)'a göre okulu etkili ve verimli yapan tecrübeli ve gerekli yeterliliklere sahip öğretmenin o okulda okul dışı çevreyi kullanarak görev yapmasıdır. Yine Lickona (1991)'ya göre uygun ahlaki gelişim konusunda etkili bir kaynak olan öğretmenler öğrencilere rol-model olabilirler.

5.2. ÖNERİLER

Değer eğitimi bireyin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönlerini kapsadığı için çok katmanlı; aileyi, öğrencinin her türden çevresini ve bu çevrenin planlanması ve yönetimini gerektirdiği için paralel boyutları olan bir alandır. Ayrıca değer eğitiminde sadece okulda yapılan faaliyetler belirleyici olmadığından ailede olmayan değerlerin bireye kazandırılması mümkün gözükmemektedir.

Değer eğitiminde verimli sonuçlar alınabilmesi için öncelikle hareket noktasının çocuklara rol-model olacak yetişkinlerin eğitimi olması gerekmektedir. Bu aşamada anne-baba eğitimleri önem kazanmaktadır.

Aile değer eğitiminde belirleyici olduğundan okulda verilecek değerlerin tespiti için ise üç aşamalı bir yol takip edilmesi önerilmektedir.

- (i) **Kabul:** Bu aşamada değer eğitimi ile ilgisi bulunan her paydaş arasında mutabakat sağlanmalı, öğretilecek değerler tespit edilmeli ve bu eğitimin gerekliliği konusunda farkındalık geliştirilmelidir.
- (ii) **Norm Belirleme:** İçselleştirilmesi gereken hedefler için standartlar belirlenmeli, her bir değer için bir ölçü geliştirilmeli bununla birlikte yine her bir değer için belirli bir özgürlük alanı bırakılmalıdır. Teşvikler olabildiğince fazla, yasaklar mümkün olduğunca az olmalıdır.
- (iii) **Uygulama:** Bu aşama için bir model geliştirilmeli, entegre müfredat işe koşulmalı ayrıca örtük müfredat olabildiğince planlanmalıdır.

Bu aşamaların hepsinde ailenin eğitimin bir parçası olduğunun sürekli gündemde tutulması arzu edilen bir durumdur. Bu süreçte iki problemlili olan gözükmemektedir. Ailelerin okul aile işbirliğinde isteksiz davranacakları görülecektir. Ayrıca ailelerin devlet algısındaki bazı olumsuzluklar onların bu eğitime dâhil olmaları yönünde negatif etki yapacaktır. Bu noktada okulun vizyonunun ve misyonunun işlerlik kazanması için çalışan eğitim yöneticisinin farkındalığının

yüksek olması, ayrıca işe koşabileceği enstrumanların bilgisine sahip olan lider bir eğitim yöneticisi olması hayati derecede önem taşımaktadır.

Çalışmamızda ulaştığımız bulgularda yüksek lisans yapan eğitim yöneticilerinin değer eğitiminde okul kültürü oluşturma ve çevrenin önemi hakkındaki farkındalıklarının yüksek olduğu görülmektedir. Değer eğitiminin amacına ulaşması için özellikle bu alanda yönetici eğitimi ve öğretmen eğitimi yapılmasının daha etkili sonuçlar doğuracağı gözlemlenmektedir.

Okul yöneticilerine değişen bilgi vizyonu felsefesinde moral lider, öğretmene ise kanaat lideri pozisyonu kazandıracak eğitimler verilmesi önem arz etmektedir. Özellikle öğretmenlere hayatın fizik ötesine değdiği yerlere öğrencileri götürebilmesi, onların his ve düşünce dünyalarını geliştirebilmesi için drama eğitiminin etkin bir şekilde verilmesi önerilmektedir.

