



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK
TUTUMLARI İLE ÇALIŞTIKLARI KURUMDAKİ OKUL İKLİMİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELİF ÇOKAY

Tez Danışmanı

PROF. DR. MUSTAFA YUNUS ERYAMAN

ÇANAKKALE – 2022



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK
TUTUMLARI İLE ÇALIŞTIKLARI KURUMDAKİ OKUL İKLİMİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELİF ÇOKAY

Tez Danışmanı

PROF. DR. MUSTAFA YUNUS ERYAMAN

ÇANAKKALE – 2022



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



Elif ÇOKAY tarafından Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN yönetiminde hazırlanan ve **26/08/2022** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Tutumları ile Çalıştıkları Kurumdaki Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Temel Eğitim Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN
(Danışman)

Doç. Dr. Nihat Gürel KAHVECİ

Dr. Öğr. Üyesi Yahya Han ERBAŞ

.....

.....

.....

Tez No : 10482795

Tez Savunma Tarihi : 26/08/2022

.....

Enstitü Müdürü

26/08/2022

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Elif ÇOKAY

26/08/2022

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın bütün aşamalarında mühim katkıları bulunan, bilgi, deneyim ve tecrübelerini benimle paylaşan, benden yardımını esirgemeyen ve beni her zaman destekleyen sayın danışmanım Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN' a, rehberliğinden ötürü en içten duygularıyla teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Dr. Öğr. Üyesi Yahya Han ERBAŞ' a, Doç. Dr. Serdar ARCAGÖK' e, Doç. Dr. Nihat Gürel KAHVECİ' ye, tüm sorularımı sabırla yanıtlayan, her ihtiyaç duyduğumda bana zaman ayıran ve uzman görüşleriyle bana yol gösteren Dr. Öğr. Üyesi Berfu KIZILASLAN TUNÇER ile veri toplama aşamasında katılımcılara ulaşmam hususunda desteğini esirgemeyen emekli hocam Öğr. Gör. Mehmet DEĞER' e çok teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Tüm eğitim hayatım boyunca, kendimi geliştirmem için ufak da olsa hayatıma dokunmuş olan bütün öğretmenlerime, akrabalarım, arkadaşlarıma ve çalışmama doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sağlamış olan herkese şükranlarımı sunarım.

Evlatları olmaktan gurur duyduğum, hayatımın her alanında bana maddi-manevi destek olan, onurlu bir insan olarak yetişmemi sağlayan canım annem Süheyla YILMAZ ve canım babam Ersoy YILMAZ' a minnettarlığımı arz ederim. Her zaman ve her şekilde yanımda olan, tez yazma sürecinde de beni yalnız bırakmayan canım ablam Tuba AYGÜN ve hayat arkadaşım Tayfun ÇOKAY' a sevgilerimle...

Yetişecek olan tüm nesillere ışık tutması dileğiyle...

Elif ÇOKAY

Çanakkale, Ağustos, 2022

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE ÇALIŞTIKLARI KURUMDAKİ OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Elif ÇOKAY

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

26/08/2022, 111

Bu araştırmanın genel amacı, Çanakkale il merkezinde bulunan ve MEB'e bağlı ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, değerler eğitimine yönelik tutumları ile çalıştıkları kurumdaki okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 yılları içerisinde Çanakkale il merkezinde bulunan ve 12 resmî ilkokulda görev yapan 261 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, araştırmaya katılmaya gönüllü olan 153 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Yüz yüze yapılması planlanan fakat pandemi sebebiyle internet üzerinden yapılmasına karar verilen anket çalışması sınıf öğretmenlerine online olarak uygulanmıştır. Anketi hatalı yanıtladığı için 11 kişinin cevapları silinmiş ve araştırmanın 142 sınıf öğretmeni ile yapıldığı kabul edilmiştir.

Araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Üç bölümden oluşan online anket, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış kişisel bilgi formu, ikinci bölümünde Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği (DETÖ), üçüncü bölümünde ise Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın verilerini analiz etmek için SPSS 22.0 bilgisayar paket programından yararlanılmıştır. Araştırmanın problem durumuna ve alt problemlerine yanıt bulabilmek için mod, medyan, standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler ve Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi ile Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumlarının 'katılıyorum' düzeyinde yüksek ve okul ikliminin 'her zaman' düzeyinde olumlu yapıda olduğu görülmüştür. Demografik ve meslekî özelliklerin değerler eğitimi ve okul iklimi üzerindeki etkisi incelendiğinde ise yaş, meslekî kıdem ve çalışılan kurum değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile çalıştıkları okuldaki iklim arasında anlamlı, düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, Okul iklimi, Sınıf öğretmeni.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS VALUES EDUCATION AND THE SCHOOL CLIMATE IN THE INSTITUTION WHERE THEY WORK

Elif ÇOKAY

anakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Education Science

Advisor: Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

26/08/2022, 111

The general purpose of this research is to determine the relationship between the attitudes of classroom teachers working in primary education institutions affiliated to the Ministry of National Education (MEB), in Çanakkale city center, towards values education and the school climate in the institution they work.

The universe of the research consists of 261 classroom teachers working in 12 official primary schools in Çanakkale city center between the years 2020-2021. The sample of the research consists of 153 classroom teachers who volunteered to participate in the research. The survey study, which was planned to be done face-to-face but decided to be done online due to the pandemic, was applied online to the classroom teachers. The answers of 11 people were deleted because they answered the questionnaire incorrectly and it was accepted that the research was conducted with 142 classroom teachers.

The research was conducted using the relational screening model. An online questionnaire consisting of three parts was used as a data collection tool. In the first part of the questionnaire, a semi-structured personal information form prepared by the researcher, the Values Education Attitude Scale (DETS) in the second part, and the School Climate Scale in the third part were used.

SPSS 22.0 computer package program was used to analyze the data of the research. In order to find answers to the problem situation and sub-problems of the research, descriptive statistics such as mode, median, standard deviations, Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis H test and Spearman Brown Rank Difference Correlation Analysis were used.

As a result of the research, it was seen that the values education attitudes of the classroom teachers were high at the level of 'agree' and the school climate was positive at the level of 'always'. When the effects of demographic and occupational characteristics on values education and school climate were examined, a significant difference was found in terms of age, professional seniority and institution of employment. It has been revealed that there is a significant, low-level positive relationship between the attitudes of classroom teachers towards values education and the climate in the school they work in.

Keywords: Values education, School climate, Classroom teacher.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	xii
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2.1. Alt Problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.5. Varsayımlar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. Değerler Eğitimi.....	9
2.1.1. Değer Kavramının Tanımı ve İçeriği.....	9
2.1.2. Değerlerin Sınıflandırılması.....	14
Spranger'ın Değerler Sınıflaması.....	15
Nelson'un Değerler Sınıflaması.....	15
Rokeach'ın Değerler Sınıflaması.....	16
Schwartz'ın Değerler Sınıflaması.....	17
2.1.3. Değerler Eğitiminin Amacı ve Tarihsel Gelişimi.....	18

2.1.4. Değerler Eğitiminde Yaklaşımlar.....	22
Değerlerin Doğrudan Öğretimi: Değerleri Telkin Etme/Aşılama Yaklaşımı	22
Değerleri Açıklama/Aydınlatma/Belirginleştirme Yaklaşımı.....	23
Değer Analizi/Çözümlemesi Yaklaşımı.....	25
Ahlakî Gelişim/Muhakeme/Sorgulama (İkilem Tartışması) Yaklaşımı.....	26
Eylem/Davranış (Yaparak-Yaşayarak) Öğrenme Yaklaşımı.....	28
2.1.5. Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü, Değerler Eğitiminin Okuldaki Yeri ve Eğitimdeki Önemi.....	29
2.2. Okul İklimi.....	32
2.2.1. Okul İkliminin Unsurları.....	34
Güvenlik Unsuru.....	34
Eğitim ve Öğretim Unsuru.....	34
İlişkiler Unsuru.....	35
Çevre Unsuru.....	35
2.2.2. Okul İkliminin Boyutları.....	36
Destekleyici Müdür Davranışları.....	36
Emredici Müdür Davranışları.....	36
Kısıtlayıcı/Sınırlayıcı Müdür Davranışları.....	37
Samimi Öğretmen Davranışları.....	37
İşbirlikçi Öğretmen Davranışları.....	37
Umursamaz/İlgisiz Öğretmen Davranışları.....	37
2.2.3. Okul İklim Tipleri.....	37
Açık İklim.....	38
Bağımlı/Bağlı İklim.....	38
Serbest İklim.....	39
Kapalı İklim.....	39
2.2.4. Olumlu Okul İkliminin Önemi ve Etkileri.....	40
2.3. İlgili Araştırmalar.....	42
2.3.1. Değerler Eğitimi ile İlgili Araştırmalar.....	42
2.3.2. Okul İklimi ile İlgili Araştırmalar.....	51

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	58
-------------------------------	----

3.2. Evren ve Örneklem.....	58
3.3. Veri Toplama Araçları.....	60
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	60
3.3.2. Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği (DETÖ).....	61
3.3.3. Okul İklimi Ölçeği.....	61
3.4. Verilerin Toplanması.....	63
3.5. Verilerin Analizi.....	63

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Tutum Düzeyleri ve Çalıştıkları Kurumdaki Okul İklimi Durumları.....	66
4.2. Demografik ve Meslekî Özelliklerin Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Tutumlarına Etkisi.....	67
4.3. Demografik ve Meslekî Özelliklerin Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumdaki Okul İklimine Etkisi.....	74
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Tutumları ile Çalıştıkları Kurumdaki Okul İklimi Arasındaki İlişki.....	87

BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç.....	89
5.2. Tartışma.....	93
5.3. Öneriler.....	98
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	98
5.3.2. Yapılacak Olan Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	99
KAYNAKÇA.....	100
EKLER.....	I
EK 1. ARAŞTIRMA İZİNİ.....	I
EK 2. KATILIM KABUL FORMU.....	V
EK 3. DETÖ KULLANIM İZİNİ.....	VI
EK 4. OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ.....	VII
EK 5. KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	VIII
EK 6. DEĞERLER EĞİTİMİ TUTUM ÖLÇEĞİ (DETÖ).....	IX

EK 7. OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ.....	X
ÖZGEÇMİŞ.....	XI



SİMGELER VE KISALTMALAR

Akt	:	Aktaran
DETÖ	:	Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
SNÖ	:	Sınıf Öğretmeni
SPSS	:	(Statistic Packets For Social Sciences) Sosyal Araştırmalar için İstatistiksel Program Paketi
vd.	:	ve diğerleri



TABLolar DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Spranger'in değerler sınıflaması	15
Tablo 2	Nelson'un değerler sınıflaması	16
Tablo 3	Rokeach'ın değerler sınıflaması	16
Tablo 4	Schwartz'ın değerler sınıflaması	17
Tablo 5	Katılımcıların demografik ve meslekî özellikleri	59
Tablo 6	Okul iklimi ölçeğinin alt boyutları	63
Tablo 7	Sınıf öğretmenlerinin DETÖ ve okul iklimi ölçeğinden aldıkları puanların normallik testi sonuçları	64
Tablo 8	Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarına ilişkin tanımlayıcı bulguları	66
Tablo 9	Okul iklimi ölçeğine ilişkin tanımlayıcı bulgular	67
Tablo 10	Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile cinsiyet değişkenine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları	68
Tablo 11	Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile yaş değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları	68
Tablo 12	Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile eğitim düzeylerine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları	69
Tablo 13	Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile medeni durumlarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları	70
Tablo 14	Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile mesleki kıdemlerine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları	70
Tablo 15	Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile çalıştıkları kuruma ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları	72
Tablo 16	Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile kurumda çalıştıkları süreye ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları	73
Tablo 17	Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ile cinsiyet değişkenine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları	74
Tablo 18	Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ile yaş değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları	75

Tablo 19	Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ile eğitim düzeyi değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları	77
Tablo 20	Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ile medeni durum değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları	78
Tablo 21	Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ile mesleki kıdem değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları	79
Tablo 22	Sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile çalıştıkları kuruma ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları	81
Tablo 23	Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ile kurumda çalıştıkları süre değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları	86
Tablo 24	Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik tutumları ile çalıştıkları kurumdaki okul iklimi alt boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi sonuçları	87
Tablo 25	Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik tutumları ile çalıştıkları kurumdaki okul iklimi arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi sonuçları	88

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Okul iklim tipleri	39



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın problem durumuna, amacına, alt problemlerine, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğretmenlik, geçmişten günümüze kadar var olan, tüm hayatımızı şekillendiren ve kişiliğimizin oturmasında çok önemli bir yere sahip olan kutsal bir meslektir. Öğretme eyleminin de bel kemiğini oluşturanlar sınıf öğretmenleridir. Sınıf öğretmeni, aileden sonra bireyin ilk öğreticisi olması sebebiyle bazı görev ve sorumlulukları diğer branş öğretmenlerinden daha da mühim olmaktadır. Sınıf öğretmeni sadece ders anlatıp sınıftan ayrılan biri değildir ve böyle de olmamalıdır, üstüne düşen sorumluluklar sınıf içerisindeki ders anlatımlarından çok daha ileri bir seviyededir. Sınıf öğretmeni aileden sonraki ilk öğretici olduğu için bireye rol model olma, bireyin sorunlarıyla ilgilenme, öğrenim durumu ve geri bildirimlerini kontrol etme, beden ve ruh sağlığı denetimlerini yapma, bireye ahlaka uygun davranışlar öğretme gibi birçok önemli görevi vardır. Bu durum da bize sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime bakış açılarının nasıl olduğunu ve sınıf ortamı veya okul dışında değerlerimizi ne kadar bilip ne şekilde uyguladığını anlamamızın gerekli olduğunu göstermektedir.

