



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİMİANA BİLİM DALI**

**EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN DEĞERLER
EĞİTİMİ VE UYGULAMALARINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ (ORDU İLİ ÖRNEĞİ)
(Yüksek Lisans Tezi)**

Mehmet Yücel YEDİYILDIZ

**Doç. Dr. Adem BELDAĞ
Danışman**

**RİZE
2019**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalında, Mehmet Yücel YEDİYILDIZ tarafından hazırlanan *Eğitim Yöneticilerinin Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Ordu İli Örneği)* adlı araştırma, [03/05/2019] tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Unvan Adı-Soyadı

İmza

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Özlem ULU KALIN



Üye :Doç. Dr. Selami YANGIN



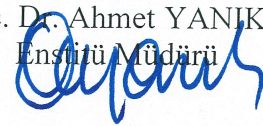
Üye :Doç. Dr. Adem BELDAĞ



18.6.2019

İmza

Doç. Dr. Ahmet YANIK
Enstitü Müdürü



ETİK BEYAN

Bu tezdeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı bildiririm. İfade ettiklerimin aksi ortaya çıktığında ise her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim. 03/05/2019.



İmza

Mehmet Yücel YEDİYILDIZ

ÖN SÖZ

Yüksek lisans öğrenimim süresince ve tez yazım sürecimde, her anlamda ve her türlü, benden yardımını ve desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Doç. Dr. Adem BELDAĞ'a özellikle teşekkür ederim.

Tez yazım sürecinde bana akademik anlamda destek olan değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAHVECİ'ye, Dr. Öğr. Üyesi Demet SANCI UZUN'a, yüksek lisans öğrenimim sürecinde ve nitel ölçeklerin geliştirilmesinde ve uygulanmasında bana yardımcı olan, birlikte görev yaptığım öğretmen arkadaşlarım, İbrahim TOPKARA, Hacı ÖZAY, Serap PEHLİVAN, Tuğba BAĞCI, Gülistan DEMİRKOL ve Kübra MUTLU BAŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın şu anına kadar madden ve manen bana her zaman destek olan, her şartta ve her durumda yanımda olan, aileme teşekkür ederim. Yüksek lisans öğrenimim süresince ve hayatıma girdiği andan itibaren bütün zor zamanlarımda yanımda olan, sabrı ve anlayışı ile benden desteğini esirgemeyen değerli eşim Dilek YEDİYILDIZ'a özel olarak teşekkür ederim.

Mehmet Yücel YEDİYILDIZ

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	2
ETİK BEYAN.....	3
ÖN SÖZ	4
İÇİNDEKİLER	5
ÖZET	9
ABSTRACT.....	10
TABLolar LİSTESİ.....	11
KISALTMALAR.....	13
GİRİŞ	14
Problem Durumu.....	14
Araştırmanın Amacı	15
Araştırmanın Önemi.....	16
Sayıtlılar.....	20
Sınırlılıklar.....	20
Tanımlar.....	20

BİRİNCİBÖLÜM

ARAŞTIRMA KONUSU İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Değer Kavramı.....	21
1.2. Değerler Eğitimi.....	24
1.3. Değer Öğretimi Yaklaşımları	26
1.3.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi Yaklaşımı.....	26
1.3.1.1. Telkin Yaklaşımı Yöntemi.....	27
1.3.1.2. Davranış Değiştirme Yöntemi.....	27
1.3.2. Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımı.....	27
1.3.3. Değer Analiz Yaklaşımı.....	28
1.3.4. Bütüncül Yaklaşım: Kohlberg'in Adil Topluluk Okulları.....	29
1.3.5. Değerler Eğitiminde Örtük Programı.....	30

1.3.6. Karakter Eğitimi.....	31
1.3.6.1. Karakter Eğitiminin Temel Prensipleri.....	32
1.3.6.2. Karakter Eğitimi Yaklaşımları.....	32
1.4. Değerler Eğitimi ve Okul.....	33
1.5. Değerler Eğitiminde Öğretmen.....	35
1.6. Türk Milli Eğitim Sisteminde Değerler Eğitimi.....	37
1.7. Değerlerin Sınıflandırılması.....	38
1.7.1. Nelson'un değer sınıflaması	38
1.7.2. Rokeach'ın değer sınıflaması	38
1.7.3. Spranger'in değer sınıflaması.....	39
1.7.4. Schwartz'ın değer sınıflaması	39
1.8. Çalışma ile İlgili Araştırmalar.....	41
1.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	41
1.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	46
1.9. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	48

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni.....	50
2.2. Evren ve Örneklem.....	50
2.3. Evrenin Demografik Değişkenlerinin Özelliklerine İlişkin Bilgiler.....	51
2.4. Veri Toplama Araçları.....	56
2.5. Verilerin Analizi.....	57

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliklerine İlişkin Algıları.....	59
3.2. Eğitim Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlikleri Algıları.....	60
3.3. Eğitim Yöneticilerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlikleri Algıları	60
3.4. Eğitim Yöneticilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlikleri Algıları.....	61

3.5. Eğitim Yöneticilerinin Kurs-Seminer Alma Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlikleri Algıları.....	63
3.6. Eğitim Yöneticilerinin Makale-Kitap Okuma Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlikleri Algıları.....	64
3.7. Eğitim Yöneticilerinin Unvan Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlikleri Algıları.....	65
3.8. Eğitim Yöneticilerinin Branş Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlikleri Algıları.....	66
3.9. Eğitim Yöneticilerinin Kıdem Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlikleri Algıları.....	67
3.10. Eğitim Yöneticilerinin Okul Türü (Kademe) Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlikleri Algıları.....	69
3.11. Eğitim Yöneticilerinin Okulda Etkinlik Yapma Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlikleri Algıları.....	70
3.12. Eğitim Yöneticilerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlikleri Algıları.....	71
3.13. Eğitim Yöneticilerinin Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	72
3.13.1. Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi ile İlgili Farkındalıklarına İlişkin Görüşleri.....	72
3.13.2. Eğitim Yöneticilerinin Okullarda Yapılan Değer Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	74
3.13.3. Eğitim Yöneticilerinin Okullarda Gerçekleştirilen Değer Eğitimi Uygulamalarının Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri.....	76
3.13.4. Eğitim Yöneticilerinin Okullarda Yapılan Değer Eğitimi Uygulamalarının Öğrencilerin Okul Dışı Yaşantılarında Etkilerine İlişkin Görüşleri.....	78
3.13.5. Eğitim Yöneticilerinin Okuldaki Davranış ve Tutumlarının Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri.....	79
TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	82
Tartışma ve Sonuç	82
Nicel Verilere İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	82

Nitel Verilere Göre Tartışma ve Sonuç.....	89
Öneriler.....	92
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	92
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	93
KAYNAKLAR.....	95
EKLER.....	103
ÖZGEÇMİŞ.....	109



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Adem BELDAĞ

Hazırlayan: Mehmet Yücel YEDİYILDIZ

Yıl: 2019

Sayfa Sayısı: 109

ÖZET
EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİ VE
UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
(ORDU İLİ ÖRNEĞİ)

Bu çalışmanın genel amacı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı temel eğitim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada olduğu karma (mixed) yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ordu il merkezinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) kurumlarında görev yapan okul müdür ve müdür yardımcılarını oluşturmaktadır. Nicel bölümde araştırmanın evrenine bağlı olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın nicel örneklemini, 222 eğitim yöneticisi (66 müdür ve 156 müdür yardımcısı) oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel bölümünde ise örnekleme gönüllülük esasına göre belirlenen yöneticiler oluşturmuştur. Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla Okudan (2010), tarafından geliştirilen "Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel verileri elde etmek için, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Yapılan araştırmada eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlikleri algıları en yüksek Okul Dışı Çevreyi Düzenleme boyutunda; en düşük ise Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme boyutunda olduğu; Eğitim Yöneticilerinin Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri ise, değerler eğitiminin öğrencinin davranışlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği, eğitim yöneticilerinin, ailenin ve dış çevrenin bu eğitimde önemli ölçüde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değerler Eğitimi, Eğitim Yöneticisi

Recep Tayyip Erdogan University Graduate School of Social

Sciences Department: Department of Basic Training

Thesis Type: Master's Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Adem BELDAĞ

Author: Mehmet Yücel YEDİYILDIZ

Year: 2019

Pages: 109

ABSTRACT

VIEWS OF EDUCATION MANAGERS ABOUT VALUES EDUCATION AND PRACTICES (THE EXAMPLE OF ORDU PROVINCE)

The general aim of this study is to reveal the opinions of the education managers working in the basic education schools of the Ministry of National Education about values education and practices. The research is a descriptive study in the scanning model. In this study, mixed method with quantitative and qualitative methods was used. The population of the research consists of the principals and assistant principals in the Ministry of National Education who work in primary schools in the city center of Ordu in 2014-2015 academic year. In the quantitative section, maximum diversity method was used from purposive sampling methods depending on the population of research. In this context, the quantitative sample of the study was carried out with 222 education managers (66 principals and 156 assistant principals). In the qualitative part of the research, the sample consisted of managers who were determined on a voluntary basis. In order to collect the quantitative data in the research, the scale of perceiving value education qualifications of the Education Managers developed by Okudan (2010), was used. Semi structured interview form developed by the researcher was used to obtain qualitative data. As a result of the research, education managers' perceptions of the value education efficacies are the highest level of organizing the outside school environment, on the other hand the lowest is the size of Coordinating and Executing Decision Processes; According to the opinions of the Education Managers about Values Education and Practices, it has been concluded that Values Education has a positive effect on the student's behaviour and academic success, Education Managers, family and external environment has significant effect on this education.

Key Words : Value, Values Education, Education Manager

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Nelson'a göre değerlerin sınıflaması	40
Tablo 2. Rokeach'a göre değerlerin sınıflaması	40
Tablo 3. Spranger'e göre değerlerin sınıflaması	41
Tablo 4. Schwartz'a göre değerlerin sınıflaması.....	41
Tablo 5. Eğitim Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	53
Tablo 6. Eğitim Yöneticilerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı.....	53
Tablo7. Eğitim Yöneticilerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Dağılımı.....	54
Tablo 8. Eğitim Yöneticilerinin Kurs-Seminer Alma Değişkenine Göre Dağılımı	54
Tablo 9. Eğitim Yöneticilerinin Makale-Kitap Okuma Değişkenine Göre Dağılımı	55
Tablo 10. Eğitim Yöneticilerinin Unvan Değişkenine Göre Dağılımı.....	55
Tablo 11. Eğitim Yöneticilerinin Branş Değişkenine Göre Dağılımı.....	56
Tablo 12. Eğitim Yöneticilerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı.....	56
Tablo 13. Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	57
Tablo14. Eğitim Yöneticilerinin Okulda Etkinlik Yapma Değişkenine Göre Dağılımı	57
Tablo 15. Öğretmenlerin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Dağılımı.....	58
Tablo 16. Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterlikleri Algılarına İlişkin Boyut ve Toplam Bazda Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	61
Tablo 17. Eğitim Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlikleri Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	62
Tablo 18. Eğitim Yöneticilerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlikleri Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	63
Tablo 19. Eğitim Yöneticilerinin Branş Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlikleri Algılarına İlişkin t-Testi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	64
Tablo 20. Eğitim Yöneticilerinin Kurs seminer Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlikleri Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları	65

Tablo 21. Eğitim Yöneticilerinin Makale Kitap Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlikleri Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	66
Tablo 22. Eğitim Yöneticilerinin Mezun Fakülte Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlikleri Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları	67
Tablo 23. Eğitim Yöneticilerinin Okul Türü Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlikleri Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	68
Tablo 24. Eğitim Yöneticilerinin Okul Etkinlik Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlikleri Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	70
Tablo 25. Eğitim Yöneticilerinin Unvan Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlikleri Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	71
Tablo 26. Eğitim Yöneticilerinin Kıdem Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlikleri Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	72
Tablo 27. Eğitim Yöneticilerinin Mezun okul Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlikleri Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	73
Tablo 28. Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi ile İlgili Farkındalıklarına İlişkin Görüşleri.....	74
Tablo 29. Eğitim Yöneticilerinin Okullarda Yapılan Değer Eğitimi Uygulamalarına İlişkin görüşleri.....	75
Tablo 30. Eğitim Yöneticilerinin Okullarda Değer Eğitimi Uygulamalarının Öğrenciler Üzerindeki Davranışsal ve Akademik Başarılarına Etkilerine ilişkin Görüşleri.....	77
Tablo 31. Eğitim Yöneticilerinin okullarda yapılan Değer Eğitimi Uygulamalarının Öğrencilerin Okul Dışı Yaşantılarında Etkilerine İlişkin Görüşleri	78
Tablo 32. Eğitim Yöneticilerinin Okuldaki Davranış ve Tutumlarının Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri.....	80

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	:Aktaran
Ed.	:Editör
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
STK	:Sivil Toplum Kuruluşu
SEDEP	:Selçuklu Değerler Eğitimi Projesi
TDK	:Türk Dil Kurumu



GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, amacı(problem cümlesi, alt amaçlar/sorular), önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Eğitimin öznesini oluşturan insanı, biyolojik, fizyolojik ve sosyolojik bir varlık olarak tanımlanabilir. Eğitim, “insanların özelliklerini dikkate alan ve onların kendilerini gerçekleştirebilmeleri için onlara gerekli, bilgi, beceri, tutum, alışkanlık ve değerlerin kazandırılması sürecine” denir. Eğitim, sadece bireylerin gereksinimlerini karşılamaz. Bununla birlikte toplumların da gereksinimlerini karşılar. Bundan dolayı eğitim, ülkelerin önemle üzerinde durduğu ayrıca çoğunun zorunlu hale getirdiği bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Her devletin, kendi sürekliliğini sağlayacak bireylere ihtiyacı vardır. Bu ihtiyacın karşılanması da eğitim ile mümkündür (Ulusoy ve Tay, 2011).

Eğitim programı, ülkelerin milli eğitim politikalarını uygulamaya koydukları süreçleri içeren etkinliklerin tümüdür. Öğretim programı ise eğitimin belli kademelerinde öğrenilecek olan ders konularının plan dahilinde uygulanmasını sağlayan bir alt sistemdir. Öğretim programını, ders programı, ünite programı ve en son da konu planından oluşur. Bu olayı suya düşen bir damlaya benzetirsek, suya düşen ilk damla konu planını simgeler ve bu işleyiş halka halka eğitim programına doğru devam eder. Bu alanda eğitimcilerin sorumluluğu, sadece konu, ünite ya da dersin amaçları ile sınırlı değildir. Öğretim programı eğitimin kısa dönemli amaçlarına işaret ederken, eğitim programı ise uzun dönemli amaçları içeren genel bir yapıya sahiptir. Uzun dönemli amaçlar toplumun değerlerini ve ideallerini oluşturur. Değerler eğitiminin dayanak noktası da uzun dönemli amaçlardır. Kaynaklarda kabul görmüş olan “uzun dönemli amaçlar” ifadesi değerler eğitimindeki eksikliği açıkça ortaya koymaktadır. Uzun dönemli derken adeta ulaşılması zor, önceliği ifade etmeyen bir kavram anlaşılmaktadır. Oysaki eğitimde varılmak istenen asıl hedef uzun dönemli amaçlardır (Aydın ve Akyol Gürler, 2012).

Değerler eğitimi, doğrudan programlarla ya da örtük program yoluyla gerçekleştirilmektedir. Eğitim programlarında değerlerin nasıl kazandırılacağı açık ve net olarak belirtilmemiş olsa bile, bu okulda değerler eğitiminin gerçekleşmediği anlamına gelmez. Aslında eğitimcilerin okul ortamında ve sınıfta ortaya çıkardıkları kültür, neye önem verip neye önem vermedikleri, neleri iyi veya kötü algıladıkları, öğrenciler için örtük olarak değer eğitimi ortaya çıkarmaktadır. Ancak, değerler eğitiminin, formal eğitimin bir parçası olacak şekilde, planlı ve programlı öğrenme yaşantılarıyla kazandırılması gereklidir(Doğanay, 2011).

Eğitim kurumlarında bu programın uygulanmasında öğretmenlerden daha çok eğitim yöneticilerinin katkı sağlaması gerekmektedir. Çünkü okullar; öğretmeni, öğrencisi, velisi, yani tüm paydaşları ile yöneticilerin kontrolünde olan kurumlardır. Eğitim programının en önemli öğeleri eğitim yöneticileri ve öğretmenler olması nedeniyle, eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Her devlet kendi eğitim politikasını geliştirir ve bireylere kazandırmak istediği davranışları ve oluşturmak istediği değerleri eğitim yoluyla gerçekleştirir. Bu da eğitimde değerler eğitiminin önemini göstermektedir. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına ilişkin tutum ve görüşleri araştırılması önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Kohlberg (1976) okullarda değerler öğretiminde en yaygın olan yaklaşımın örtük (gizil) program olduğunu ileri sürer (Naylor ve 1987; Akt:Ulusoy ve Dilmaç, 2012:74). Toplumsal kurum olan okullarda, değerler eğitimi doğrudan içeren dersler olmasa bile örtük program yoluyla değerler öğretilmektedir. Çünkü okul ortamı, eğitimcilerin disiplin anlayışı ve beklentileri, değerleri öğretir veya öğrencilerin değerlerinin gelişimine katkı sağlar (Akbaş, 2007).

Bu araştırmanın genel amacı, Milli Eğitim Bakanlığı temel eğitim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin değerler eğitimine ilişkin görüşlerini farklı değişkenler (cinsiyet, medeni durum, kurs-seminer alma ,makale-kitap okuma, unvan, brans, kıdem, okul türü, okulda etkinlik yapma, mezun olunan okul,mezun olunan fakülte) açısından incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın nicel ve nitel kısımlarında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre bir farklılık var mıdır?
2. Yöneticilerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında medeni durum değişkenine göre bir farklılık var mıdır?
3. Yöneticilerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında kurs-seminer alma değişkenine göre bir farklılık var mıdır?
4. Yöneticilerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında değer eğitimine yönelik makale-kitap okuma değişkenine göre bir farklılık var mıdır?
5. Yöneticilerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında unvan değişkenine göre bir farklılık var mıdır?
6. Yöneticilerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında branş değişkenine göre bir farklılık var mıdır?
7. Yöneticilerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre bir farklılık var mıdır?
8. Yöneticilerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında okul türü değişkenine göre bir farklılık var mıdır?
9. Yöneticilerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında okulda etkinlik yapma değişkenine göre bir farklılık var mıdır?
10. Yöneticilerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında mezun olunan okul değişkenine göre bir farklılık var mıdır?
11. Yöneticilerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında mezun olunan fakülte değişkenine göre bir farklılık var mıdır?
12. Eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bir ülkenin eğitim sistemi, o ülkenin benimsediği ve eğitim programına da yansımış olan değerlerle başlar. Bu değerler, eğitimin genel çerçevesini, hedeflerini ve yönünü belirler (Doğan, 1997:18). Değer eğitimi, eğitimdeki değer aktarımını güçlendirme yöntemleri arar. Bu aktarım ise eğitim kurumlarındaki müfredat ve ahlaki ortamlarla da alakalıdır. Eleştirel düşünme, düşüncelerin analizi ve

kıyaslanması yoluyla değerler ve değerlerin oluşumu konusundaki düşüncelerin gelişmesini amaçlar (Veugelers, 2000).

İnsanlar değer yargılarına göre düşünür ve değer yargılarına göre hareket ederler. Bireyin değerler sisteminin oluşumu aile yaşantısı ile başlar, fakat sosyo-kültürel yaşamının büyük bir kısmını oluşturan okulların bu gelişmede çok büyük bir payı vardır. Bazı değerleri öğrenmede okulun payı aileye göre daha fazla etkilidir. Sevgi, hoşgörü, dürüstlük, kendine, başkalarına ve çevreye saygı, yardımseverlik, adil olma, sorumluluk gibi değerlerin kazanılmasında okul ve eğitimcilerin sorumlulukları ve rolü aileye göre daha fazladır (Ulusoy ve Dilmaç, 2012:83).

Eğimin verildiği en uygun ortam olan eğitim kurumlarındaki eğitimciler rollerini çok iyi bilmeli ve bu konuda hata yapmamaya çalışmalıdırlar. İşte bu durumda değerler eğitimi amacına ulaşabilir. Şu da asla unutulmamalıdır ki eğitim kurumlarındaki eğitim tek başına yeterli olmayabilir. Aileler de elinden geldiği kadar çocuklarına değerleri öğretmeye çalışmalıdır (Ulusoy ve Dilmaç, 2012:59)

Değerler ve ahlak eğitiminin metot ve hedeflerine ilişkin çalışmalara 1900'li yıllarda başlanmış, önce geleneksel metotlarla sürdürülen bu araştırmalar 1960'tan itibaren, eleştirilmiş ve muhakeme edilmiştir. 1960'tan sonraki on yıl "insanın gücü" sloganıyla devam etmiştir. Bu süreçte bireye değer öğretmek yerine onu cesaretlendirerek muhakeme ve muhasebe yapacak şekilde gelişmesini sağlamak için eğitimcinin bireye rol-model olması amaçlanmıştır. Daha sonraki yıllarda ise toplumun çeşitli kesimleri tekrar eski değerlere dönerek, vatanseverlik, saygı, aileye çevreye hizmet etmek, sorumluluk alma gibi bazı kavramları öne çıkarmışlardır. Bu yıllarda gelenekçi ve muhafazakâr değerlere sadakat popüler olmuştur (Kirschenbaum, 1994:3-6).

İnsanın olduğu her ortamda ve her koşulda yapılabilen değerler eğitiminde her bir birey öğrenci için rol-modeldir. Okul ortamında veya sınıfta öğrenciler birbirleri için olumlu ya da olumsuz modeldir. Okul ile alakalı her yer ve ortam bu eğitimin birer unsurudur. Araç-gereç, müfredat, yöntem ve teknik, değerler eğitiminin şekillenmesini sağlar. Carbone ve Peter (1991) değerler eğitimi, eğitimin ve ahlakın çok yönlü bir bileşimi olarak tarif etmişlerdir (Akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

Değer, bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birliktelik, işleyiş ve devamlılığını sağlamak ve sürdürülebilmek için bireylerin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli olduğu kabul edilen ortak fikir, hedef ve temel ahlâk ilkesi veya inançlardır (MEB, 2005).

Değer eğitimi vermesi gerekenlerden biri de eğitimcilerdir. Tyree ve Vence'ye (1997) göre eğitimciler;

1. Rol-model olmalı,
2. Sınıf içerisinde ortak bir yapı oluşturmalı,
3. Her bir bireye görevler vererek, öğrencilerin kişiliklerini ahlaklı bir şekilde geliştirmelerine yardım edilmeli,
4. Eğitim verdiği kişileri cesaretlendirerek veya kurallar koyarak değerler eğitimi vermeli,
5. Bireylere kararlar alma fırsatı vermeli,
6. Bireylere paylaşma imkanını sunmalı,
7. Ortak çalışma ve işbirliğine yönlendirmeli,
8. Beyin fırtınası ve yardımseverlik iklimi meydana getirmeli (Akt. Dilmaç, 1999: 23).

İnsanlar doğumdan itibaren değer eğitimi ile iç içedir. Bunun farkında olması veya olmaması önemli değildir. Ancak eğitim kurumlarında verilen değer bilinci planlı ve programlı olabilir. Ülkelerin eğitim politikalarının içinde bireylerine değer kazandırma fikri hakimdir. Bununla ilgili olarak ülkemizde eğitim sistemine bağlı okullarda, rehberlik, din ve ahlakla ilgili okutulan birçok derste, değerler eğitimiyle alakalı bilgiler açık bir şekilde verilmektedir. Ayrıca sosyo-kültürel alan, tarih, dil ve edebiyat gibi konularda açık bir şekilde değilse de kapalı olarak belli bir plan ve programa bağlı olarak değerler eğitimi verilmeye gayret edilmektedir. Nitekim 2004'te örnek uygulamayla başlatılan ve 2005-2006 eğitim-öğretim döneminde Türkiye'nin tamamına yayılarak uygulaması başlatılan değerler eğitimi kapsamında kazandırılacak davranışlar "Sosyal Bilgiler" ile diğer derslerin programında açık olarak ifade edilmiştir (MEB, 2005). 2018 yılında ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'yla, "Değerler Eğitimi" uygulaması tekrar düzenlenmiştir. Bu yeni programa göre; değerler öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri

geçmişe ve adetlere dayanan ve diğer kısımları köklerinden beslenip günümüze ve geleceğimize uzanan en önemli manevi unsurdur. İnsani özelliklerimizin esasını meydana getiren değerler, yaşantılar ve karşılaşılan her sorunla baş edebilmek için harekete geçmeyi sağlayan iradenin çıkış noktasıdır. Toplumun geleceğini belirleyen en önemli şey, değerlerini benimseyen ve bu değerlere sahip çıkarak, becerileriyle ona can veren insanların oluşuna bağlı olan bir gerçekliktir. Bu nedenle eğitim sistemi tüm bireylerine uygun, ahlaki kararlar alarak ve bunları davranışlara dönüştürme yeterliliğine sahip olabilmesi doğrultusunda hareket eder. Eğitim sistemi sadece akademik olarak başarılı, sınırları çizilmiş bazı bilgi, yetenek ve davranışları kazandırmayı amaçlayan bir sistem değildir. Esas görevi, temel değerleri benimseyen bireyler yetiştirmek ve yeni kuşakların değerlerini, tutum ve alışkanlıkları ile davranışlarını etkileyebilmektir. Eğitim sistemi, işlevini, değerler eğitimini de kapsayan eğitim ve öğretim programlarıyla yerine getirir. Öğretim programları, öğrenme-öğretme ortamları, eğitim araç-gereçleri, ders dışı etkinlikler, mevzuat vb. gibi eğitim sisteminin tüm unsurları “Eğitim programını” oluşturur. Değerler, öğretim programlarında ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemiş tam tersine tüm eğitim sürecinin asıl amacı ve özü olarak görülüp, öğretim programlarının hepsinde ve her aşamasında yer almıştır. Değer, bir milletin sahip olduğu sosyal, kültürel, bilimsel vs. değerleri de barındıran maddi ve manevi öğelerin bütünü olarak ifade edilir (TDK, 2019). Öğretim programlarında yer alan “kök değerler” ise şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretim sürecinde hem ayrı ayrı, hem ilgili olduğu alt değerlerle ve hem de diğer asli değerlerle birlikte ele alınarak gerçekleştirilecektir (MEB, 2018).