Ahlak bilimsel bir kategoridir ve insan bu alana ait bilgileri doğuştan zihninde getirmez. Değer eğitiminde somut akıl yürütme aşılmalı; soyut düşünmeye geçiş sağlanmalıdır. Öğretmenlerin bu kategoriler hakkında bilgisinin olması bu eğitimlerin yapılabilmesi için önemlidir. Ancak eğitim fakültelerinde değer eğitimi ile ilgili bir ders bulunmamakla birlikte bu alan eğitimini doğrudan destekleyici etkili bir faaliyet de gözlenmemektedir. Fakültelerde öğretmen yetiştirme programlarına değer eğitiminin felsefesi, değer eğitiminde kullanılabilecek yaklaşımlar, yöntem ve metodlatlarla ilgili eğitimlerin yerleştirilmesi önerilmektedir. Böylece öğretmenler okullarda daha etkili ve verimli bir değer eğitimi faaliyeti gerçekleştirebileceklerdir.

Eğitim yöneticilerinin değer eğitimine ilişkin mevcut bilgileri ve ilgileri kişisel okumalarına ve alan yazını takip etmelerine bağlıdır. Dolayısı ile bu alandaki eğitimler eğitim yöneticilerin aldığı diğer eğitimlere göre oldukça düzensiz ve yetersidir. Yönetici yetiştirme programların da değer eğitimi alanına değinmeli, değer eğitimi okullarda uygulanmalı ve sınıf içi aktivitelerle bütünleştirilmelidir.

Değer eğitimi uygulamalarında eğitim yöneticilerinin dönüştürücü liderlik rolünü üstlenmeleri gerekir. Eğitim yöneticisi değer eğitimi programlarının uygulanması ve geliştirilmesinde fakültelerin ailenin ve toplumun bir arada ve işbirliği içinde olmasını temin etmelidir.

Değer eğitiminde hangi noktada bulunulduğunun tespiti ve bu eğitimin sağlıklı bir şekilde geliştirilmesi için okulda yapılan her türlü planlama ve uygulama faaliyetinin kayıt altına alınması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim sisteminin duyusal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alexander, K., & Alexander, D. (1998). *American public school law*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Altunışık, R. Coşkun, R. Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Anderson, D. (2000). Character education: Who is responsible? *Journal of Instructional Psychology*, 27(3), 139-143.
- Aydın, İ. (2002). *Yöneltil Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bagnalli, R. (1998). Moral education in postmodern world. Continuing professional education. *Journal of Moral Education*, 27, 313-331. (Erişim Numarası: EJ584750).
- Battersby, M., Corder, M., Demetry, K., Flood, S., Gansz, H., & Pacer, L. (1996). *Improving Student Behavior through Character Education*. Chicago IL: St. Xavier University. 05.05.2010 tarihinde http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/73/db.pdf web adresinden edinilmiştir.)
- Battistich, V. (1998). *The effects of classroom and school practices on students' character development*. Developmental Studies Center. Fresno: California Üniversitesi (01.05.2010 tarihinde <http://199.236.99.206/pdfs/about/articles/CHARED98.pdf> web adresinden edinilmiştir).
- Behling, O., & McFillen, J. (1996). A syncretical model of charismatic/transformational leadership. *Group & Organizational Management*, 21(2), 163-181.
- Block, P. (1987). *The empowered manager manager: Positive political skills at work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyer, E.L. (1995). *The basic school: A community for learning*. Princeton NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bridge, B. (2003). *Etik Değerler Eğitimi*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