Değer, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda içselleştirmiş olduğu, fiillerini buna göre yönlendirdiği kalıcı ve standartize edilmiş bir davranış biçimidir. Toplumsal anlamda değerler ise toplum tarafından en doğru, en faydalı ve iyi olduğu kabul edilen genelleştirilmiş ilkeler bütünüdür (Kaymakcan, vd., 2006; Aydın ve Akyol Gürler, 2014). Değerler, bireylerin tutumlarının temelini oluşturan, bireyleri belirli hedeflere ulaşmada bazı seçenekler içinden tercih yapmaya zorlayan, tüm bireyler için iyi ve arzulanan bir davranış olma özelliğini içinde barındıran dayanışma araçları olarak tanımlanabilir (Aydın ve Akyol Gürler, 2014).

Değerler eğitimi, hayatımızdaki nizamın sağlanması hususunda çok mühim bir yere sahiptir. Çünkü yaşam boyunca bireyleri bir arada tutan unsur değerler ve yasalar olmuştur. İnsanların düzenli bir hayat sürebilmesi için ise sadece yasalara uyması yeterli değildir. Tüm toplumlarda kişiden istenen ve beklenen, içinde yaşadığı toplumun değerlerini içselleştirip benimseyerek o değerleri kendi davranışlarının oluşmasında temel olarak kullanmasıdır (Kıncal, 2007).

Değerler eğitimi, geçmişten günümüze kadar eğitim kurumlarında aileden sonra öğrenciye kazandırılması gereken en önemli unsur olarak görülmektedir. Okulda eğitimin amaçlarından birisi de, topluma olan davranışlarında doğru-düzgün olanları seçip sergileyen ve toplum tarafından benimsenen değerleri kazanmış olan bir insan yetiştirmektir. Hızla başkalaşan şu dünyada, toplumların benimsediği değerler gitgide daha da fazla önem arz etmektedir (Uzuner, 2019).

Değerler eğitimi, bireyin doğuştan getirmiş olduğu en iyi tarafı ortaya çıkarmayı, kişiliğini her yönden olumlu olarak geliştirmeyi, kendisini ve toplumu her türlü kötü ahlaktan korumayı ve kurtarmayı, iyi ahlak ile donatmayı ve bunun devamlılığını sağlamayı amaçlamaktadır (Aydın ve Akyol Gürler, 2014). Bu eğitimler sayesinde bireyin yaşamı boyunca süren ilişkileri ve sosyal becerileri gelişir. Bireyler kendilerini, aile ve akrabalarını, arkadaşlarını, çevresindeki canlı cansız tüm varlıkları sevmeyi, onlara saygı duymayı ve hoşgörülü olmayı, toplumda birlikte yaşamayı, işbirliği yapmayı, yardımlaşmayı, disiplini ve nezaket kuralları gibi birçok önemli hususu öğrenirler. Öğrendikleri bu hususları hayatına geçirip davranışlarına yansıtarak etrafındakilere de güzel birer örnek olurlar.

Okulda işlenen derslerin ve verilen bilgilerin değerliliği kadar bireyin bu bilgileri nasıl ve ne şekilde içselleştirip hayatına geçirdiği de bir o kadar değerli ve mühim bir konudur. Bireyler bilişsel, duyuşsal ve sosyal olarak her yönden doyuma ulaştırılarak hayata hazırlanmalıdır. Bilişsel düzeyin yanısıra duyuşsal ve duygusal düzeylerde de önem arz eden bir konu olması sebebiyle değerler eğitiminin sınıf öğretmenlerince daha dikkatli şekilde verilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin eğitim sürecinde olumlu bir sınıf ve okul iklimine sahip olması da bu eğitimin amaçlarına ulaşmada önemli katkı sağlayacaktır.

Okul iklimi, okul içinde bulunan bireylerin duygu-davranış ve tutumlarıyla ilişkili ögelerden meydana gelir. Bir okulu diğerlerinden ayıran ve okuldaki her bireyin davranışını etkileyen, okul içinde bulunan çevre ile alakalı olan tüm nitelikler okulun iklimini oluşturmaktadır. Okul iklimi, öğrenci-öğretmen-yönetici arasında iletişim ve etkileşim biçimini belirleyen ve yazılı olmayan inanç, tutum ve değerleri kapsar (Çalık, vd., 2011). “Bir okulun iklimi, okulun kişiliği olarak düşünülebilir yani âdemoğlu için kişilik neyi anlatıyorsa örgüt için de iklim kavramı onu ifade etmektedir” (Hoy ve Miskel, 2010; Çalık, vd., 2011).

İnsan unsurunun ön planda tutulduğu eğitim kurumları için iklimi ölçebilmek ve iklime boyut kazandırabilmek güç olduğu için iklim araştırmacıları, okul ikliminin tanımlanması, boyutlandırılması ve ölçülmesinde farklı yaklaşımları benimsemişlerdir (Genç ve Karcıoğlu, 2000). Halpin ve Croft’un (1963) geliştirdiği ankete göre okul iklimi, yüksekten bakma, engelleme, moral, çözülme, samimiyet, anlayış gösterme, işe dönüklük ve yakından kontrol olmak üzere sekiz alt boyuttan ve okulların ortalama puanlarına dayalı olarak açık iklim, kapalı iklim özerk iklim, samimi iklim, kontrollü iklim ve babacan iklim adı altında altı iklim tipinden oluşmaktadır. Okul iklimi; ilişkiler, güvenlik, çevre ve eğitim-öğretim olmak üzere dört temel unsurdan oluşmaktadır (akt. Sönmez, 2016).

Kişiler arası ilişkiler ve grup dinamiği de eğitim kurumlarını oluşturan okullar için önem arz etmektedir. Öğretmenler arası güçlü ilişkiler de öğretimin niteliğini etkileyeceği için okul iklimi, bireyin başarısında temel rol oynayan bir faktördür. Okul iklimi, öğrencilerin okula uyumu ve psikososyal gelişimi bakımından da önemli bir unsurdur. Olumlu ve destekleyici bir iklime sahip olan okullar, öğrenme motivasyonunun güçlendirilmesinde, akademik başarının olumsuz etkisinin hafifletilmesinde, şiddet, cinsel taciz ve saldırganca davranışların önlenmesinde, bireylerin olumlu bir benlik algısı geliştirmesinde, hayat boyu öğrenme becerisi geliştirmesinde ve mutlu bir yaşam sürmelerinde önemli etkiye sahiptir (Thapa, vd., 2013). Bu durum, öğretimde okul ikliminin olumlu olmasını ve verilen eğitimlerde değerlerin göz ardı edilmemesini gerekli kılmaktadır.

Değerler eğitimi ve okul iklimi arasındaki ilişkinin var olduğu ve bunun da pozitif olduğu düşünülürse; sınıf öğretmenleri, bireylere olumlu bir okul iklimi ortamında, yaşamın her alanında sahip olması gereken değerler eğitimini önemseyerek verdiği takdirde toplumun değerlerini benimseyip davranışlarını buna göre şekillendiren mutlu bireyler ve nesiller yetiştirebilirler. Aksi takdirde toplumun huzurunu bozan, kurallara uymayan, şiddete eğilimli, saldırgan davranışlara sahip, psikososyal ve ruhsal gelişimini olumlu yönde geliştirememiş, sevgi, saygı, hoşgörü ve vatandaşlık duygusu veya algısından yoksun bir nesil yetiştirme tehlikesi ile karşı karşıya kalınabilir. Bu noktadan hareketle sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile çalıştıkları kurumdaki okul iklimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi gerekli görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Çanakkale il merkezinde bulunan resmî ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, değerler eğitimine yönelik tutumları ile çalıştıkları kurumdaki okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

1.2.1. Alt Problemler

Araştırmanın genel amacına yönelik olarak, sınıf öğretmenlerinin anket ve ölçeklere verdiği yanıtlar üzerinden aşağıdaki alt problemlere cevaplar bulunmaya çalışılmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin;
 - a. değerler eğitimine yönelik tutumları ne düzeydedir?
 - b. çalıştıkları kurumdaki okul iklimi nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarına ilişkin;
 - a. cinsiyet

- b. yaş
- c. eğitim düzeyi
- d. medenî durum
- e. meslekî kıdem
- f. çalışılan kurum
- g. kurumda çalışılan süre değişkenleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

3. Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimine ilişkin;

- a. cinsiyet
- b. yaş
- c. eğitim düzeyi
- d. medenî durum
- e. meslekî kıdem
- f. çalışılan kurum
- g. kurumda çalışılan süre değişkenleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

4. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik tutumları ile çalıştıkları kurumdaki okul iklimi arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik, ülkemizde de dünyada da geçmişten günümüze kadar insanlık için hayati önem taşıyan, kutsal ve bir o kadar da zor bir meslektir. Öğretmenlerin ve özellikle sınıf öğretmenlerinin, eğitim-öğretim süreci boyunca ve hatta sonrasında da çocuğun hayatında etkisi oldukça büyüktür. Öğretmenin, insanlığa iyi bir birey kazandırma sorumluluğu dahil olmak üzere; okuma-yazma eğitimi vermesi, temel becerileri kazandırması, sosyal beceri ve eleştirel becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmesi ve çocuğa rol model olması gibi birçok önemli görev ve sorumluluğu vardır (Seferoğlu, 2004). Bir sınıf öğretmeni, birçok öğrencinin ilk öğretmeni ve bununla beraber profesyonel anlamda ilk öğreticisi olması hasebiyle öğretilen şeylerin sadece bilişsel düzeyde kalmayıp bireyin hayatına entegre edebileceği bir yaşam biçimine dönüşmesi gereklidir. Bu açıdan

bakıldığında ilköğretimin temelini atan sınıf öğretmenleri, öğrencinin, okulun ve toplumun yaşamı için büyük bir öneme sahiptir.

Değerler eğitiminin önemi hususunda, bilgi ile değer arasında olması gereken dengeden de bahsetmek gerekir. Bilgi ile donanımlı bir birey hâline gelen kişi ahlakî, insanî, kültürel ve sosyal değerler ile olgunluğa erişir. Bilgi, nesnelliği ifade eden bir yapıya sahip iken; değerler, iyi ve olumlu olandan yanadır. Değerlerden mahrum olan bir bilgi, bireye mutsuzluk verebilir. İnsanlığın ve toplumun mutluluğa erişmesi için bilgi ile değer karşılıklı olarak birbirini bütünleştirmelidir (Aydın ve Akyol Gürler, 2014).

Toplumsal duygu ve eğilimler, sosyal davranışlarımızın güçlü veya zayıf olmasının önemli birer unsurudur. Bu eğilimlerden en önemlisi de vatan sevgisidir. Bireylere vatanını sevdirmeli, başka ulusların da üstünlüklerini değerlendirmeyi, kendi eksikliklerini görebilmeyi fakat buna rağmen kendi vatanını ve milletini en çok sevebilmeyi öğretmelidir (Bilgin ve Selçuk, 1991). Bunun yanı sıra bireyler, insanların acılarından ve sıkıntılarında da haberdar edilmeli, yoksulluk manzaraları karşısında kendilerini karşısındakilerin yerine koyarak bu duruma alıştırmalıdır. Yoksa bireyler sadece kendi hayatları ile meşgul edilip toplumsal eğilimleri köreltildiği takdirde merhamet ve şefkat duyguları gelişmeyecektir (Aydın ve Akyol Gürler, 2014). Bu eğilimlerin aşırı derece olması da bireye zarar verir ve onu mutsuz eder, bu durumda bilgi ve değerlerin dengeli şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Öğretmenler, bireylere hem kendi davranışlarıyla örnek olmak hem de başkala kişilerin davranışlarından örnekler göstererek bireylerin bunları fark eder hâle gelmelerini sağlamak durumundadırlar.

Toplum ve insanlık için fayda sağlayan insan, bilgilerini olumlu doğrultuda kullanan yapıcı ve üretici insandır. Bu durumda sadece bilgi, değer önüne geçerse, doğruyu bilen ama doğru davranışı uygulamayan nesillerin yetişmesi tehlikesi ile karşı karşıya kalınabilir. Eğitimde verilen bilginin artması ile istedik ve doğru davranışların ortaya çıkması paralellik göstermiyorsa o eğitim sisteminde değerler eğitiminin ihmal edildiği anlaşılabilir. Değerler eğitiminde en önemli amaç ise bireyde sağlıklı, dengeli, tutarlı ve istedik davranışlar sergileyen kişilik yapısı oluşturmaktır (Aydın ve Akyol

Gürler, 2014). Zira bu olmadan, belirlenen diğer amaçlara ulaşılmış olsa bile pek anlam ifade etmeyecektir.

Günümüzde eğitimden beklenen artık yalnızca bireylerin akademik başarısını artırmak değil, akademik başarıyı olumlu yönde etkileyen değerler eğitimine de yer vermektir (Singh, 2011). Değerlerden yoksun olan bir toplum, hiç kimseye fayda sağlamayacağı gibi etrafına birçok zarar da verebilir çünkü değerlerden uzak olan bir eğitim ve toplum yapısı düşünülemez. Bu açıdan bakıldığında eğitim sistemi, bireye ve topluma değerleri kazandırmayı amaçladığı ve bunun için çaba gösterdiği zaman zararlı sayılabilecek bir takım davranışlar da ortada kalkar. Sevgi, saygı, hoşgörü, demokrasi ve vatanseverlik gibi değerler, bireylerin kendine uygun olanı seçmek ve uygun olmayanı terk etmek istemesi gibi herhangi bir özgürlüğe sahip olamaz. Bu yüzden eğitim sisteminde değerler eğitimi konusuna çok daha fazla yer vererek ve öğretmenlerin de bu konuda rol model olması gözetilerek yeni adımlar atılması hususu oldukça önemlidir.