Yukarıda da değinildiği gibi toplum için gerekli ve bir o kadar da önemli olan değerlerin bireylere kazandırılmasında en önemli yerlerden biri de kuşku yok ki okullardır. Okulların değerler eğitimindeki rolü günden güne artmaktadır. Okullarda değerler eğitimi uygulamalarına yol gösteren en önemli paydaşlar hiç şüphesiz yöneticiler ve öğretmenlerdir. Bu anlamda yöneticilerin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin derinlemesine analiz edilmesi değerler eğitimi uygulamalarının daha etkili yürütülmesi bakımından çok önemlidir.

Sayıtlar

1. Araştırmada Eğitim Yöneticilerinin araştırma sırasında uygulanan ölçme araçlarına yansız ve doğru cevap verdikleri varsayılacaktır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ile,
2. Ordu il merkezindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul müdürleri ve müdür yardımcıları ile,
3. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan okul müdürleri ve müdür yardımcılarının ölçek maddelerine verdikleri cevaplar ile,
4. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan okul müdürleri ve müdür yardımcılarının yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Değer: “Bir şeyin önemini belirleyen soyut ölçü, bir şeyin karşılık geldiği kıymet, yüksek ve yararlı niteliktir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012).”

Değerler Eğitimi: “Değerler eğitimi kavramı, uygulamada vatandaşlık eğitimini ve ahlak değerlerinde eğitimi vurgularken; günümüzde bu kavrama yakın anlamda kullanılan, ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimi içeren karakter eğitimi kavramı, erdemler, tutumlar ve kişisel niteliklerin gelişimi üzerine eğitimi vurgular (Halstead ve Taylor, 2000: 169).”

Eğitim Yöneticisi: “Bir topluluğun yönetim işlerini çeviren ve uygulayan kişi idareci, idari müdür (TDK, 2015).”

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA KONUSU İLE İLGİLİ KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili değer kavramı, değerler eğitimi, değer öğretimi yaklaşımları, değerler eğitimi ve okul, değerler eğitiminde öğretmen, Türk milli eğitim sisteminde değerler eğitimi, çalışma ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilecektir.

1.1. Değer Kavramı

Değer, nelerin, nasıl ve hangi davranışların “iyi”, “güzel”, “doğru” ve “kutsal” olduğu ile ilgili inanç ve kabullerimizdir. Değer; “iyi insan, iyi dindar, iyi yurttaş, iyi ebeveyn, iyi eğitimci kimdir ve nasıl olmalıdır?” sorularına yanıt veren özelliklerdir. Değer, bireyin kendine ait becerilerinin, iyi ve olgun birey potansiyelinin ortaya çıkmasına katkı sağlayan, yaşamının kalitesini artıran ve kişiliğimizin tam ortasında olan manevi bir olgudur. İnsani değerlerden olan dürüstlük, adaletli olma, merhamet, namus, iffet, güvenilir olma, öz denetim, sabır, sorumluluk, başkasını düşünme, çalışkanlık ve cesaretli olma gibi değerler hemen hemen her kültürde kabul gören ve takdirle karşılanan değerlerdendir (Hökelekli, 2011).

Bir şeyin önemini belirlemeyi sağlayan, olması gerekenle olanın ayrımını yapan ölçüt olarak belirtilebilecek değer sözcüğü, sosyal bilimlerin hemen hemen hepsinde, üzerinde ihtiyatla durulan bir kavramdır. Değer aynı zamanda, felsefe biliminin ilgi alanında olan üç sorundan biridir. Felsefe biliminin diğer iki alanı da varlık ve bilgidir. Felsefe biliminde bireyin; arzulayan, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile ilişkisinde ortaya çıkan durum değer olarak ifade edilmektedir (Aydın ve Akyol Gürler, 2012).

Değer kavramı psikoloji, sosyoloji, felsefe gibi bilimler öncelikli olmak üzere; dini bilimler ve tarih, matematik, iktisat gibi birçok bilim dallarında kullanılmaktadır. Sosyal bilimler bakımından değerleri bu kadar değerli ve önemli yapan şey davranışlarını incelemesi ve yorumlamasıdır. Gün içinde yazılı ve görsel

basın-yayın organları gibi yerlerde yazılan yazılarda ve yapılan konuşmalar ile çeşitli programlarda kesinlikle değerlerden ve değer içeren konulardan söz edilmektedir. Değer; bir şeyin önemli olduğunu belirten soyut bir ölçü, bir şeyin karşılık geldiği durum, değer, faydalı niteliktir. Kişinin arzulayan, ihtiyaç duyan bir varlık olarak nesne ile ilişkisinde ortaya çıkan durumdur (Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

Değer konusunu araştıran Güngör (1998), değerler üzerinde başlıca iki alandan söz etmekte ve bu ayrımı şöyle açıklamaktadır: Psikoloji, değer sorununu felsefe biliminden daha farklı bir şekilde inceler. Psikoloji biliminde değerın önemi onun genel bir dayanağa dayanıp dayanmamasından değil, insan davranışlarına yol gösterici olarak oynadığı roldendir. Bu açıdan psikolog, değeri sadece bir inanç unsuru olarak inceler ve bu onun için yeterlidir. Özellikle ahlaki davranışlar hakkında değer, bir bireyin çeşitli insanları, insanlara ait özellikleri, arzu ve düşünceleri ve davranışlarını değerlendirirken başvurduğu bir ölçü olarak değerlendirmektedir.

Değer yargısı bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu durumun ifadesi ise bu durumda değer kavramı da bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu konusunda ifade edilen inançtır (Güngör, 1998). Toplum, her alanda, insanları kuşatan işler, eylemler, karakterler, inançlar ve değerler sistemidir. Bu noktadan hareketle toplumun oluşmasını sağlayan temel olgulardan biri de değerlerdir denilebilir. Değerler yalnız eğitim yoluyla gelecek kuşaklara aktarılır. Böylelikle toplumun devam etmesi sağlanır (Aydın ve Akyol Gürler, 2012).

Sosyal yapıların var olma, birliktelik, işleyiş ve devamlılığının nedeni olarak görülen, onay ve ilgi çeken, korunan inançlara “değer” adı verilir. Toplumlardaki değerler, bazen “iman, kanaat, bilgi şeklinde” varlık göstermektedir. Çıkış kaynağı, oluş şekli ve sebebi ve yaptırım gücü ne olursa olsun, değerler, kelimelere yüklenmiş anlamlardır. Değerler, esas bakış açılarının ya da ilkelerin esas alındığı yaklaşım hücreleridir. Değerlerin her biri, ait olduğu sosyal yapıların tarihi deneyiminin sonucunda meydana gelir. Değerler, ait olduğu sosyal yapıyı oluşturan bireylerin büyük bir kısmı tarafından benimsenen olgulardır (Tural, 1992; aktaran: Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

Değer, tüm dünyayı kapsayan genel bir durumdur. Tüm insanlar tarafından genel olarak kabul gören, “yaşlılara yardım etmek ve onlara bakmak iyidir”. Buna

herkesçe kıymet verilir. Buna karşılık; batı toplumlarında, yaşlılara kendi akrabalarıyla beraber bakım evinde bakmak iyidir; Türkiye’de ise yaşlıların kendi ailesi ile beraber kalması iyidir. Bu örneklemede kıymetli olan, “yaşlılara bakılması iyidir” önermesidir. Değerli olan durum yaşlılara nasıl bakılacağı konusudur. Değerlerin taşıdığı küresel anlam; yaşandığı topluma, bireye ve zamana göre değişmezken; değer yargıları insandan insana, toplumdan topluma ve zamandan zamana değişir (Çüçen, 2001).

Bir toplumda uygulamadaki değerleri anlamadan yorumlamak ve üzerinde eleştiri yapmak imkân dâhilinde değildir. Çünkü birey açısından gereksiz ve önemli olmayan bir davranış, onu gösteren için muhakkak önemlidir. Değerler bir anlamda bireyin yaşantısındaki amaçlarıdır; hatta yalnız kendi yaşantısının değil, başkalarının yaşantısı için de amaç olunmasının istendiği durumlardır. Bunlar zaman zaman yalnız bireyleri belirleyici olur, bazen de tüm toplumun belirli bir değer profili ile tanınır (Güngör, 1998). Bundan dolayı değerlerin bireysel mi toplumsal mı olduğunu daha iyi anlamak için özelliklerine bakmalıyız. (Schwartz ve Bilsky, 1987; Akt. Ulusoy ve Tay, 2011), değerlerin özelliklerini şöyle ifade etmişlerdir.

1. Değer inanmaktır. Ancak bütünüyle nesnel, duygulardan arındırılmış, düşünce özelliği taşımazlar. Soyut ve özneldirler, uygulamaya geçtiklerinde duygularla iç içedirler.

2. Değerler, fertlerin gayeleriyle ve bu gayeleri elde etmede etkili olan davranış şekilleriyle (hak bilirlilik, yardımseverlik) alakalıdır.

3. Değerler, öznel fiil ve durumların üstündedirler. Örneğin; itaat etme değeri, her yerde ve her durumda geçerlidir.

4. Değerler, tutumların, bireylerin ve yaşanan olayların seçilmesinde veya değişiminde yönlendirici standart etken olarak görev yaparlar.

5. Değerler, içlerindeki öneme göre kendi aralarında bir sıraya sahiptirler. Bu sahip oldukları sıralama değer önceliklerinin belirlenmesine ait bir sistem oluşturur.

6. Değerler değişmeye açık olan yapılardır. Zaman içindeki etkileşim ve ortaya çıkan yeni gereksinimleri karşılamak nedeniyle değerlerin önceliklerinde değişim olma ihtimali vardır.

Değer, insanı insan yapan özelliklere haiz olma ve insanı diğer canlılardan ayıran esas nitelikleri içinde barındırma ve insanların davranışlarına yol gösteren inançlar bütünü olarak tanımlanabilir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

1.2. Değerler Eğitimi

Bir ülkenin eğitim sistemi o ülkenin önemseydiği ve eğitimine de yansımış değerlerle başlar. Bu değerler, eğitim sisteminin genel hatlarını, hedeflerini ve gidiş yönünü belirler (Doğan,1997). Değer eğitimi, eğitim sistemindeki değerlerin aktarımını güçlendirme yöntemlerini arar. Bu aktarım ise okuldaki öğretim programı ve ahlaki ortamla alakalıdır. “Eleştirel düşünme, fikirlerin/düşüncelerin analizi ve karşılaştırma yapma” yöntemiyle değerler ve değer gelişimi konusundaki fikirlerini geliştirmeyi hedefler (Veugelers, 2000).

Değer ve ahlak eğitiminin metot ve hedeflerine ilişkin çalışmalara 1900’lü yıllarda başlanmış, önce geleneksel metotlarla sürdürülen bu araştırmalar 1960’tan itibaren, eleştirilmiş ve muhakeme edilmiştir. 1960’tan sonraki on yıl “insanın gücü” sloganıyla devam etmiştir. Bu süreçte bireye değer öğretmek yerine onu cesaretlendirerek, muhakeme ve muhasebe yapacak şekilde gelişmesini sağlamak için eğitimcinin bireye rol-model olması amaçlanmıştır. Daha sonraki yıllarda ise toplumun çeşitli kesimleri tekrar eski değerlere dönerek, vatanseverlik, saygı, aileye çevreye hizmet etmek, sorumluluk alma gibi bazı kavramları öne çıkarmışlardır. Bu yıllarda gelenekçi ve muhafazakar değerlere sadakat popüler olmuştur (Kirschenbaum, 1994:3-6).

İnsanın olduğu her ortamda ve her koşulda yapılabilen değerler eğitiminde her bir birey, öğrenci için rol-modeldir. Okul ortamında veya sınıfta öğrenciler birbirleri için olumlu ya da olumsuz modeldir. Okul ile alakalı her yer ve ortam bu eğitimin birer unsurudur. Araç-gereç, müfredat, yöntem ve teknik, değerler eğitiminin şekillenmesini sağlar.

Değerler eğitimi bireylerin olduğu her ortamda yapılan ve her yetişkin birey, bir öğrenci için, iyi, kötü veya belirsiz bir rol modeldir. Eğitim ortamında öğrenciler birbirleri için negatif veya pozitif öğretici konumundadır. Okul ve okulla ilgili her yer ve alan “servis, spor salonu, oyun sahası, vb.” değerler eğitiminin birer

parçasıdır. Kitap, eğitim müfredatı ve öğretim yöntem ve teknikleri değerler eğitimini biçimlendiren unsurlardır (Kirschenbaum,1994).

Carbone ve Peter(1991), değer eğitimini, ahlakın ve eğitimin çok yönlü bileşimi olarak ifade ederler (Akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

Değer, bir sosyal yapı ya da toplumun kendi varlığını, birlik ve beraberliğini, işleyiş ve devamlılığını sağlamak için bireylerin büyük bir bölümü tarafından doğru ve gerekli olduğu kabul edilen genel düşünce, hedef, esas ahlâkî unsur veya inançlardır (Özgüven,1999). 2004'te örnek uygulamayla başlatılan ve 2005-2006 eğitim öğretim döneminde Türkiye'nin tamamına yayılarak uygulaması başlatılan değerler eğitimi kapsamında kazandırılacak davranışlar "Sosyal Bilgiler" ile diğer derslerin programında açık olarak ifade edilmiştir (MEB, 2005). Bu değerler; İlkokul ve ortaokul "Sosyal Bilgiler Müfredatı'nda" aşağıdaki gibidir.

"Adil olma, bilimsellik, dürüstlük, özgürlük, sorumluluk, aile birliğini önemseme, çalışkanlık, estetik, sağlıklı yaşamayı önemseme, temizlik, bağımsızlık, dayanışma, hoşgörülü olma, saygı, vatanseverlik, barış, duyarlı olma, misafirperverlik, sevgi, yardımseverlik" (MEB, 2005).

(Northwiev Public Schools, Grand Rapids, MI. 1970) göre değerler eğitiminin hedefine ulaşabilmesi için;

1. Ferdi değerler sistemi uygulanmasında öğrencilere yardım etmek için çok çeşitli yöntem ve araç-gerecin geliştirilmesi,
2. Yeni düşünce ve araç-gereci çok etkili bir şekilde kullanması için öğrencilere çok sayıda deneyimli eğitimcinin alakadar olması,
3. Değer yargısının oluşması için çok çeşitli yöntemlerin geliştirilmesi,
4. Farklı alanlarda değerlerle ilgili hipotezlerin oluşturulması,
5. Değerler eğitiminde başkalarına kaliteli hizmet yapmak için insanlarla birlik beraberliğin sağlanması,
6. Değerler eğitimiyle ilgili yapılan araştırmalar konusunda insanların bilgilenmelerinin sağlanması gerekmektedir (Akt. Dilmaç, 1999:24) .

Değerler eğitiminin verildiği en uygun ortam olan okullarda, eğitimciler yaptıkları işin önemini farkında olup bu konuda hata yapmamaya çalışmalıdırlar. İşte bu durumda değerler eğitimi hedefine ulaşmış olabilir. Şu durumda kesinlikle unutulmamalıdır ki yalnızca okullardaki eğitim yetersiz gelebilir. Ebeveynler

ellerinden geldiği kadar çocuğuna/çocuklarına değerleri öğretmeye gayret etmelidirler (Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

Kirschenbaum (1994: 14)'a göre değerler eğitimi, değerlerin gelişmesine katkı sağlar. Bireyin tatminkâr yaşam sürmesine yardım eder. Değerler eğitiminin tabiatında başka insanlara yardım etmek vardır. Genel manasıyla, okullarda verilen bilgi, beceri, tutum ve değerleri aktarma yoluyla başka insanlara yardımcı olunmaya çalışır. Değerler eğitiminin; gençlerin ve yetişkinlerin bir başka ifade ile tüm insanların ahlaklı ve kaliteli hayat sürmesi ve yaşamından memnun olmasını sağlama, “toplumu oluşturan bireylerin iyi olmasına katkı sunma “ ve “toplumu oluşturan tüm birey ve gruplar için merhamet ve iyilik isteme” gibi iki amacı vardır.

1.3. Değer Öğretimi Yaklaşımları

Toplumun ve gelecek kuşakların sağlıklı bir şekilde yetiştirilmesi için değerlerin öğretilmesi gerekir. Otuz yıldan fazla zamandır değerler eğitiminde kullanılan farklı yaklaşımlardan söz edilmektedir (Halstead,1996). Değerler eğitiminin uygun bir ortamda öğretilmesi için eğitimciler önemli öğretim yöntem ve teknikleri geliştirmişlerdir (Smyth, 1996). “Değerler ve değerler eğitimi” ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, değerlerin öğretilmesine ilişkin çeşitli yaklaşımlar görülmektedir. Bu yaklaşımlar; “1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi Yaklaşımı, 2. Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımı, 3. Değer Analiz Yaklaşımı, 4. Bütüncül Yaklaşım, Kohlberg’in Adil Topluluk Okulları, 5. Değerler Eğitiminde Gizil güç: Örtük Programı ve 6. Karakter Eğitimi”(Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

1.3.1. Değerlerin Doğrudan Öğretimi Yaklaşımı

Bu yaklaşım sıkça kullanılan ve genelde öğretmen merkezli olan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, anlatım, gösteriler, alıştırma-tekrar yapma, didaktik soru sorma vb. yöntemleri içerir. Tümdengelim yöntemine sahip bir yapıda olan doğrudan öğretim yöntemleri, bilginin aktarılmasında etkili bir yöntemdir. Bu yaklaşımda, önce kurallar veya genellemeler ortaya konulur, sonra da örneklerle bu kurallar ve genellemeler desteklenir (Taşpınar ve Atıcı,2002).

Bu yaklaşımda, öğrenciye verilecek araç-gereçlerin sınıflandırılması ve aşama aşama öğrenciye sunulmasında öğretmen etkin role sahiptir. Öğrenciye

kazandırılacak amaçlar, amaçlara ulaşmak için etkinlikler ve ayrılan süre bellidir. Öğrencinin performansı gözlemlenir, değerlendirilir ve öğrenciye anında geri bildirim verilerek yönlendirilir. Bu yaklaşımda öğrenci katılımının sağlanması fonksiyon açısından, büyük bir öneme sahiptir (Senemoğlu, 1997).

Doğrudan değer öğretimi yaklaşımında iki yöntem vardır. Bunlardan birincisi telkin yoluyla öğretim yöntemi, ikincisi ise, davranış değiştirme yöntemidir.

1.3.1.1. Telkin Yaklaşımı Yöntemi:

Eğitmciler ve yetişkinler tarafından öğrencilere ve çocuklara tekrar ettirme yöntemiyle neyi öğrenip neyi öğrenmemeleri gerektiği ifade edilen öğrenme yöntemidir (Akyüz, 1993). Telkin yaklaşımında değerler sorgulama yapılmadan eğitmciler ve yetişkinler tarafından öğrencilere, öğretilenlerin öğrenilmesi sürecine dayanmaktadır

1.3.1.2. Davranış Değiştirme Yöntemi:

Davranışçı yaklaşımın önemli kuramcılarında birisi olan, B.F Skinner tarafından operant koşullanmadan esinlenerek bireylerin davranışlarında değişiklik oluşturmak ve onların davranışlarını şekillendirmek için kullanılan bir yöntemdir (Wattenberg, 1977; Akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2012:71). Bu yöntem öğretimde direkt olarak kullanılan bir yöntemdir. Öğrenilmesi arzu edilen değerlerle örtüşen bir davranış içinde olması için kişilere, “amacın ve kriterin belirlenmesi, uygulanacak yöntemi belirleme, seçilen yöntemi uygulama, seçilen yöntemi değerlendirme ve gerektiğinde de tekrar etme” şeklinde beş aşama uygulanır (Sarı, 2007).

1.3.2. Değerleri Belirginleştirme Yaklaşımı

Değerler öğretiminin önemli bir boyutunu oluşturan bu yaklaşımın esası, bireyin yaşamında nelerin önemli olduğu ve bunu nasıl belirledikleri temeline dayanmaktadır. Değerlerin belirginleştirilmesindeki temel amaç, öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin farkına varmalarını sağlamayı, değerleri belirlemeyi ve öğrenme sürecinde öğrenciyi merkez almayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Halstead, 1996 ve Hunt, 1981;Akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2012:72).

Raths, Harmin ve Simon'a (1978) göre, bu yaklaşımda, bir değer kazanılabilmesi için üç farklı basamağın olması gerektiği ifade edilmiştir.

1. Seçme

2. Ödüllendirme

3. Davranmak; (Akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2012:72-73).

Değerlerin belirginleştirilmesi yaklaşımında önemli unsurlarından biri de, öğrencilerin seçtikleri değer veya ahlak konularının belirginleştirilmesi ve seçtikleri konular ile ilgili düşüncelerinin amaçlanmasıdır (Kirschenbaum, 1977; Akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2012:73).

1960-1980'li yıllarda etkili olmuş bu yaklaşım, 1980'li yıllardan sonra önemini yitirmiştir. Hatta bu yaklaşımın öncülerinden olan Kirschenbaum'da son zamanlarda bu görüşünü terk ederek kapsamlı gördüğü karakter eğitimi yaklaşımını benimsemiştir (Kirschenbaum, 2000; Sarı, 2007).

1.3.3. Değer Analiz Yaklaşımı

Bu yaklaşım, Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Kurulu tarafından geliştirilen değerlerin eğitimi yaklaşımıdır. Değer analiz yaklaşımının amacı, karşılıklı değerlerle ilgili sorunlar hakkında karar verebilmek için öğrencilere, bilimsel araştırma ve mantıksal düşünme sürecini kullanabilmeleri için yardımcı olmaktır (Sarı, 2007). Değer analiz yaklaşımı, değer kararlarını ve değer yeterliliğini esas alır (Naylor ve Diem, 1987; Akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2012:74).

Değer analiz yaklaşımının amaçları aşağıdaki gibi ifade edilmiştir (Coombs, 1971 ve Metcalf, 1971; Akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2012:74).

1. Öğrencilere, değerle ilgili bir sözcüğü değerlendirmeyi öğretmek.
2. Söz konusu olan değer nesnesi hakkında en akılcı yargıya ulaşmaları için öğrencilere yardımcı olmak.
3. Değerlerle ilgili bazı kavramlar hakkında genel bir değer yargısını benimseyen bir grup üyesi olmalarını öğrencilere öğretmek.

Değer analiz yaklaşımında önemli olan, öğrencilere değerler öğretilirken, öğrencilerin kendilerine sunulan ve öğrendikleri değerleri değil, öğrencilerin kendilerinin belirledikleri değerleri öğrenmeye çalışmalarıdır. Öğrenilecek değerleri

belirlerken sorgulama ve akıl yürütme sürecini kullanırlar (Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

1.3.4. Bütüncül Yaklaşım: Kohlberg'in Adil Topluluk Okulları

Kohlberg'in gelişim kuramına dayanan bu yaklaşımda ahlak eğitiminin, geleneksel eğitim yöntemlerinden çok farklı şekildedir. Bu yeni ahlak eğitimi anlayışında esas olan, temel değerleri yorumlamak, toplumda bireyler arası etkileşimi sağlayarak, mantıklı çözümlene ve akıl yürütmeyi güdülemek, sorumlulukları eşit paylaşmak ve demokratik bir ortam oluşturup, burada rolünü gerçekleştirmeyi sağlamaktır. Bu değer öğretimi yaklaşımında önemli olan şey fikir yürütme ve karşılaştırma yapabilme yeteneği kazandırarak öğretimin gerçekleştirmesini sağlamaktır Böyle yaklaşımda da eğitiminin rolü diğer unsurlardan farklı konumdadır. Eğitiminin görüşü uyulması gereken tek ölçüt değil, sadece diğer görüşlerden biri olarak sunulmaktadır. Bu eğitim yaklaşımında öğrenciler farklı yargı nedenleri inceleyerek, kendileri akıl yürüterek, bazı ahlaki yargıların diğerlerinden daha yeterli seviyede olduğu hakikatine ulaşmaktadırlar (Çileli, 1986; Whitney, 1986; Akt: Ulusoy ve Dilmaç, 2012:75-76). Adil topluluk yaklaşımının amacı, toplumun ve eğitim kurumlarının, istedikleri değerleri öğrenciye kazandırarak, kazandırılan bu değerlerin devamlılığını sağlamaktır. Bu yaklaşımda eğitim kurumlarının önerdikleri değerler eşsiz ve esas olan değerlerdir. Bu yaklaşım Kohlberg'in zihinsel gelişim araştırmalarını temel alır (Hunt, 1981; Warnock, 1996; Whitney, 1986; Akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2012:76).