- Brimi, H. (2008). Academic instructors or moral guides? Moral education in America and teacher's dilemma. *The Clearing House*, 82(3), 125-130. (Erişim Numarası: EJ821069).
- Burns, J. (1975). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Cage, M. (1997). A controversial professor crusades for character education. *Chronical of Higher Education*, 43(28),16.
- California School Leadership Academy, (1992). *Building a vision upon the principals of powerful learning*. Los Angeles: Los Angeles County Office of Education.
- Carlson, D.S., & Perrewe, P.L. (1995). Institutionalization of organizational ethics through organizational leadership. *Journal of Business Ethics*, 14(10), 829-838.
- Charlin, D. R. (1996). Teaching values in school. Which ones? Whose? *Commonweal*, 123(3), 7-9.
- Conway, M. (1999). *A qualitative study of intermediate level students focusing on courage and loyalty in the Heartwood curriculum*. Yayınlanmamış doktora tezi. Indiana Üniversitesi: Pensilvania.
- Crawford, R. (1999). *A case study on the perceptions of students in junior high school on the influence of a character education upon the development of student morality. the missing voice*. Yayınlanmamış doktora tezi. Temple Üniversitesi.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-47.
- Dagget, W.R. (2003). *Addressing the issue of character*. International Center for Leadership in Education, Inc. in New York. (04.05.2010 tarihinde <http://arkansased.org/educators/pdf/dagget.pdf> web adresinden edinilmiştir.)
- DeGraffenreid, J.G. (2004). *The relationship between character education implementation and the middle level administrators' perceptions of character education*. Yayınlanmamış doktora tezi, Saint Louis Üniversitesi: Mississippi.
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- DeRoche, E. (2000). Leadership for character education program. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39(1), 41-46. (Erişim Numarası: EJ617567).
- Doyle, D.P. (1997). Education on character. *Phi Delta Kappan*, 79, 440-443. (Erişim Numarası: EJ539112).
- Dykes, B.A. (2007). *Educators' perceptions of character education: Importance, efficacy and practice*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Alabama: Alabama.
- Earthman, G.I., & Lemaster, L (1996). Review of research on the relationship between school buildings, student achievement and student behavior. *Scottsdale AZ: Council of Education Facility Planners, International*. (06.05.2010 tarihinde <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED416666> web adresinden edinilmiştir.)
- Ekşi, H. (2003). *Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları*. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96.
- Ellison, M. (2002). *The relation between the levels of character education, implementation, the principals' personel characteristics and the principals' perceptions of character education in Georgia middile schools*. Yayınlanmamış doktora tezi. Georgia Southern Üniversitesi.
- Ellison, M.F.O. (2002). *The relationship between the levels of character education implementation, the principals' characteristics and the principals' perceptions of character education in Georgia middle schools*. Yayınlanmamış doktora tezi, Georgia Southern University, Georgia.
- Erden, M., & Akman, Y. (1998). *Gelişim, öğrenme, öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, Y., Bayram, S., & Deniz, L. (2007). Web tabanlı öğretim tutum ölçeği: Açıklayıcı ve doğrulamayı faktör analizi çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 4(2) 1-14.
- Etzioni, A. (1998). How not to discuss character education. *Phi Delta Kappan*, 79, 446-449. (Erişim Numarası: EJ560871).
- Etzioni, A. (1998). How not to discuss character education. *Phi Delta Kappan*, 79, 446-449.
- Fawcett, G., Brobeck, D., Andrews, S., & Walker, L. (2001). Principals and beliefs-dirven change. *Kapan*, 82, 405-410.

- Fernandes, L. (1999). *Value personalisation: A base for value education*. www.eric.ed.gov, (Erişim Numarası: ED434880).
- Fields, S.L. (1996). Historical perspective on character education. *The Educational Forum*, 60, 118-123.
- Fine, M. (1995). *Habits of mind. Struggling over values in America's classroom*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new maning of educational change*. New York: Teacher Collage Press.
- Gauld, L., Gauld, M. (2002). *The biggest job we'll ever have: The hyde school program for character-based education and parentin*. New York: Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Goodlad, J.I. (2000). Education and democracy: Advancing the agenda. *Phi Delta Kappan*, 82, 86-89.
- Gough, R. (2001). *Karakteriniz kaderinizdir*. (Çev.:Gökhan Sezgi). Ankara: Hyb Yayınları.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-203.
- Harrison, J., & Akinc, H. (2000). Lessons the ledership from tyhe arts and literature: A liberal arts approach to management education through fifth dicipline learning. *Journal of Management Education*, 24, 391-413.
- Heymann, S., & Earle, A. (2000). Low income families: How do working conditions affect their opportunity to help school-age children at risk. *American Educational Researh Journal*, 37, 833-848.
- Huffman, H.A. (1994). *Developing a character education program*. Alexandria, Virginia Association for supervision and Curriculum development.
- Huften, N., & Eliot, J. (2000). Motivation to learn: The pedegogical nexus in the Russian school: Some implications for transnational research end policy borrowing. *Educational Studies*, 26(1), 115-136.
- Irwin, C. (1988). What research tells the principal about the teaching of values. *Paper presented at the annual convention of the national association of secondary school principals*. Eric Ed: 303476.
- İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu (2006). Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü: Ankara.