Diğer yandan öğretmenlerin mesleklerini icra ettikleri okul ve sınıf ortamlarının da olumlu bir iklime sahip olması elzemdir çünkü olumlu iklime sahip okullarda mutluluk, dayanışma, hoşgörü ve başarının arttığı bilinmektedir. Eğitimin ülke geleceği için ne kadar önemli olduğu göz önüne alınırsa, hedeflere ulaşmak için iyi öğretmenler tarafından iyi şekilde eğitim verilmesi beklenmektedir. Bunun için de olumlu iklime sahip okul ortamları ile değerler eğitimine önem veren sınıf öğretmenlerinin olması gerekmektedir. Bu açıdan değerler eğitimi ve okul iklimi arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi önemli ve gerekli görülmüştür. Değerler eğitimi ve okul iklimine ilişkin birçok araştırma yapılmasına rağmen ikisinin birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın sınıf öğretmenlerine ve okul yöneticilerine değerler eğitimi ile okul iklimi açısından kaynak olacağı ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma Çanakkale il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapan 142 sınıf öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı 1. dönemi ile sınırlıdır.
3. Bu çalışmada elde edilen veriler “Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği (DETÖ)” ve “Okul İklimi Ölçeği” ölçme araçları ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği (DETÖ)”nde yer alan her soruyu kendilerinin değerler eğitimi tutumlarını yansıtacak şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Okul İklimi Ölçeği”ndeki soruları çalıştığı okuldaki iklime uygun olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Değer: Bir grup veya toplumun kendi varlığını, birliğini ve devamını sürdürmek için üyelerinin ekseriyetine göre doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; üyelerin ortak düşünce, duygu, amaç ve yararını aksettiren genelleştirilmiş temel ahlâkî ilkeler bütünüdür (Kızılcelik ve Erjem, 1994).

Değerler Eğitimi: Bireylere değerleri kazandırma sürecidir (Hökeekli ve Gündüz, 2007).

Okul İklimi: Okulda bulunan tüm bireylerin ortak algılarına dayalı olarak gelişen, okulda bulunan herkesi etkileyen ve onların davranışlarından etkilenen, sürekliliği olan bir özelliktir (Hoy, 2003).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde, değerler eğitimi ile okul iklimi kavramlarına yönelik kuramsal çerçeveye ve bu konulara ilişkin ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Değerler Eğitimi

2.1.1. Değer Kavramının Tanımı ve İçeriği

Değer kavramının ilk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimlere kazandırıldığı kabul edilmiştir. Farklı dillerde farklı kelimelerle ifade edilen değer kavramı, Fransızca ‘valuer’, İngilizce ‘value’, Latince ‘valor’, Almanca ‘wert’ kelimeleriyle ifade edilmektedir (Tanıt, 2007).

Değer kavramı ‘olması gerekeni’ ifade ederek, bilim ile bilgi kavramlarının konusundan, ‘olmuş olan’dan farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla değer, teorik değil pratik/amelî olan eyleme ve ideale yönelik bir anlam taşır. Bundan dolayı değer, insanın var olmasının şartıdır (Bolay, 2007). İnsanın hayatını, amaçlarını, ideallerini, eylemlerini belirleyip onlara uygunluk sağlaması değerler ile mümkündür. Bu açıdan insanı insan yapan şeyin değerler olduğunu söylemek tam yerinde olacaktır (Aydın ve Akyol Gürler, 2014).

Değer kavramı çoğunlukla istek, güdü, ihtiyaç, inanç, eğilim, tutum, davranış, amaç, yargı, kişilik, ilgi gibi terimlerle ifade edilmektedir (Erbaş, 2020). Değer kavramının tanımlarına bakıldığında; “bir şeyin arzu edilebilir yahut edilemez olduğuna dair inanç” (Güngör, 2000), “arzulanan ve ihtiyaç ile ilgi duyulan şey” (Bolay, 2007), “bir kimsenin farklı olaylara karşı göstermiş olduğu sürekli davranışlar için yol gösteren köklü inançlar” (Oğuzkan, 1981), “somut veyahut soyut kavramların önemini ifade etmeye yarayan soyut ölçü birimi; canlı-cansız varlıkların, olay ve olguların durumunu ve önemini anlatan kelime” (Köknel, 2007), “herkes için faydalı-iyi olma ve insanlık için arzulanabilir

olma meziyetiyle donatılmış, toplumlar arası geçerliliğe sahip olan özellikler” (Silah, 1998), “grubun üyeleri tarafından içselleştirilip benimsenen genel amaçlar” (Ünal, 1981), “bireyi belirli hedeflere zorlayan, farklı alternatifler içinden birini tercih etmeye yarayan kararlı güdüler” (Özgüven, 2000), “bir şeyin değdiği karşılık, bir şeyin önemini saptamaya yarayan soyut ölçü,” (TDK, 2022) gibi farklı tanımlar karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal bilimler alanında yaygın olarak kullanılan tanımlar göz önüne alındığında ulaşılan sonuca göre değerler, kişilerin davranış ve tutumlarını belirlemede ve yönlendirmede, kendilerini de katarak olayları ve insanları değerlendirme sürecinde kullandıkları ölçütlerdir. Arzulanan yaşam ve davranış şekillerini ifade eden, somut koşulları ve ideal bir hayat tarzını aşan üst seviye kavramlar veya doğru kararlara varılma aşamasında kişilere yardımcı olabilen genel ilkeler şeklinde ele alınmaktadır. Buna göre değerler, ahlâki yargıların, çeşitli davranışların ve tutumların önemli birer belirleyicisidirler (İmamoğlu vd., 1999). Değerler, toplumları birbirinden ayıran özellikleri içinde barındırırken; öte yandan da toplumları birleştirici ve tamamlayıcı bir güce sahiptir. Toplumsal değerler, toplumları birbirinden ayırıp onları birbirinden farklı bir hâle getirirken; evrensel değerler, bütün insanları birleştirici rol oynar (Tozlu, 1992). Dünya’da görülen şiddet, ahlâki bunalımlar ve çıkar amaçlı olayların sebebi, insanlarda bulunan değerlerin mahrumiyeti ve bu mahrumiyetin görünür hâle gelmiş olmasıdır. Bireylerin ve bununla beraber toplum ile insanlığın var olması ve gelişmesi, değerlere ve değerlerin tahakkuk etmesine bağlıdır. İnsanları birlikte tutan etmenlerin önde geleni, onların sahip olduğu değerlerdir (Aydın ve Akyol Gürler, 2014). Değerler, kurumların gelişiminde de etkilidir ve kurumların kendi içindeki en ufak birimleri ‘rol’ adını almaktadır. İnsanın bedenindeki hücrelerin görevi ne ise sistemin çalışmasında bu roller de o görevi üstlenir. Hücrelerin görevini görmesi biyolojik bir programlama sayesinde gerçekleşirken; toplumsal olan bazı rollerin oluşturulabilmesi için bireylerin zorlanmaları yahut güdülenmeleri gereklidir (Tan, 1990). Bu yüzden insanın iradesini harekete geçirecek pekiştireçler lazımdır ve değerler bu noktada bu görevi üstlenmektedir. Örneğin ‘yardımseverlik’ değerini içselleştiren bir kişi, ihtiyacı olan insanların yardımına koştuğunda hem huzurlu olmuş, hem toplumun takdirini kazanmış hem de insanlık için faydalı bir birey olmuştur, ihtiyaç sahibi biri karşısında kişinin iradesinin harekete geçiren pekiştireç yardımseverlik değeri olmuştur. Toplum içinde yaşayan bireyler değerlere sorumluluk bilinciyle yaklaştığında daha olumlu sonuçlar doğmaktadır.

Değerler, bireylerin hayatında zor ve tehlikeli zamanlarında onlara hazır bulunuşluk oluşturup rehberlik ederler. Değerler göz ardı edilerek yaşandığı takdirde olumsuz bazı durumların yaşanması kaçınılmaz olacaktır. Bununla birlikte değerler, kişinin neden var olduğunu anlamasını, çevresindeki olay ve durumları anlamlandırmasını, değerlendirme yaparken kriterler oluşturmasını sağlar. Bireyler, değerlerin var olması sayesinde mensubiyet bilincine ulaşarak bir olmayı ve birlikte yürümeyi başarır. Değerlerin transferi ile hayata geçirilmesi ne kadar fazla ve etkili olursa amaçlara ulaşma noktasında o kadar başarılı olunur (Aydın ve Akyol Gürler, 2014).

Değerlerin bazı işlevlerinin olması kaçınılmazdır. Özensel (2003) değerlerin sahip olduğu işlevleri şu şekilde belirtmiştir:

1) Gayeli ve bilinçli davranışların ölçütü, sosyal değerlerdir. Bu açıdan bakıldığında değer, toplumsal fiilde bulunan bir bireyin sosyal olarak kabullenebildiği olgu ve isteklerin belkemiğini oluşturur.

2) Değerler insanlar ile özdeşleşmiştir. Sosyalleşme sürecinde, bireyler tarafından değerler öğrenilmekte, üstlenilmekte ve bireyin kişilik yapısıyla bütünleşmektedir.

3) Kültür üzerinde de yönlendirici etkisi bulunan değerler kültürel olarak şekillendirilmiştir. Belirli bir kültürün gelişme süreci içinde şekil almakta olan değerler, sembol, davranış şekilleri, moral ve estetik normlar olarak oluşmaktadır. Değerler, bu bakımdan kültürün yapı taşını oluşturmaktadır.

4) Değerler, sosyal boyuta sahip olan, hem duygusal hem de zihinsel yönü belirten ifadelerdir. Sosyal değerler, sosyal sonuçlara yol açar ve bunlar sosyal değerlerin işlevleri olarak adlandırılır.

Değerlerin çağdan çağa ve toplumdan topluma değişkenlik gösterip göstermeyeceği tartışma konusu olmuştur. Değerlerin değişmeyeceğini ileri süren mutlakçı görüşlerin yanında değişebileceğini savunan anlayışlar da mevcuttur. Locke, ahlakın toplumla alakalı olmadığını ve her kültürde evrensel değerlerin bulunabileceğini söylerken;

H. Spencer ortak değerler üzerine oluşturulacak bir ahlak biliminin kurulabileceğini söylemiştir (Güngör, 2000). Bu durumda, çağa ve topluma göre değişkenlik gösterebilen değerlerimizin varlığı gibi tüm çağlarda-toplumlar da daima onaylanan ve kabul edilen ortak insanî değerler de mevcuttur. Bütün toplumlar da her zaman makbul görülen değerlerden bazıları adalet, sevgi, saygı, sabır, sadakat, özgüven, hoşgörü, yardımseverlik, arkadaşlık, dostluk, liderlik, başarı, cesaret, cömertlik, doğruluk, barış, anlayış, güvenilirlik, şükran, empati, nezaket, merhamet, vefa, sorumluluk, sözde-davranışlarda tutarlılık, disiplin, yaşama sevinci, iyimserlik, bağışlayıcılık gibi değerlerdir. Her çağ kendi değerlerini üretmekle birlikte o değerler de çağı biçimlendirmektedir. Günümüzde klasik değerlerin yerini, globalleşmenin getirdiği bazı yeni değerler almaktadır. Örneğin, itaatkârlık ve yetingenlik diye bilinen kanaatkâr olma değerleri eskisi gibi güçlü değildir. İtaatkârlığın önüne rasyonalizm ve sorgulamacılık değerleri geçerken; kanaatkârlığın önüne rekabet ve girişimcilik değerleri geçmiştir (Aydın ve Akyol Gürler, 2014). Son yıllarda teknolojinin gelişmesiyle beraber bazı yeni değerler ortaya çıkmıştır. Örneğin artık internet, sanal ağlar ve oyunlar, sosyal mecra, biyoetik, yapay zeka gibi terimlerden bahsetmekteyiz. Zaman ilerledikçe şartlar değişmekte, insanlar gelişim göstermektedir, dolayısıyla insan ile hayat bulan değerlerin de değişime uğraması kaçınılmaz olmaktadır.

Rokeach değerlerin sistematik bir örüntü içerisinde olduğunu ve değerlerin diğer değerler ile birlikte var olduğunu söylemiştir. Değerler ancak bir araya gelerek sistemli ve tutarlı öğeler oluşturabilir (Silah, 2000). Örneğin sorumluluk değeri beraberinde disiplini, disiplin liderliği, liderlik de başarıyı getirir. Disiplinin olmadığı yerde liderlik olmadığı gibi başarı da olmaz. Veya doğruluk değeri beraberinde adaleti, adalet güvenilirliği, güvenilirlik de huzuru getirir. Adaletin olmadığı yerde güvenilirlik olmadığı gibi huzur da olmaz. Bu yüzden değerler birbirinden bağımsız değildir, birbirlerini etkiler ve birbirlerinden etkilenirler.

Değerler bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Bilişsel veya kognitif boyut, değer ne olduğunu ve nerede kullanacağını algılamayı kapsar; duyuşsal boyut, kötü-iyi, doğru-yanlış gibi yargıları ve hassas olan tepkileri kapsar; psiko-motor boyut ise duyuşsal ve bilişsel açıdan oluşmuş olan öğrenimlerin ve değerlerin davranışa dönüşmesini kapsar. Bunun için de diğer iki boyutun tamamlanmış olması gerekir (Akbaş, 2004).

Belirtilen tanımlar, özellikler ve değerlerin işlevlerinden hareketle Akyol (2010) tarafından şu derleme bilgilere ulaşılmıştır:

1) Tarihi deneyimlerden oluşan köklü inanç ve üzerinde görüş birliğine varılan onaylamalardır.

2) Sosyal-toplumsal hayatı nizama sokma rolünü üstlenirler.

3) Karar verirken kullanılan ölçütler ve sosyal kontrol öğeleridir.

4) Kültürün sürekliliğini sağlar ve tutumların alt yapısını oluşturarak ahlâki olgunluğa ulaştırırlar.

5) Çevreyle etkileşim sonucu işlevsellik kazanırlar, dinamikler ve değişme gösterebilirler.