Adil topluluk okulu yaklaşımında değer eğitimi/ahlak eğitimi boyutlarını iki genel çerçevede ele alabiliriz

1. Okullar değerleri kapsadığı için, ahlaki konuların işlendiği beyin fırtınaları değerlerin geçerliliklerinin irdelenmesine imkan sağlayarak, öğrencilerin ahlaki yargı tutumlarının bir üst aşama özellikleri ile karşılaşmalarına imkan verip, etkilenmelerini sağlamak.

2. Okulu, öğrencilerin, kararlara katılma ve işlemler sürecine katılabilecekleri yönde demokratik bir ortama kavuşturarak, öğrencilere demokrasinin ilkelerini öğretmek eş zamanlı uygulamalara imkan sağlamak (Çileli, 1986).Adil topluluk okulları, okul yaşantısının ve okulda meydana gelen okul

kültürünün, öğrencilerin, değerleri kazanmalarında etkin rolü olduğunu ortaya koymuştur (Doğanay, 2006).

1.3.5. Değerler Eğitiminde Örtük Program

Örtük kavramını ortaya koyan ve bu alanda çalışmalar yapan bilim insanları belirli bir yazılı kaynakları dayanak göstererek araştırmalar yapmışlardır. Bu yazılı kaynaklar dayanağını eğitim ve sosyolojiden almaktadır. İlk olarak 1968’de kullanılan örtük program kavramı ve bu programla ilgili esas düşünceler 20. yüzyılda ortaya konulmuş ve geliştirilmiştir. Örtük programlar resmi olarak açık bir şekilde belirtilmeyen programlardır (Yüksel, 2004). Örtük program tanımının içeriği çok geniştir. Ders dışı etkinlikleri de içermektedir. Bu programın en belirgin özelliği yazılı olmamasıdır. Bu nedenle sosyolojik yönü daha çok olan bir kavramdır. Kavramın çok kapsayıcı olması şu yönleri içerir: Okul içinde görev yapan eğitimcilerin (idareci ve öğretmenlerin) sergiledikleri davranışlar, inanç değerleri, bakış açıları, okul ortamının özelliği, değerleri, değer yargıları, okulun içindeki ortamın öğrencilere sağladığı iletişim katkısı ve kültürle ilgili tutum ve birçok neden kavramın içeriğini oluşturan yönlerini içerir (Tezcan, 2003).

Literatürde örtük programla ilgili tanımlar yer almaktadır (Paykoç, 1995). Örtük programı “okulda bilinçli ve açık bir şekilde uygulanan programların, kararların, ilkelerin haricindeki okul ortamı ve yaşamı” olarak tanımlanmaktadır. Kaynaklarda farklı biçimlerde tanımlanan örtük programla ilgili bu tanımların ortak paydası, bu programın resmi programda belirtilen hedef ve etkinliklerin dışında, öğrencilerin kazanmaları gerekenin, açık bir şekilde ifade edilmemiş, yazılı olmayan, öğrenme-öğretme süreci içerisinde ortaya çıkan veri, düşünce ve uygulamalardan meydana gelen bir program olmasıdır

Yazılı olmayan ancak, yazılı programdan, özellikle de değerlerin kazandırılması aşamasında çok daha etkili olan bu programın etkisini, okuldaki tüm personelden başta yöneticiler olmak üzere bu sürecin bilincinde olması gereklidir. Örtük programı benimseyen bilim insanları öğrencilerin değerlerinin, yalnız çok az kısmını resmi program sürecinde kazandıklarını ifade ederler. Bundan dolayı da değerlerin kazanım sürecinden bağımsız bir ders veya konu tarzında verilmesine karşı çıkmaktadırlar (Doğanay, 2006 ve Yüksel, 2004).

Değerlerin örtük programla kazanımı sağlanması gerektiğini ifade eden bilim insanlarının görüşü, okulun resmi programlarının hazırlanma sürecinde, ahlakla ilgili değer ve değer yargılarını öğretmek için, bu programlara ahlakla ilgili dersin eklenmesinin yetersiz olacağını vurgularlar. Resmi program ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, öğrencilere program kazandırılırken, eğitim faaliyetleri öğrencilerin, yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrenciler ile toplumun görüş ve şekillerine göre şekilleneceği bir hakikattir. Bu açıdan baktığımızda da resmi programın uygulanışı aşamasında örtük programın işin içine girmesi gerekmektedir. Ders programlarına eklenecek bu dersler değer ve değer yargılarının öğrenilmesi aşamasında teorik olarak faydalı olabilir. Ancak değerlerin ve toplumdaki normların kalıcı olması açısından okullardaki örtük programların tespit edilmesi gereklidir. Bu tespitin belirlenmesi aşamasında ders programlarındaki ahlak bilgisi derslerinde anlatılan konularla örtük program arasında farklılıklar var ise, verilen ahlak bilgisi dersi hedefine ulaşmayacaktır (Yüksel, 2004 ve Yüksel, 2005).

1.3.6. Karakter Eğitimi

Toplumların geleceğinin iyi yetişmiş ve karakterli bireylere bağlı olduğu tartışılmaz bir hakikattir. Bireylerin ahlaklı karaktere kendiliğinden sahip olmaları pek mümkün olamamaktadır. Bu nedenledir ki okul çağına gelmiş her bireyin iyi ahlaki kararlar alma ve davranışlar göstermesine yardımcı olacak değerler ve beceriler kazandırılması şüphesiz okulların esas amaçları arasındadır (Ekşi, 2003). Bu açıdan bakıldığında, karakter kavramı, iyi yaşamın bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarını içeren, ahlaki değerleri anlayarak, onlar hakkında duyarlılık gösterme olarak tanımlanmaktadır (Lickona, 1996 ve Milson ve Ekşi, 2003). Karakter eğitimi boyutunu ise, örtük veya açık program aracılığıyla, yeni yetişecek kuşaklara temel insani değerleri kazandırma, sorumluluk alabilme, değerlere karşı hassasiyetli olma ve onları davranış olarak gösterme hakkında yardımcı olma çabası olarak ifade edebiliriz (Ryan ve Bohlin, 1999 ve Ekşi, 2003).

1.3.6.1. Karakter Eğitiminin Temel Presipleri

1. Karakter eğitimi iyi karakter temelli olması nedeniyle temel ahlaki değerlere teşvik edici yönü vardır.
2. Karakter fikir, his ve davranışı içerecek kapsamda tanımlanmalıdır.
3. Etkili karakter eğitimi okul yaşantısının bütün aşamalarında temel değerleri teşvik ederek amaçlı, insiyatif alan ve kapsayıcı bir yaklaşımı gerektirir.
4. Okul ortamı ve yaşantısı insancıl ve şefkat gösteren bir topluluk olması gerekir.
5. Karakterin geliştirilmesi için, öğrenciler ahlaki davranış fırsat ve imkanlarına ihtiyaç duymaktadırlar.
6. Etkili karakter eğitimi, öğrenci merkezli ve akademik başarılarını arttırmalarına yardımcı, anlamlı ve teşvik edici bir akademik müfredatı içermektedir.
7. Karakter eğitimi öğrencilerde içgüdüsel bir motivasyon geliştirme gayreti içerisinde olmalıdır.
8. Okulun tüm personeli, karakter eğitiminin gelişmesi için sorumlulukları alan ve aynı temel değerlere sahip bir öğrenme ve ahlak topluluğu olmalıdır.
9. Karakter eğitimi okuldaki tüm personelden ve de öğrencilerden ahlaki liderlik yapmalarını gerektiren bir eğitim programıdır.
10. Karakter eğitimi aşamasında okul aileleri ve çevre şartlarını tam bir paydaş olarak görmelidir.
11. Karakter eğitiminde değerlendirme; okulun karakterini, karakter eğitimcisi olarak okul personelinin işlevselliğini ve öğrencilerin iyi karakter gösterme durumunu içermesi gerekir (Lickona, 1996).

1.3.6.2. Karakter Eğitimi Yaklaşımları

Karakter eğitimi genel bir tanımlama olduğu için çeşitli düşünce okullarının bakış açılarının ortaya koyulması gerekir. Geliştirilen karakter eğitimi programlarındaki farklı bakış açıları şu şekilde ifade edilebilir.

1. Muhakeme- Alışkanlık
2. “Yüksek” Değerler- “Ara” Değerler
3. Kişiyi Odaklanma- Topluma ve Çevreye odaklanma (Thomas, 1991)

1.4. Değerler Eğitimi ve Okul

Öğrencilerde değer kazandırmak isteyen eğitimciler, değerlere uygun rol-model olmalıdırlar. Kendi değerlerimize şöyle dönüp bir bakarsak,” Kimden hangi değeri aldınız? Değerlerin öğretimine yönelik sınıftaki yaklaşımlar ve değerlerin anlaşılır olması çocuğa bazı değerleri aşılama yetmez. Bundan ziyade çocuğa değer verme sürecini öğretir. Bu süreç bireyin değer verdiği şeyi bilme, en çok önem verdiği şeyleri seçme ve bunları yaşantısının içine alınmasını içerir. Bu görüşü savunanlar, iyi ve tutarlı bir şekilde kullanıldığında değer kazandırma sürecinin, bireyin hem kişisel olarak tatmin olmasını hem de sosyolojik anlamda yapıcı kararlar vermesini sağlayacağını ifade etmişlerdir. Değer kazandırma süreci, değer tanımına bağlıdır. Raths’e göre, değer olarak benimsenen bir şeyin değer olarak nitelendirilebilmesi için yedi (7) kritere uyması gerektiğini belirtmiştir. Bunlar:

1. Alternatifler içinden seçilmiş olmalıdır.
2. Sonuçlar üzerinde iyice düşünülüp seçilmiş olmalıdır.
3. Özgür bir şekilde seçilmiş olmalıdır.
4. Değer verilerek ve üzerine titrenerek seçilmiş olmalıdır.
5. Toplumda karşılığının olması ve onaylanması gereklidir.
6. Davranışa dönüşmüş olmalıdır.
7. Davranış tekrar etmeli, süreklilik göstermeli ve tutarlı bir şekilde yerine getirilmiş olmalıdır (Whitney,1986:56-58; Akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2012).

Çocuklarda değerlerin gelişmesinin sağlanması; öğretmenler, psikologlar, ebeveynler ve paylaşım içinde olunan sivil toplumun yapılandırılması ve bu yapının korunmasıyla ilgilenen yetişkinler için önemli bir amaçtır. Değerler eğitimi faziletli ve ahlaki davranışları geliştirmeyi amaçlar. Araştırmacılar, eğitimciler ve tanınmış kişiler tarafından değerler ve karakter eğitimi geliştirmeye ilgili endişelerden söz edilmiştir. Gençler, genç yetişkinler ve çocukların, değer eğitimi hakkındaki düşünme süreçlerinin ve fikirleri çok yönlü olduğu, adaleti, hakları, ahlaki karakter özellikleri ve olması istenilen diğer kişilik özellikleri ve sosyo-kültürel değerleri yansıtan farklılıkları içerdiğini göstermektedir. Çocuklar ve genç yetişkinler değer doğru olduğunu ve sosyo-kültürel çevre ki, değer burada öğretilmekte ve

öğretilen bu değerin şekli de dahil değerler öğretim sürecinin değerlendirilmesinde bir çok durumu göze almıştır (Prencipe ve Helwig, 2002:851).

Değerler sözcüğü okullarda şemsiye bir kavram olarak benimsenmiştir. Bu şemsiyenin kapsamına erdem, karakter ve ahlak vb. tüm insani kavramlar girmektedir. Okul toplumdan bağımsız olamayacağına göre tüm bu değer ve standartların okullarda olması gerekir. Mesela, okullar, öğretmenlerin ve çevrenin etkisiyle yazılı veya sözlü şekilde genel değerler belirleyerek bunlara uygun olarak dersler yaparlar (Akbaş, 2004:55). Okul, tüm personeli ile bireylerin değerleri anlayabilmesi için gereken tüm dersleri belli bir sistem dahilinde verir (Ülken, 1965:23).

Lickona (1992)'a göre, okulun ilk günlerinden itibaren değerlerle ilgili davranışlar öğrencilere hissettirmeye başlanır. Okulda değerler bir bütün olarak bulunur. Otobüs şoförlerinin doğru davranışı, kafeteryada çalışanların öğrencilere “lütfen ve teşekkür ederim” sözcüklerini kullanması birçok değeri teşvik eder. Karşısındakine saygı, kendi masasını temiz tutuma, çantasını kendisine ait yere koyma gibi özellikler okulun değer eğitimini olumlu yönde etkiler (Bohlinve Ryan, 1999).

Eğitimin amacı ile değerler eğitiminin amacı örtüştüğü için, okulların önemi artmaktadır. Eğitimin tanımında “insanları belli amaçlara göre yetiştirme” vurgulanır (Değirmencioğlu, 1997: 1).

Değerler eğitimin hedefi kişide var olan becerileri sırayla değil, bir bütün halinde görerek doyuma ulaştırmak ve gelişmesini sağlamaktır. Bu nedenle bireyin güçlü yönlerinin (zihinsel, duygusal ve kinestetik), birlikte ve denge halinde gelişmesi sağlanmalıdır. Günümüzde bazı kavramlar “dürüst olma, saygı duyma, ahlak kurallarına uyma, iyi iletişim kurabilme, kişiler arası ilişkilere önem verme, görgü kurallarına dikkat etme, disiplinli çalışma, inisiyatif alma, hijyen olma, düzenli olma, gibi” öne çıkmıştır. Okullarda akademik başarının yanında bireylerin insani yönlerinin de gelişmesine çalışılmaktadır Ülkemizde “değerler eğitimi” kapsamında bazı konularda program geliştirme çalışmaları yapılarak, öğrencilerin bu programla mümkün olduğu kadar önce karşılaşması ve yaş gruplarıyla beraber farklı araç-gereçler ve yöntemler kullanarak ve farklı etkinlikler yaparak yukarıdaki

kavramlar üzerinde düşünmeleri hedeflenmiştir (Aydın ve Akyol Gürler, 2012:44-47).

Eğitim kurumlarının değerler ve kişilik eğitiminin içinde olmasının gayesi ailelerin bu eğitimden yoksun olmaları ve yaşantılarında dini kurum ve kuruluşların etkisinin az olmasıdır. Günümüzün yaşam şartlarında “medyanın”, “rol-model” olarak çocukların yaşamında ahlakla ilgili değerler açısından çok etkin bir rolü vardır. Bilhassa yeni neslin, “şiddet ve vandalizm, hırsızlık, hilekarlık, otoriteye karşı saygısızlık (öğretmenlerine değer vermeme), zalimlik, taassup, argo dil kullanımı, hızlı seksüel gelişim, bencilliğin artması ve sivil haklara saygının azalması, bağımlık yapıcı madde kullanımı (alkol, uyuşturucu vb.)” konularındaki davranışlarda artış olmaktadır. Bu nedenle değerler eğitiminde, aile ve okul birlikte hareket etmeli ve işbirliği içinde olmalıdırlar. Okulda öğretilecek değerlerin belirlenmesinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile öğretmenlerin ve velilerin beklentilerinin dikkate alınarak bir birliktelik içerisinde hareket edilmesi en uygun yoldur (Hökelekli, 2011).

1.5. Değerler Eğitiminde Öğretmen

Eğitim kurumlarında değerler eğitiminin verilmesi belirli bir metotla, açık ve bilinerek, verilmesi gerekir. Çünkü bu eğitim insanlar arasındaki iletişim, ilişki ve aile ile çevreden gözlem yoluyla öğrenilen bir durumdur (Bishop, 1993: 3. Akt; Yazıcı, 2006). Okulun doğal ikliminde ve sınıf içinde, “değerler eğitiminin” gerekliliğini zorunlu kılmıştır (Yazıcı, 2006).

(Ryan, 1999) belirttiği gibi; Eğitim kurumları, “iyi veya kötü, ahlaklı” bir ortam meydana getiren gruptur. Eğitimci bu etik değerlerin okul içinde bir kültür ortamı oluşturması ve uygulatılması adına kilit bir öneme sahiptir. Bu bağlamda; “öğretmen öğrencilere saygı gösteriyor mu? Öğrenciler arkadaşlarına saygı gösteriyor mu? Öğretmenin sınıf kuralları konusunda beklentisi nedir? Kuralları hızlı bir şekilde uyguluyor mu? Öğretmenin sınıfta gözdeleri var mı? “ ve benzeri suallerin yanıtı değerler eğitiminde eğitimcinin öğretmedeki önemini ve etkisini ortaya koyar (Akbaş, 2004).

Eğitimciler, çocukların, değerler eğitimiyle alakalı “olumlu” bir karar alabilmeleri adına onlara yardımcı olmada en uygun bir pozisyonda ve

durumdadırlar (Suh ve Traiger, 1999:1 Akt; Yacızı, 2006). Fakat, eğitim esnasında öğretilcek bu değerler, eğitimcinin şahsında bulunmuyorsa, bu durum öğrencilerin değerlerinin geriye ket vurmasına, belki de kaybolmasına neden olacak olumsuz bir durum ortaya çıkaran bir rol-modele dönüşebilir (Yazıcı, 2006).

Eğitimciler, eğitim sürecinde, değerlerin daha anlaşılacak duruma gelmesi için esas değerleri öne çıkaran yeni yöntem ve teknikler ortaya koymalıdırlar. Esas değerleri oluştururken, beyin fırtınası yaparak bu değerlerin ne anlama geldiğini irdelemek öğrencilerde, değerlerin daha iyi anlaşılmasına ve bunun gelişmesine katkıda bulunur. Ayrıca bu durum değerlerin çok çeşitli yerlerde ne şekilde uygulandığını kavramalarına imkân sağlar (Refshauge, 2004, Akt; Ulusoy ve Tay, 2011).

Eğitimciler, okulların eğitim sistemlerinin anlaşılması için öğrencilere rol-model olup asıl değerler ile örtüşen davranışları kalıcı hale getirerek, yardımcı olurlar. Değerlerin etkisi sadece okul ortamında olmayıp, çok daha büyük bir alanda ve bireyin davranışında ve kararında da etkilidir. Öğrenciler de okul topluluğunun üyeleri tarafından onlara sağlanan iyi modelleri gözleyerek temel değerleri benimserler. (Refshauge, 2004, Akt; Ulusoy ve Tay, 2011).

Öğretmenlerin değerlerle ilgili çalışmalarında kullandıkları yöntem incelendiğinde, öğretmenler kendi öğrencileri için önemli gördükleri değerleri gösterirler. Bu değerleri de öğretimin içeriğinde, kişisel programlarda ve öğretici metotlarda ifade ederler. Eğitim uygulamalarında ve değerlerin gelişimiyle ilgilenirken, öğretmenler bilişsel stratejileri ve eleştirel düşünme için gerekli stratejiler üzerinde odaklanırlar. Sınıfta değerlerin aktarımında hem katılımcı hem de rehber olarak rol oynarlar (Veugelers, 2000:41). Birçok ülkede öğretmenlerin önemli görevlerinden birisi temel değer ahlak standartlarını gelecek nesillere aktarmaktır (Kirschenbaum, 1994:3; Akt. ve Dilmaç, 2012:97).

Öğretmenler değer eğitiminin özünü oluşturdukları için, değerleri kendi rollerinin bir bölümü olarak göstermek istemeseler bile; öğrenciler, öğretmenlerinin değer yargılarından mutlaka etkilenirler (Halstead ve Taylor, 2000:177).

Grupla yapılan etkinlikler sayesinde tüm insani değerler geliştirilebilir. Örneğin, oyunların, piyeslerin, sanatın, zanaatın, tartışmaların, bilmecelerin ve diğer birçok etkinliğin kullanımı bunu sağlayabilir. Çocukların yetenek ve ilgi

alanları, yelpazesi sınırlı olmadığından, belirli bir mesaj aktarmak için yüzlerce durum yaratabilir. Grup, çalışması, aynı zamanda normalde sessiz, suskun olan çocuğun da bir katkıda bulunmasını sağlar. Çocukların amacı olan etkinlik çerçevesinde bir arada olduklarının ve birlikte öğrendiklerinin farkına vardıklarında, “bütünlük” duygusu üretilmiş olacaktır (Dilmaç, 2002: 6).

1.6. Türk Milli Eğitim Sisteminde Değerler Eğitimi

1973 tarihli Türk Milli Eğitimi Temel Kanunu’nda, “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları” başlığı altında, öğrencilere kazandırılması hedeflenen bazı insani değerlerden söz edilir. Türk milletinin bütün fertlerini; “beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” ifadelerine yer verilir. Bu özel amacın yanı sıra, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi bazı derslerin özel amaçları çerçevesinde, bazı insani ve ahlaki değerlerin kazandırılması hedeflenir (Hökelekli, 2011).

“Eğitim programı, bir ülkenin milli eğitim politikasını uygulamaya döken süreçleri kapsayan etkinlikler bütünüdür. Öğretim programı ise eğitimin belli kademelerinde öğrenilmesi gereken ders konularını planlı olarak içeren bir alt sistemdir.” Öğretim programı, ders programı, ünite programı ve en son halka olarak da konu planı takip eder. Bu manevra alanında öğretmenlerin sorumluluğu, sadece konu, ünite ya da dersin amaçları ile sınırlı değildir. Öğretim programı eğitimin yakın amaçlarına işaret ederken, eğitim programı uzak amaçları kapsayan genel bir yapıya sahiptir. Uzak amaçlar toplumun değerlerini, ideallerini oluşturur. Değerler eğitiminin dayanak noktası da uzak amaçlardır. Kaynaklarda kabul görmüş olan “uzak amaçlar” ifadesi değerler eğitimindeki zafiyeti açıkça ortaya koymaktadır. Uzak amaçlar derken adeta ulaşılma gereği uzağa konulan, önceliği ifade etmeyen bir kavram olarak anlaşılmaktadır. Oysaki eğitimde ulaşılacak istenen asıl nokta uzak amaçlardır (Aydın ve Akyol Gürler, 2012).

Değerler eğitimi kavram olarak ilk kez 2005 yılında öğretim programına sosyal bilgiler dersi ile girmiş ve günümüze kadar birçok dersin öğretim

programında kendine yer bulmuştur. En son 2018 yılında uygulanmaya başlanan öğretim programları ile temel eğitim ve orta öğretimde bütün derslerin temel noktası olarak görülmüştür (Beldağ, 2019).

1.7. Değerlerin Sınıflandırılması

Araştırmacılar, değerler eğitimi ile ilgili araştırmaların etkin bir şekilde sürdürülmesi için birçok sınıflandırma yapmıştır. Bu çalışmaların en iyi tanınanları ve kabul görenleri şöyledir; “Nelson, Rokeach, Spranger ve Schwartz’dır” (Yazıcı, 2006).

Nelson’a göre değerler; “grup değerleri, bireysel ve sosyal değerler olarak üçe ayrılır.” (Naylor ve Diem, 1987: 347; Akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2012:75).

Tablo 1

Nelson’un Değerler Sınıflandırması

Bireysel Değerler	Bu değerler tercihlerimiz, ilgi alanlarımız ile alakalıdır (Michaelis, 1988:361).
Grup Değerleri	Belli bir grubun bireyleri tarafından benimsenen değerlerdir. Bu grup; “aile, kulüp, dini ya da politik” bir grup olabilir (Naylor ve Diem, 1987: 350).
Sosyal Değerler	Bu değerler “adalet, saygı, farklılık, eşitlik” vb. değerlerdir, kişinin toplumun içinde var olmasının devamını sağlar (Michaelis, 1988:361).Bu değerlerin açıklanmasında “sosyalleşme, sosyal bilinç, norm ve grup ruhu” vb. kavramlar kullanılır (Akbaş, 2004: 19).

Rokeach’ın değerler sınıflaması: Tablo 2’de verilmiştir. Bunlar iki başlık altında toplanmıştır.“1.Temel değerler (Terminal) 2.Araç değerler (Instrumental)” (Naylor ve Diem, 1987: 349; Akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2012:75).

Tablo 2

Rokeach’ın Değerler Sınıflaması

Temel Değerler	İstenen son değerlerdir.	“Başarı, özgürce seçim, eşitlik, erdem, vb.”
Araç Değerler	Asıl değerlere varmada kullanılan davranış şekilleridir.	“Cesaret, sorumluluk, gerçeklik, tutku vb.”

Spranger'e göre değerler altı esas başlıkta toplanmıştır. Bunlar: “estetik, teorik (bilimsel), ekonomik, siyasi, sosyal ve dini” değerlerdir. Bu değerler grubu Alport ve ekibi tarafından sonradan ölçeğe dönüştürülmüştür. (Akbaş, 2004: 30–31).