- İlköğretim Düşünme Eğitimi Dersi 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı (2007). Milli Eğitim bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara.
- İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı (2006). Milli Eğitim bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara.
- İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı Kılavuzu (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara.
- İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2007). Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara.
- Kanad, H. F. (1951). *Deneyisel pedagoji II*. Ankara: Örnek Matbaası.
- Kellerman, B. (1984). *Leadership: Multy-disiplinry perspective*. Englewood Cliffs CA. Prentice Hall.
- Kelley, T. (2003). *Character education, natural law, human happiness & succes*. (12.12.2003 tarihinde www.drtonmkelly.com web adresinden edinilmiştir).
- Kerschensteiner, G. (1954). *Karakter kavramı ve karakter terbiyesi*. (Çev.: Halil Fikret Kanad). Ankara: Örnek Matbaası.
- Kilpatrick, W. (1992). *Why Johnny can't tell right from wrong*. New York, NY: Touchstone.
- Kirschenbaum, H. (1992). A comprehensive model for values education and moral education. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 53-59.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. Massachusetts: Allyn&Bacon Company.
- Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order: Sequence in the development of moral thought, *Vita Humana*, 6, 11-33. (Erişim Numarası: 30004198).
- Leitwood, K.A. (1992). Transformational leadership: Where does it stand. *Educational Digest* 58(3), 17-20.
- Leming, J. S. (2000). *Teaching values in social studies education, past practices and current trends*. (02. 01. 2008 tarihinde [Http://www.usoe.k12.ut.us/curr/char_ed/fedproj/hist/teaching.htm](http://www.usoe.k12.ut.us/curr/char_ed/fedproj/hist/teaching.htm) web adresinden edinilmiştir).
- Leming, J. (2000). Tell me a story: An evalation of a literature-based character education program. *Journal of Moral Education*, 29, 4.

- Leming, J.S. (1997). Whither goes character education? Objectives, pedagogy, and research in education programs. *Journal of Education*, 179(2), 11-35. (Erişim Numarası: EJ562093).
- Lickona, T. (1983). *Raising good children*. New York: Bantam House.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character (How our schools can teach respect and responsibility)*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(3), 12-15. (Erişim Numarası: EJ472598).
- Lyons, L. (1995). *Public education: A means of affecting character development*. Valdosta, GA: Valdosta Üniversitesi (01. 05. 2010 tarihinde <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/files/chardev.html> web adresinden edinilmiştir).
- Marrazo, M. (2001). *Character-centered teaching: Six steps to becoming a model program*. International Center for Leadership in Education. Latham: New York. (05.05.2010 tarihinde http://www.arkansased.org/teachers/pdf/marraz_1.pdf web adresinden edinilmiştir.)
- McClellan, B. (1992). Schools and the shaping of character: Moral education in America 1607-present. *Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education*. Erişim Numarası: 352 310.
- Meighan, R. (1981). *The hidden curriculum*, (04.03.2009 tarihinde curriculum,www.sociology.org.uk/hc1.doc web adresinden elde edilmiştir.)
- Michaelis, U. J. (1988). *Social studies for children (A guide to basic instruction)*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Montagu, A. (2000). *Çocuklarınıza Ahlaki Değerleri Nasıl Kazandırabilirsiniz?*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Moorhead, R., & Nediger, W. (1991). The impact of values on a principal's daily activities. *The Journal of Educational Administrations*, 29(2), 5-24.
- Moroz, W., & Reynolds, P. (2000). Teaching and learning in primary society & environment, Australia, MASTEC publication, Edith Cowan University.
- Naylor, D. T., & Diem R. (1987). *Elementary and middle school social studies*. New York: Random House.
- Northouse, P.G. (1997). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, California: Sage.