6) Farklı disiplinlerde farklı anlam çerçevesini çağrıştırarak kişilere bakış açısı kazandırırılar.

7) Nitelik özelliklere sahiptirler ve soyutturlar.

8) Güdöleyici ve özendiricidir, birbiriyle ilişkilidirler.

9) Bilişsel yapıdan çok duyuşsal alana hitap ederler.

10) Toplumsal beklentilere aykırı olabilecek eylem ve dürtöleri sınırlandırırılar.

11) Bireye ayırt etme, uyum sağlama ve ilke oluşturma özelliklerini kazandırırılar.

12) Bireylere amaç ve yön belirlemede etki eden dayanışma araçlarıdır.

13) Bütönlöyici, tamamlayıcı ve birleştiricidirler. Bilinçsiz ve hızlı olan değişimlerde çatışmaya, arbedeye de yol açabilirler.

14) Bireylerin sosyal rollerini seçmede rehberlik ederler.

15) Yalnızlık ve dışlanmışlık karşısında koruyucudurlar.

16) Kalıtımsal değillerdir, yaşayarak öğrenilirler. Bu yüzden öğretilbilir ve öğrenilebilir olan olgulardır.

17) Farklılıkların çarpıştığı noktada ortak anlaşma zemini oluştururlar.

Toplumdaki değerlerin değişimi olumlu ya da olumsuz yönde olabilir fakat şu bilinen bir gerçek ki değişim kaçınılmazdır. Bu değişim bilinçsiz ve hızlı bir şekilde olursa bireylerin adaptasyonu zorlaşır hatta bu hızlı değişim, kuşakları aşarak aile içinde bile tatsızlıklara sebep olabilir. Bu yönüyle değerler, bütünleştirici ve uzlaştırıcı özelliğinin yanında bazen çatışmalara da yol açabilir.

2.1.2. Değerlerin Sınıflandırılması

Yaşamımız boyunca bizi yönlendiren birçok değer türü mevcuttur. Sağlık gibi biyolojik; kötü-iyi vb. ahlâki değerler; günah-sevap vb. dinî değerler; güzel-çirkin vb. estetik değerler; doğru-yanlış vb. mantıksal değerler; zararlı-faydalı vb. faydacı değerler; haz-acı gibi hazzı değerler olduğu bilinmektedir. Değerler şekil olarak olumsuz-olumlu, nesnel-öznel ve görelî-mutlak gibi çeşitli biçimlerde de incelenmiştir (Aydın ve Akyol Gürler, 2014).

Değerlerin sınıflandırılması konusunda farklı birçok görüş ortaya atılmıştır çünkü değerler belli sınırlarla birbirinden ayrılamazlar. Dinî, sosyal ve ahlakî değerler diğerlerine göre daha önemlidir ve öteki değerlerin oluşumuna da etkisi bulunmaktadır. Değer sınıflandırmalarından en çok kullanılanı ise Spranger'in sınıflamasıdır (Cafı ve Somuncu, 2000; Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Bununla birlikte öne çıkan bazı sınıflandırmalar şu şekildedir:

Spranger'in Değerler Sınıflaması

Alman Psikolog Edward Spranger değerleri 6 temel gruba ayırmış ve sınıfladığı bu değerlere ilişkin 6 insan tipi tespit etmiştir (Akbaş, 2004). Spranger'in sınıfladığı değerler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Spranger'in Değerler Sınıflaması

Bilimsel Değer	Gerçeğe, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem verir. Bilimsel değerlere sahip olan insan deneysel, eleştirici, akılcı ve entelektüeldir.
Ekonomik Değer	Pratik ve yararlı olana önem verir. Hayatta ekonomik değerlerin önemsenmesi gerektiğini belirtir.
Estetik Değer	Simetri, uyum, form vb. önem verir. Birey, hayatı hadiselerin bir çeşitliliği olarak görür. Sanatın toplum için bir zaruret olduğunu düşünür.
Sosyal Değer	Başkalarını sevmeye, onlara yardım etmeye ve bencil olmamak esastır. En üstün değer insan sevgisidir. Bu insan, sevgisini insanlara sunar. Bencil değildir, nezaketli ve sempattir.
Politik Değer	Her şeyin üstünde kişisel güç, şöhret ve etki vardır. Temelde kuvvet ile ilgilidir.
Dinî Değer	Evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğruna dünyevî lezzetleri feda eder.

Aydın, M. Z. ve Akyol Gürler, Ş. (4. Basım). (2014). Okulda Değerler Eğitimi: Yöntemler-Etkinlikler-Kaynaklar Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.

Nelson'un Değerler Sınıflaması

Nelson 1974 yılında değerleri üreten insan, yaşayan ve yaşatan insan grupları niteliklerini ilk plana çıkararak, bireysel-sosyal değerler ve grup değerleri olmak üzere 3'e ayırmıştır. Bu sınıflamada değerler, bireyden topluma doğru ilerleyen bir yapıya sahiptir (Nelson'dan akt: Yazıcı, 2006; Aydın ve Akyol Gürler, 2014). Nelson'un sınıfladığı değerler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Nelson'un Değerler Sınıflaması

Bireysel Değerler	Satın alınan ürünlerde, seçim yapmada, hobi ve diğer şahsî tercihlerde etkilidir.
Grup Değerleri	Belirli grubun üyelerince paylaşılan değerlerdir. Aile, dinî grup, kulüp grupları yahut politik grup olabilir.
Sosyal Değerler	Saygı, adalet, farkındalık, eşitlik vb. değerlerdir. Bireyin toplum içinde varlığını sürdürmesini sağlar. Tanımında norm, grup ruhu, sosyalleşme, sosyal bilinç gibi kavramlar kullanılır.

Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Rokeach'ın Değerler Sınıflaması

Rokeach'ın, değerleri araç ile amaç değerler şeklinde ikiye ayırdığı görülmüştür. Amaç değerler, hayatın esas değerlerini ve amaçlarını içerirken; araç değerler bu amaçlara ulaşabilmek adına kullanılacak davranış kalıplarını içermektedir (Akbaş, 2004). Mesela barış için bağışlayıcı olmak, bilge olmak için dürüst olmak, mutlu olmak için mantıksal hareket etmek gerekmektedir. Rokeach (1973) her iki değer grubunda da 18 değer yer alacak biçimde düzenleme yapmış (Rokeach'tan akt: Öztürk Samur, 2011) ve Rokeach'ın sınıfladığı değerler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Rokeach'ın Değerler Sınıflaması

Gaye/Amaç Değerler	Vasıta/Araç Değerler
Rahat bir hayat	Hırslı/isteklilik
Aile güvenliği	Ufku geniş olma
Heyecanlı bir hayat	Affedicilik
Barış içinde bir dünya	Neşelilik
Güzellikler dünyası	Temizlik
Eşitlik	Cesaretlilik
Özgürlük	Yardımseverlik
İç huzur	Hayal gücü kuvvetli

Tablo 3'ün devamı

Sosyal tanınma	Bağımsızlık
Gerçek sevgi	Mantıklılık
Zevk	Kibarlık
Kurtuluş	Sevgi dolu/sevecen
Özsaygı	İtaatkârlık
Gerçek dostlukluk	Özkontrollülük
Bilgelik/hikmet	Sorumluluk
Mutluluk	Dürüstlük

Öztürk Samur, A. (2011). Değerler Eğitimi Programlarının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Schwartz'ın Değerler Sınıflaması

Schwartz değerleri 10 grupta kategorize ederek toplamda 56 değerden bahsetmiştir. Değer grupları, değer gruplarına ait yetiler ve kaynaklar belirtilmiştir (Schwartz'dan akt: Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000). Schwartz değer grupları, yetiler ve kaynakların listesi Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Schwartz'ın Değerler Sınıflaması

Açıklama	Değerler	Kaynaklar
Güç: Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü	Sosyal güç sahibi, zengin ve otorite sahibi olmak, insanlar tarafından benimsenmek, toplumdaki görünümü koruyabilmek	Etkileşim Grup
Başarı: Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi	Başarılı olmak, hırslı olmak, yetkin olmak, sözü geçen biri olmak, zeki olmak	Etkileşim Grup
Hazcılık: Bireysel zevke ve hazza yönelim	Zevk, hayattan tat almak	Organizma
Uyarılım: Heyecan ve yenilik arayışı	Değişken bir hayat yaşamak, cesur olmak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak	Organizma

Tablo 4'ün devamı

Özyönelim: Düşünce ve eylemde bağımsızlık	Özgür olmak, yaratıcı olmak, merak duyabilmek, kendi amaçlarını seçebilmek, kendine saygı duymak, bağımsız olmak	Organizma Etkileşim
Evrenselcilik: Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanlar ile doğanın iyiliğini gözetmek	Açık fikirli olmak, iyiliklerle yoğurulmuş bir dünya, toplumsal adalet, doğa ile bütünlük sağlamak, çevreyi korumak, eşitlik, iç uyum ve dünyada barış istemek	Grup Organizma
İyilikseverlik: Bireyin yakın olduğu kimselerin iyiliğini gözetme ve geliştirme	Bağışlayıcı olmak, sadık olmak, yardımsever olmak, dürüst olmak, sorumluluk sahibi olmak, kemâle ermiş bir sevgi, hakikî arkadaşlık, manevî ve anlamlı bir hayat	Organizma Etkileşim Grup
Geleneksellik: Kültürel/medenî yahut dinî törelere-fikirlere bağlılık ve saygı	Dindar olmak, hayatın vermiş olduklarını kabullenmek, alçakgönüllü olmak, geleneklere saygılı olmak, ölçülü olmak, dünyevî işlerden soyutlanmak, mahremiyet	Grup
Uyma: İnsanlara zarar verebilecek ve halkın beklentilerine ters olabilecek eylem ve dürtülerin sınırlandırılması	Kendini denetleyebilmek, nezaketli-itaatkâr olmak, ana-baba ve yaşlı kimselere değer verebilmek	Etkileşim Grup
Güvenlik: Toplumun, var olan ilişkilerin ve bireyin kedisinin huzuru ve sürekliliği	Millî güvenlik, aile güvenliği, ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, sağlıklı olmak, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu	Organizma Etkileşim Grup
Not: Organizma, insanların evrensel ihtiyaçlarını; Etkileşim, düzenli bir sosyal etkileşimin evrensel boyuttaki ön şartlarını; Grup, grupların kalıcı işlev göstermesi ve böylece varlığını idame ettirebilmesi için evrensel gereklilikleri ifade etmektedir.		

Kağıtçıbaşı, Ç. ve Kuşdil, M. E. (2000). "Türk öğretmenlerinin değerler yönelimi ve Schwartz değer kuramı". Türk Psikolojisi Dergisi, 15(45), 59-76.

2.1.3. Değerler Eğitiminin Amacı ve Tarihsel Gelişimi

Değerler eğitimi, toplumla ilgili nizamın sağlanmasında temel işlev görür ve toplumsal hayatta insanları bir arada tutan değerler ile yasalardır. Yasalarla beraber değerlerin birleştirici gücüne de ihtiyaç vardır. İnsancıl değerlerin olmaması durumunda yasaların anlamı kalmayacaktır. Örneğin, hoşgörü, saygı, sevgi, doğruluk, misafirperverlik, iyilikseverlik gibi değerler yasaların gücü ile benimsetilemezler. Toplumsal ilişkiler ancak

kimselerin birer birer ve toplu olarak hümanist değerlere bağlılığı ölçüsünde nizamlı olarak yürür (Yörükoğlu, 1983; Aydın ve Akyol Gürler, 2014).

Bireysel yahut toplumsal değerlerin yok olmaya yüz tuttuğu zamanlarda bireyler sosyal yahut evrensel birtakım hedeflerini de kaybederler. Varmak istedikleri genel hedeflerin önüne bireysel hedefleri geçer. Bireysel hedefler ile genel hedeflerin uyuşmadığı durumlarda toplumsal nizam yozlaşmaya başlar, bu da tutarlı bütünlüğün başkalaşmasına sebep olur (Timuçin, 2006; Özdaş, 2013). İnsanların çoğu, günümüz dünyasının derin bir ahlâki çöküntü içinde olduğu konusunda aynı görüşü benimsemektedir. Bunun sebepleri başında, insanların bir yandan elektronik makinelerin bir yandan da kendi çıkarlarını gözetme çabalarının esiri olmaları gelmektedir. Yaşam şartları ve koşuşturmaları içinde birçok insan anlam ve değer duygusunu kaybetmekte, bununla birlikte karşısındaki kişilerin acıları da kendileri için anlam ifade etmemektedir (Cevizci, 2010). Türkiye ve dünyanın çoğu ülkesinde var olan insanî değerlerde önemli ve kritik aşınmaların olduğu dikkat çekmektedir. Kişilerin temel değerlerinden sıyrılarak farklı şekillerde farklı arayışlar içine girme durumları insanlığı tehdit eder boyutlara ulaşma tehlikesi ile karşı karşıyadır. Bu durumda olumsuz olan gidişatı tersine çevirerek insanî değerleri ön plana çıkartmak hedeflenmiş ve bizim ülkemiz ilk başta olmak üzere birden fazla ülke bu durumu düzeltmek için arayış içine girmiştir. Arayışlar sonucunda ise değerler eğitimi, ülkelerin eğitim programlarının içinde bulunmaya başlamıştır (Yaman, 2012).

Olgun ve üstün karakterli kimselerin varlığı, toplumun geleceği için önem arz etmektedir. Öğrenim çağındaki bireylere değerlerin kazandırılması ise okuldaki eğitimin işlevleri arasında yer almaktadır. Bireyler değerleri tek başına kazanmada başarılı olamayabilirler bu durumda onlara rehberlik edip model olmaya çalışmak gerekmektedir (Hökelekli, 2011). Eyre ve Eyre (1993) ise kişilerin mutlu olması için değerler eğitiminin temel gereksinim olduğunu bildirmiş ve mutlu olmanın kaynağının da güçlü bir değerler bütünlüğüne sahip olmakla mümkün olabileceğini savunmuştur (Akt: Doğanay, 2011).