Tablo 3

Spranger'ın Değerler Sınıflaması

Bilimsel Değer	“İdeal olanı, bilgi ve sorgulamayı, ve eleştirici fikri önemsemektedir Bilime ait değerlere sahip birey “deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüel” dir.”
Ekonomik Değer	“Faydalı ve çabuk olanı önemser. Parasal değerlerin yaşamda öneminin gerekliliğini ifade eder.”
Estetik Değer	“Simetriyi, uyumlu olmayı ve şekli önemser. Olayları yaşamın renkleri olarak algılar. Sanatı toplumun zorunluluğu olduğu fikrindedir.”
Sosyal Değer	“Hümanist, yardımsever olma ve bencil olmama esastır. İnsan sevgisi en büyük değerdir. Bu sevgisini insanlara sunarak, kibar, sevimlidir.”
Politik Değer	“Kişisel güç, etki etme ve ünlü olma her şeyin üstündedir. Temel olarak güçle alakalıdır.”
Dini Değer	“İnancı uğrunda fani hazzardan feragat eder. Kendisini kainatın bütünlüğüne bağlayarak yaşamını sürdürür.”

Schwartz'a göre değerler; kişisel ve kültürel olarak, iki seviyede toplanır. Kişisel seviyedeki değerler incelendiğinde, kişilerin yaşantılarındaki önemlere göre yönlendiği görülür. Kültürel seviyedeki değerlerin incelenmesinin gayesi ise toplumu ilgilendiren toplumsal kurallarla alakalı soyut düşünceler ortaya çıkarmaktır. Bu seviyedeki incelemeleri grubun kendisi “ulus, etnik grup” yapar. Bu seviyeler arasında ayırım yapmanın sebebi ise birey ile kültürel değerlerin yönlendirilmesinde etkili olan içgüdülerin aynı özelliği sergilememesi ihtimalidir (Akt. Yazıcı, 2006).

“Schwartz'ın birey düzeyi değer tipleri Tablo 4'de” verilmiştir.

Tablo 4

Schwartz'ın Bireysel Değerler Sınıflandırması

Açıklama	Değerler	Kaynaklar
----------	----------	-----------

Tablo 4 Devamı

Güç (power): Bireyin toplum içindeki konumu, insanların ve kaynaklar üzerinde denetim gücü	“Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, Toplumdaki görüntümü koruyabilmek (insanlar tarafından benimsenmek)”	Etkileşim Grup
Başarı (achievement): Toplumsal standartları esas alarak kişisel başarıya yönelme	“Başarılı, yetkili, hırslı, sözü dinlenen bir birey olmak (Zeki olmak).”	Etkileşim Grup
Hazcılık (hedonism): Kişisel zevke ve hazza yönelme	“Yaşamdan haz duymak ve tat almak.”	Organizma
Uyarılım (stimulation): Heyecan ve yenilik arama	“Çeşitli bir yaşam sürmek. Heyecanlı ve cesaretli bir hayata sahip olmak.”	Organizma
Özyönelim (self-direction): Fikirde ve harekete geçmede bağımsız olmak	“Merak edebilmek. Bağımsız, yaratıcı ve özgür olmak. Kendi hedeflerini belirleyebilmek. (Kendine saygı duymak).”	Organizma Etkileşim
Evrenselcilik (universalizm): Anlayışlı, hoşgörülü olmak ve tüm insanlığın ve tabiatın iyiliğini istemek.	“Açık fikirli ve erdemli olmak. Toplumsal adaleti, eşitliği ve dünyada barışı arzu etmek. Güzelliklerle dolu bir dünyada, doğayla bütünlük içinde olmak ve çevreyi korumak (İç uyum).”	Grup Organizma
İyilikseverlik (benevolence): Bireyin yakın çevresinin iyi olmasını isteme ve geliştirme	“Yardımsız, dürüst, bağışlayıcı, sadakatli ve sorumlu olmak (Gerçek arkadaşlık, Olgun sevgi, Manevi bir hayat, Anlamli bir hayat).”	Organizma Etkileşim Grup
Geleneksellik (tradition): Kültürel veya dini gelenek/görenek ve düşüncelere saygı duymak ve bağlı olmak	“Mütevazı ve inançlı olmak, Yaşamın sunduklarını kabullenebilmek. Geleneğe ve göreneğe saygı duymak, Uyumlu olmak (Fani işlerden el ayak çekmek).”	Grup
Uyma (conformity): Çevreye zarar veren ve toplumun beklentileriyle uyuşmayan güdülerin ve davranışların kısıtlanması	“Kibar, itaatkâr olmak. Anneye-babaya ve yaşlılara değer vermek. Kendini denetleyebilmek.”	Etkileşim Grup
Güvenlik (security): Toplumun ve var olan ilişkilerin ve bireyin kendi huzuru ve devamlılığı	“Ulusun güvenliğini, toplumsal düzenin devam etmesini arzu etmek. Temiz olmaya, aile güvenliğine ve iyiliğe karşılık vermek, (Bağlılık duygusu, Sağlıklı olmak).”	Organizma Etkileşim Grup

“Not: Organizma: Biyolojik organizma olarak bireylerin evrensel gereksinimleri;
Etkileşim: uyumlu bir toplumsal etkileşimin evrensel nitelikteki ön şartları;
Grup: grupların sorunsuz işlev göstermesi ve varlığını sürdürebilmesi için evrensel gereklilikler.
a. Kültürler arası karşılaştırmalarda tutarlı sonuçlar vermediği saptanan değerler parantez içeri-sinde belirtilmiştir.
b. İnsanların asıl gruplarının dışındaki insanlarla ilişkiye geçtikleri, gruplar arası karşılıklı bağımlılığı kabul ettikleri ve doğal kaynakların kısıtlı olduğunun farkına vardıkları zaman ortaya çıktığı varsayılır.”

(Yazıcı, 2006).

1.8. Çalışma ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili, yurt içinde ve yurt dışın yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilecektir.

1.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000), Türk öğretmenlerinin değer yönelimlerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada “öğretmenlerin değer yönelimleriyle dinsel yönelimleri” arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin değer yönelimleri, örneklem “çekirdek/geniş aile tercihi ve yüksek/düşük düzey dinsel yönelim” gruplarına ayırarak incelemiştir. Çekirdek aileyi terciheden öğretmenler geniş aileyi tercih eden gruba göre, yenilikçilik değerlerine daha fazla, muhafazakar yaklaşım değerlerine ise daha az önem yüklediği saptamıştır. Bu grupla “özgenişletim” değerlerinde anlamlı bir farklılık görülmezken, “özdeşkinlik” ana grubunu oluşturan iki tipten “evrenselcilik” tipi içindeki değerler düşük dinsel yönelim grubunca daha önemli olarak derecelendirilmiştir.

Konuyla ilgili olarak “Baloğlu ve Balgamış (2005)”, tarafından yapılan araştırmada ise “İlköğretim ve Ortaöğretim Yöneticilerinin Öz-Değerlerinin Betimlenmesine” çalışılmıştır. Okul müdürlerinin en üst düzeyde “ulusal güvenlik, dürüstlük ve sözünde durma” vb. değerleri; en az düzeyde ise “başkaları üzerinde kontrol sağlama anlamı taşıyan sosyal güç, arzuların tatmini kısıktıcı deneyimler” vb. değerleri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Birinci kademe ve ikinci kademe müdürleri arasında “kendi ile barışık olma (iç huzur), aşırı hareket ve hislerden kaçınmak (ılımlılık)”, değerlerine ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüş, araştırmaya “yaş değişkeni” açısından bakıldığında “45 yaş ve altı” ile “45 yaş üstü” diye iki grup belirlenmiş ve bu gruplar, “zevk, sosyal düzen, hayatın anlamı, yaratıcılık, barış içinde bir dünya, kişisel disiplin ve bağımsızlık” değerlerine ilişkin anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz (2007), “İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Değerlere Göre Yönetim İle İlgili Görüşleri” adlı çalışmanın amacı ilkököl ve ortaokulda görevli olan müdür ve öğretmenlerin, bu okullarda “değerlere göre yönetim ile ilgili görüşlerini” tespit etmektir. Tarama modelinde olan araştırmanın verilerini

toplamak için “Değerlere Göre Yönetim Ölçeği” kullanmış, Araştırma kapsamında, Türkiye'nin yedi bölgesindeki “21 il merkezinde görevli 407 okul müdürü ve 712 öğretmenle” görüşülmüştür. Araştırmada “yüzde, frekans, aritmetik ortalama, t testi ve varyans analizi” kullanmış, ulaşılan sonuçlara göre de, öğretmenler, okul müdürlerinin görev yaptıkları okulları değerlere eğitimine göre yönetmesi ile ilgili de okul müdürlerinden daha az seviyede katılım sağlamakta, okul müdürlerinin ise değerler eğitimine göre yönetimle ilgili davranışları “çok derecesinde” yerine getirdikleri kanaati oluşmuştur. Okul müdürleri ise bu davranışları “tamamen” yerine getirdikleri kanaatindedirler. Öğretmen ile okul müdürlerinin görüşlerinde göreve göre farkın olduğu tespit edilmiştir.. Okul müdürlerinin görüşleri arasında “cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem ve görev yapılan bölgeye” göre farkın olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin görüşleri ise “cinsiyet ve eğitim durumuna” göre fark göstermemiş, ancak “yaş, mesleki kıdem ve görev yapılan bölgeye” göre farkın görüşlerinde farkın olduğu tespit edilmiştir.

Can (2008), tarafından ” Dördüncü ve Besinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri”, yüksek lisans tezi dördüncü ve besinci sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi ile ilgili yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2007- 2008 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Ankara ili Çankaya Merkez İlçesinde yer alan; OKS sınavı sonrasında herhangi bir ortaöğretim kurumuna yerleştirdikleri öğrenci yüzdelerine göre ayrılmış ilköğretim okullarında görev yapan 102 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Betimsel yöntemle gerçekleştirilen araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin en çok sorumluluk sahibi olmaya ilişkin etkinlikler düzenledikleri; telkin, model olma, empati kurma ve değer aydınlatması gibi değer kazandırma yollarını etkin bir şekilde kullandıkları ancak değerler analizi ve ahlaki muhakeme gibi yöntemleri yeterince kullanmadıkları; değerler eğitiminde en çok işbirliğine dayalı öğrenme ve yaratıcı drama yöntemlerini kullandıkları; değerler eğitimi uygulamalarında gözlem, örnek olay yöntemi, tartışma yöntemi, soru cevap tekniği ve velilerle görüşme yöntemini kullandıkları; Öğretmenlerin eğitim durumları, kıdem ve okul başarı durumuna

göre değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken; cinsiyetlerine göre değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında fark anlamlı bulunmuştur.

Yalar (2010), tarafından “İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme” doktora tezi Sosyal Bilgiler öğretim Programında yer alan “değer eğitimi” ile alakalı öğretmenlerin görüşlerini ve önerilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Yapılan araştırmanın sonunda, “Yapılandırmacı Yaklaşım” da göz önüne alınarak eğitimciler için değer eğitimiyle ilgili bir program modülü geliştirilmesi de hedeflenmiştir. Araştırmanın evreni Diyarbakır’da görevli 423 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise araştırma kapsamında ulaşılan 320 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı araştırmada “karma” yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ise, öğretmenlerin, kitle iletişim araçlarının verilen eğitimi olumsuz etkilediği, hizmet öncesi değer eğitimi dersi almalarının yararlı olacağı, değerler eğitimi için her türlü araç-gerecin olması gerektiği, erkek öğretmenlerin daha fazla görsel ve işitsel araç-gereç kullandıkları, diğer branştaki öğretmenlerin drama etkinliğini sınıf öğretmenlerine göre daha çok kullandıkları görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

Okudan (2010), tarafından “Eğitim Yöneticilerinin Değerler Eğitiminin Önemi Etkileri ve Uygulamalar Hakkındaki Görüşleri” yüksek lisans tezi, 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 incelenmiş, eğitim yöneticilerinin değer eğitimine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacı ile “Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği” geliştirilmiş ve 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.

Bozdaş (2013), tarafından “Öğretmenlerin Mesleklerine Adanmışlık Düzeyleri İle Değerler Eğitimi Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki” yüksek

lisans tezi Kırıkkale ilindeki ilkokul ve ortaokullarda okullarında görevli öğretmenlerin “Mesleklerine adanmışlık düzeyleriyle değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında ilişki” olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden “ilişkisel tarama” yöntemi kullanılmış,ve sonuçlarını onaylamak maksadıyla nitel veri toplama araçları da kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, Kırıkkale’deki ilkokul ve ortaokullarda görevli 406 sınıf ve branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada amaca uygun verilerin toplanması için araştırmacının geliştirdiği “Mesleki Adanmışlık” ve “Değerler Eğitimi” anketleri uygulanmıştır. Araştırmacının belirlediği bir ilköğretim okulunda görev yapan 10 öğretmen gözlenmiş ve bu öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, gözlem sonucunda ulaşılan verilerin frekans ve yüzde oranları hesaplanarak veriler yorumlanmış, sonuçlar görüşmede elde edilen verilerle ve gözlem sırasında alınan notlarla desteklenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin “Öğretmenlik mesleğine adanmışlık düzeylerinin” düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin “Değerler eğitimi uygulama düzeylerinin” de düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin “Mesleki adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulamaları” arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin “mesleki adanmışlık düzeyleri” arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni ile branş öğretmenlerinin, “değerler eğitimi uygulama düzeyleri” arasında da anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. “Mesleki adanmışlık düzeyi” yüksek öğretmenlerle, “mesleki adanmışlık düzeyi” düşük öğretmenlerin “değerler eğitimi uygulamaları” arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerle yapılan gözlem ve görüşmelere göre elde edilene sonuçlarda “mesleki adanmışlık düzeyi” yüksek olan öğretmenlerin “değerler eğitimini” derslerinde daha çok kullandıkları; “mesleki adanmışlık düzeyi” düşük öğretmenlerin “değerler eğitimini” ortaya çıkan disiplin sorunlarından sonra kullandıkları görülmüştür. “Mesleki adanmışlık düzeyi yüksek” olan öğretmenlerin “değerler eğitimi” ile ilgili çeşitli etkinlikler yapmaya gayret ettikleri; “mesleki adanmışlık düzeyi düşük” olan öğretmenlerin derslerinde “değerler eğitimi uygulamaları” ile ilgili etkinliklere fazla yer vermedikleri görülmüştür.

Baysal (2013), tarafından “Ortaokul Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Yönüyle Değerlendirilmesi” yüksek lisans tezi “Ortaokul Sosyal Bilgiler” derslerinde “Değerler Eğitimi Uygulamalarının” öğretmenler açısından değerlendirilmesidir. Genel tarama modelinde olan araştırma, “ortaokulda görevli sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimi uygulamalarını ve bu uygulamalar ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin kişisel değişkenleri ilişkisini betimleyerek karşılaştırmalı” olarak incelemiştir. Araştırmada örneklem, 2012- 2013 eğitim-öğretim yılında “Milli Eğitim Bakanlığı’na” bağlı Konya il sınırları içinde olan ve “tesadüfi küme örnekleme yöntemi” ile belirlenen 44 ortaokulda görevli 94 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmuştur. Araştırma sonucunda; erkek ve kadın öğretmenlerin değer kazandırma puan ortalamaları arasında mesleki kıdeminde, mezuniyet alanlarında, lisansüstü eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Ateş (2013) tarafından yapılan “İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma” yüksek lisans tezi “değerler eğitimi (kazanımların kazandırılması, eğitimin gerekliliği, nasıl verilmesi gerektiği, öncelikli değerler, evrensel ve yerel değerler arası çatışmaların nasıl çözülmesi gerektiği, öğretmenin rolü gibi)” konuların araştırılması maksadıyla yapmıştır. Araştırmada örnekleme 2012-2013 eğitim öğretim yılında İstanbul’un Ataşehir ilçesinde görevli olan 16 öğretmene araştırmacının geliştirdiği “yarı yapılandırılmış görüşme formu” uygulanarak elde edilen bilgiler nitel veri analizinden, “içerik analizi yöntemi” kullanılarak sonuçlar yorumlanmıştır. Araştırma 9 erkek, 7 kadın 16öğretmen oluşmuştur. Araştırmada “3 sınıf öğretmeni 1 Fen Bilgisi, 1 Teknoloji Tasarım, 2 Matematik, 1 Özel Eğitim, 1 Türkçe, 1 Sosyal Bilgiler, 1 Resim, 2 Beden Eğitimi, 2 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, 1 Rehberlik ve Psikolojik Danışman” ile görüşüme yapılmış, araştırmada “amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik durum örnekleme” kullanılmıştır. Araştırma bulguları ise; değerler eğitiminin çok önemli bir ihtiyaç olduğu, ailelerin çocuklara evrensel değerleri kazandırmakta yetersiz kaldığı, medyanın, STK’ların, sosyal paylaşım sitelerinin, sokağın desteği olmadan verilecek bir değerler eğitiminde okulun da tek başına yetersiz kalacağı, yapılan eğitimin kağıt üzerinde kaldığı, değerler eğitiminin akademik başarıda

etkisinin olmadığı ve değerler eğitiminin sosyal faaliyetler ya da etkinlikler olarak planlanması gerektiği şeklindedir.

Özdaş (2013), tarafından yapılan “Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” doktora tezinin genel amacı, ortaokul öğretim programlarında yer alan değerlerin kazandırılma düzeyinin belirlenmesi ile bu programın hedef kitesini teşkil eden öğrencilerde istenmeyen davranışların görülme sıklığının tespit etmektir. Araştırma betimsel modellerden karma araştırma modelinde yürütülmüş, araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Batman İli Merkez İlçe’de yer alan 56 okulda (51 resmi 5 özel okul) görev yapan 1450 öğretmen oluşturmuştur. Örneklem ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 34 (30 resmi 4 özel okul) okulda görev yapan 590 öğretmen (545 resmi ve 45 özel okul) oluşturmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış veriler 172 öğretmenden görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları ise; araştırmanın evrenini oluşturan eğitimcilerin görüşlerine göre, “ortaokul öğretim programlarındaki” değerlere göre “Bireyler arası ilişkiler”, “Milli Değerler”, “Evrensel Değerler” ve “Özerklik boyutlarındaki değerler”, “Kısmen Yeterli” seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Bu programdaki değerlerin kazandırılma seviyesine göre eğitimcilerin fikirleri bağlamında “okul türü değişkenini” açısından, özel eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin lehine anlamlı bir farkın olduğu, “cinsiyet, kıdem ve branş değişkenleri” açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

1.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Carr ve Landon(1999) tarafından yapılan ve “Değerler Eğitimi Birimi Olarak Okullar ve Öğretmenler: Öğretmen Algılarının Yansıması. Bölüm:2 Örtük Program” adlı çalışma, “Gordon Cook Foundation’un” desteklediği ve İskoçya’daki okullarda eğitimciler ile ilgili ve iki yıllık aralıklarla devam ettirilen ve iki bölümden oluşan proje çalışmasının ikinci bölümüdür. Araştırma konusu “örtük program” ile ilgili sorunlara yönelik “uygunsuz ahlaki yaşamın doğası”dır. Çalışmada eğitimcilerin “değerler” konusundaki fikirleri göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan araştırmanın sonucunda, ahlakla ilgili davranışlar

eğitimciler tarafından değerler eğitimi aracılığı öğretilmekte olup; araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise öğretmenlerin hizmet içi eğitime tabi tutulmalarının gerekli olması ve öğretmenlerin meslekle ilgili eğitimleri sırasında ahlaki değerleri kazanmalarına olanak sağlayacak şartların oluşturulmasıdır.

Witherspoon'un, (2007) "Character Education: Determining Barriers to Implementation (Karakter Eğitimi: Uygulama Engellerini Belirleme)" adıyla hazırladığı doktora tezi araştırmasına göre çok sayıda eğitimcinin "karakter eğitim programlarını" eğitim kurumlarında çok çok arzu ettiklerini ancak, ülkelerindeki eğitim kurumlarının büyük bir kısmında "karakter eğitiminin" uygulama seviyesinde çok daha az yer tuttuğunu belirlemiştir. Bundan dolayı araştırma "Oregon eyaletinde 53 okul müdürüne ve Oregon'daki kırsal bölgedeki okullarda görevli 125 öğretmene anket uygulanmış, ve "Karakter Eğitimi Uygulamaları'nın" önündeki engeller belirlenmeye çalışılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre, her iki grup göre paranın (ekonominin) ve eksik eğitimin "Karakter Eğitimi Uygulamaları'nın" önündeki önemli engellerin olduğu belirlenmiştir. "Karakter Eğitimi Uygulamaları'na" ilişkin öğretmenler tarafından belirtilen bir başka engel ise ek programlar için yeterli zamanın ve mekanın olmadığını ifade etmişlerdir.

Lovat ve Clement, (2008) "Değerler Eğitimi Pedagojik Zorunluluk" adıyla yaptıkları araştırmalarında şöyle ifade etmişlerdir. Eğitim- öğretim sürecinin kaliteli olması için değerlerin mutlaka olması gereklidir. Böyle bir eğitim ve öğretimde öğretmenlerin "pedagojik donanımlarının" önemini vurgulamışlardır. Mutlu bir toplum oluşturmak için öğrencilere değerlerin kazandırılmasının gerekli olduğu ve eğitimin vazgeçilemez unsurundan birinin de değer eğitimi olduğunun öneminden bahsetmişlerdir. Bundan dolayı iyi bir eğitim-öğretim sistemiyle gerçekten etkisi olan değerler eğitiminin gerçekleşeceğini belirtmişlerdir. Yapılan araştırma açısından, etkin bir sistemin, "entelektüel derinlik, iletişimsel beceri," değerler eğitiminin ana unsurlarıdır. Araştırma sonucunda "Değerler eğitimi pedagojik bir zorunluluktur." ifadesini kullanmışlardır.

Thornberg, (2008) tarafından yapılan ve eğitimcilerin değerler eğitimi ile ilgili yaptıkları uygulamaları tespit etmek amacıyla "Değer Eğitiminde Mesleki Bilgi Eksikliği" adındaki çalışmasını "nitel araştırma yöntemlerini" kullanarak yapmıştır. Çalışma sırasında 13 öğretmenle görüşülmüş ve görüşmelerin sonuçları

karşılaştırılarak analizler yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda, “değerler eğitiminin” bir plan dahilinde olmadan ve ani tepkilerle gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Değerler eğitimiyle ilgili okulda yapılan bir başka etkinlikte de öğrencilerin günlük davranışlarına bakılarak olaylara odaklanılıp, gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Ayrıca okullarda yapılan değerler eğitiminin bilinçsizce yapıldığı görülmüştür. Yapılan görüşmeler sırasında elde edilen verilere göre “değerler eğitimi uygulamalarında ve alanında” öğretmenlerin genel olarak mesleki bilgilerinin yeterli seviyede olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ratcliff, Jones, Costner, Savage-David ve Hunt (2011) tarafından yapılan araştırma ise “sınıf ortamının istenmeyen öğrenci davranışlarına etkisi” hakkındadır. Araştırmanın çalışma grubu, 34 ikinci ve dördüncü sınıf öğretmenin bir yıllık çalışması ve bu öğretmen grubunun 588 öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubundaki her bir öğretmene 40’ar dakikalık gözlemler yapılmış ve her bir öğretmene toplam 240 dakikalık zaman belirlenmiştir. Çalışmanın amacı ise farklı iki sınıftaki, öğrencilerin ve öğretmenlerin arasında gerçekleşen “yapısal ve yapısal olmayan eğitimler arasındaki farklılığı kararlaştırmak” tır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlik yönü güçlü olanların hem “öğretimsel” sorunlara, hem de öğrencilerle öğrenme süreçlerinde daha az zamana ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Oluşturulmak istenilen sınıf için gerekli olan ortama, gözlemlenen davranış döngüleriyle sağlanmaktadır: “1. istenmeyen, öğrenci davranışları 2. Öğretmenlerin, istenmeyen davranışları kontrol etme faaliyetleri 3. öğrencinin davranışı tekrar etmedeki ısrarı, öğretmenin hayal kırıklığı ile geri çekilmesi ve 4. İstenmeyen, öğrenci davranışlarındaki artış. ”Ulaşılan sonuçlar, hem görevli olan hem de görev öncesi, eğitimcileri buna benzer arzu edilmeyen davranış döngülerinden sakınmaları adına öğretmen yetiştiren uzmanlar tarafından paylaşılabilen adımlara imkan vermektedir.