- Orden, M.T. (2000). *Character education: A study of elementary school principal's perceptions among school districts within Los Angeles County with population of 5000 to 25000*. Yayınlanmamış doktora tezi, Azusa Pasific University, California.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programları ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Paulson, S., Marchant, G., & Rothlisberg, B. (1998). Early adolescents' perception of parents of parenting, teaching and atmosphere. *Journal of Early Adolescence*, 18(1), 5-26.
- Peeler, T. (1991). Principal: Learning to share. *Thrust for Educational Leadership*, 20, 6.
- Pipkin, C. (1999). A call for etichal leadrship. *GSU Educational Forum*, 5(1), 1-3.
- Popkewitz, T. (1991). *A political sociology and educational reform. Power/knowledge in teaching, teacher education and research*. New York. Teachers College Press.
- Prichard, I. (1998). *Good education. The virtues of learning*. Norwalk, Connecticut. Judd Publishing Group.
- Rose, L.C., & Gallup, A.M. (1999). Poll of the public's attitudes toward the public school. *Phi Delta Kappan*, 82, 42-48.
- Ross, S., & Offerman, L. (1997). Transformational leaders: Measurement of personality attributes and work group performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 1078-1086.
- Rutherford, B., & Billing, S. (1995). Eight lessons of parent, family and community involvement in the middle grades. *Phi Delta Kappan*, 77, 64-68.
- Ryan, K. (1986). The new moral education. *Phi Delta Kappan*, 68(4), 28-33.
- Ryan, K. (1991). Moral and values education (Edit., Arie Lewy, *The International Encyclopedia of Curriculum, Advances in Education*) Oxford: Pergaman Pres.
- Ryan, K. (1993). Mining the values in the curriculum. *Educational Leadership*, 51(3), 16-18. (Erişim Numarası: 9403010633).
- Ryan, K., & E. Bohlin (1999). *Building character in schools*. California: Jossey-Bass Inc.
- Schaps, E., Schaeffer, E., & McDonnell, S. (2001). What's right and wrong in character education today. *Education Week*, 9, 40-41.

- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schlechty, P.C. (1990). *Schools for the 21st century: Leadership imperatives for educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. (1984). The roots of school leadership. *School Leadership*, 79(2), 6-9.
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T.J. (1996). *Leadership for the schoolhouse*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Simon, S. B., Leland, W H., & Kirschenbaum, H. (1972). *Values clarification a handbook of practical strategies for teachers and students*. New York: Hart Publishing Company, Inc.
- Sipahi, İ. B., Yurtkoru, E.S., & Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Snowten, P., & Gorton, R. (1993). *School leadership in administration*. United States: McGraw Hill.
- Sosik, J., Avolio, B., & Suriner, S. (1998). Inspiring group creativity. *Small Group Research*, 29(1), 3-31.
- Southworth, G. (1999). Primary school leadership in England: Policy, practice and theory. *School Leadership and Management*, 19(1), 49-65. (Erişim Numarası: 1833683).
- Southworth, G. (1999). Primary school leadership in England: Policy, practice and theory. *School Leadership and Management*, 19(1), 49-65.
- Stoll, S., & Beller, J. (1998). Can character be measured? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(1), 19-24.
- Suh, B. K., & Traiger, J. (1999). Teaching values through elementary social studies and literature curricula. *Education*, 119(4), 723-727. (Erişim Numarası: 2130394).
- Tappan, M. (1998). Moral education in proximal development. *Journal of Moral Education*, 27(2), 141-160.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Titus, D. (1996). *Teaching democratic values which balance unity and diversity in a pluralistic society*. Pennsylvania Clearing House (01. 05. 2010 tarihinde

http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/000019b/80/14/c6/47.pdf ilgili web adresinden edinilmiştir).