Değerler eğitiminin amacı, bireyin doğuştan getirdiği en iyi tarafını ortaya çıkarmak, insanî mükemmelliğe ulaşmasına yardımcı olmak, kişilik oluşumunun her yönüyle gelişimini sağlamak, birey ile toplumu kötü ahlaktan kurtarmak-korumak ve iyi

ahlak ile donatıp bunun devamlılığını sağlamaktır (Aydın ve Akyol Gürler, 2014). Bununla birlikte değerler eğitiminin amacı birlik ve beraberlik neticesinde bireysel ve toplumsal huzuru sağlamaktır. Değerlerden mahrum kalan bireylerin, olaylar karşısında nasıl hüküm vereceği belli değildir. Bu hususta, bireye ve topluma yapılması ve yapılmaması gerekenler noktasında kırmızı çizgi çizilmektedir (Özdaş, 2013).

Değerler eğitiminde amaç, bireyin kendisine ve çevresine karşı olan görev ve sorumluluklarının farkında olmasını sağlamak, ev-okul ve geleceğinin oluşturulup şekillendirilmesinde kendisine düşen görevin farkına varmasını sağlamaktır. Ayrıca insanlarla işbirliği içinde olmayı öğrenmek, başka görüşlere karşı hoşgörülü olmak ve aileye, öğretmenlere, yaşlılara, akranlara, yasalara ve düzene yani her şeye yönelik saygıyı geliştirip tesis etmektir (Yılmaz, 2010). Bireylerin kendisine ve topluma fayda sağlayacak temel değerleri bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişimlerine uygun olarak kazanmaları da değerler eğitiminin amaçları arasında yer almaktadır. Değerler eğitimi, bir yandan görev-sorumluluk eğitimini, sevgi eğitimini ve karakter eğitimini desteklemekte; bir yandan girişimciliği, kendisine ve çevresine hoşgörülü olan kimseler yetiştirmeyi, güçlü bir okul kültürü ile okul iklimi oluşturmayı, toplumsal intizamı himaye etmeyi de kapsamaktadır (Aydın ve Akyol Gürler, 2014). Toplumsal sorunların önlenmesinde, barış ve hoşgörünün sağlanmasında yasalar her ne kadar mühim ise değerler de bir o kadar mühimdir. Nitekim bunun yolu da nitelikli bir değerler eğitiminden geçmektedir.

İnsanın bireysel ve toplumsal yaşamında değerlerin etkililiği göz önünde bulundurulduğunda değerler eğitimi tarihinin de insanlık tarihi kadar eski olduğu söylenebilir. Çağlar değiştikçe insanların ihtiyaçları ve içinde bulunduğu toplumun yapısı da değişmektedir, bu da değerler eğitiminin yeniden şekillenmesini gerekli kılmaktadır. İnsanların yaşamış oldukları ekonomik ve siyasi gelişmeler sonucunda toplumun biçimi ve değerler eğitiminin zaman içindeki seyri de değişim göstermektedir. Değerleri olmayan bir millet ayakta duramayacağı için insanlık tarihinden bu yana değerlere de önem atfedilmiştir.

Değerler eğitimi tarihi, A. Maslow'un hümanistlik düşüncesine yahut John Dewey'in yaşantısal eğitim modeline dayandırılabilir (Bacanlı, 2006). 1920 ile 1930 yılları arasında ise Amerika'da karakter eğitimine ilişkin olarak ilk çalışmalar yapıldığı

söylenbilir. 1930 ve bunu takip eden yıllarda karakter eğitimi için gösterilen ilginin düştüğü görülmüştür (Leming, 1997; Kirschenbaum, 2000; Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Yirminci yüzyılın ikinci yarısından başlayarak öğretmenler öğrencilere değerleri farklı amaçlarla kazandırmaya çalışmışlar ancak 1950’li yıllarda topluma uyumu sağlamak için yaklaşmışlardır. 1960’lı yıllarda ise bireyin kendisini gerçekleştirme için demokrasi ve sosyal bağlılık kavramları ön plana çıkmıştır (Veugelers ve Vedder, 2003).

1960 ve 1970’li yıllarda geleneksel olan değerler ve roller kişilerce, özellikle de genç kuşaklarca ciddi biçimde sorgulanmıştır. Bu dönemde öğrenciler, kadınlar, siyahî kişiler ve diğer azınlıklar büyük ölçüde değişmeye başlamış ve bu durum insanlık tarihi boyunca nadir rastlanan en hızlı sosyal devrimlerden biri olmuştur. Bu devrim ve değişim sonucunda azınlıklar ve diğer kişiler kendi hayatlarının kontrolünü üslenmeye başlamışlardır (Kirschenbaum, 1992). Karakter eğitiminin yerine ahlakî ikilem stratejileri ile değer açıklama yaklaşımı ön plana çıkmıştır, çalışmalar ise Kanada, Amerika, İngiltere, Yeni Zelanda, Avustralya gibi bazı ülkelere de yayılmıştır (Leming, 1997; Kirschenbaum, 2000; Arthur, 2005; Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Bu döneme ait değer öğretiminde öğrencileri kendi değerlerini benimseyip açıklamaya imrendirme, ahlakî ve akılcı muhakeme yapma ile değerlerin analizini gerçekleştirme üzerinde durulmuştur. 1980’li yıllarda ise toplumun, ailelerin, liderlerin ve siyasi partilerin geleneksel değerlere tekrar döndükleri; sorumluluk, disiplin, vatan sevgisi, aile ve başkalarına hizmet etmek gibi birçok geleneksel değer ön plana çıktığı görülmüştür (Kirschenbaum, 1995; Özdaş 2013).

1980’li yıllarda değerler eğitimine olan önem büyük ölçüde azalmaya başlamıştır (Veugelers ve Vedder, 2003). Değer açıklama ve ahlakî ikilem yaklaşımlarından vazgeçilerek karakter eğitimi tekrar gündeme gelmiştir (Leming, 1997; Arthur, 2005; Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). 1990’lı yıllara gelindiğinde bireysel değerlere ve gelişimine önem verildiği görülmüştür. Gençlerin madde bağımlılığı, intiharlar, erken hamilelik durumları, boşanma oranlarının artması gibi toplumsal çöküşü ifade eden gelişme ve olaylar değerler eğitimini ve ahlak eğitimini tekrar gündeme getirmiştir (Veugelers ve Vedder, 2003).

Günümüzde değerler eğitimi ile ilgili yapılmış olan çalışmalara baktığımızda, ‘geliştirilmiş karakter eğitimi’ adı altında ahlakî gelişimi ve değerleri kapsayıcı bir

anlayışın uygulanmaya çalışıldığı ve böylelikle kişisel tercihler ile bireysel değerlerin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Bu anlayış değerler eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi gibi birbiriyle alakalı olan durumları da kapsamaktadır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Formal anlamda değerler eğitimi tarihinin ise toplumun gelişmesine bağlı olarak değişip geliştiği görülmektedir. Değerler eğitiminin topluma entegrasyon sağlama hedefinden ziyade bireysel değerlerin ve kişisel seçimlerin daha önemli olduğu anlaşılacak ön plana çıkarıldığı bir sürece girdiği söylenebilir (Özdaş, 2013).

2.1.4. Değerler Eğitiminde Yaklaşımlar

Değerler eğitiminin öğretim sürecinde de diğer eğitimlerde olduğu gibi belli yaklaşım, yöntem ve stratejilere ihtiyaç vardır (Demirhan İşcan, 2007). Değerler eğitimi yaklaşımlarını sınıflandırma ile ilgili olarak ilk çalışmayı yapanlardan biri olarak literatüre geçen Superka ve Johnson (1975), sırasıyla değer aşılama, davranış öğrenme, ikilem tartışması, değer açıklama ve değer analizi olmak üzere değer eğitimi yaklaşımlarını 5'e ayırmıştır (Akt: Erbaş, 2020). Değerler eğitimi yaklaşımları genel olarak, değerlerin doğrudan telkini ve değer belirginleştirme (değerlerin kişiler aracılığıyla oluşturulması) şeklinde iki kategoriye ayrılmaktadır. Değerlerin doğrudan öğretiminde, öğrencilere doğru ile yanlışın öğretilerek; değer belirginleştirmede, öğrencilerin kendi değerlerini kendilerinin şekillendirmesi sağlanarak değerlerin kazandırılabilmesi söylenebilir (Demirhan İşcan, 2007). Alanyazında birçok yaklaşım bulunmakta ve yaklaşımlar birden farklı isimlerle ifade edilmektedir.

Değerlerin Doğrudan Öğretimi: Değerleri Telkin Etme/Aşılama Yaklaşımı

Eğitimde ve özellikle ilköğretimde en çok kullanılan değerleri telkin etme yaklaşımında, yetişkin bireyler doğru olduğuna inandıkları adalet, eşitlik, doğruluk, yardımseverlik gibi değerleri karşısındakine empoze etmeye çalışarak öğretmeye çalışırlar (Doğanay, 2011). Telkin yoluyla değerler eğitimi, öğrencilerin kendilerine aktarılan birtakım erdem ve değerleri sınıf ortamında benimsemesiyle gerçekleşmektedir. Değer edindirme sürecinde biyografi, hikaye, video vb. öğretim aracı olarak kullanılmaktadır. Bu

yaklaşımında değerler öğrencilere doğrudan söylenerek öğretilmeye çalışılır, bu da davranışçı kuramın ilkeleriyle paralellik gösterir. Telkin süreci boyunca öğretmen ‘O öğrencinin yaşlı adama karşı yapmış olduğu davranış doğru değildir çünkü iyi bir insan, kendinden büyük olanlara saygı göstererek öncelik vermelidir.’ gibi cümlelerle rehberlik yapmalı, öğrenciler de örnek olan bu davranışları öğrenip benimsemeye ve içselleştirmeye çalışmalıdır (Ekşi ve Katılmış, 2011).

Değerlerin telkin yoluyla öğretiminde farklı yöntemler kullanılmasına karşın en etkili yöntem pekiştirmelerdir. Davranış değişikliği oluşturmada önemli bir yeri olan pekiştirme, olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayrılır. Olumlu veya olumsuz bir pekiştirme kullanmadan öğretim yapmak neredeyse imkânsızdır. Öğretmenin belli bir değere uygun olarak davranan öğrencisini övmesi veya ona hediye vermesi olumlu pekiştirmeye, belli bir değer aksini yapan öğrencisini cezalandırması da olumsuz pekiştirmeye örnektir (Superka vd., 1976’dan akt: Aladağ, 2009). Michaelis ve Garcia (1996) telkin yoluyla değerler öğretimi yöntemlerinden birinin de davranış değiştirme yöntemi olduğunu vurgulamaktadır. Bireylere, istenilen değerlere istedik ve tutarlı davranışlar gösterebilmesi için şu işlemler sırasıyla uygulanır: Amacın ne olduğunun belirlenmesi, ölçütün-kriterin belirlenmesi, yöntemin seçilmesi, yöntemin uygulanması, değerlendirilmenin yapılması ve tekrar etme (Akt: Doğanay, 2011).

Değerleri Açıklama/Aydınlatma/Belirginleştirme Yaklaşımı

Son yıllarda telkine yoluyla değerlerin öğretimi önemini kaybetmeye başlamıştır. Çünkü bireyler internet ve televizyondan, yazılı basından, arkadaş gruplarından ve çevresindeki kişilerden etkilenecek, öğretmen haricinde başka birtakım kişi ve araçlardan da örnek almaya başlamıştır. Hayatlarında önemli kararlar alma aşamasında akran ve popüler kişilerin de etkisi altında kalmışlardır (Aydın ve Akyol Gürler, 2014).

1970’li yıllarda popülerlik kazanan bu yaklaşımın esası, kişilerin kendi hayatları için neyin daha önemli olduğunu bilmelerine ve bu önemi ne şekilde-neye göre belirledikleri hususuna dayanmaktadır. J. Dewey’in yapmış olduğu çalışmalardan etkilenen

Raths, Simon ve Harmin aracılığıyla 1966 yılında ortaya konulan bu yaklaşım, telkin yoluyla öğretimin aksine, bireyin nelere değer verip vermeyeceğini başkalarının belirlemesi ile değil, sonuçları analiz ederek kendisinin değer hakkında özgürce karar vermesi ilkesine dayanmaktadır (Aladağ, 2009).

Bu yaklaşımda öğretmenin görevi, öğrenciye bu konuda destek olmak, onlara sorular sormak ve onları dikkatli şekilde dinlemektir. Öğrencinin aslında var olan değerleri ortaya çıkararak, onları harmanlayarak, en uygun olanını özgürce seçip kendi değerini kendisinin oluşturması beklenmektedir. Öğretmenler ise öğrencinin yaptığı bu değer seçimini değiştirmek veya hor görmek yerine, kendi fikirlerini koruyup açıklaması için ona imkânlar sunmalı ve onu bu konuya özendirmelidir. Öğrenciyi teşvik etmek için bazı yöntemler kullanılmaktadır. Bunlar; ikilemler, taklit, rol oynama, büyük-küçük gruplardan oluşan tartışmalar, grup çalışmaları ve bireysel çalışmalar, görüşme, röportaj, otobiyografi, açık uçlu sorular vb. olarak açıklanmaktadır (Superka ve Johnson, 1975; Erbaş, 2020).

Bu yaklaşım, bir değer kazanılması için 3 adımda 7 etkinlik sürecini kapsamaktadır (Doğanay, 2011). Sürecin adım ve etkinlikleri şu şekilde belirtilmiştir:

I. Seçme

- 1) Çocukların bağımsız olarak seçim yapmalarını teşvik etme.
- 2) Seçme durumu ile karşı karşıya kalındığında başka yöntemler oluşturmaya yardım etme.
- 3) Her bir seçeneğin olması muhtemel sonuçları üzerinde düşünülerek seçenekleri değerlendirmede çocuklara yardım etme.