1.9. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

Değerler eğitiminin geçmişi uluslararası düzeyde eskiye dayansa da Türkiye’de ki geçmişi çok eskiye dayanmamaktadır. Ancak son yıllarda konuyla alakalı olarak Türkiye’de yapılan çalışmalar hız kazanmış durumdadır. Daha önce eğitimin içinde gizli (örtük) bir şekilde verilen değerler eğitimi özellikle 2005 ve

2006 yıllarından sonra eğitim müfredatına ve konulara yayılarak daha açık bir şekilde verilmeye başlamıştır. Hatta bu eğitimle kazandırılması düşünülen davranışlar açıkça ifade edilmiştir. Özellikle 2018 yılında değişen Sosyal Bilgiler müfredatında değerler eğitimine ayrı bir önem verilmiş ve “Şahsiyet Eğitim” adıyla belirtilmiş ve verilmesi düşünülen değerler “Kök Değerler” olarak ifade edilmiştir. Literatürde hem öğrenciye, hem öğretmene, hem yöneticilere ve hem de öğretmen adaylarına ilişkin araştırmalar yapılmış ve yapılan araştırmalarda bazen örtüşen bazen de farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmalar daha çok nicel yöntemle yapılmış, karma (mixed) veya sadece nitel araştırmalar daha az düzeyde yapılmıştır. Yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde ise değerler eğitiminin uygulamasının gerekliliği ve eğitimin paydaşları üzerinde olumlu etki sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan bu araştırma ise hem nicel hem de nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı ve evrenin tamamına ulaşılarak yapıldığı için ilginç sonuçlara ulaşılmış ve çok değerli bilgi ve görüşler elde edilmiştir. Araştırma eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşlerini yansıtması açısından önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Eğitim yöneticileri bu eğitimin kesinlikle uygulanması gerektiğini ve eğitim tüm paydaşları üzerinde olumlu etki sağladığı, özellikle öğrencilerin hem davranışlarında hem de akademik başarılarında olumlu yönde gözle görünür (%30-40) bir artış sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı demografik değişkenler açısından (kur-seminer alma, makale-kitap okuma, mezun olunana fakülte, mezun oldukları okul) incelendiğinde bu tür değişkenlerin düzeyinde artış olması durumunda eğitim sürecine de yansımaların olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç hem bu eğitimi alanların hem de uygulayıcıların bu konuda bilgi ve bilinç düzeylerinin artırılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu açıdan bakıldığında da yapılan bu araştırma literatürde önemli bir boşluğu doldurabilir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın, deseni, çalışma evreni ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, “geçmişte veya şu anda var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan” tarama modelindedir (Karasar, 2011; 77). Araştırmada eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi ve uygulamaları ile ilgili tutum ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığı için nicel ve nitel yöntemlerin birlikte yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemde nicel ve nitel veri toplama teknikleri aynı anda veya birbirini izleyerek uygulanır. Karma yöntemde kullanılan teknikler birbirini destekleyecek şekildedir (Balcı, 2009). Araştırmada nicel verilerin elde edilmesinden sonra nitel verilerle desteklenmiştir. Creswell ve Plano Clark’a (2014) göre karma araştırma desenleri yakınsayan paralel desen, açılımlayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen ve iç içe karma desen olmak üzere dört grupta toplanmaktadır. Bu çalışmada “ilk aşamada nicel veriler, ikinci aşamada ise nitel verilerin toplandığı; nicel verileri nitel verilerle kuvvetlendirmek ve nitel aşamada yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle nicel verilerin açıklanmasına yardımcı olmak (Creswell ve Plano Clark, 2014)” olarak ifade edilen açılımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ordu İl merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı temel eğitim okullarında görev yapan 222 (66 müdür, 156 müdür yardımcısı) eğitim yöneticisi oluşturmaktadır. Örneklem, özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla çalışılan evrenden seçilen onun belirli bir parçası; örnekleme, evrenin özelliklerini belirlemek, tahmin etmek amacıyla onu temsil edecek uygun örnekleri seçmeye yönelik süreci ve bu süreçte

gerçekleştirilen tüm işlemler olarak tanımlar (Çıngı, 1994). Araştırmanın nicel bölümünde evrenin tamamına ulaşıldığı için örneklem alınmamıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise çalışma grubunu farklı okullarda görev yapan ve gönüllülük esasına göre belirlenen 16 (8 müdür, 8 müdür yardımcısı) eğitim yöneticisi oluşturmuştur.

2.2.1. Evrenin Demografik Değişkenlerinin Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Araştırmanın evrenini oluşturan eğitim yöneticilerinin demografik (cinsiyet, medeni durum, mezun olunan okul, kurs-seminer alma, makale-kitap okuma, unvan, branş, kıdem, okul türü, okulda etkinlik yapma ve mezun olunan fakülte) özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.2.2. Cinsiyet

Araştırmada yer alan eğitim yöneticilerinin cinsiyet değişkenine ilişkin dağılımı Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5

Eğitim Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	68	30.6
Erkek	154	69.4
Toplam	222	100

Tablo 5’e göre araştırmanın evrenini oluşturan eğitim yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre 68’i (%30.6) kadın, 154’ü (%69.4) erkektir.

2.2.3. Medeni Durum

Araştırmada yer alan eğitim yöneticilerinin medeni durum değişkenine ilişkin dağılımı Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Eğitim Yöneticilerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı

Medeni Durum	N	%
Evli	200	89
Bekar	22	11
Toplam	222	100

Tablo 6'ya göre araştırmanın evrenini oluşturan eğitim yöneticilerinin medeni durum değişkenine göre 200'ü (%89) evli, 22'si (%11) bekaradır.

2.2.4. Mezun Olunan Okul

Araştırmada yer alan eğitim yöneticilerinin mezun oldukları okul değişkenine ilişkin dağılımı Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo7

Eğitim Yöneticilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Dağılımı

Mezun Olunan Okul	N	%
Önlisans	19	8.5
Lisans	183	82.4
Lisansüstü	20	9.1
Toplam	222	100

Tablo 7'ye göre araştırmanın evrenini oluşturan eğitim yöneticilerinin mezun olunan okul değişkenine göre 19'u (%8.5) önlisans, 183'ü (%82.4) lisans ve 20'si (%9.1) lisansüstü mezunudur.

2.2.5. Kurs-Seminer Alma

Araştırmada yer alan eğitim yöneticilerinin kurs-seminer alma değişkenine ilişkin dağılımı Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Eğitim Yöneticilerinin Kurs-Seminer Alma Değişkenine Göre Dağılımı

Kurs-Seminer Alma	N	%
Evet	77	34.6
Hayır	145	65.4
Toplam	222	100

Tablo 8'e göre araştırmanın evrenini oluşturan eğitim yöneticilerinin kurs-seminer alma değişkenine göre 77'si (%34.6) evet, 145'i (%65.4) hayır görüşündedir.

2.2.6. Makale-Kitap Okuma

Araştırmada yer alan eğitim yöneticilerinin Makale-Kitap Okuma değişkenine ilişkin dağılımı Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Eğitim Yöneticilerinin Makale-Kitap Okuma Değişkenine Göre Dağılımı

Makale-Kitap Okuma	N	%
Evet	146	65.7
Hayır	76	34.3
Toplam	222	100

Tablo 9'a göre araştırmanın evrenini oluşturan eğitim yöneticilerinin makale-kitap okuma değişkenine göre 146'sı (%65.7) evet, 76'sı (%34.3) hayır görüşündedir.

2.2.7. Unvan

Araştırmada yer alan eğitim yöneticilerinin Unvan değişkenine ilişkin dağılımı Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Eğitim Yöneticilerinin Unvan Değişkenine Göre Dağılımı

Unvan	N	%
Müdür	66	29.7
Müdür Yardımcısı	156	70.3
Toplam	222	100

Tablo 10'a göre araştırmanın evrenini oluşturan eğitim yöneticilerinin unvan değişkenine göre 66'sı (%29.7) müdür, 156'sı (%70.3) müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır.

2.2.8. Branş

Araştırmada yer alan eğitim yöneticilerinin branş değişkenine ilişkin dağılımı Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Eğitim Yöneticilerinin Branş Değişkenine Göre Dağılımı

Branş	N	%
Sınıf Öğretmeni	115	51.8
Diğer Branş	107	48.2
Toplam	222	100

Tablo 11'e göre araştırmanın evrenini oluşturan eğitim yöneticilerinin branş değişkenine göre 115'i (%51.8) sınıf öğretmeni branşından, 107'si (%48.2) diğer branştan oluşmuştur.

2.2.9. Kıdem

Araştırmada yer alan eğitim yöneticilerinin kıdem değişkenine ilişkin dağılımı Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Eğitim Yöneticilerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Kıdem	N	%
1-10yıl	48	21.6
11-20yıl	108	48.6
21 ve üzeri yıl	66	29.7
Toplam	222	100

Tablo 12'ye göre araştırmanın evrenini oluşturan eğitim yöneticilerinin kıdem değişkenine göre 48'i (%21.6) 1-10 yıl, 108'i (%48.6) 11-20 yıl ve 66'sı (%29.7) 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir.

2.2.10. Okul Türü

Araştırmada yer alan eğitim yöneticilerinin okul türü değişkenine ilişkin dağılımı Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Eğitim Yöneticilerinin Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Okul Türü	N	%
İlkokul	120	54.1
Ortaokul	102	45.9
Toplam	222	100

Tablo 13'e göre araştırmanın evrenini oluşturan eğitim yöneticilerinin okul türü değişkenine göre 120'si (%54.1) ilkokul, 102'si (%45.9) ortaokul yöneticisi olarak görev yapmaktadır.

2.2.11. Okulda Etkinlik Yapma

Araştırmada yer alan eğitim yöneticilerinin okulda etkinlik yapma değişkenine ilişkin dağılımı Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo14

Eğitim Yöneticilerinin Okulda Etkinlik Yapma Değişkenine Göre Dağılımı

Okulda Etkinlik Yapma	N	%
Evet	211	95.0
Hayır	11	5.0
Toplam	222	100

Tablo 14'e göre araştırmanın evrenini oluşturan eğitim yöneticilerinin okulda etkinlik yapma değişkenine göre 211'i (%95.0) evet, 11'i (%5.0) hayır görüşünü belirtmiştir.

2.2.12. Mezun Olunan Fakülte

Araştırmada yer alan eğitim yöneticilerinin mezun olunan fakülte değişkenine ilişkin dağılımı Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Eğitim Yöneticilerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Dağılımı

Mezun Olunan Fakülte	N	%
Eğitim Fakültesi	179	80.6
Diğer Fakülteler	43	19.4
Toplam	222	100

Tablo 15'e göre araştırmanın evrenini oluşturan eğitim yöneticilerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre, 179'u (%80.6) eğitim fakültesi, 43'ü (%19.4) diğer fakülte mezunudur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel bölümünde eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin tutumlarını belirlemek için literatür taraması yapılmış ve Okudan (2010) tarafından geliştirilen *Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği* izin alınarak kullanılmıştır (Ek-1). Ölçek 3 alt boyuttan ve toplam 22 maddeden oluşan bir veri toplama aracıdır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde 150 eğitim yöneticisine ait veriler kullanılarak hazırlanmış. Ölçeğin geliştirilme aşamalarında sırasıyla ilgili literatür doğrultusunda ilk ölçek formu 55 madde

şeklinde oluşturulmuş, kapsam geçerliliği için başvuru uzman görüşleri doğrultusunda 24 madde formdan çıkartılmıştır. Kalan 31 madde ile yapılan güvenilirlik ve faktör analizi sonucunda ölçekten 9 madde daha çıkarılmasına karar verilmiş, bu işlemler sonucunda 22 maddeden oluşan nihai ölçek formuna ulaşılmıştır. 3 alt faktör ve 22 maddeden oluşan ölçeğin 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. Ölçeğin geliştirilme sürecinde güvenilirlik katsayısı .810 (Cronbachalpha) olarak tespit edilmiştir. (Okudan, 2010).

Bu araştırmada kapsamında yapılan hesaplamalar sonucunda “Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı birinci alt boyutta .826; ikinci alt boyutta .850; üçüncü alt boyutta .735 ve toplamda ise .919 olarak hesaplanmıştır.

Nitel bölümünde ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış, 6 adet sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır (Ek-2).Görüşme formları analiz edilirken 3. ve 4. sorular birleştirilerek bir soru formunda ve bir tema başlığı altında toplanmıştır. Böylece görüşme formları 5 tema ve bunlara bağlı alt temalar şeklinde analiz edilmiştir. Görüşme formunun geliştirilme süreci; sırasıyla literatür tarama, soruların yazımı, uzman görüşü (eğitim yöneticileri, sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve akademisyen olmak üzere 13 kişiden), pilot uygulamanın yapılması (pilot uygulama, 8 sorudan oluşan taslak formun Ordu il merkezinde görevli 15 müdür ve 15 müdür yardımcısına uygulanmasıyla yapılmış) ve görüşme formuna son halinin verilmesi şeklindedir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi, çalışmanın desenine uygun olarak nicel verilerin analizi ve nitel verilerin analizi olmak üzere iki aşamada ele alınmıştır. Nicel verilerin analizinde eğitim yöneticilerinin görüşleri demografik değişkenler (cinsiyet, medeni durum, mezun oldukları okul, kurs-seminer alma, makale-kitap okuma, unvan (yönetici pozisyonu), branş, kıdem, görev yapılan eğitim kademesi (okul türü), okulda etkinlik yapma ve mezun oldukları fakülte) açısından farklılaşp farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu işlem öncesi Eğitim Yöneticilerinin Değer

Eğitimi Yeterlilikleri Algılarının demografik değişkenler bağlamında farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek için normallığın ve homojenliğin sağlandığı durumlarda parametrik testlerden (t-testi, tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA)); normallığın ve homojenliğin sağlanmadığı durumlarda ise parametrik olmayan testlerden (Mann Whitney U-Testi, Kruska IWallis H-Testi) yararlanılmıştır. Bu testlerden sonra değerler eğitimi yeterlilikleri ölçeğinin toplamında ve okul kültürü oluşturma ile okul dışı çevreyi düzenleme boyutlarında varyansın homojen olduğu; koordine ve karar süreçlerini yürütme boyutunda ve homojen olmadığı görülmüştür.

Nitel verilerin toplanmasında gönüllülük esasına göre seçilen eğitim yöneticileriyle görüşülmüş ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Bu görüşmeler sonucunda eğitim yöneticilerinin görüşleri detaylı bir şekilde ortaya çıkarılmış ve elde edilen bilgiler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Betimsel analizde, verilerden üst temalar oluşturulur ve bu temaların alt temaları oluşturularak analiz yapılır. Tümdengelimci bir özelliğe sahip olan betimsel analiz yönteminde, önce bir kod şeması oluşturulmakta ve veriler bu şema doğrultusunda kodlanmaktadır. Bu şekilde, yapılan analizlerde genelden özele doğru bir ilerleme söz konusudur (Çetin, 2016). Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde edilen bilgiler doğrultusunda, üst ve alt temalar belirlenerek sınıflandırma yapılmış ve böylelikle katılımcıların görüşleri daha sistematik ve anlaşılabilir hale getirilmiştir. Ayrıca katılımcıların isimleri yerine K1, K2, K3.....gibi kodlar kullanılmıştır. Verilerin güvenilirliğini sağlamak için çift kodlayıcı kullanılmış ve görüş ayrılığı olan alt temalar üzerinde tartışılmış ve uyum yüzdesinin oldukça yüksek olduğu %92 olduğu tespit edilmiştir (Miles ve Huberman,1994).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşleri çalışmanın alt amaçları (soruları) doğrultusunda ele alınmıştır. Bu doğrultuda önce çalışmaya ait nicel bulgular hakkında bilgi verilmiştir. Ardından ise eğitim yöneticilerinin görüşlerinin daha derinlemesine incelenmesi için yapılan görüşmelerden elde edilen veriler sunulmuştur.

3.1. Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerine İlişkin Algıları

Eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterliliklerine ilişkin algıları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterlilikleri Algılarına İlişkin Boyut ve Toplam Bazda Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Değerler Eğitimi Yeterlilikleri	N	\bar{X}	SS
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	222	3.12	0.39
Okul Kültürü Oluşturma	222	3.33	0.44
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	222	3.41	0.42
Toplam	222	3.29	0.37

Tablo 16 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlilikleri algılarının ortalamaları ölçeğin genel toplamında $\bar{X}=3.29$; Okul Dışı Çevreyi Düzenleme boyutunda $\bar{X}=3.41$; Okul Kültürü Oluşturma boyutunda $\bar{X}=3.33$ ve Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme boyutunda ise $\bar{X}=3.12$ olduğu görülmüştür. Buna göre eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlilikleri algıları en yüksek Okul Dışı Çevreyi Düzenleme boyutunda, en düşük ise Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.2. Eğitim Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlilikleri Algıları

Eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlilikleri algılarında cinsiyet değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Eğitim Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlilikleri Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değerler Eğitimi Yeterlilikleri	Cinsiyet	n, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t- Testi		
		N	\bar{X}	SS	F	p	t	SD	p
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	Kadın	68	3.09	0.34	1.637	.202	-.760	220	.448
	Erkek	154	3.14	0.41					
Okul Kültürü Oluşturma	Kadın	68	3.26	0.39	1.579	.210	-	220	.152
	Erkek	154	3.36	0.46					
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	Kadın	68	3.44	0.33	3.927	.051	.672	220	.502
	Erkek	154	3.40	0.45					
Toplam	Kadın	68	3.26	0.29	2.913	.089	-.579	220	.563
	Erkek	154	3.30	0.40					

Tablo 17’ye göre eğitim yöneticilerinin algı ortalamalarının *cinsiyet* değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$t_{(220)}=-.579$; $p>.05$] ile *Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme* [$t_{(220)}=-.760$; $p>.05$], *Okul Kültürü Oluşturma* [$t_{(220)}=-1.438$; $p>.05$] ve *Okul Dışı Çevreyi Düzenleme* [$t_{(220)}=.672$; $p>.05$] boyutları cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre kadın ve erkek yöneticilerin değer eğitimi yeterlilikleri algılarının benzer olduğu görülmektedir.

3.3. Eğitim Yöneticilerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlilikleri Algıları

Eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlilikleri algılarında medeni durum değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Eğitim Yöneticilerinin Medeni Durum Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlilikleri Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değerler Eğitimi Yeterlilikleri	Medeni Durum	n. \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t- Testi		
		N	\bar{X}	SS	F	p	t	SD	p
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	Evli	200	3.12	0.39	.545	.461	-	220	.875
	Bekâr	22	3.14	0.34					
Okul Kültürü Oluşturma	Evli	200	3.33	0.45	.207	.650	.325	220	.745
	Bekâr	22	3.30	0.38					
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	Evli	200	3.42	0.42	1.297	.256	.789	220	.431
	Bekâr	22	3.34	0.37					
Toplam	Evli	200	3.29	0.38	.715	.399	.367	220	.714
	Bekâr	22	3.26	0.31					

Tablo 18'e göre eğitim yöneticilerinin algı ortalamalarının *medeni durum* değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$t_{(220)}=.367$; $p>.05$] ile *Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme* [$t_{(220)}=-.157$; $p>.05$], *Okul Kültürü Oluşturma* [$t_{(220)}=.325$; $p>.05$] ve *Okul Dışı Çevreyi Düzenleme* [$t_{(220)}=.789$; $p>.05$] boyutları medeni durum değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre evli ve bekar eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlilikleri algılarının benzer olduğu görülmektedir.

3.4. Eğitim Yöneticilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlilikleri Algıları

Eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlilikleri algılarında mezun oldukları okul değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan parametrik ve non-parametrik test sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Eğitim Yöneticilerinin Mezun Oldukları Okul Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlilikleri Algılarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi												
Değer Eğitimi Yeterlilikleri	Mezun Okul	N	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
					Levene	p						
Okul Kültürü Oluşturma	Önlisans	19	3.23	0.36	1.434	.241	Gruplar Arası	.178	2	.089	.449	.639
	Lisans	183	3.34	0.42			Grup İçi	43.427	219	.198		
	Lisansüstü	20	3.33	0.67			Toplam	43.605	221			
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	Önlisans	19	3.27	0.45	2.277	.105	Gruplar Arası	.406	2	.203	1.151	.318
	Lisans	183	3.42	0.38			Grup İçi	38.599	219	.176		
	Lisansüstü	20	3.44	0.63			Toplam	39.005	221			
Toplam	Önlisans	19	3.19	0.35	1.938	.147	Gruplar Arası	.188	2	.094	.663	.516
	Lisans	183	3.29	0.34			Grup İçi	31.014	219	.142		
	Lisansüstü	20	3.31	0.59			Toplam	31.202	221			
Kruskal Wallis H Testi												
Boyut	Mezun Okul	N	Sıra Ortalaması	Homojenlik Testi		X ²	SD	p				
				Levene	p							
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	Önlisans	19	101.74	4.268	.015	.743	2	.690				
	Lisans	183	111.67									
	Lisansüstü	20	119.18									

Tablo 19'a göre mezun olunan okul değişkeni açısından eğitim yöneticilerinin Değerler Eğitimi Yeterlilikleri ölçeğinin Toplamı [$X^2_{(2)}=3.338$; $p>.05$] ve [$F_{(219)}=.663$; $p>.05$], Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme [$X^2_{(2)}=.743$; $p>.05$], Okul Kültürü Oluşturma [$F_{(219)}=.449$; $p>.05$] ve Okul Dışı Çevreyi Düzenleme [$F_{(219)}=1.151$; $p>.05$] boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre önlisans, lisans ve yüksek lisans mezunu yöneticilerin Değer Eğitimi Yeterlilikleri algılarının benzer olduğu görülmektedir.

3.5. Eğitim Yöneticilerinin Kurs-Seminer Alma Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlilikleri Algıları

Eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlilikleri algılarında kurs-seminer alma değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Eğitim Yöneticilerinin Kurs-Seminer Alma Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlilikleri Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değerler Eğitimi Yeterlilikleri	Kurs Seminer	n, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t- Testi		
		N	\bar{X}	SS	F	p	t	SD	p
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	Evet	77	3.20	0.39	,229	,633	2.178	220	.031
	Hayır	145	3.08	0.38					
Okul Kültürü Oluşturma	Evet	77	3.40	0.40	,134	,714	1.905	220	.058
	Hayır	145	3.29	0.45					
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	Evet	77	3.47	0.42	1,573	,211	1.695	220	.091
	Hayır	145	3.37	0.41					
Toplam	Evet	77	3.36	0.35	,377	.540	2.147	220	.033
	Hayır	145	3.25	0.37					

Tablo 20'ye göre eğitim yöneticilerinin algı ortalamalarının *kurs-seminer alma* değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan t-Testi sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$t_{(220)}=2.147$; $p<.05$] ile *Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme* [$t_{(220)}=2.178$; $p<.05$], olduğu için kurs seminer alma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterirken, *Okul Kültürü Oluşturma* [$t_{(220)}=1.905$; $p>.05$] ve *Okul Dışı Çevreyi Düzenleme* [$t_{(220)}=1.695$; $p>.05$] boyutları kurs seminer değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre ölçeğin tüm boyutlarıyla ölçeğin toplamında evet cevabı veren eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi yeterliliklerinin daha yüksek olduğu ve değer eğitimine ilişkin alınan kurs-seminerlerin katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.6. Eğitim Yöneticilerinin Makale-Kitap Okuma Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlilikleri Algıları

Eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlilikleri algılarında makale-kitap okuma değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Eğitim Yöneticilerinin Makale-Kitap Okuma Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlilikleri Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları

		n. \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t- Testi																																						
Değerler Eğitimi Yeterlilikleri	Makale Kitap	N	\bar{X}	SS	F	p	t	SD	p																																				
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	Evet	146	3.15	0.37	.912	.341	1.520	220	.130																																				
	Hayır	76	3.07	0.42						Okul Kültürü Oluşturma	Evet	146	3.35	0.45	.670	.414	.895	220	.372	Hayır	76	3.29	0.43	Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	Evet	146	3.43	0.39	.390	.533	1.064	220	.289	Hayır	76	3.37	0.45	Toplam	Evet	146	3.31	0.36	.000	.994	1.280
Okul Kültürü Oluşturma	Evet	146	3.35	0.45	.670	.414	.895	220	.372																																				
	Hayır	76	3.29	0.43						Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	Evet	146	3.43	0.39	.390	.533	1.064	220	.289	Hayır	76	3.37	0.45	Toplam	Evet	146	3.31	0.36	.000	.994	1.280	220	.202	Hayır	76	3.24	0.39								
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	Evet	146	3.43	0.39	.390	.533	1.064	220	.289																																				
	Hayır	76	3.37	0.45						Toplam	Evet	146	3.31	0.36	.000	.994	1.280	220	.202	Hayır	76	3.24	0.39																						
Toplam	Evet	146	3.31	0.36	.000	.994	1.280	220	.202																																				
	Hayır	76	3.24	0.39																																									

Tablo 21’e göre eğitim yöneticilerinin algı ortalamalarının *makale-kitap okuma* değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$t_{(220)}=1.280$; $p>.05$] ile

Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme [$t_{(220)}=1.520$; $p>.05$], *Okul Kültürü Oluşturma* [$t_{(220)}=.895$; $p>.05$] ve *Okul Dışı Çevreyi Düzenleme* [$t_{(220)}=1.064$; $p>.05$] boyutları makale-kitap okuma değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre evet ve hayır şeklinde ifade eden yöneticilerin Değer Eğitimi Yeterlilikleri algılarının benzer olduğu ve makale-kitap okuyanlar lehine tüm boyutlar ve toplam puanda anlamlı olmasa da daha yüksek değerler elde edildiği görülmüştür.