- Titus, N. D. (1994). *Values education in American secondary schools*. (05.05.2010 tarihinde www.eric.ed.gov web adresinden edinilmiştir.) (Erişim Numarası: ED381423).
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme-teori ve teknikler*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Vessels, G.G. (1998). *Character and community development. A school planning and teacher training handbook*. Westpoint: Praeger.
- Waggoner, K., & Griffin, A. (1998). Parent involvement in education: Ideology and experience. *Journal for a Just and Caring Education*, 4(1), 65-77. (Erişim Numarası: EJ558132).
- Waxman, H., & Huang, S. (1997). Classroom instruction and learning environment differences between effective and ineffective urban elementary schools for African American students. *Urban Education*, 32(1), 1-39.
- Welton, D. A., & Mallan, J. T. (1999). *Children and their world*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Wikeley, F. (1998). Dissemination of research as a tool of school improvement? *School, Leadership & Management*, 18(1), 59-74.
- Wiles, J., & Bondi, J. (1996). *Supervision: A guide to practice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Williams, M. M. (1993). Actions speak louder than words: What students think. *Educational Leadership*, 51(3), 22-23. (Erişim Numarası: 9403010635).
- Williams, M.M. (2000). Models of character education: Perspectives and developmental issues. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 39, 32-41.
- Wood, R., & Roach, L. (1999). Administrators' perceptions of character education. *Education*, 120(2), 213-238. (Erişim Numarası: 2809090).
- Wynne, E.A. (1988). Balancing character development and academics in the elementary school: Habit or reason. *Journal of Education*, 179, 2.
- Wynne, E.A., & Ryan, K. (1993). *Reclaiming our schools: A handbook on teaching character, academics and discipline*. New York: Merrill.

- Yüksel, S. (2005). Kohlberg ve ahlak eğitiminde örtük program: Yeni ilköğretim programlarında yer alan ahlaki değerleri kazandırma için bir açılım. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(2), 329-338.
- Zigarelli, M.A. (1996). An empirical test of conclusions from effective school research. *Journal of Educational Research*, 90(2), 103-111.
- Zigler, R. (1999). The formation and transformation of moral impulse. *Journal of Moral Education*, 28, 445-457.

Eğitim Yöneticilerinin Değerler Eğitiminin Önemi, Etkileri ve Uygulamalar Hakkındaki Görüşleri

Değerli Eğitim Yöneticisi;

Bu araştırmanın hedefi değerler eğitimi çerçevesinde yapılan aktivitelerin önemini/boyutlarını tespit etmek, bu faaliyetler gerçekleştirilirken programın etkilerine yönelik eğitim yöneticilerinin algılarını belirlemek ve uygulamaya ilişkin görüşlerini ortaya çıkartmaktır. Değerler eğitimi hakkındaki fikirleriniz ve görüşleriniz bu programların geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Sizden ricamız, her bir ifadeye ne derece katıldığınızı samimi bir şekilde değerlendirip anketi cevaplamanız ve cevapsız madde bırakmamanızdır. Veriler sadece bilimsel araştırma amacı ile kullanılacaktır. Bu sebeple adınızı ve okulunuzun adını belirtmemenizi rica ederiz.

Ankette ifadelere katılma derecenizi size en uygun gelen dereceyi yuvarlak içine alarak işaretleyiniz. Gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Doç. Dr. Halil Ekşi

Ahmet Yasin Okudan
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Cinsiyetiniz: ☐ Erkek ☐ Kadın	Yaşınız:
Medeni Durumunuz: ☐ Evli ☐ Bekâr	
En Son Mezun Olduğunuz Okul: ☐ Yüksek Okul ☐ Üniversite ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Diğer	
En Son Mezun Olduğunuz Fakülte ve Bölüm: ☐ Yüksek Öğretmen Okulu ☐ Eğitim Enstitüsü ☐ Eğitim Fakültesi Bölüm (lütfen belirtiniz) ☐ Edebiyat/ Fen- Edebiyat Fakültesi Bölüm: (lütfen belirtiniz) ☐ Diğer (lütfen belirtiniz)	
Çalıştığınız Okul Türü : ☐ Devlet Okulu ☐ Özel Okul	
Çalıştığınız Okul Türü : ☐ İlköğretim Okulu ☐ Lise Lise Türü:	
Yöneticilikteki Unvanınız: ☐ Müdür ☐ Müdür Yardımcısı	Branşı: ☐ Sınıf Öğretmeni ☐ Branş Öğretmeni(Yazınız).....
Öğretmenlik Mesleğindeki Kıdeminiz (Yıl Olarak):	Yönetici olarak Kıdeminiz (Yıl Olarak):
Kendinizi Hangi Gelir Düzeyinde Algılıyorsunuz: ☐ Düşük ☐ Ortanın Altı ☐ Orta ☐ Ortanın üstü ☐ Üst	
Çalıştığınız okulu bir bütün olarak düşündüğünüzde imkânlarını nasıl tanımlarsınız? ☐ İleri ☐ Ortanın Üstü ☐ Orta ☐ Ortanın Altı ☐ Zayıf	
Aşağıda durumunuza uygun maddeleri işaretleyiniz. ☐ 1. Değerler eğitimi içerikli bir konferansa katıldım. ☐ 2. Değerler eğitimi içerikli bir çalışmaya katıldım. ☐ 3. Değer eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitimlere katıldım. ☐ 4. Değerler eğitimi için üretilen materyalleri takip ederim. ☐ 5. Bir başka okulda uygulanan değerler eğitiminin nasıl yapıldığını izledim. ☐ 6. Değer eğitimi hakkında formal\planlı bir eğitim almadım. ☐ 7. MEB'den hizmet içi faaliyetler kapsamında değer/ahlak eğitimi aldım. ☐ 8. Hiçbiri	