II. Ödüllendirme

- 4) Neyin ödüllendirilip himaye edildiği hususunda çocukları düşünmeye teşvik etme.

5) Alternatiflerini başka kimselerin onaylaması için imkân sunma.

III. Davranma (Harekete Geçme)

6) Seçimleri ile tutarlı yaşaması ve davranması için çocukları özendirme.

7) Hayatın devamında bu davranışın tekrarlanması için çocuklara yardımcı olma.

Bu yaklaşımda, öğrencilerin yukarıda verilen yedi basamağı kullanarak değerleri kendi yaşantılarından hareketle içselleştirmeleri amaçlanmıştır. Bu basamakların kullanılması hâlinde, öğrencilerin değerlerinin ve davranış biçimlerinin farkına varması beklenmektedir.

Değer Analizi/Çözümlemesi Yaklaşımı

Değer analizi veya değer çözümlemesi yaklaşımı Oliver ve Newmann, Metcalf ile Shaver ve Larkins aracılığıyla geliştirilmiştir (Superka vd., 1976; Demirhan İşcan, 2007). J. Dewey tarafından geliştirilen problem çözmeye ve düşünmeye benzemektedir. Amerika Sosyal Bilgiler Ulusal Kurulu tarafından restore edilmiştir. Bu yaklaşım değer öğretiminde odaklanmayı, dikkat etmeyi, düşünceyi ve ayırt etmeyi, değer konularıyla ilgili öğrencilere bilimsel araştırma yöntemlerini kullanmada yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Öğrenci herhangi bir sorunla karşılaştığı zaman mantıkî düşünce süreçlerini kullanarak akılcı bir şekilde sorunu tahlil etmeye çalışır (Aydın ve Akyol Gürler, 2014). Yani bu yaklaşım nedenselliği ve mantıklı olmayı içermektedir. Değer analizi yaklaşımının değer aydınlatma-belirginleştirme yaklaşımından farkı ise öğrencilerden kendisine ait olan değer yargılarını savunmalarını istemesidir. Öğrenciler, araştırma konuları ve değer ile doğruluk konuları hakkında kanıtlanabilir olguları elde etmeye teşvik edilirler. Değer analizi yaklaşımında en çok kullanılan öğretim yöntemleri şu şekilde sıralanabilir: Bireysel çalışma ve grup çalışmaları, alan ve kütüphane araştırmaları, seminerler, Sokratik yöntemler, mantıkî sınıf tartışmaları. Bunun yanında sorgulama ve kanıtlama, benzer olaylara başvurma, zıt olan görüşleri tartma, kanıt arama, sınama gibi yöntemleri de içermektedir (Superka vd., 1976; Aladağ, 2009).

Welton ve Mallan (1999) değer analizi yaklaşımında kullanılan süreci 8 aşama olarak belirlemiştir (Doğanay, 2011). Aşamalar şu şekilde sıralanmıştır:

- 1) Değer problemini belirleme
- 2) Karşılaşılmış olan değer problemini açığa vurma
- 3) Problem hakkında kanıtlar ve bilgiler toplama
- 4) Toplanan kanıtlar ve bilgilerin uygunluğu ile gerçekliğini değerlendirme
- 5) Olası çıkış yollarını belirleme
- 6) Çıkış yollarının her birisinin muhtemel neticesini belirleme, değerlendirme
- 7) Alternatifler arasından birisini seçme
- 8) Seçilen önerge doğrultusunda hareket edip davranış biçiminde bulunma

Sonuç olarak değer analizi yaklaşımında değer kazanma süreci, bilimsel süreçler ışığında gelişim göstermektedir. Değer çözümlemesi yaklaşımı, öğretmenin telkin etmesi ve zorlamasından çok, konuyla ilgili olan kanıt ve olguları değerlendirerek bireylerin özgür biçimde, kendi kendilerine bir karara varmalarını benimsemektedir.

Ahlakî Gelişim/Muhakeme/Sorgulama (İkilem Tartışması) Yaklaşımı

Ahlakî gelişim yaklaşımının amacı, bireylere muhakeme etme yeteneği kazandırarak değer öğretimini sağlamaktır (Meydan, 2012). Ahlakî gelişim konusunda kapsamlı ilk çalışmayı yapan Jean Piaget, onun çalışmalarını geliştiren ise Lawrence Kohlberg olmuştur. Ahlakî gelişimi J. Piaget, bir yapım süreci; L. Kohlberg, bir keşif/buluş yapma süreci olarak görmektedir. J. Piaget, hikayelerde düşünce ve fiil arasında herhangi bir ayırım gözetmezken; L. Kohlberg kişinin belleğindeki çatışmaları anlamaya çalışmak

adına hikayeler anlatmaktadır. Bu durumda ahlakî gelişim yaklaşımı, L. Kohlberg'in ahlakî gelişimi açıklayabilmek adına sunduğu örnek olay çalışmalarının tartışılarak ahlakî değerleri öğretme temeline dayandırılır. (Selçuk, 2000; Aladağ, 2009). J. Piaget çocukları, kuralları ne şekilde kazandıkları yönünden incelerken; L. Kohlberg, ilkelere dayandırılan ahlakî yargının gelişiminde çocuklardan ziyade ergenlerin ve yetişkinlerin üzerinde yoğunlaşmıştır (Çileli, 1986; Aydın ve Akyol Gürler, 2014). L. Kohlberg'in yapmış olduğu araştırmalarda, yaş grupları farklı olan kimselerin aynı hikayelere farklı şekilde yargılarda buldukları saptanmıştır (Selçuk, 2000; Ekin, 2019).

Bu yaklaşıma göre, ahlakî değerlerin, telkin yoluyla değil kişinin kendi akıl yürütme süreçleri ve mantıksal çözümlenmeleri sonucuyla oluştuğu varsayılmaktadır (Katılmış, 2010). L. Kohlberg, belli başlı değerleri öğretmekten ziyade ahlakî yargının gelişmesini teşvik edici bir program önermektedir. Bireyin, ahlakî bir tezat durumunda doğrunun başkası tarafından telkini yerine, doğru davranışı ne durumda ve ne şekilde yapacağını kendiliğinden öğrenmesinin daha elzem olduğu savunulmaktadır (Şahin, 2017).

Bu yaklaşıma göre öğretmenin üstleneceği en önemli rolü, ahlakî konularda öğrencilere yardım etmek, onların düşüncelerinin kolaylaşmasına katkı sağlamak, gerektiği durumlarda da toplumdaki münazaraları oluşturmaktır (Leming, 1999; Aladağ, 2009). L. Kohlberg, ahlakî değerlendirmeler yaparken hikayelerden yararlanmış ve farklı yaş grupları ile farklı sosyo-ekonomik seviyedeki bireylere hikayeleri verdikten sonra bu duruma ilişkin karar vermelerini istemiştir, bireyin karar verirken yaptığı değerlendirmelere ve gösterdiği gerçekliklere değer atfetmiştir. Bu hikayelerde birey, problemin çözümünde ikilem ile karşı karşıya kalmaktadır. Burada mühim olan bireyin problemi nasıl çözdüğü değil, onu çözerken yürüttüğü akıl yürütme ve mantıksal dayanaklarıdır. L. Kohlberg, bireyin 'niçin?' sorusuna verdiği mantıksal açıklamadan yola çıkarak içinde bulunduğu ahlakî seviyenin ne olduğunu belirlemeye çalışmıştır (Çileli, 1981; Aydın ve Akyol Gürler, 2014). Ahlakî yapının 3 ayrı seviyede ve 6 ayrı evrede olduğunu, her seviyenin diğer iki seviye ile ilişkili olduğunu iddia etmiştir. Bu evreler belirli bir sıralama dâhilinde oluşmakta ve bir önceki evre bir sonraki evreden nitelik bakımından farklılık göstermektedir (Temel ve Aksoy, 2001). L. Kohlberg'in ahlakî gelişim süreci basamakları şu şekildedir (Çileli, 1981; Aydın ve Akyol Gürler, 2014):

1) Gelenek Öncesi Seviye

- a) Birinci Evre: Bağımlı Evre, Otoriteye İtaat ve Cezadan Kaçma
- b) İkinci Evre: Bireycilik, Karşılıklı Çıkara Dayalı Alışveriş

2) Geleneksel Seviye

- c) Üçüncü Evre: Karşılıklı Kişilerarası Beklentiler, Bağlılık ve Kişilerarası Uyum
- d) Dördüncü Evre: Sosyal Sistemi Sürdürme ve Vicdan Evresi

3) Gelenek Sonrası Seviye

- e) Beşinci Evre: Sosyal Anlaşma, Yararlılık ve Bireysel Haklar
- f) Altıncı Evre: Ahlakî Yargı, Evrensel Ahlakî İlkeler

Eylem/Davranış (Yaparak-Yaşayarak) Öğrenme Yaklaşımı

Newmann ve Jones'in geliştirmiş olduğu davranış öğrenme yaklaşımı, bizim kültürümüzde yaprak-yaşayarak adı ile bilinen bir yaklaşımdır (Aladağ, 2009). Bu yaklaşıma göre mühim olan bireyin düşüncelerindeki ve davranışlarındaki temel etkidir. Eğitim işini üstlenen öğretmenlerin, sınıf temelli olan öğrenme yaşantılarından ziyade toplumsal temelli yaşantılara dikkat çekmek için geliştirilen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımı savunanlar, bunu bir nevi kendini gerçekleştirme süreci olarak görmektedirler (Huitt, 2004).

Bu yaklaşımın amacı, öğrencilere sosyal ve kişisel davranışlar için imkân sağlamak ve onları karşılıklı etkileşim içinde bulunan bir canlı olduğu yönünde cesaretlendirmektir. Öğrenciler bu yaklaşımda tamamen özerk olmamakla birlikte belirli bir topluluğun üyesi konumundadırlar (Superka vd., 1976; Aladağ, 2009). Eylem öğrenme yaklaşımında, sınıf içinde ve sınıf dışında fiilde bulunulması gerektiğine dikkat çekilmekte yani sınıf temelli

bir öğrenme biçiminden ziyade toplumsal öğrenme biçimi ve yaşantıları savunulmaktadır (Huitt, 2004).

Bu yaklaşımda, değer açıklama ve değer analizi yaklaşım yöntemlerinin yanı sıra, okul ve topluluk içerisinde uygulanan davranış projeleri, kişilerarası ilişkiler ve beceri uygulamaları ile grup organizasyonları yöntemleri yalnızca davranış öğrenme yaklaşımına özgü kullanılan yöntemlerdir (Superka vd., 1976; Aladağ, 2009). Davranış öğrenme yaklaşımının işlem basamakları; giriş, işlem, sonuç ve gözden geçirme olmak üzere 4 aşama ve her aşamanın altında bulunan toplamda 12 ilke olarak karşımıza çıkmaktadır (Huitt, 2004).

2.1.5. Değerler Eğitiminde Öğretmenin Rolü, Değerler Eğitiminin Okuldaki Yeri ve Eğitimdeki Önemi

Son yıllarda şiddet, taciz-tecavüz, hırsızlık gibi suçların artması, iş ahlakının düşmesi, ailevi problemlerde artış, bireylerin sosyal medya düşkünlüğü ve ünlü olmaya çalışma çabaları gibi sosyal yapının değişime uğramasıyla birlikte ortaya çıkan bu durumların ve yaşama dair birçok olayın değerler eğitimi ile ilişkili olduğu aşikârdır. Okul da yaşamın bir parçası olması hasebiyle okullarda fiziksel veya psikolojik olarak yaşanan şiddet olayları topluma zarar vermektedir. Avrupa ve Amerika gibi ülkelerde sıradanlaşan bu olaylar ve sorunlar maalesef ülkemizde de yaşanmaya ve giderek hızla artmaya başlamıştır. Bunlar da neslimizdeki ahlakî çöküntünün ve değersizleştiğimizizin ispatı niteliğindedir.

Eğitimin ilk ve en önemli amacı kendisi, toplumu ve milleti için değerleri yaşayıp yaşatacak bir nesil yetiştirmektir (Sinanoğlu, 2002). Bu amacın gerçekleşip gerçekleşmediği ise ülkemizin kalkınma seviyesinin ne durumda olduğuna bakılarak anlaşılabilir. Ailesini ve vatanını seven, başkalarına saygılı ve hoşgörülü olabilen, görev sorumluluklarını bilip yerine getiren, ahlaklı ve üretici kimseler yetiştirmek için ülkemizin değerler eğitimi sorgulanmalı ve çağdaş uygarlık seviyesine gelmesi için değerlerin kilit noktasını oluşturması gerekir (Aydın ve Akyol Gürler, 2014).

Değerler eğitiminin yerine kullanılan ahlak eğitiminde ahlakın eğitilebilir olması ve okullarda ahlak eğitimi gibi bir ders konusunun olması tartışıla gelen bir konudur. Bireyin hayatı ve davranışlarında değişim gösterebilen her şey eğitime konu olabilir. İnsanlar hayatının her evresinde ve her olayın temelinde ahlakın gerekliliğini hisseder ve seçimlerini buna göre yapar. Meslek ahlakı, iş ahlakı, siyaset ahlakı, bilim ahlakı, bireysel ve toplumsal ahlak vb. kavramlar, yaşam içinde her kültürün özünde yer alır. Bu ahlaksal kavram ve davranışları yeni nesillere aktaramayan bir toplumun varlığı ve devamlılığı düşünülemez (Bilhan, 1991; Bakioğlu ve Sılay, 2011).