3.7. Eğitim Yöneticilerinin Unvan Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlilikleri Algıları

Eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlilikleri algılarında Unvan seminer alma değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Eğitim Yöneticilerinin Unvan Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlilikleri Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değerler Eğitimi Yeterlilikleri	Okul Etkinlik	n, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t- Testi		
		N	\bar{X}	SS	F	p	t	SD	p
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	Müdür	66	3.20	0.42	3.310	.070	1.763	220	.079
	Müdür Yrd.	156	3.09	0.37					
Okul Kültürü Oluşturma	Müdür	66	3.36	0.50	1.160	.283	.756	220	.451
	Müdür Yrd.	156	3.31	0.41					
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	Müdür	66	3.43	0.47	3.043	.083	.547	220	.585
	Müdür Yrd.	156	3.40	0.39					
Toplam	Müdür	66	3.33	0.43	2.372	.125	1.115	220	.266
	Müdür Yrd.	156	3.27	0.34					

Tablo 22’ye göre eğitim yöneticilerinin algı ortalamalarının *unvan* değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan

t-Testi sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$t_{(220)}=1.115$; $p>.05$] ile *Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme* [$t_{(220)}=1.763$; $p>.05$], *Okul Kültürü Oluşturma* [$t_{(220)}=.756$; $p>.05$] ve *Okul Dışı Çevreyi Düzenleme* [$t_{(220)}=.547$; $p>.05$] boyutları unvan değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre müdür ve müdür yardımcısı unvanına sahip eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlilikleri algılarının müdürler lehine daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.8. Eğitim Yöneticilerinin Branş Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlilikleri Algıları

Eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlilikleri algılarında branş değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Eğitim Yöneticilerinin Branş Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlilikleri Algılarına İlişkin t-Testi ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		n, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t- Testi																																																																				
Değerler Eğitimi Yeterlilikleri	Branş	N	\bar{X}	SS	F	p	t	SD	p																																																																		
Okul Kültürü Oluşturma	Sınıf	115	3.35	0.43	.004	.948	.672	220	.502																																																																		
	Diğer	107	3.31	0.45						Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	Sınıf	115	3.43	0.39	.431	.512	.815	220	.416	Diğer	107	3.38	0.44	Toplam	Sınıf	115	3.31	0.34	.944	.332	.790	220	.431	Diğer	107	3.27	0.40	Mann Whitney U Testi										Boyut	Branş	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p			Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	Sınıf	115	116.33	13377.50	5597.500	-1.174	.240			Diğer	107	106.31	11375.50				
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	Sınıf	115	3.43	0.39	.431	.512	.815	220	.416																																																																		
	Diğer	107	3.38	0.44						Toplam	Sınıf	115	3.31	0.34	.944	.332	.790	220	.431	Diğer	107	3.27	0.40	Mann Whitney U Testi										Boyut	Branş	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p			Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	Sınıf	115	116.33	13377.50	5597.500	-1.174	.240			Diğer	107	106.31	11375.50							Levene Testi	F=5.223	p=.023									
Toplam	Sınıf	115	3.31	0.34	.944	.332	.790	220	.431																																																																		
	Diğer	107	3.27	0.40																																																																							
Mann Whitney U Testi																																																																											
Boyut	Branş	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p																																																																				
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	Sınıf	115	116.33	13377.50	5597.500	-1.174	.240																																																																				
	Diğer	107	106.31	11375.50																																																																							
						Levene Testi	F=5.223	p=.023																																																																			

Tablo 23'e göre değerler eğitimi yeterlilikleri ölçeğinin toplamında, *Okul Kültürü Oluşturma* ve *Okul Dışı Çevreyi Düzenleme* boyutlarında varyansların

homojen olduğu; *Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme* boyutunda ise homojen olmadığı görülmektedir. Buna göre eğitim yöneticilerinin algı ortalamalarının *branş* değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi ve Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$t_{(220)}=.790$; $p>.05$] ile *Okul Kültürü Oluşturma* [$t_{(220)}=.672$; $p>.05$], *Okul Dışı Çevreyi Düzenleme* [$t_{(220)}=.815$; $p>.05$] ve *Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme* [$Z=-1.174$; $p>.05$] boyutları *branş* değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre sınıf öğretmeni ve diğer branştaki yöneticilerin değer eğitimi yeterlilikleri algılarının sınıf öğretmeni yöneticiler lehine daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.9. Eğitim Yöneticilerinin Kıdem Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlilikleri Algıları

Eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlilikleri algılarında kıdem değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H sonuçları Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Eğitim Yöneticilerinin Kıdem Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlilikleri Algularına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Tek Yönlü Varyans Analizi												
Değer Eğitimi Yeterlilikleri	Kıdem	N	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
					Levene	p						
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	1-10yıl	48	3.03	0.35	3.018	.051	Gruplar Arası	.627	2	.314	2.042	.132
	11-20yıl	108	3.16	0.33			Grup İçi	33.618	219	.154		
	21veüzeri	66	3.13	0.48			Toplam	34.245	221			
Kruskal Wallis H Testi												
Boyut	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Homojenlik Testi		X ²	SD	p				
				Levene	p							
Okul Kültürü Oluşturma	1-10yıl	48	99.08	3.515	.031	3.956	2	.138				
	11-20yıl	108	119.80									
	21veüzeri	66	106.95									
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	1-10yıl	48	110.59	4.341	.014	1.026	2	.599				
	11-20yıl	108	115.53									
	21veüzeri	66	105.56									
Toplam	1-10yıl	48	97.93	4.025	.019	3.338	2	.188				
	11-20yıl	108	118.20									
	21veüzeri	66	110.41									

Tablo24'e göre Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme boyutunda varyansın homojen olduğu; Okul Kültürü Oluşturma, Okul Dışı Çevreyi Düzenleme boyutlarında ve Değerler Eğitimi Yeterlilikleri ölçeğinin toplamında homojen olmadığı görülmektedir. Kıdem değişkeni açısından eğitim yöneticilerinin Değerler Eğitimi Yeterlilikleri ölçeğinin Toplamı [$X^2_{(2)}=3.338$; $p>.05$], Okul Dışı Çevreyi Düzenleme [$X^2_{(2)}=1.026$; $p>.05$], Okul Kültürü Oluşturma [$X^2_{(2)}=3.956$; $p>.05$] ve Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme [$F_{(2,19)}=2.042$; $p>.05$] boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre kıdem değişkeni açısından yöneticilerin değer eğitimi yeterlilikleri algılarının 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.10. Eğitim Yöneticilerinin Okul Türü (Kademe) Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlilikleri Algıları

Eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlilikleri algılarında okul türü (kademe) değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Eğitim Yöneticilerinin Okul Türü (Kademesi) Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlilikleri Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değerler Eğitimi Yeterlilikleri	Okul Türü	n. \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t- Testi		
		N	\bar{X}	SS	F	p	t	SD	p
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	İlkokul	120	3.13	0.38	1.917	.168	.242	220	.809
	Ortaokul	102	3.12	0.40					
Okul Kültürü Oluşturma	İlkokul	120	3.33	0.47	1.136	.288	.137	220	.891
	Ortaokul	102	3.32	0.40					
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	İlkokul	120	3.41	0.43	.042	.837	.220	220	.826
	Ortaokul	102	3.40	0.40					
Toplam	İlkokul	120	3.29	0.39	.002	.961	.220	220	.826
	Ortaokul	102	3.28	0.35					

Tablo 25'e göre eğitim yöneticilerinin algı ortalamalarının *okul türü* (kademesi) değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla yapılan t-Testi sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$t_{(220)}=.220$; $p>.05$] ile *Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme* [$t_{(220)}=.242$; $p>.05$], *Okul Kültürü Oluşturma* [$t_{(220)}=.137$; $p>.05$] ve *Okul Dışı Çevreyi Düzenleme* [$t_{(220)}=.220$; $p>.05$] boyutları okul türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre ilkökul ve ortaokul yöneticilerin değer eğitimi yeterlikleri algılarının benzer olduğu görülmektedir.

3.11. Eğitim Yöneticilerinin Okulda Etkinlik Yapma Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlilikleri Algıları

Eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlilikleri algılarında okulda etkinlik yapma değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

Eğitim Yöneticilerinin Okulda Etkinlik Yapma Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlilikleri Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değerler Eğitimi Yeterlilikleri	Okul Etkinlik	n. \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t- Testi			
		N	\bar{X}	SS	F	p	t	SD	p	
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	Evet	211	3.12	0.39	.001	.981	-	.844	220	.399
	Hayır	11	3.22	0.38						
Okul Kültürü Oluşturma	Evet	211	3.32	0.44	1.168	.281	-	.703	220	.483
	Hayır	11	3.42	0.32						
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	Evet	211	3.41	0.42	.693	.406	.102	220	.919	
	Hayır	11	3.40	0.30						
Toplam	Evet	211	3.28	0.37	.565	.453	-	.534	220	.594
	Hayır	11	3.35	0.29						

Tablo 26’ya göre eğitim yöneticilerinin algı ortalamalarının *okulda etkinlik yapma* değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$t_{(220)}=-.534$; $p>.05$] ile *Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme* [$t_{(220)}=-.844$; $p>.05$], *Okul Kültürü Oluşturma* [$t_{(220)}=-.703$; $p>.05$] ve *Okul Dışı Çevreyi Düzenleme* [$t_{(220)}=.102$; $p>.05$] boyutları okul etkinlik değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı

farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre evet ve hayır şeklinde ifade eden yöneticilerin değer eğitimi yeterlikleri algılarının benzer olduğu görülmektedir.

3.12. Eğitim Yöneticilerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlilikleri Algıları

Eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlilikleri algılarında mezun olunan fakülte değişkeni açısından fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçları Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27

Eğitim Yöneticilerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkeni Açısından Değer Eğitimi Yeterlilikleri Algılarına İlişkin t-Testi Sonuçları

		n, \bar{X} ve SS Değerleri			Levene Testi		t- Testi		
Değerler	Mezun	N	\bar{X}	SS	F	p	t	SD	p
Eğitimi	Olunan								
Yeterlilikleri	Fakülte								
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	Eğitim	17	3.1	0.4					
	Fakültesi	9	2	1	2.65	.10	-.401	22	.689
	Diğer	43	3.1	0.3	7	5		0	
Fakülteler			5	0					
Okul Kültürü Oluşturma	Eğitim	17	3.3	0.4					
	Diğer	9	2	5	.493	.48	-.313	22	.754
	Diğer	43	3.3	0.4				3	
			5	0					
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	Eğitim	17	3.4	0.4					
	Diğer	9	1	4	2.21	.13	.29	22	.765
	Diğer	43	3.3	0.3	1	8		9	
			9	2					
Toplam	Eğitim	17	3.2	0.3					
	Diğer	9	8	9	1.95	.16	-.152	22	.879
	Diğer	43	3.2	0.2	1	4		0	
			9	9					

Tablo 27’ye göre eğitim yöneticilerinin algı ortalamalarının *mezun olunan fakülte* değişkeni açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonuçlarına göre; ölçeğin genel toplamı [$t_{(220)}=-.152$; $p>.05$] ile *Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme* [$t_{(220)}=-.401$; $p>.05$], *Okul Kültürü*

Oluşturma [$t_{(220)}=-.313; p>.05$] ve *Okul Dışı Çevreyi Düzenleme* [$t_{(220)}=.299; p>.05$] boyutları mezun olunan fakülte değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunu yöneticilerin değer eğitimi yeterlikleri algılarının benzer olduğu görülmektedir.

3.13. Eğitim Yöneticilerinin Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmada elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşleri “Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi ile İlgili Farkındalıklarına İlişkin Görüşleri”, “Eğitim Yöneticilerinin Okulunuzda Yapılan Değer Eğitimi Uygulamalarına ilişkin görüşleri”, “Eğitim Yöneticilerinin Okullarda Değer Eğitimi Uygulamalarının Öğrenciler Üzerindeki Davranışsal ve Akademik Etkilerine ilişkin Görüşleri”, “Eğitim Yöneticilerinin Okullarda Yapılan Değer Eğitimi Uygulamalarının Öğrencilerin Okul Dışı Yaşantılarında Etkilerine İlişkin Görüşleri”, “Eğitim Yöneticilerinin Okuldaki Davranış ve Tutumlarının Öğrenciler Üzerindeki Etkisine ilişkin görüşleri” olmak üzere beş ana temada toplanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular betimsel analiz tekniğine uygun şekilde eğitim yöneticilerinin görüşlerinden alıntılar ile desteklenerek aşağıda sunulmuştur.

3.13.1. Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi ile İlgili Farkındalıklarına İlişkin Görüşleri

Değer eğitimi ile ilgili farkındalıklarına ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşleri Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi ile İlgili Farkındalıklarına İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	Frekans
Milli ve manevi değerler	4
Değerin aktarılarak korunması	3
Davranışı sorgulayarak olumluya dönüştürme	3
Müfredat/Program	2
Toplumsallaşma	2
Uygulamanın gerekliliği	1
Model olma	1
Yaşam	1

Tablo 28 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değer eğitimi ile ilgili farkındalıklarına ilişkin görüşleri milli ve manevi değerler, değerin aktarılarak korunması, davranışı sorgulayarak olumluya dönüştürme, müfredat/program, uygulama gerekliliği, model olma, toplumsallaşma ve yaşam olmak üzere dokuz alt temada toplandığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin değer eğitimi ile İlgili farkındalıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde en yüksek tekrarın *milli ve manevi değerler* alt temasında (f=4) toplandığı görülmektedir. Değerin aktarılarak korunması alt temasının (f=3) ,davranışı sorgulayarak olumluya dönüştürme (f=3),müfredat/program (f=2), toplumsallaşma (f=1), uygulama gerekliliği, model olma, yaşam, alt temalarına ise az sayıda (f=1) vurgulandığı bulgulanmıştır.

Eğitim yöneticilerinin değer eğitimi ile ilgili farkındalıklarına ilişkin doğrudan görüşleri incelendiğinde;

Milli ve manevi değerler alt temasına ilişkin “Milli ve manevi geçmişten gelen değerler (K1).” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca başka bir görüş ise “Değerler eğitimi bizi biz yapan unsurların topluma yeniden kazandırılması için yapılan çalışmalar. Maddi başarılarla odaklanan gençlerimize manevi iklimin havasını solumaları için yapılan, ancak henüz istenilen hedefe ulaşılammış çalışmalar (K5).” şeklindedir. Bir başka görüşte ise “Köklerimizdir (K9).” şeklinde ifade edilmiştir. Değerin aktarılarak korunması alt temasına ilişkin “Belirli aylara

bölünen konuların öğrencilere aktarımı (K4)” şeklinde ifade ederken, “Gelenek ve göreneklerimizin nesilden nesile aktarmamız için değerler eğitimi önemli bir yer tutar (K13).” şeklinde ifade etmiştir. Bir başka görüş ise” Türk toplumunun geçmişten günümüze değerleri yaşatmaya yönelik ahlaki ve manevi değerleri korumaktır (K3).” şeklindedir. Davranışı sorgulayarak olumluya dönüştürme alt temasına ilişkin “Bireylerin davranışlarını sorgulayan olumlu yönde geliştiren evrensel değerlerdir (K7)” ifadesini kullanırken, “Geri dönütlerinde öğrencilerde olumlu davranışlar geliştirdiğini biliyorum (K2).” İfadesini kullanmıştır. Müfredat/Program alt temasına ilişkin “değerler eğitiminin son müfredat değişimi ile derslerin içine katıldığını biliyorum (K8)” ifadeleri dikkati çekerken, başka bir görüş “Okul programlarında bulunmakta ve Milli Eğitim Bakanlığı önem vermektedir (K6).” şeklindedir. Toplumsallaşma alt temasına ilişkin “ Toplumsal ahlak biçiminin tümü (K16) ifadesini kullanmıştır. Uygulamanın gerekliliği alt temasına ilişkin Model olma temasına ilişkin “Davranışa dönen her değeri sosyal çevre içinde model olarak insanlara yansıtmak (K10)” ifadesi dikkat çekmektedir. Yaşam alt temasına ilişkin “Değerler eğitimi yaşamın kendisidir diyorum (K14).” şeklinde ifade etmiştir.

3.13.2. Eğitim Yöneticilerinin Okullarda Yapılan Değer Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarına ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşleri Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Eğitim Yöneticilerinin Okullarda Yapılan Eğitimi Uygulamalarına İlişkin görüşleri

Alt Temalar	Frekans
Uygulamadaki Değerler	16
Yapılan Uygulama	14
Aylık uygulama	8
Derslerde uygulanması	3
Rehberlikte uygulanması	1

Tablo 29 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri uygulamadaki değerler (adalet, saygı, hoşgörü, sevgi, vatanseverlik, dostluk, dürüstlük, sorumluluk, sabır, yardımseverlik, çevreye duyarlılık, yaşlı ve hasta ziyareti, manevi değerlere saygı),yapılan uygulama, aylık uygulama, derslerde uygulanması, rehberlikte uygulanması olmak üzere beş alt temada toplandığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde en yüksek tekrarın *uygulamadaki değerler* alt temasında (f=16) toplandığı görülmektedir, *yapılan uygulama*(f=14), *aylık uygulama* (f=9), *derslerde uygulanması*(f=3), takip eden *rehberlikte uygulanması* alt temasında ise az sayıda (f=1) vurgulandığı bulgulanmıştır.

Eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarına ilişkin doğrudan görüşleri incelendiğinde;

Uygulamadaki değerler alt temasına ilişkin “Hoşgörü, adalet, sevgi, vatanseverlik (K3)” İfadesini kullanırken, “Dostluk, dürüstlük, vatanseverlik, sorumluluk, sevgi, adalet yardımseverlik,sabır,..vb. (K5)” şeklinde ifade etmiştir. “Her ay bir değer (vatanseverlik, temizlik, dürüstlük, sorumluluk, sabır, adalet, yardımseverlik, sevgi, hoşgörü) okulda işlenmektedir (K16).” ifadesini kullanmıştır. Yapılan uygulama alt temasına ilişkin pano çalışması yapılmakta (K4)” şeklinde ifade ederken, “Her sınıfın yetim bir kardeşi var projesi uygulanmakta (K6)” ifadesini kullanmıştır. “Değer eğitimi okulumuzda bir plan dahilinde komisyonca aylık çizelge doğrultusunda uygulanmaktadır (K14)”ifadeleri dikkat çekmektedir. Aylık uygulama alt temasına ilişkin “Evet her ay bir değer işliyoruz, adalet, iyilik gibi (K2)” ifadesini kullanırken, “Değerler eğitimi okulumuzda aylık değerler olarak ilan edilip sınıflarda bunlarla ilgili çalışmalar yapılmaktadır (K12)” şeklinde ifade etmiştir. Derslerde uygulanması alt temasına ilişkin “Sınıflarda derslerin içinde uygulanıyor (K7)” ifadesini kullanmıştır. Rehberlikte uygulanması alt temasına ilişkin “Rehberlik birimi tarafından hazırlanan program okul tarafından uygulanıyor (K1).” şeklinde ifade etmiştir.

3.13.3. Eğitim Yöneticilerinin Okullarda Gerçekleştirilen Değer Eğitimi Uygulamalarının Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri

Okullarda değer eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşleri Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Eğitim Yöneticilerinin Okullarda Değer Eğitimi Uygulamalarının Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşleri

<i>Alt Temalar</i>	<i>Frekans</i>
Akademik başarıyı artırma	15
Olumlu katkı sağlama	13
Ahlaki kurallara uyma	5
Kültüre ve geçmişe saygı	3
Ailede değerler eğitimi(ailenin katkısı)	2
Değerleri yansıtma	2
Toplumda değeri benimseme	2
Öğretmeni sevme	1
Öğretmeni olumlu etkileme	1
Uygulamanın etkililiği	1

Tablo 30 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değer eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri akademik başarıyı artırma, olumlu katkı sağlama, ahlaki kurallara uyma, kültüre ve geçmişe saygı, ailede değerler eğitimi(ailenin katkısı), değerleri yansıtma, toplumda değeri benimseme, öğretmeni sevme, öğretmeni olumlu etkileme, uygulamanın etkililiği olmak üzere on alt temada toplandığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde en yüksek tekrarın *akademik başarıyı artırma* alt temasında (f=15) toplandığı görülmektedir. *Olumlu katkı sağlama* (f=13), *ahlaki kurallara uyma* (f=5), *kültüre ve geçmişe saygı* (f=3), *ailede*

değerler eğitimi (ailenin katkısı (f=2), değerleri yansıtma (f=2), toplumda değeri benimseme (f=2), öğretmeni sevme f=1, öğretmeni olumlu etkileme(f=1), uygulamanın etkililiği (f=1) alt temalarına ise az sayıda vurgulandığı bulgulanmıştır.

Eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarına ilişkin doğrudan görüşleri incelendiğinde;

Akademik başarıyı artırma alt temasına ilişkin “Akademik başarısını kesinlikle artırıyor (K1)” ifadesini kullanırken, “ Öğretmenini seven çocuk daha fazla dersine çalışıyor (K2)”ifadesi dikkat çekmektedir. Ayrıca “Değerlerine bağlı öğrencilerde bununla birlikte akademik başarının da geleceğini düşünmekteyim (K4)”ifadesini kullanmıştır. “Kültürüne, geçmişine saygı gösteren, kurallara riayet eden öğrencilerin akademik anlamda da başarılı olduğu görülmektedir. Değerler konusunda zayıf olan öğrencilerin akademik başarılarının da zayıf olduğu gözlemlenmektedir (K13)” şeklinde ifade etmiştir. Olumlu katkı sağlama alt temasına ilişkin “En az %30’luk etki sağladığına inanıyorum (K3).” görüşünü belirtmiştir. Ayrıca “Eğitimin ilk basamağı olduğu eğitim sürecinin ilk üç yılında bu faaliyetin çokça yapılması, öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkilediği kanaatindeyim (K6).” ifadesini kullanmıştır. Ahlaki kurallara uyma alt temasına ilişkin “Ahlaki kuralları kavramış bir öğrenci buna göre davranacak ve sorunlara sebep olmayacaktır (K8).” şeklinde ifade etmiştir. “Hem ahlaklı hem akademik başarılarına etki yapmaktadır (K12).”ifadesi dikkat çekmektedir. Kültüre ve geçmişe saygı alt temasına ilişkin “Kültürüne, geçmişine saygı gösteren öğrencilerin başarılarının arttığını söyleyebilirim (K7).” şeklinde ifade etmiştir. Ailede değerler eğitimi (ailenin katkısı) alt temasına ilişkin “Öğrencilere değerlerimiz okulda verilmeye çalışılıyor, fakat ailenin bu işin içine girmesi gerekiyor (K9).” ifadesi dikkat çekmektedir. Değerleri yansıtma alt temasına ait görüşte ise “Olumlu gelişmeler sergilemekte, günlük yaşam tarzına yansıtmakta ve aile bireylerini etkilemektedir (K10).” ifadesi dikkat çekmektedir. Toplumda Değeri benimseme alt temasına ilişkin “Akademik başarısına etkisi olmasa bile toplumsal ve ahlaki değer katması önemlidir (K14).” Şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmeni sevme alt temasına ilişkin “Öğretmenini seven çocuk daha fazla dersine çalışır (K1)” ifadesini kullanmıştır. Öğretmeni olumlu etkileme alt temasına ilişkin

“Öğretmeni de olumlu etkilediğini düşünüyorum (K11)” ifadesini kullanırken, Uygulamanın etkililiği alt temasına ilişkin “Etkisizliği savunulamaz. Davranışlar her ay konusuna göre yönlendiriliyor (K16).” ifadesi dikkat çekmektedir.

3.13.4. Eğitim Yöneticilerinin okullarda yapılan Değer Eğitimi Uygulamalarının Öğrencilerin Okul Dışı Yaşantılarında Etkilerine İlişkin Görüşleri

Okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarının öğrencilerin okul dışı yaşantılarında etkilerine ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşleri Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Eğitim Yöneticilerinin okullarda yapılan Değer Eğitimi Uygulamalarının Öğrencilerin Okul Dışı Yaşantılarında Etkilerine İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	Frekans
Çevredeki davranışa olumlu katkı sağlama	15
Sorumluluk bilincinde oluşma	3
Çevreye duyarlılık	2
Sosyo-kültürel etki	2
Yaşlılara yardım	1

Tablo 31 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değer eğitimi uygulamalarının öğrencilerin okul dışı yaşantılarında etkilerine ilişkin görüşleri çevredeki davranışa olumlu katkı sağlama, sorumluluk bilincinde oluşma, çevreye duyarlılık, sosyo-kültürel etki ve yaşlılara yardım olmak üzere beş alt temada toplandığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin değer eğitimi uygulamalarının öğrencilerin okul dışı yaşantılarında etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde en yüksek tekrarın *çevredeki davranışa olumlu katkı sağlama* alt temasında (f=15) toplandığı görülmektedir. Diğer alt temalar *sorumluluk bilincinde oluşma* (f=3),

çevreye duyarlılık (f=2), *sosyo-kültürel etki* (f=2) şeklinde takip ettiği ve *yaşlılara yardım* alt temasında ise az sayıda (f=1) vurgulandığı bulgulanmıştır.

Eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarına ilişkin doğrudan görüşleri incelendiğinde;

Çevredeki davranışa olumlu katkı sağlama alt temasına ilişkin “Evet evde, sokakta toplumda etkisi var (K3)” ifadesini kullanırken “Doğrudan etkili olduğum kanaatindeyim (K6)” ifadeleri dikkat çekerken, “Okul dışı hayatında olumlu etkileri vardır (K10)” şeklinde ifade etmiştir. “Ailede etkisi mutlaka olumlu sonuçlar vermektedir. Unutulmaya yüz tutmuş değerleri vatandaşlık görevi olarak görüp sorumluluk almaktadır (K11)” şeklinde belirtmiştir. “Okulda verilen değerler eğitiminin, aile tarafından desteklendiği takdirde okul dışı yaşantılarına da olumlu şekilde yansıdığı görülmektedir (K13)” ifadesi dikkati çekmektedir. Sorumluluk bilincinde olma alt temasına ilişkin “Öğrencilerde bu yönde sorumluluk bilinci, vatanseverlik, saygı, sevgi, özdenetim, sabır vb. duyguları göstermektedir (K1)” ifadesi dikkati çekmektedir. “Değerler eğitimi iyi kavramış bireyler gerek aile gerek toplumsal manada sorumluluklarını daha iyi yerine getirirler (K2)” ifadesini kullanmıştır. Çevreye duyarlılık alt temasına ilişkin “Evde, sokakta toplumda etkisi var. Başka bir katılımcı da “Çevrelerine karşı daha duyarlı öğrenciler olmaktadır (K8)” ifadesini kullanmıştır. Sosyo-kültürel etki alt temasına ilişkin “Okuldaki uygulamalar dış yaşantıda da etkili olmakta, ancak okul dışında öğrencilerin çevreleri daha çok etkili olduğu için, çevreye bağlı olarak etkisi değişmekte (K12)” şeklinde ifade etmiştir. Yaşlılara yardım alt temasına ilişkin “Öğrencilerin okul dışı yaşantılarında yaşlıya yardım, çevreye duyarlı oluşu,...vb. konularda etkisini göstermektedir (K4)” şeklinde ifade etmiştir.

3.13.5. Eğitim Yöneticilerinin Okuldaki Davranış ve Tutumlarının Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Okuldaki davranış ve tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşleri Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Eğitim Yöneticilerinin Okuldaki Davranış ve Tutumlarının Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	Frekans
Olumlu etki sağlama	14
Rol-Model olma	10
Sevgi saygıyla yaklaşma	2
Sorumlu davranma	1

Tablo 32 incelendiğinde eğitim yöneticilerinin okuldaki davranış ve tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri olumlu etki sağlama, rol-model olma, sevgi saygıyla yaklaşma ve sorumlu davranma olmak üzere dört alt temada toplandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde en yüksek tekrarın *olumlu etki sağlama* alt temasında (f=14) toplandığı görülmektedir. *rol- model olma* alt temasında (f=10), *sevgi ve saygıyla yaklaşma* alt temasında (f=2) ve takip eden *sorumlu davranma* alt temasında ise az sayıda (f=1) vurgulandığı bulgulanmıştır.

Eğitim yöneticilerinin okuldaki davranış ve tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin doğrudan görüşleri incelendiğinde;

Olumlu etki sağlama alt temasına ilişkin eğitim yöneticilerinin “tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerinde olumlu etki sağladığı ve öğrencilerin gözünde yöneticilerin yerinin farklı olduğu ...(K12)” ifadesini kullanırken, rol- model alt temasına ilişkin “Öğrencilere rol-model olduğunu düşünüyorum. Sadece yöneticilerin değil öğretmenlerin de etkili olduğunu düşünüyorum (K4)” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca “Okulda çalışan her bireyin öğrencilerin üzerinde olumlu ya da olumsuz etkisi olduğu gibi idarecilerin de tutum ve davranışları öğrenciler üzerinde etki sağlamaktadır (K2)” ifadesini kullanmıştır.” tutum ve davranışlarına dikkat eden yöneticilerin okullarında öğrencilerin okul kurallarına, ahlaki kurallara uyma ve çevreye karşı duyarlılıkların arttığını” (K10) belirtilmiştir. Sevgi saygıyla yaklaşma alt temasına ilişkin “öğrencilere sevgi ve saygıyla yaklaşmalarının gerekliliğini (K2)” vurgulamıştır. Sorumlu davranma alt temasına ilişkin

“İdareciler her davranışına dikkat etmeli ve sorumluluk almak zorundadır(K11)”
şeklinde bir ifade kullanmıştır.



TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları ilgili literatür çerçevesinde değerlendirilerek tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin demografik özelliklerine (cinsiyet, medeni durum, mezun olunan okul, kurs-seminer alma, makale-kitap okuma, unvan, branş, kıdem, okul türü, okulda etkinlik yapma ve mezun olunan fakülte) göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında öncelikle nicel bulgular daha sonra ise nitel bulgular tartışılmıştır.

Nicel Verilere İlişkin Tartışma ve Sonuç

Eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlilikleri algılarına ilişkin ortalamaları genel toplamda $\bar{X}=3.29$; Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme boyutunda $\bar{X}=3.12$; Okul Kültürü Oluşturma boyutunda $\bar{X}=3.33$ ve Okul Dışı Çevreyi Düzenleme boyutunda $\bar{X}=3.41$ olduğu tespit edilmiştir. Eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlilikleri algılarına ilişkin ortalamaları değerlendirildiğinde en yüksek okul dışı çevreyi düzenleme boyutunda, en düşük ise koordine ve karar süreçlerini yürütme boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda ölçeğin boyutlarıyla ilgili olarak (koordine ve karar süreçlerini yürütme, okul kültürü oluşturma ve okul dışı çevreyi düzenleme) cinsiyet değişkenine göre eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlilikleri algıları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ölçeğin genel toplamında ve tüm boyutlarında erkek eğitim yöneticilerinin kadın yöneticilere göre puanlarının daha yüksek olduğu görülmüş ve bu sonuca göre erkek eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlilikleri algılarının kadın eğitim yöneticilerine göre fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasının nedeni, erkek eğitim yöneticilerinin yönetsel bazda okula, okul dışı çevreye daha hakim olmaları ve okulu, okul dışı çevreyi daha iyi tanımaları ve değerler eğitimi uygulamalarına daha çok önem

vermeleri olabilir. Okudan, (2010) tarafından yapılan araştırmada ise eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterliliklerini algılama lçeğinin koordine ve karar süreçlerini yürütme ve okul kültürü oluşturma alt boyutlarında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin cinsiyet değişkenine ilişkin bulgularda istatiksels olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutunda ise ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin cinsiyet değişkenine ilişkin bulgularında istatiksels olarak anlamlı bir bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin genel toplamında ve tüm alt boyutlarında erkek eğitim yöneticilerinin kadın yöneticilere göre algılarının daha yüksek olduğu grlmüştur. Bu sonuç araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Bizim yaptığımız ve Okudan, (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarının benzer olması erkek eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi ve uygulamaları konusunda daha duyarlı oldukları kanısını ortaya çıkarabilir. Başka bir araştırma ise Ekşi ve Okudan, (2011) tarafından yapılmış ve eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterliliklerini algılama lçeği alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçlarına göre kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre değer eğitiminde çevrenin daha etkili olduğunu dşndüğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç yaptığımız araştırma sonucuyla örtüşmemektedir. Tanıt, (2007) tarafından yapılan başka bir araştırmaya göre de; “Cinsiyet” değişkenine ilişkin sonuçlara göre “Schwartz Değerler lçeği” alt boyutu puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Bağımsız Grup t Testi sonucunda istatiksels olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre; kadın ve erkek yöneticilerin değer tercihlerinin benzer olduğunu söylenebilir. Bu araştırmanın sonucu yapılan araştırma sonucu ile örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda ölçeğin boyutlarıyla ilgili olarak (koordine ve karar süreçlerini yürütme, okul kültürü oluşturma ve okul dışı çevreyi düzenleme) medeni durum değişkenine göre eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlikleri algıları istatiksels olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ölçeğin Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme boyutunda bekar eğitim yöneticilerinin evli eğitim yöneticilerine göre puanlarının daha yüksek olduğu görülmüş, ölçeğin genel toplamında ve okul kültürü oluşturma, okul dışı çevreyi düzenleme boyutlarında ise

evli eğitim yöneticilerinin bekar eğitim yöneticilerine göre puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç; evli eğitim yöneticilerinin bir aileye sahip olmaları, çocuğu olan eğitim yöneticilerinin bu duruma daha duyarlı olmaları ve bu nedenlere bağlı olarak değerler eğitiminin daha da önemsemeleri ile açıklanabilir. Bu sonuca göre evli eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlilikleri algılarının bekar eğitim yöneticilerine göre fazla olduğu anlaşılmaktadır. Ulaşılan sonuçlar Okudan(2010) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Sonuçların örtüşmesinin nedenleri arasında aile kurmuş eğitim yöneticilerinin aile, sevgi, saygı, yardımlaşma, hoşgörü gibi değerleri daha çok benimsemiş olmaları olabilir. Bu sonuca göre yöneticilerin medeni durumlarına (evli ve bekar) ilişkin değer tercihleri algıları aynı düzeydedir (Tanıt, 2007). Bu sonuç araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Bunun nedeni ise evren ve örneklem grubunun farklılaşması, zaman içerisinde konu hakkında gelişmelerin ve farkındalığın artmış olması olabilir. Uncu, (2008) tarafından yapılan bir başka araştırmaya göre ise medeni durum değişkenine ilişkin yöneticiler ve öğretmenlerin; evliler lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda ölçeğin boyutlarıyla ilgili olarak mezun olunan okul değişkeni açısından eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlilikleri algıları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak puanlar incelendiğinde eğitim seviyesi arttıkça değerler eğitimine ilişkin algı puanlarının arttığı görülmektedir. Bu durum eğitim seviyesi arttıkça konu hakkında bilginin, bilincin ve farkındalığın artması ile açıklanabilir. Ekşi ve Okudan, (2011) 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. Bu araştırmanın sonucu yaptığımız araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Her iki araştırma sonucunda da eğitim seviyesinin artması değerler eğitiminin ve uygulamalarının olumlu algılandığı ve eğitim seviyesindeki yükselmenin değerler eğitimi ve uygulamalarına olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Başka bir araştırmada ise eğitim durumu değişkenine ilişkin, eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterliliklerini algılama ölçeğinin koordine ve karar süreçlerini yürütme ve

okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamış, ancak ölçeğin okul kültürü oluşturma alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Okudan, 2010). Bu sonuç araştırma sonuçları ile iki alt boyutta benzerlik gösterirken, okul kültürü boyutunda farklılık göstermiştir. Bunun nedeni yapılan araştırmaların farklı illerde yaşayan ve farklı kültürlere sahip evren/örneklem grubuna uygulanmış olması olabilir. Başka bir araştırma sonucuna göre yöneticilerin “Schwartz Değerler Ölçeği” alt boyutu puanlarının “Eğitim Düzeyi” değişkenine göre evrensellik, uyum, özyönetim güç, uyarılma, güvenlik, başarı ve hazcılık alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiş, ancak yardımseverlik ve geleneksellik alt boyutları ile eğitim düzeyi değişkeni arasındaki ilişkide istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın her iki boyutta da (yardımseverlik ve geleneksellik) lisansüstü mezunu olan yöneticiler lehine olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre eğitim düzeyi yükseldikçe, manevi değerleri daha fazla fark etme, sorumluluk bilincinde oturma ve adalet duygusunda güçlenme algısıyla açıklanabilir (Tanıt, 2007). Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde eğitim seviyesi arttıkça değer eğitimiyle ilişkin algının arttığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırma sonucunda kurs-seminer alma değişkeni açısından eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlikleri ölçeğinin genel toplamı ile koordine ve karar süreçlerini yürütme boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterirken, okul kültürü oluşturma ve okul dışı çevreyi düzenleme boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ölçeğinin genel toplamında ve tüm boyutlarında evet cevabını veren eğitim yöneticilerinin hayır cevabını veren yöneticilere göre puanlarının daha yüksek olduğu görülmüş ve bu sonuca göre evet cevabını veren eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlikleri algılarının hayır cevabını veren eğitim yöneticilerine göre fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bunun nedeni konuyla ilgili olarak kurs ve seminer alan eğitim yöneticilerinde konuya hakim olma, bilinçlenme seviyelerindeki artış olarak gösterilebilir. Bu sonuca göre değerler eğitimiyle ilişkin kurs-seminer almanın uygulamalar için etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Araştırma sonucunda ölçeğinin boyutlarıyla ilgili olarak makale-kitap okuma değişkeni açısından eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlikleri algıları

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ölçeğin genel toplamında ve tüm boyutlarında evet cevabını veren eğitim yöneticilerinin hayır cevabını veren yöneticilere göre puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç eğitim yöneticilerinin konuya ilgi duyup konu hakkında bilgilenme ve bilinçlenme ihtiyacı hissettiklerini göstermektedir.

Araştırma sonucunda ölçeğin boyutlarıyla ilgili olarak unvan değişkeni açısından eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlikleri algıları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ölçeğin genel toplamında ve tüm boyutlarında müdür olarak görev yapan eğitim yöneticilerinin müdür yardımcısı olarak görev yapan eğitim yöneticilerine göre puanlarının daha yüksek olduğu görülmüş, bunun nedeni ise okul müdürlerinin yönetsel anlamda okulu daha çok sahiplendikleri, daha çok sorumluluk aldıkları ve karar verme, okul kültürü oluşturma ve çevreyi düzenlemede kendilerini daha sorumlu hissetmeleri ile açıklanabilir. Bu sonuca göre müdür olarak görev yapan eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlilikleri algılarının müdür yardımcısı olarak görev yapan eğitim yöneticilerine göre fazla olduğu anlaşılmaktadır. Uncu, (2008) tarafından yapılan araştırmada yöneticiler ve öğretmenlerin güç alt boyutunda unvan değişkenine göre; yöneticilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuş ve yöneticilerin otoriteye sahip olmak istemeleri, toplum karşısında saygın ve güce sahip bir unvan arzu etmeleri yöneticiliğin doğası gereğidir. Her iki araştırmanın sonucu da okul müdürlerinin, okulda kendilerini daha sorumlu makam olarak hissetmekte ve sorumluluğun daha çok kendilerinde olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Elde edilen bu sonuç, araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda ölçeğin boyutlarıyla ilgili olarak branş değişkeni açısından eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlikleri algıları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ölçeğin genel toplamında ve tüm boyutlarında sınıf öğretmeni olan eğitim yöneticilerinin diğer branştaki eğitim yöneticilerine göre puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre sınıf öğretmeni olan eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlilikleri algılarının diğer branştaki eğitim yöneticilerine göre fazla olduğu biçiminde yorumlanabilir. Bu sonucun nedeni ise sınıf öğretmenlerinin daha küçük yaş grubuna (6-11) hitap etmeleri ve kalıcı davranışların bu yaş grubunda başlaması olabilir. Okudan (2010), yaptığı

araştırmada ölçeğin alt boyutlarına ait puanların branş değişkeni açısından bulguların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Alanla ilgili olarak yapılan bir başka araştırmada da“ branş” değişkenine ilişkin “Schwartz Değerler Ölçeği” alt boyutu puanlarının örnekleme oluşturan yöneticiler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre “farklı branşlara ait eğitim yöneticilerinin değer tercihleri açısından algıları aynı düzeydedir” (Tanıt, 2007); Bu sonuç araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Bu durum farklı bir örnekleme çalışılmış olması ile açıklanabilir. Uncu, (2008) tarafından yapılan araştırmalarda yöneticiler ve öğretmenlerin uyarılma alt boyutunda; branş değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin her yıl farklı sınıf seviyelerini okutması, müfredattaki değişimler, sınıf öğretmenlerinin daha cesur olmalarında ve çok yönlü hayat yaşamalarında etkisi olmuş olabilir. Uncu, (2008) araştırmasında elde edilen sonuç bu araştırma sonucunu desteklemektedir.

Araştırma sonucunda kıdem değişkeni açısından eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlikleri algıları ölçeğinin toplamı, okul dışı çevreyi düzenleme, okul kültürü oluşturma ve koordine ve karar süreçlerini yürütme boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Koordine ve karar süreçlerini yürütme, okul kültürü oluşturma ve okul dışı çevreyi düzenleme boyutlarında 11-20 yıl arası eğitim yöneticilerinin, 1-10 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri arası eğitim yöneticilerine göre puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonucun çıkmasının nedeni ise 11-20 yıl arası mesleki anlamda en verimli ve en dinamik dönem olarak algılanması ile açıklanabilir. Okudan, (2010) benzer sonuçlara ulaşmış ve eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterliliklerini algılama ölçeğinin tüm alt boyutlarına ait puanların kıdem değişkenine bağlı olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmiştir. Bu durum, eğitim yöneticilerinin, kıdem değişkeni açısından değer eğitimi yeterlilikleri algılarını farklılaştırmadığı şeklinde yorumlanabilir. “Mesleki Kıdem” değişkenine ilişkin yöneticilerin “Schwartz Değerler Ölçeği” alt boyutu puanlarının, geleneksellik, uyum, güç, uyarılma, özyönetim, yardımseverlik, başarı, hazcılık ve güvenlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiş, mesleki kıdem

değişkeni ve evrensellik alt boyutu arasında, ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (Tanıt, 2007). Ekşi ve Okudan, (2011) tarafından yapılan araştırmada eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterliliklerini algılama ölçeği alt boyutlarının okul türü değişkenine, yönetici pozisyonu değişkenine ve yöneticilikteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan analizlerde herhangi bir gurubun lehine bir durum gözlenmemiştir. Bu sonuç ile yaptığımız araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Her iki araştırmanın sonucuna göre eğitim yöneticilerinin değer eğitimi ve uygulamalarını eğitim süreçlerinin her döneminde de aynı algıladıkları söylenebilir.

Araştırma sonucunda ölçeğin genel toplamı ve boyutlarıyla ilgili olarak okul türü değişkeni açısından eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlikleri algılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. Ölçeğin genel toplamında ve tüm boyutlarında ilkökul eğitim yöneticilerinin, ortaokul eğitim yöneticilerine göre puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum sınıf öğretmenlerinde, değerlerle ilgili davranışları küçük yaşlarda alan çocukların davranışlarının daha kalıcı olması ve kişilik gelişiminin bu yaşlarda başlaması düşüncesi ile açıklanabilir. Okudan, (2010) araştırma sonucuna göre eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterliliklerini algılama ölçeğinin tüm alt boyutlarında yöneticilerin görev yaptığı eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüş. Bu sonucun okul türü değişkeni açısından eğitim yöneticilerinin değer eğitimi algılarını etkilemediği sonucunu ortaya koyduğunu söylenebilir.

Araştırma sonucunda ölçeğin boyutlarıyla ilgili olarak okulda etkinlik yapma değişkenine göre eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlikleri algıları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ölçeğin genel toplamında, koordine ve karar süreçlerini yürütme, okul kültürü oluşturma boyutlarında hayır görüşünde olan eğitim yöneticilerinin evet görüşünde olan yöneticilere göre puanlarının daha yüksek olduğu; okul dışı çevreyi düzenleme boyutunda ise evet görüşünde olan eğitim yöneticilerinin hayır görüşünde olan yöneticilere göre puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre okulda değerler eğitimi ile ilgili etkinlik yapmanın okul dışı çevreyi daha olumlu etkilediği şeklinde açıklanabilir.

Araştırma sonucunda ölçeğin boyutlarıyla ilgili olarak mezun olunan fakülte değişkenine göre eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterlikleri algıları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ölçeğin genel toplamında, koordine ve karar süreçlerini yürütme, okul kültürü oluşturma boyutlarında, diğer fakülte mezunu eğitim yöneticilerinin, eğitim fakültesi mezunu yöneticilere göre puanlarının daha yüksek olduğu; bunun nedeninin ise diğer fakülte mezunlarının, mezun oldukları fakülteler nedeni ile daha bilimsel yöntemle düşünmeleri olabilir. Okul dışı çevreyi düzenleme boyutunda ise eğitim fakültesi mezunu eğitim yöneticilerinin, diğer fakülte mezunu yöneticilere göre puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun nedeni ise eğitimi fakültesi mezunlarının pedagojik formasyon almaları ve bunu da insan ilişkilerinde kullanmaları olabilir. Başka bir araştırmada ise, eğitim yöneticilerinin değer eğitimi yeterliliklerini algılama ölçeğinin koordine ve karar süreçlerini yönetme alt boyutuna ait puanların fakülte değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Okul kültürü oluşturma ve okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutlarına ait puanların fakülte değişkenine bağlı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuş, bulunan farklılığın fen edebiyat fakültesi mezunu yöneticiler ile eğitim fakültesi mezunu yöneticiler karşılaştırıldığında fen edebiyat fakültesi mezunu yöneticilerin lehine olduğu belirlenmiştir (Okudan, 2010). Araştırmanın sonucu ile Okudan (2010) tarafından yapılan araştırma arasında ölçeğin genel toplamı ve okul kültürü oluşturma alt boyutunda sonuçların benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konuya ilişkin literatür incelendiğinde, ölçeğin genel toplamı ve alt boyutları açısından sonuçların, bazı çalışmaların sonuçlarıyla örtüşürken bazılarıyla örtüşmediğini söyleyebiliriz. Oluşan farklılığın ise, örneklemlerin demografik yapıda olması ve araştırmaların farklı zamanlarda yapılması ile açıklayabiliriz.

Nitel Verilere İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına ilişkin görüşleri “Eğitim yöneticilerinin değer eğitimi ile ilgili farkındalıklarına ilişkin görüşleri”, “Eğitim yöneticilerinin okulunuzda yapılan değer eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri”, “Eğitim yöneticilerinin okullarda değer eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerindeki davranışsal ve

akademik etkilerine ilişkin görüşleri”, “Eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarının öğrencilerin okul dışı yaşantılarında etkilerine ilişkin görüşleri”, “Eğitim yöneticilerinin okuldaki davranış ve tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri” incelenerek belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultusunda yukarıdaki temalar oluşturularak bu temalara ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşleri alınmış ve bu görüşlere bağlı olarak alt temalar oluşturulmuş ve görüşler betimsel analiz tekniğiyle incelenerek, sonuçlar literatür kapsamında tartışılmıştır.

Eğitim yöneticilerinin değer eğitimi ile ilgili farkındalıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde dikkat çekici sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre eğitim yöneticilerinin değer eğitimi ile ilgili farkındalıklarının olduğu ve bunu olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde eğitim yöneticilerinin değerler eğitiminin farkında olması yöneticilerin karar verme süreçlerini de olumlu etkilediği görülmektedir. Bu sonuç Yaylacı ve Beldağ (2014) tarafından ilkökul ve ortaokullarda görev yapan 20 okul yöneticisi 20 öğretmenden oluşan çalışma grubu ile yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucunda hem yöneticiler hem de öğretmenlerin, yöneticilerin karar verirken dayanak olarak kullandıkları değerler ve bireysel anlamda temsil ettikleri değer sınıfı, değerler kapsamında büyük oranda örtüştüğü, fakat bazı boyutlarda farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Çalışma grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu değerler sınıflaması anlamında “Örgütsel yönelimli” oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu da karar verme sürecinde değerlerin eğitim yöneticilerini etkilediğini göstermektedir. Bu doğrultuda değerler eğitimi konusunda eğitim yöneticilerinde farkındalık olduğu söylenebilir. Değerler eğitiminin eğitim yöneticilerini olumlu etkilediğini, araştırmanın nicel veri toplama aracının alt boyutları olan koordine etme, karar verme, kurum kültürü oluşturma ve okul dışı çevreyi düzenlemeye olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde uygulamaların okullarda farklı şekillerde gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bu araştırmanın bulguları, Gürhan ve Çiftçi (2016) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Gürhan ve Çiftçi’ye (2016) göre değerler eğitimi uygulamalarının hem öğrencilere, hem okul

personeline, hem de velilere olumlu katkılar sağladığını ve uygulamaların artarak ve çeşitlenerek devam etmesi sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenleri, öğrencilerde farkındalık oluşturduğunu ve “cömertlik, sabır, hoşgörü, saygı, sevgi, yardımlaşma, sorumluluk ve temizlik” gibi değerlerin davranış olarak kazanıldığını belirtmişlerdir. Ulaşılan bu sonuca göre eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarının bilincinde olup, uygulamayı destekleyerek, olumlu algıladıkları ve görüşlerin birbirlerini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Eğitim yöneticilerinin okullarda değer eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde en dikkat çekici sonucun akademik başarıya olan olumlu etkisidir. Diğer sonuçlar ise olumlu etkisi ile kültürel ve ahlaki katkısı ön plana çıkmaktadır. Bu sonuca göre eğitim yöneticileri, okullarda değer eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerindeki davranışsal ve akademik başarılarına etkilerinin olduğunu savundukları, belirtilen görüşlerin birbirlerini destekler nitelikte olduğu ve uygulamayı olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Hancı, Karaduman ve Çengelci (2013) tarafından yapılan çalışma sonucunda değerler eğitimi sürecine yönelik olarak öğretmen görüşleri ise okulun, ailenin ve çevrenin işbirliği yapması gerektiğidir. Öğrenciler ise okulda daha çok “dürüstlük” değerinin verilmeye gayret edildiğini ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulguların bu araştırmanın sonucu ile örtüştüğü ve okulda uygulanan değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilerin davranışları üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarının öğrencilerin okul dışı yaşantılarında etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde davranışlara olumlu katkı sağladığı, sorumluluk ve çevre bilinci kazandırdığı ve kültürel etkisine yapılan vurgu dikkat çekicidir. Bu sonuca göre, eğitim yöneticileri tarafından okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarının öğrencilerin okul dışı yaşantılarında (tutum ve davranışlarında) etkilerinin olduğu düşünülmekte ve belirttikleri görüşlere göre değer eğitimi uygulamasını olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Akpınar ve Özdaş, (2013) tarafından yapılan araştırmaya göre “Okul, aile, çevre ve medya” önemine dikkat çekilmiştir. Öğretmenlerin, araştırma sırasında bu eğitim ile ilgili olarak kullandıkları yöntem ve teknikler ise sırasıyla, “anlatma, model olma, darama, beyin fırtınası, hikayeleştirme, grup

çalışması, örnek olay ve empati kurma” olarak sıralamışlardır. Temaya ilişkin olarak, bu araştırma sonuçlarıyla, araştırmanın sonuçları karşılaştırıldığında, sonuçların benzeştiğini ve bu eğitimde okul, aile ve dış çevrenin etkileşiminin eğitimin uygulanabilirliği ve kalıcılığı açısından önemli olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili bir başka araştırma Yalar ve Yanpar Yelken (2011) tarafından yapılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre ailenin ve dış çevrenin rolünün önemli ve etkili olduğu ve işbirliği yapılmasının gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim yöneticilerinin okuldaki davranış ve tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde olumlu etkisi olduğu ve rol-model olduklarına dikkat çekmişlerdir. Bu sonuca göre eğitim yöneticilerinin okuldaki tutum ve davranışlarının önemli olduğu, bu nedenle eğitim yöneticilerinin okuldaki davranışlarına dikkat etmeleri gerektiği ve eğitim yöneticilerinin olumlu tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerinde olumlu katkı sağladığı, bu tür uygulamanın olduğu okullarda öğrencilerin çevreye ve ahlaki kurallara uymada daha duyarlı olduğu görüşü hakim olmuştur. Bu sonuca göre eğitim yöneticilerinin okuldaki davranış ve tutumlarının öğrenciler üzerindeki etkisini destekler nitelikte görüş belirttikleri ve olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Demirtaş ve Küçük (2014) tarafından araştırma sonuçları araştırmayı destekler niteliktedir. Buna göre eğitim yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğrencilerin tutum ve davranışlarını etkilemekte ve yöneticilerin rol-model durumlarının konumunu belirlemektedir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Eğitim yöneticileri, öncelikle “değerler eğitiminin” devamlılığının sağlanabilmesinin farkında olmalı, kapsamı ve amacı hakkında yeterli bilgiye sahip olmalıdır. Bunun için öğretim programlarında yer alan ve öğrencilere kazandırılması ön görülen değer/değerler eğitimi anlayışına ilişkin okulda lider konumda olan eğitim yöneticilerinin bilgi sahibi olması için eğitimler düzenlenebilir.