BÖLÜM II	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Eğitim ahlakî bir çabadır.	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Değerler eğitimi öğrenci davranışlarını olumlu yönde geliştirmeye katkı sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Okullar değer eğitiminde merkezi bir rol üstlenmelidirler.	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Ailelere değerler eğitimini desteklemeleri konusunda eğitimler düzenlenmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Öğrenciler, okullarda yapılan nitelikli değerler eğitimi etkinliklerinden yararlanırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Değerler eğitimi açık bir program şeklinde okulların müfredatlarına ilave edilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Değerler eğitimi temel değerlerin öğrencilere aktarılması için gereklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Değerler eğitimi, öğrencileri sorumlu vatandaşlar olmaya hazırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Olumsuz öğrenci davranışları değerler eğitimi yolu ile azaltılır.	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Değerler eğitimi etkinlikleri öğrenci başarısının artırılmasına katkı sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Değerler eğitimi akademik eğitim kadar önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
12. Okulun bütün unsurlarını içerecek şekilde, nezaketin ve iyilikseverliğin hâkim olduğu insancıl bir okul ortamı oluşturmak için gerekli ve yeterli donanıma sahibim.	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Değerler eğitimi programlarına ailelerin de dâhil edilmesi daha etkili sonuçların alınmasını sağlayacaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)
14. Bir öğrencinin karakterini olumlu yönde etkileyebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
15. Günlük hayatta sosyal etkileşimle öğrenilen ahlakî değerler öğrenciler üzerinde resmi müfredat ile öğretilen içerikten daha fazla etkiye sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)
16. Değer eğitimi ile ilgili hedef ve aktivitelerin her aşamasında aile ile iletişim halindeyim.	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Değerler eğitimi, eğitim programının ön plana çıkan önemli bir parçasıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Değerler, okul kültürü içerisinde gizli ya da açık bir şekilde bulunmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Değerler eğitimi ile arzulanan, toplumda var olan farklı kültür ortamlarına rağmen, adalet, saygı, dürüstlük, sorumluluk gibi değerlerin ortak bir algı oluşturacak şekilde oluşmasını ve beslenmesini sağlamaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)
20. Okulda gerçekleştirilen sosyal alana yönelik spor, resim ya da müzik gibi faaliyetleri değer eğitimine yönelik önemli etkinlik alanları olarak kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
21. Öğretmenlerin, değerler eğitimini sınıf aktivitelerine etkili ve verimli bir şekilde dâhil edebilmesi için eğitim alması gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)
22. Değerler eğitimi etkinlikleri finansal açıdan MEB tarafından desteklenmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
23. MEB değerler eğitimi için gerekli materyalleri sağlamaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)
24. Okulda değer eğitimi için sürekli daha iyi yollar ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)
25. Değerler eğitimi sistemli bir şekilde okul yaşantısının her yönüyle bütünleştirilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
26. Öğrencilerin beraber çalışmalarına fırsat sunan ortamlar hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
27. Üniversiteler, sivil toplum kuruluşları, ebeveyn ve öğrenciler, okullarda değerler eğitimi programlarının tasarlanması ve uygulanması aşamasında toplumun ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik işbirliği içinde olmalıdırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)