Okullarda uygulana gelen değerler eğitimi; etik değerler eğitimi, ahlak eğitimi ile karakter eğitimi kavramlarıyla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Aydın ve Akyol Gürler, 2014). Değerlerin kazandırıldığı yer yalnızca okullar değildir, büyük ölçüde aile ve sosyal çevreden kazanılan değerlerin sistematik şekilde bireylere aktarılması okulların sorumluluğundadır. Okullarda öğretim görevini üstlenen öğretmenler ise değerler eğitiminde, bireylere model olmak ve doğruluk, güvenilirlik, sabırlı olma, hoşgörü ve alçakgönüllülük gibi temel değerleri taşımak durumundadır (Aydın, 2008). 18. Milli Eğitim Şurasında değerler eğitimi ele alınmış ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapmış olduğu çalışmalarda birden fazla dersin içeriğine değerler eğitiminin de koyulduğu görülmektedir. Bu tür düzenlemelerin amacına ulaşması için öğretmenlere düşen görev ve sorumluluklar oldukça önemlidir (Çetin, 2013). Küresel ve bilgi çağında yaşayan günümüz toplumlarında öğretmenin bilgi aktarımının önemi azalmıştır. Bireyler birçok kaynaktan bilgi edinme imkânına sahip olduklarından, öğretmenler onlara bilgi aktarımı yapmaktan çok bilgiyi sevdiren ve insanlığa dair iyi özellikler kazandıran bir rol model konumunda olmalıdır (Bacanlı, 1998; Özdaş, 2013). Yapılan araştırmalarda değerler eğitimi ve öğretiminde öğretmenin önemi vurgulanmaktadır. Öğretmen, okul ortamında ve okul dışında bireye, değerleri aktarabilen bir model olmalı ve etkili öğrenmelerin gerçekleştiği sınıf ortamları oluşturmalıdır. Öğretmenler bu hususta yeterli donanıma sahip olursa yetiştirecekleri nesiller de insanlık ve vatandaşlık görevlerinin bilincinde olarak ona göre hareket eder ve içinde buldukları topluma gereken yararı sağlamış olurlar (Yıldırım, 2009).

Okulların, ailede kazanılmış olan değerlerin pekiştirileceği ve yeni değerlerin öğrenileceği bir yer olduğu unutulmamalıdır. Okullar, özellikle de ilkokullar sadece

öğrencileri değil vatandaşları da içine alan ve zorunlu olması hasebiyle ortak değerleri kazandıran bir eğitim ortamıdır (Aydın ve Akyol Gürler, 2014). Ailelerin birçoğu çocuklarını okula götürmek, toplantılara katılmak veya okul-aile işbirliği içinde iletişimi sürdürmek suretiyle, kısacası çocuğuna ebeveynlik yapmak için okullarda sıkı bir etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu da okulun vermiş olduğu değerlerden velilerin de etkilenip yararlandığı anlamına gelmektedir. Değerlerin gelişiminde öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğu saptanan okulların; sorumluluk sahibi olmayı cesaretlendiren, düzenli bir okul görüntüsüne sahip olan, katılıma önem veren, açık kuralları bulunan ve bunları doğru şekilde uygulayan okullar olduğu ortaya çıkmıştır (Hökelekli ve Gündüz, 2007).

Okullarda değerler eğitimi, örtük program ile de yapılabilir. Okulun iklimi, öğretmenlerin beklentileri, okuldaki disiplin yapısı gibi durumlar öğrencilere değer öğretir ve değerlerini geliştirmesine yardımcı olur. Bireyin yaşamında gelişen planlı veya plansız olaylardan elde ettiği bir takım tecrübeler vardır ve bu tecrübeler de gelecek yaşantısına yön veren duygu, davranış, bilgi ve beceri kazanmasında etkilidir. Bunun sonucunda birey, toplum ve bireylerle ilgili doğru veya yanlış yargılara varır. Birey burada ulaştığı doğru ve iyi davranışları sırf kendisi için değil başkaları için de istemeye başlar. Ve böylece hayatın anlamını bularak, o değerlerin, değerlerle yaşamının bireyi ve toplumları mutluluğa götüreceği bir bilete olduğuna kanaat eder (Akbaş, 2007).

Eğitimden beklenen, toplumun değerlerini ve hâlihazırda var olan hukuk düzenini yeni nesle benimsetmek ve nesli bu yasal düzen ile birlikte değerler kazanmaya, kendisini geliştirip topluma yarar sağlamaya çalışmak için adımlar atmaya yöneltmek gibi başlıca iki görevin yerine getirilmesidir. Eskiden aile içinde öğretilen değerler, artık sosyal çevrenin etkileşimiyle daha çok karşı karşıyadır. Aileler, değer sistemlerinin gelişmesi ve aktarılması hususunda çocukları üzerinde etkinliğini yitirmeye başlamışlardır. Bu durum, toplumsal olarak insanların değerler konusunda daha duyarlı olmasını gerektirmiştir. Aileler, değerler eğitiminin çocuklarına sistemli ve planlı şekilde verilmesini istemekte ve böylece sosyal kurumların başında gelen okulların değerler eğitimi konusuna önem atfederek çalışmalarının gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır. Ruhsal açıdan eğitim geliştikçe iyilik, güzellik, doğruluk ve gerçeklik gibi kavramlar da anlam ve önem kazanır (Aydın ve Akyol Gürler, 2014). Böyle bir eğitimden geçen kişi de özgüven ve özsaygı oluşumunu

tamamlayarak kendini gerçekleştirme noktasında büyük adımlar atar. Dolayısıyla değerler öğretiminin de eğitim programlarına girmesi elzemdir. Çağdaş eğitim yöntemlerini kullanarak bireylere bu değerlerin kazandırılması muhtemeldir.

2.2. Okul İklimi

Yunanca kökenli olan ve ‘eğilim’ anlamını içinde barındıran iklim kavramı, İngilizce’de ‘climate’ sözcüğü ile ifade edilmektedir. İklim kavramı yalnızca coğrafya dersinde bahsedilen iklimlerle veya fizik dersinde işlenen ısı ve basınç gibi fiziksel olaylarla sınırlı olmamakla birlikte örgütsel yaşamda, örgütün üyelerinin her birinin örgütü betimleme şeklini de ifade etmektedir (Raffety, 2003). Okul kültürü ve okul iklimi kavramları aslında farklı kavramlar olmasına rağmen yakın zamana kadar birçok yönetim bilimci tarafından birbiri yerine kullanılmış veya birlikte ele alınmıştır. Buna göre okul kültürü, okuldaki işlerin nasıl yapıldığı ile ilgili iken; okul iklimi, yapılan işlerin nasıl algılandığı ile ilgilidir (Reinhartz ve Beach, 2004; Doğan, 2017).

Okul iklimi üzerine ilk çalışmayı yapan Pace ve Stern (1958) olmuştur (Akt: Sönmez, 2016). Okul iklimini oluşturmada, okulun bireyleri arasındaki ilişkilerin niteliği ve ilerleyen zaman içinde oluşan değerler ile sembollerin mühim katkısı olduğu aşikârdır (Şişman, 2013). Norton’a (1984) göre okul iklimi, okulun nitelikleri, karakteri ve öğrenci-öğretmen-müdür-veli ve çevredeki diğer kişiler arasındaki iletişim ve etkileşim sonucu oluşan ilişkilere (Akt: Doğan, 2017). Korkmaz (2005) için okul iklimi, okul içi ve çevresi de dâhil olmak üzere okuldaki bireylerin davranış ve tutumlarını etkileyen, bu davranışların topluca benimsenmesine dayanan bir özelliktir. En basit ifadeyle okul iklimi, çalışanlarının davranışlarını etkileyen, herhangi bir okulu diğer okullardan ayıran temel özelliklerin bütünüdür. Bu yönden okul iklimi, okulun bireysel kişiliğidir, ortamda bulunan hava gibi okul iklimi de okuldaki herkesi ve her şeyi kuşatıcı bir etkiye sahiptir (Balcı Bucak, 2002). Okul iklimi, her okulun kendi içinde, okul kararlarının nasıl ve hangi süreçte alınacağı, nelerin önemli olduğu ve belirli durumlara göre nasıl hareket edileceği gibi konularda ortak bir anlayışı benimsemelerini ifade eder, okulun tüm unsurlarını ve çevresindeki kişilerin davranışlarını etkiler (Dönük, 2019). Her okulun birbirinden farklı olması ise okul ikliminin ortaya koymuş olduğu bir durumdur.

Okuldaki iklimin oluşmasında bireylerin inanç, beklenti, tutum ve davranışları da etken bir faktördür. Yönetici-öğretmen-öğrencilerin iletişim ve ilişkileri okul ikliminin oluşumunda önem arz etmektedir. Buna göre okul iklimi, okula ait değerleri taşıyan ve zamanla oluşan bir yaşam biçimidir (Çolak, 2016). Araştırmacılar okul ikliminin, öğrencilerin başarıları üzerinde etkisi olduğunu ve öğrenme ortamında farklılıklar oluşturduğunu savunmaktadırlar (Çakalcı, 2019). Ayrıca her okulun ikliminin farklı olmasından dolayı okul başarılarının da birbirinden farklı olduğu vurgulanmakta, okul ikliminin başarı üzerindeki önemi dile getirilmektedir (Brookover vd., 1978; Canlı vd., 2018).

Okul iklimi de okul paydaşlarının davranışlarından etkilenen bir yapıya sahiptir ve okul iklimini etkileyen birden çok değişken bulunmaktadır (Göksal, 2018). Tableman (2004) okul iklimini etkileyen değişkenleri, okulun disiplin anlayışı, fizikî yapısı, akademik ve sosyal ortamı, okul-çevre ilişkileri olarak sıralamıştır. Bu durumda okul iklimini belirleyen etkenler genel olarak dört başlıkta incelenebilir (Tableman'dan akt: Çolak, 2016):

1) Okulun Fizikî Ortamı: Okulun dışarıdan görünen durumları ile ilgilidir. Okuldaki düzen ve temizlik, öğrenci sayısı, öğretmen kadrosu, okulun güvenliği ve ders materyalleri gibi konuları kapsar.

2) Okulun Sosyal Ortamı: Okul çalışanlarının iletişim niteliği, kararların istişare yolu ile alınma durumu, eleştiri ve önerilere açık olma durumu gibi sosyal olayları kapsar.

3) Okulun Duygusal Ortamı: Okulda bulunan ve okulla etkileşimde bulunanların duygularının ne yönde olduğu ile ilgilidir. Güven, motivasyon, değer yargıları, yenilikçilik, üretkenlik, saygınlık ve hoşgörü kavramlarını kapsar.

4) Okulun Akademik Ortamı: Okuldaki akademik başarıya dikkat çekilmektedir. Bununla beraber öğretmenlerin öğrencilere geribildirimi, başarısı sonucu verdiği ödül ve öğrencilerin farklı yeteneklerine ilgi ve desteğin verilmesi, değerlendirmelerin sonuçlarının izlenmesi gibi konularla ilgilidir.

2.2.1. Okul İkliminin Unsurları

Okul ikliminin unsurlarının ne olduğuna yönelik çeşitli görüşler olsa da genel olarak dört temel unsurdan bahsedilmiştir. Cohen vd. (2009) tarafından belirtilen okul iklimi unsurları aşağıda açıklanmıştır.

Güvenlik Unsuru

Okul güvenliği ile okul ikliminin niteliği arasında sıkı bir ilişkiden söz edilebilir (Çalık vd., 2011). Bu unsur fiziksel ve sosyal-duygusal olarak iki başlık altında incelenebilir. Sosyal-duygusal güvenlik unsuru; ebeveyn eğitimi, disiplin, taciz ve saldırganlıkla ilgili kuralları, normları ve yaptırımları, bunlara ait sorunları çözme yöntemlerini ve okulun bu konuda alacağı tedbirlere ilişkin okula olan güven ve inançla ilgili konuları kapsamaktadır (Cohen, 2007; Çakalçı, 2019). Fiziksel güvenlik unsuru; alt yapısal ihtiyaçlar, bina ve bahçe gibi okulun ve çevresinin güvenliği, okul içinde açıkça belirlenmiş kurallar ve okulda çalışan herkesin her konuda kendini güvende hissetmesi gibi konuları kapsamaktadır (Schneider, vd., 2000; Çankaya, 2009). Güvenli bir okul iklimi, şiddet olaylarından arındırılmış, öğrencilere karşı beklentilerin netleştirildiği ve dürüstlük gibi değerlerin ön plana çıkarıldığı bir okul oluşturulması sayesinde gerçekleştirilebilir (Mabie, 2003; Doğan, 2017).

Eğitim ve Öğretim Unsuru

Duygusal-sosyal yetenekler ve ahlaksal nitelikler, liderlik davranışları ve meslekî gelişim ile öğretimin kalitesi ve etkililiği konu başlıklarını kapsamaktadır (Cohen, vd., 2009). Liderlik; çalışanlarla açıkça paylaşılan amaçlar, etkili ve ahlakî bir iletişim, ulaşılabilir olmak ve çalışanlara destek vermek ile ilgili iken; öğretimin kalitesi ve etkililiği, gerçek hayatla bağlantılı olan bir öğretim biçimi, öğrenciden yüksek başarı beklentisi, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin bireysel farklılıkları dikkate alarak kullanılması durumları ile ilgilidir. Meslekî gelişim; ölçme araçlarının tutarlılığı, sürekliliği

ve geliştirilmesi, okul sisteminin her açıdan gözlemlenip değerlendirilmesi ve öğretmenlerin yapılan uygulamaları faydalı görüp görmediğine ilişkin duyguları ile ilgilidir. Duygusal-sosyal yetenek ve etik nitelikler ise akademik başarıdan ziyade etik değerler ve davranışların önem arz etmesi, öğretmenlerin bu konuda destekleri ve konuyu anlaşılır şekilde öğretmeleri ile ilgilidir (Cohen, 2007; Çakalcı, 2019). Okul müdürleri, okul ikliminin unsurları arasından en mühimi olan eğitim ve öğretimde başarının artması için, okul paydaşlarını motive ederek inandırmak ve onları okuldaki başarının artması konusunda ikna etmek mecburiyetindedir (Renchler, 1992; Doğan, 2017).