2. Araştırma sonucunda öğrenciler için rol-model olan eğitim yöneticilerinin bu durumu daha bilinçli bir şekilde gerçekleştirmeleri için bilgilendirilmeleri farkındalıkları eğitimler ile artırılmalıdır.

3. Yöneticiler, görev yaptığı okulu (öğretmenleri, öğrencileri, yardımcı personeli gibi) ve okulun bulunduğu çevrenin demografik yapısını iyi tanımalı veya tanımaya yönelik çalışmalar yapmalıdır. Çünkü okulda verilen değerler eğitiminin kalıcı olması için aile ve çevre tarafından desteklenmesi gereklidir. Bu bağlamda daha önce öğretmenler tarafından kullanılan çevre inceleme raporlarının daha etkin olarak yöneticiler tarafından da hazırlanması katkı sağlayabilir.

4. Araştırma sonucunda eğitim yöneticilerinin aldıkları eğitimlerin ve gerçekleştirdikleri faaliyetlerin değerler eğitimine ilişkin farkındalıklarına etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda eğitim yöneticilerinin yetiştirilme süreci olan yükseköğretimde değerler eğitimine ve öğrencileri daha iyi tanımaları için gelişim özelliklerini içeren dersler almaları önerilebilir.

5. Eğitim yöneticileri okullarda değerler eğitimiyle ilgili yapılacak etkinliklere destek olmalı ve öğretmenleri bu konuda teşvik etmelidir.

6. Okullarda gerçekleştirilen değerler eğitimi uygulamalarının okul dışı yaşama olan olumlu etkisinin sürdürülmesi ve daha güçlü bir şekilde yürütülmesi için okul-aile işbirliğinin değerler eğitimi bağlamında daha etkin bir şekilde kullanması önerilebilir. Bu doğrultuda okulda velilere yönelik de değerler eğitimi uygulamaları yapılarak konuyla ilgili bilgilendirme gerçekleştirilebilir.

7. Araştırma sonuçları incelendiğinde eğitim yöneticilerin öğrenim seviyesi yükseldikçe değerler eğitimine karşı algıları olumlu şekilde yükselmektedir. Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin lisansüstü eğitim almaları teşvik edilebilir ve bu programlarda değerler eğitimi ile ilgili derslere yer verilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Yürütülen bu çalışma farklı örneklemelerde yürütülerek sonuçlarının karşılaştırılması ile daha da güçlendirilebilir.

2. Eğitim yöneticilerine değerler eğitimine yönelik yarı deneysel ve uygulamalı çalışmalar yapılarak değerler eğitimine ilişkin bilgi düzeyleri ve uygulama becerileri geliştirilebilir.

3. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda değerler eğitiminde önemli role sahip olan çevre ve ailenin örneklem olarak seçildiği bir çalışma planlanabilir.



KAYNAKLAR

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekteşme derecesinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara,
- Akbaş, O. (2007). Değerler ve Eğitimi, *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde gerçekteşme derecesinin değerlendirilmesi*” (s.673-695). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akpınar, B. ve Özdaş, F. (2013). İlköğretimde Değer Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Analiz. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(23),105-113. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/firatsbed/article/viewFile/5000175406/5000158187> adresinden 09 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.
- Akyüz, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Ateş, F. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M.Z. ve Akyol Gürler, ř. (2012). *Okulda Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık,
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baloğlu, M. ve Balgamış, E. (2005). İlköğretim ve Ortaöğretim Yöneticilerinin Öz-Değerlerinin Betimlenmesi: Tokat İli Örneği, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 19-31.
- Baysal, N. (2013).*Ortaokul Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğretmenler Yönüyle Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

- Beldağ, A. (2019). Öğretim programlarında değerler eğitimi, (Salih Zeki Genç, Adem Beldağ Ed.). *Karakter ve Değer Eğitimi içinde* (136-144). Ankara: Pegem Akademi.
- Bozdaş, Ş. (2013). *Öğretmenlerin Mesleklerine Adanmışlık Düzeyleri İle Değerler Eğitimi Uygulama Düzeyleri Arasındaki İlişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Carbone, J. and Peter, F. (1991). Perspectives On Values Education, *Clearing House*, Vol: 64-5.
- Carr, D. and Landon, J. (1999). Teachers and schools as agencies of values education: reflections on teachers' perceptions Part Two: the hidden curriculum. *Journal of Beliefs and Values*, 20 (1), 21-29.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V.L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık
- Çetin, İ. (2016). Nitel içerik analizi. M. Y. Özden ve L. Durdu, (Ed.). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için: nitel araştırma yöntemleri* (s. 125-148). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çıngı, H. (1994). *Örneklem Kuramı*, Hacettepe Üniversitesi, Fen Fakültesi, İstatistik Bölümü, (2. Baskı). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Fen Fakültesi Basımevi.
- Çileli, M. (1986). *Ahlak psikolojisi ve eğitimi*. Ankara: V yayınları.
- Çüçen, A. K. (2001). *Felsefeye Giriş*, Bursa:Asa Kitabevi.
- Değirmencioğlu, C. (1997). Eğitime Bilimsel Yaklaşım, (Editör: Leyle Küçükahmet), *Eğitimbilime Giriş*, Ankara: Gazi Kitabevi Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. ve Küçük, Ö. (2014). Okul Yöneticilerinin Performanslarını Değerlendirme Ölçütleri ve Performanslarını Düşüren Nedenler: Nitel Bir

Araştırma. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 47-67.
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/2241> adresinden 09 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.

Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dilmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi*, Ankara: Nobel Yayınları

Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*, Ankara: Önder Matbaacılık.

Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. Cemil Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Doğanay, A., (2011). *Değerler Eğitimi*, Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ekşi, H. (2003). Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi İstanbul*: EDAM. C. 1; 1 (79-96).

Ekşi, H ve Okudan, A. Y. (2011). Eğitim Yöneticilerinin Bakış Açısı ile Değerler Eğitimi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 2(8), 178-190.

Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. (2. Baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Gürhan, E. ve Çiftçi, S. (2016). İlkokullarda Uygulanan Değerler Eğitimi Uygulamalarının Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.

Halstead, J. M. (1996). *Values and Values Education in Schools. Values in Education and Education in Values*(Ed. J.M. Halstead ve M.J. Taylor). London: Falmer Pres.

- Halstead, J. M. and Taylor, M. J. (2000). Learning and Teaching About Values: A Review of Recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-177.
- Hancı, B.ve Karaduman, H. ve Çengelci, T. (2013). Okul Ortamında Değerler Eğitimi Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 25(11), 33-56
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kirschenbaum, H. (1994). One hundred Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, Old. Web: www.warner.rochester.edu/~kirschenbaum/publications.html adresinden 06 Mart 2015 tarihinde alınmıştır.
- Kirschenbaum, H. (2000). From values clarification to character education: A personal journey, *Journal of Humanistic Counselling Education and Development*, 39(1), 4-21.
- Kuşdil, M.E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikolojisi Dergisi*, 15 (45), 59-76
- Lickona, T. (1992). *Educating For Character: How Our Schools Can Teach Respect And Responsibility*. Bantam Boks, New York.
- Lickona, T. (1996). Eylem prensibi of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25, 93-100
- Lovat, T. J. and Clement, N. D. (2008). The pedagogical imperative of values education. *Journal of Beliefs & Values*, 29 (3), 273-285.
- MEB, (2005). *4.5.6. ve 7. Sınıflar Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*, Web: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25930.html> adresinden 04 Mart 2015 tarihinde alınmıştır.

- MEB, (2018). 4.5.6. ve 7. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Web: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686> adresinden 19 Mart 2019 tarihinde alınmıştır.
- Miles, M.B. & Huberman, M. A. (1994). *An expanded source book qualitative data analysis*. London: Sage.
- Milson, A. J. ve Ekşi, H. Öğretmenlerin Karakter Eğitimde Yetkin Konusu Duygusunda Bir Ölçme Aracına Doğru: Karakter Eğitimi Yetkinlik İnancı Skalası (KEYİS) ve Türkçe Uyarlama Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 99-130.
- Naylor, D. T. & R. A. Diem (1987). *Elementary and Middle School Social Studies*. New York: Random House.
- Okudan, A.Y. (2010). *Eğitim Yöneticilerinin Değerler Eğitiminin Önemi Etkileri ve Uygulamalar Hakkındaki Görüşleri*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özgüven, İ.E. (1999). *Psikolojik Testler*. Ankara: Psikolojik Danışma, Rehberlik Eğitim Merkezi (PERDEM).
- Paykoç, F. (1995). Sosyal bilgiler eğitiminde çağdaş eğilimler, TED, *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler öğretimi ve sorunları*, s.46-68, Ankara, TED Yayınları.
- Prencipe, A. And Helwig C.C. (2002). The Development of Reasoning About the Teaching of Values in School and Family Cotexts, *Child Development*, May/June (2002), Volume 73, Number 3, pp 841-856.
- Ratcliff, N. J., Jones, C. R., Costner, R. H., Savage-David, E. and Hunt, G. H. (2011). The Impact of Misbehavior on Classroom Climate. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*. 77, 2, 16-20. <http://content.ebscohost.com> adresinden 10 Mart 2015 tarihinde alınmıştır.

- Raths, L.E. Harmin, M ve Simon, S.B. (1978). *Values and Teaching Columbus*, OH: Merrill Company.
- Ryan, K., Bohlin, K.E. (1999). *Building Character in School*, JosseyBass, San Francisco.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek "Okul Yaşam Kalitesi"ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Smyth, J.C. (1996). *Envirolmental Values and Education*. Values in Education and Education in Values (Ed. J.M. Halstead ve M.J. Taylor). London: Falmer Pres.
- Tanıt, T. (2007). *Eğitim Yöneticilerinin Değer Tercihleri İle Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşpınar, M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut, *Eğitim Araştırmaları*, 2, (8). 207-215.
- TDK, (2015). *Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü*, Web: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilims adresinden 06 Mart 2015 tarihinde alınmıştır.
- TDK, (2019). *Büyük Türkçe Sözlük*, Web: <http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=tarama> adresinden 10Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.
- Tezcan, M. (2003). Gizli Müfredat: Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri*, 1, (1), 53-59.
- Thomas, M. (1991). *Values Education Discourse: A Classification of Exemplars*. Maryland Üniverstity. USA. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

- Thornberg, R. (2008).The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24 (2008), 1791-1798.
- Tyree, C. & Vence, M.(1997). “Teaching Values To Promote A More Caring World”, *Journal For, A Just& Caring Education*, 1997, Vol:3-2
- Ulusoy, K ve Dilmaç B. (2012). *Değerler Eğitimi*. (1. Basım).Ankara: Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. ve Tay, B. (2011). Sosyal Bilgilerde Değer Eğitimi. Refik Turan, Ali Murat Sünbül, Hakan Akdağ (Ed.),*Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-II* (s. 59-73). Ankara: Pegem Yayınları.
- Uncu, Ü. (2008).*Öğretmen ve Eğitim Yöneticilerinin Değer Yönelimlerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi*.(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ülken, H. Z. (1965). *Bilgi ve Değer*. Ankara: Aytemiz Yayınevi.
- Veugeliers, W. (2000). *Different Ways of Teaching Values*, University of Amsterdam, The Netherlands, Educational Review, Vol.52, No. 1. Web: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131910097397#preview> adresinden 05 Mart 2015 tarihinde alınmıştır.
- Yalar , T. ve Yanpar-Yelken, T. (2011). Değerler Eğitiminin İyileştirilmesi İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi ve Bir Program Modülü Örneğinin Geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 38(10), 079-98. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068440> adresinden 10 Nisan 2019 tarihinde alınmıştır.
- Yalar, T. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Mersin Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yaylacı, A. F. ve Beldağ, A. (2014). Karar Verme Sürecinde Okul Yöneticileri ve Değerler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 165-176.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 19, 499-527.

Yılmaz, K. (2007). İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Değerlere Göre Yönetim İle İlgili Görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 639-664.

Yüksel, S. (2004). *Örtük Program*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yüksel, S. (2005). Kohlberg ve ahlâk eğitiminde örtük program: Yeni ilköğretim programlarında yer alan ahlâkî değerleri kazandırma için bir açılım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2),s.307-338.



EKLER

EK-1:Kişisel Bilgi Formu

Değerli Eğitim Yöneticisi ve Öğretmenlerimiz;

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.**

Mehmet Yücel YEDİYILDIZ

yucelyedyildiz@gmail.com

BÖLÜM I

1	Cinsiyetiniz	Kadın (1)	Erkek (2)
2	Medeni Durumunuz	Evli (1)	Bekar (2)
3	En Son Mezun Olduğunuz Okul	Önlisans (1) Lisans (2) Yüksek Lisans (3)	
4	Değerler eğitimine ilişkin bir eğitim (kurs, seminer, ders, konferans) aldığınız mı?	Evet (1)	Hayır (2)
5	Değerler eğitimine ilişkin bir makale, kitap vb.bir kaynak okudunuz mu?	Evet (1)	Hayır (2)
6	Görev ünvanınız	Müdür (1)	Müdür yardımcısı (2)
7	Branşınız	Sınıf Öğretmeni (1)	Diğer (2)
8	Kıdem yılınız	1-10 yıl (1) 10-20 yıl (2) 21 yıl ve üzeri (3)	
9	Okul Türü	İlkokul (1)	Ortaokul (2)
10	Görev yaptığınız okulda veya sınıfta değerler eğitimine yönelik etkinlikler yapılmakta mıdır?	Evet (1)	Hayır (2)
11	Mezun olduğunuz fakülte	Eğitim Fakültesi (1)	Diğer (2)

EK-2:Değer Eğitimi Yeterlilikleri Algılama Ölçeği

BÖLÜM II

Değer Eğitimi Yeterlilikleri Algılama Ölçeği

BÖLÜM II	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Okullar değer eğitiminde merkezi bir rol üstlenmelidirler.	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Ailelere değerler eğitimini desteklemeleri konusunda eğitimler düzenlenmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Öğrenciler, okullarda yapılan nitelikli değerler eğitimi etkinliklerinden yararlanırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Değerler eğitimi açık bir program şeklinde okulların müfredatlarına ilave edilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Değerler eğitimi, öğrencileri sorumlu vatandaşlar olmaya hazırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)
6. 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)
7. Değerler eğitimi programlarına ailelerin de dâhil edilmesi daha etkili sonuçların alınmasını sağlayacaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Bir öğrencinin karakterini olumlu yönde etkileyebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Günlük hayatta sosyal etkileşimle öğrenilen ahlakî değerler öğrenciler üzerinde resmi müfredat ile öğretilen içerikten daha fazla etkiye sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Değer eğitimi ile ilgili hedef ve aktivitelerin her aşamasında aile ile iletişim halindeyim.	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Değerler, okul kültürü içerisinde gizli ya da açık bir şekilde bulunmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)
12. 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)
13. Okulda gerçekleştirilen sosyal alana yönelik spor, resim ya da müzik gibi faaliyetleri değer eğitimine yönelik önemli etkinlik alanları olarak kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)
14. Öğretmenlerin, değerler eğitimini sınıf aktivitelerine etkili ve verimli bir şekilde dâhil edebilmesi için eğitim alması gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)
15. Değerler eğitimi etkinlikleri finansal açıdan MEB tarafından desteklenmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)

16. Okulda değer eğitimi için sürekli daha iyi yollar ararım.	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Değerler eğitimi sistemli bir şekilde okul yaşantısının her yönüyle bütünleştirilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Öğrencilerin beraber çalışmalarına fırsat sunan ortamlar hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)
19. 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)
20. Eğitimcilerin, ğrenciler için uygun davranış modelleri oluşturma sorumluluğu vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)
21. Öğrencilere uygun davranışlar konusunda iyi bir modelim.	(1)	(2)	(3)	(4)
22. Öğrenciler için değerler eğitimi ile amaçlanan davranış şekillerini pratiğe dönüştürme olanağı sağlayacak ahlaki aksiyon fırsatları sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)

EK-3:Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Değerli eğitim yöneticisi, yapmakta olduğum yüksek lisans tez çalışmam için *eğitim yöneticilerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini* belirlemek amacıyla veri toplamaktayım. Bu doğrultudaki görüşlerinizi aşağıdaki görüşme formu aracılığıyla almak istiyorum. Görüşme sırasında elde edilen bilgiler sadece araştırma kapsamında kullanılacak olup isimlere ve kişiye ait bilgilere araştırmada yer verilmeyecektir. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Mehmet Yücel YEDİYILDIZ
Yüksek Lisans Öğrencisi
yucelyedyildiz@gmail.com

Göreviniz	
Eğitim durumunuz	
Cinsiyet	
Yönetici olarak hizmet yılınız	
Meslekte hizmet yılınız	
Değerler eğitimine ilişkin bir eğitim aldınız mı?	

GÖRÜŞME SORULARI

1. Değerler eğitimi hakkında neler biliyorsunuz?
2. Okulunuzda değerler eğitimine ilişkin uygulamalar var mıdır? Bunlar nelerdir? Açıklar mısınız
3. Okullarda değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilerin davranışları üzerinde etkileri hakkındaki görüşleriniz nelerdir? (ahlaki kurallar, okuldaki kuralların uygulanmasında ve düzenin sağlanması bağlamında değerlendirebilirsiniz)
4. Değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Açıklar mısınız?
5. Okulda gerçekleştirilen değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilerin okul dışı yaşantılarında etkili (aile, vatandaşlık sorumlulukları) olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?
6. Eğitim yöneticilerinin (okul müdür ve müdür yardımcıları) okuldaki davranış ve tutumlarının öğrenciler üzerinde etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?

EK-4:Valilik İzini



T.C.
ORDU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 18802389-44-E.4709256
Konu: Anket Çalışması

06.05.2015

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı 2012/13 no'lu genelgesi.
b) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 21/04/2015 tarihli ve 963 sayılı yazısı.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Mehmet Yücel YEDİYILDIZ'ın hazırladığı "Eğitim Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri Ordu İli Örneği" konulu tez çalışmasına ilişkin anketi Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş olup; uygun bulunmuştur.

Söz konusu anketin Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Mehmet Yücel YEDİYILDIZ tarafından eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla okul Müdürlüğünün sorumluluğunda 2014-2015 eğitim öğretim yılında ilimiz Altınordu ilçesi İlkokul ve Ortaokullarında görevli yönetici ve öğretmenlere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Serdar YURDABAKAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
06.05.2015

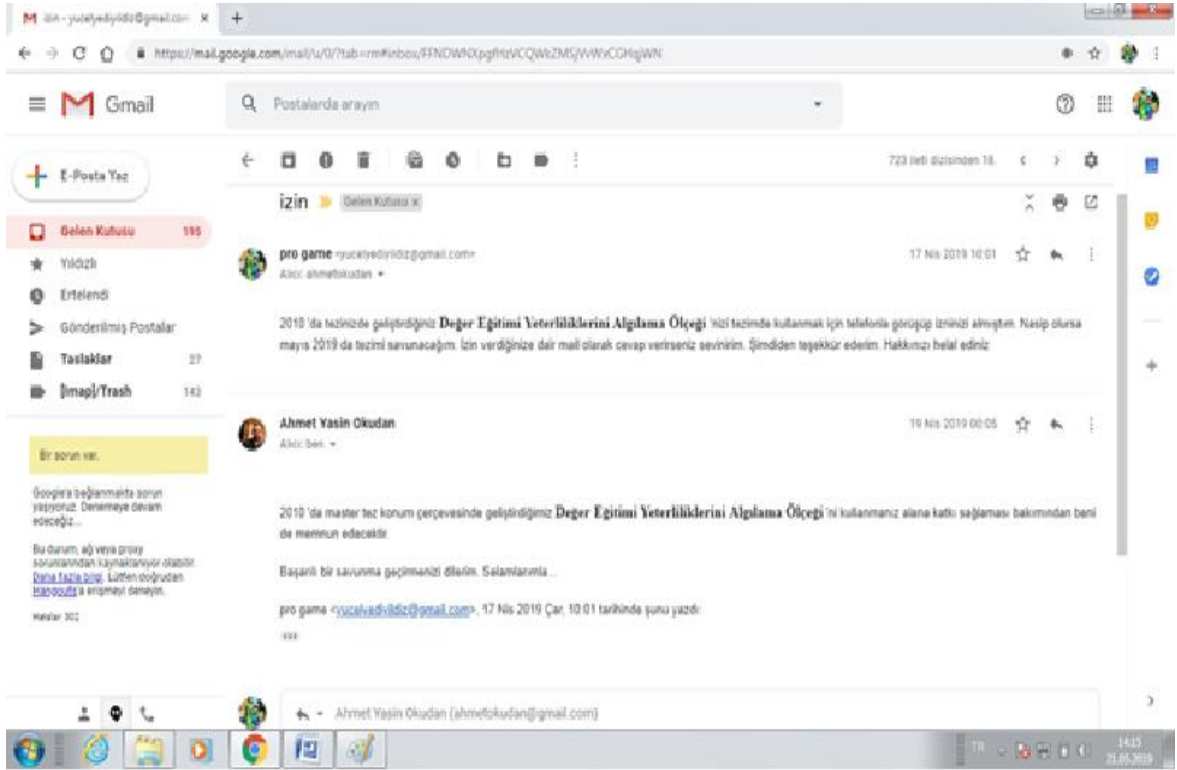
Nevzat TÜRKKAN
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
06.05.2015
A

Saray Mah. Ulu Kenak Cad.No:5 52089 ORDU
Telefon : (0 452)222 16 29(1401) Faks: (0452)225 01 44
E-posta isticak52@meb.gov.tr Elektronik Ağ: http://orduanet.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden TC9n-5c10-327a-88c0-2232 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-5: Ölçek Kullanma İzni



Ek-6:Öz Geçmiş

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı, Soyadı	Mehmet Yücel YEDİYILDIZ		
Doğum Yeri ve Yılı	Aybastı/1979		
Medeni Durumu	Evli, Bir kız iki erkek çocuk babası		
Bildiği Yabancı Diller ve Düzeyi	İngilizce, Orta		
Öğrenim Durumu	Başlama- Bitirme Yılı		Kurum Adı
Lisans	1998	2002	On Dokuz Mayıs Üniversitesi
Yüksek Lisans	2014	2019	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Çalıştığı Kurumlar			Başlama-Ayrılma Yılı
1.	Van Erçiş, Aşağı Kozluca İlköğretim Okulu		2002 2004
2.	Van Erçiş, Erçişli Emrah İlköğretim Okulu		2004 2006
3.	Ordu Çamaş, Şehit Erda Uygun İlköğretim Okulu		2006 2014
4.	Ordu Çatalpınar, Şehit Salim Güneş İlkokulu		2014 2016
5.	Ordu Fatsa, Atatürk İlkokulu		2016 ---
Aldığı Ödüller	Başarı Belgesi		
İletişim	yucelyedyildiz@gmail.com		