28. Eğitimcilerin, öğrenciler için uygun davranış modelleri oluşturma sorumluluğu vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)
29. Öğrencilere uygun davranışlar konusunda iyi bir modelim.	(1)	(2)	(3)	(4)
30. Öğrenciler için değerler eğitimi ile amaçlanan davranış şekillerini pratiğe dönüştürme olanağı sağlayacak ahlaki aksiyon fırsatları sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
31. Eğitim programı, öğrenciyi merkeze alan ve başarılı olmalarına yardımcı olan anlamlı ve teşvik edici bir değer eğitimi içerir.	(1)	(2)	(3)	(4)

32. Okulunuz öğrencileri hakkında bir genellemede bulunmak oldukça zor olsa da; değer eğitiminin gördüğü işlev hakkında aşağıdaki ifadeleri, **1 (en önemli), 2 (önemli), 3 (daha az önemli)** şeklinde sıralayınız.

Değer eğitiminin gördüğü işlev:

1. ☐ Öğretim; çünkü öğrencilerimin pek çoğu değerler hakkında ortak fikir sahibi değildir.
2. ☐ Pekiştirmek; çünkü öğrencilerimin pek çoğu okula değerleri bilerek gelmektedirler.
3. ☐ Değiştirme; çünkü öğrencilerimin pek çoğunun aldıkları değer eğitimi okul için kabul edilebilir değildir.

33. Aşağıdaki ifadeleri, değerler eğitiminin öğrencilerinizin ihtiyaçlarını karşılaması bakımından **1 (en önemli)**'den **4 (daha az önemli)**'ye doğru sıralayınız.

1. ☐ Okul için beklenen öğrenci davranışlarını geliştirmek
2. ☐ Etik davranış kabiliyeti kazandırmak
3. ☐ Değerler arasında analiz yapabilme kabiliyeti kazandırmak
4. ☐ Sorumlu ve duyarlı insan yetiştirmek

34. Okulunuzda değer eğitimi örtük ya da açık bir program çerçevesinde etkili bir şekilde bulunmuyorsa bu durum karşısında aşağıdaki ifadelerden hangisi sizi daha iyi tanımlamaktadır. (Lütfen sadece bir maddeyi işaretleyiniz.)

- ☐ 1. Yönetici ve öğretmenlerin değerler eğitimi hakkında teorik ve pratik bilgiye sahip olması gerekir.
- ☐ 2. Değerler eğitimi alanına ilgin bulunmamaktadır.
- ☐ 3. Okul iklimi ve kültürü değer eğitimi engellemektedir.
- ☐ 4. Bu çeşit etkinlikleri planlamak ve uygulamak için okulun işlerinden zaman kalmamaktadır.
- ☐ 5. Değerler eğitimi çalışmaları yapmak için herhangi bir sebep yoktur.

35. Değerler eğitimi öğretmen yetiştirme programlarının bir parçası olmalı mıdır? ☐ Evet ☐ Hayır

36. Okulunuzda değer eğitimi kapsamında yapılan faaliyetleri ölçme-değerlendirmeye tabi tutuyor musunuz?

- ☐ Evet ☐ Hayır ☐ Bazen

37. Cevabınız evet ya da bazen ise; kısaca nasıl bir değerlendirme süreci takip ettiğinizi anlatır mısınız?

.....

.....

.....

38. Değerler eğitimi konusunda okulunuzda sorumluluğu paylaşan unsurlara (v) işareti koyunuz.

- ☐ Uzman kurumlar (Eğitim Fakültesi vs.) ☐ Yöneticiler ☐ Öğretmenler ☐ Aileler ☐ Hepsi

Ankete katılımınız ve yaptığınız katkı için teşekkür ederiz.

ÖZGEÇMİŞ

1981 İstanbul doğumlu olan Ahmet Yasin Okudan ilköğrenimini Bağcılar İlköğretim Okulunda (1991), orta öğrenimini ise Çatalca İmam-Hatip Lisesinde tamamladı (1999).

Lisans eğitimini 2004 yılında Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde tamamladı.

2005 yılında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak atandı.

2006 yılında başladığı lisansüstü eğitimini Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde bu çalışma ile bitirmiştir.

Hâlen Celal Yardımcı İlköğretim okulunda branş öğretmeni olarak çalışmaktadır.