İlişkiler Unsuru

Farklılıklara duyulan saygı, okul paydaşlarıyla ve çevresiyle işbirliği ile moral-motivasyon konu başlıklarını kapsamaktadır (Cohen, vd., 2009). Okul paydaşları ve çevresiyle işbirliği; bireylerin karşılıklı yardımlaşmaları ve sürekli iletişim hâlinde bulunmaları, okul ve toplumun işbirliği içinde hareket etmesi, okuldaki olayların çözümünde ailelerin de istişaresi ve alınan kararlara katılımı gibi konularla ilgilidir. Moral ve motivasyon ise öğrencilerin öğrenmeye hevesli ve diğer çalışanların görevlerini yerine getirmede istekli olması süreci ile ilgilidir (Cohen, 2007; Çakalcı, 2019). Lam ve diğerlerine göre (2002), okullarda olumlu bir iklim olmadığı takdirde, öğretmenler ve öğrenciler arasında gerçekçi ve samimi ilişkilerin oluşmayacağını savunmaktadır (Akt: Doğan, 2017). Bundan dolayı okul paydaşlarının ilişkilerinin gelişimi sürecinde, yönetici ile öğretmenlerin davranış ve tutumları önem arz etmektedir.

Çevre Unsuru

Okuldaki araç-gereç ve materyalleri, yeterli alanları ve süreyi, okuldaki düzen ve temizlik konularını, okulun fiziksel yapısını ve okuldaki tüm etkinlikleri kapsamaktadır (Cohen, vd., 2009). Bu unsurların tamamıyla mana kazanabilmesi için ise okullarda ve çevresinde demokratik bir ortam oluşturulmalıdır, bu da okul yöneticisine düşen bir görev olmaktadır (Deal ve Peterson, 1990; Doğan, 2017).

2.2.2. Okul İkliminin Boyutları

Okul ikliminin boyutları; işin niteliği, çalışanların değer yargıları, yönetmelikler, liderlik stilleri, değerler, öğretmen-öğrenci etkileşimleri gibi birden fazla değişkenden etkilenip bunları etkilediği için araştırmacılar tarafından yapılan tanımlamalarda farklılıkların olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Halpin ve Croft'un (1963) geliştirmiş olduğu 'Örgüt İklimi Betimleme Anketi (OCDQ)' eğitimdeki gelişmeler hasebiyle çağın gerisinde kalarak anketin güncellenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu bakımdan OCDQ'nun okulun farklı kademelerine yönelik güncel ölçekler geliştirilmiştir. İlkokullar için Hoy ve Clover (1986) tarafından geliştirilen OCDQ-RE'de okul ikliminin öğretmen ve müdür davranışı olarak 6 boyuttan oluştuğu görülmektedir. Bu boyutlar şu şekilde sıralanabilir (Akt: Sönmez, 2016).

Destekleyici Müdür Davranışları

Öğretmenlere yönelik ilgili müdür davranışlarıdır. Öğretmenler okul müdürleri tarafından birçok konuda desteklenirler. Müdürler öğretmenlerin fikirlerine saygı duyar, gerektiği zaman onlara övgüde bulunur, onların önerilerini dikkate alır, onları eleştirmesi gerektiği zamanlarda ise samimi bir üslup kullanırlar (Çolak, 2016).

Emredici Müdür Davranışları

Müdürler okulu, otokratik şekilde yönetme eğilimindedir. Müdürler, sıkı ve katı davranışlar sergiler, detaycı gözlemler yaparlar, okulla alakalı en küçük teferruatların bile kaçırılmadan takibini yaparlar, öğretmenlerin bütün davranışlarını denetleyip kontrol altında tutmaya çalışırlar (Yurter, 2016).

Kısıtlayıcı/Sınırlayıcı Müdür Davranışları

Müdürler, okuldaki işlerin ilerlemede daha çok engelleyici rol oynar. Öğretmenleri sürekli toplantılara çağırarak veya onlara farklı görevler vererek onları asıl işlerinden alıkoyma eğilimindedirler (Göksal, 2018).

Samimi Öğretmen Davranışları

Öğretmenler her konuda birbirine destek olurlar, birbirlerini çok iyi tanırlar, sosyalleşme aşamasında da birlikte hareket ederler, yakın arkadaşlıklar, sıklıkla görüşürler ve aralarında karşılıklı hoşgörü hâkimdir (Sönmez, 2016).

İşbirlikçi Öğretmen Davranışları

Öğretmenler meslektaşlarıyla birlikte çalışmaya önem verirler ve birlikte çalışmaktan mutluluk duyarlar, okullarından gurur duyarlar. Öğretmenlerin iş doyumları yüksektir (Şenel, 2015).

Umursamaz/İlgisiz Öğretmen Davranışları

Öğretmenler ortak amaçlara sahip olmadan birbirini eleştirir, yalnızca vakit öldürürler. Öğretmenlerin birbirlerini anlayışla karşılama konusunda eksiklikleri vardır ve davranışları olumsuzdur (Sönmez, 2016).

2.2.3. Okul İklim Tipleri

Halpin ve Croft'un (1963) yaptığı çalışmada örgüt iklim tiplerini; kapalı, açık, kontrollü, özerk, babacan ve samimi iklim olmak üzere 6 kategoride inceledikleri

görülmektedir. Bunun yanında Hoy ve diğerleri (1991) müdür ve öğretmen davranışları açısından ilköğretim kurumları üzerinde yaptıkları çalışmalar ve geliştirdikleri ölçekler neticesinde ilkokullarda etkili olan okul iklim tiplerini, açık iklim, kapalı iklim, serbest iklim ve bağlı/bağımlı iklim olmak üzere 4 farklı türde incelemiştir. Okul iklim tipleri şu şekildedir (Hoy vd., 1991):

Açık İklim

Bu iklime sahip olan okullarda en önemli özellik, yönetim ile öğretmen arasındaki ilişkilerin açıklığıdır. Saygılı, işbirliği içinde ve şeffaf olmak en temel unsurlarıdır. Okul müdürleri, öğretmenleri gerektiğinde över, onları dinler ve destekler, onlara saygı duyar ve samimi şekilde davranır. Okul müdürleri, işlerinden memnundur. Okul paydaşları arasında işbirliğine dayalı bir ortam vardır. Öğretmenlerin ortak amacı vardır ve bu amaç, öğretmektir. Meslektaşlar birbirini yakından tanır. Açık iklime sahip olan okullarda, yönetici ve öğreticiler uyum içinde çalışır, okuldaki herkes işinin sever ve büyük bir istek ile sorumluluklarını yerine getirir. Moral ve motivasyon düzeyleri yüksektir (Hoy vd., 1991; Çakalıcı, 2019).

Bağımlı/Bağlı İklim

Okul müdürünün yönetimindeki eksiklik ve zayıflıklara rağmen, öğretmenlerin mesleğindeki yüksek performansını ve birbirine bağlılıklarını ifade etmektedir. Okul müdürü katı ve serttir, otoriter bir yönetim modeli sergiler, öğretmenlerin yeteneklerine, uzmanlıklarına ve ihtiyaçlarına önem vermez ve saygı duymaz, öğretmenleri lüzumsuz işler ile oyalamaya çalışır. Buna karşın öğretmenler, okul müdürlerinin bu davranış ve girişimlerini görmezden gelirler, takım ruhu sergileyerek görevlerini yerine getirirler, meslektaşlarına saygı duyarlar ve onlara destek olurlar, arkadaşlık bağları kuvvetlidir, işbirliği içindedirler (Sönmez, 2016).

Serbest İklim

Öğretmenlerin sorumluluk almakta isteksiz ve gönülsüz olduğu, buna rağmen okul müdürlerinin çalışanlarını desteklediği, dinlediği ve onlara özür lük sağladığı bir ortamı ifade etmektedir. Öğretmenler müdürün liderliğine karşı çıkararak onu engelleme çabasındadırlar, birbirine karşı saygıları yoktur, ilgisiz ve umursamaz tavırlar takınırlar (Çolak, 2016). Bağlı/bağımlı iklimde görülen özellik ve rollerin tersi bir iklimdir.

Kapalı İklim

Okul müdürlerinin baskıcı, sınırlayıcı olduğu otoriter bir yönetimin yanında, öğretmenlerin de görevlerinde isteksiz ve mutsuz olduğu bir ortamı ifade etmektedir. Müdürler yönetim konusunda sorunlar yaşarlar ve sağlıklı bir liderlik yapamazlar. Öğretmenlerle birlikte kendileri de boş ve gereksiz olan işlere yönelerek vakit geçirmeye çalışırlar. Öğretmenler de isteksiz, takım ruhundan bir haber, işbirliğini önemsemeyen, müdür ve meslektaşlarına karşı hoşgörüsü olmayan, ilgisiz tavırlara sahiptir (Göksal, 2018). Kapalı iklim, açık iklimin zıttı olan bir iklim tipidir.

Hoy ve diğerlerinin (1991) okul iklim tiplerini müdür ve öğretmen davranışlarına bağlı olarak incelemesi sonucunda elde edilen bu bilgiler özetlenerek Şekil 1’de gösterilmiştir (Çolak, 2016).

MÜDÜR DAVRANIŞI

		AÇIK	KAPALI
ÖĞRETMEN DAVRANIŞI	AÇIK	Açık İklim	Bağlı İklim
	KAPALI	Serbest İklim	Kapalı İklim

Şekil 1. Okul iklim tipleri

Hoy, W. K., Tarter, C. J. and Kottkamp, R. B. (1991). Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate. Newbury Park, CA: Corwin.

Okul iklim tipleri, Canlı ve diğçerleri (2018) tarafından geliştirilen ve bu araştırmada da kullanılan ‘Okul İklimi Ölçeği’nde belirtildiği üzere, genel olarak olumlu (açık) okul iklimi ve olumsuz (kapalı) okul iklimi olarak iki farklı sınıflandırmaya tâbi tutulmuştur. Okul ikliminin olumlu veya olumsuz olması da yönetici-öğretmen ve öğrencilerin algılarına bağlı bir durumdur.

Olumlu okul ikliminde; okulun paydaşlarından her biri kendini değerli hisseder ve başarıya katkı sağırlar. Okulda dayanışma, işbirliği ve katılım fırsatları yer alır. Öğretmenler işini severek ve bir amaç doğrultusunda yapar, meslektaşlar ve yöneticiler arasında karşılıklı saygı ve güven vardır, aile desteği önemsenir. Öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olması beklenir (Canlı, vd., 2018).

Olumsuz okul ikliminde; öğretmenler arasında kopuk bir iletişim vardır, öğrencilere ve meslektaşlarına karşı ilgisiz tavırlar takınırlar. Müdürler ise okul çalışanlarının istek ve ihtiyaçlarından bir haberdir, kararları yalnız başına alır (Canlı, vd., 2018).

2.2.4. Olumlu Okul İkliminin Önemi ve Etkileri

Okulların fiziksel durumu, amaçları ve fonksiyonları benzer olmakla beraber her okulun kendine özgü bir iklimi mevcuttur ve bu iklim sayesinde okul paydaşlarının okul içinde ve dışında bireyler üzerinde bıraktıkları etkileri bakımından farklılık göstermektedir (Canlı, vd., 2018). Taymaz’a (2003) göre etkili bir okul olmanın ön koşulu; olumlu ve sağlıklı bir okul iklimidir. Okul etkililiği ile sağlıklı/olumlu bir okul iklimi arasında sıkı bir ilişki vardır (Akt: Sönmez, 2016). Bu konuda yapılan araştırmalara göre, okul ikliminin okuldaki tüm paydaşları bir takım yönlerden etkilediği görülmüştür. Olumlu/sağlıklı/pozitif okul ikliminin ve pozitif ilişkilerin, öğrencilerdeki davranış bozukluklarını azalttığı ve akademik başarılarını arttırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Olumlu okul iklimi, okulların gelişimini ve yeniliklere açık olmasını da beraberinde getirmiştir (Doğan, 2017).

Olumlu okul iklimi, okul paydaşlarının kendisini mesleğine ve amaçlarına adanmış, okulda yaşanan olumsuz olaylar ve bir takım sorunlardan etkilenmeden görevlerini ifa ettiği, kendilerini değerli hissettikleri düzenli bir çevreden oluşmaktadır (Tableman, 2004; Çakalçı, 2019). Okulların farklı iklimlere sahip olmasının ön koşulu ise okulların başarılarının farklı olmasıdır. Yani akademik başarı ile okul iklimi arasında yakın bir ilişki vardır. Olumlu bir iklime sahip olan okullarda öğrenciler öğrenmeye isteklidir, çalışkandır ve öğrencilerin akademik başarıları yüksektir. Olumlu iklime sahip okullar, paydaşlarının moralini yükseltir ve performanslarını arttırır (Canlı, vd., 2018). Okulda çalışanlar arasında güçlü bir ilişki mevcuttur, öğrenciler için uygun öğrenme ortamları hazırlanır ve onlara destek verilir (Doğan, 2017). Okulun işleyişine katılım ve paydaşlar arasında işbirliği vardır. Disiplin ve öğretmenler arasında adil bir görev paylaşımı vardır. Okul, sosyal gelişim fırsatlarına sahiptir ve okulda herkes dayanışma içindedir, birbirlerinin haklarını savunur ve gözetirler, birbirlerini dinlerken karşı tarafa değer verirler, eğitim planları yaparken yardımlaşır (Aydoğan, 2019).

Webb ve Norton'a (2009) göre, öğrenciler okuldaki yaşamı önemser, öğrenme sürecinde aktif rol oynar. Okulda yapılan etkinlikler öğrencilerin sosyal, zihinsel fiziksel olmak üzere tüm ihtiyaçlarını karşılayacak potansiyeldedir. Kişisel ilgiler, yetenekler ve bireysel farklılıklar göz önüne alınarak öğrenme ortamları oluşturulur. Olumlu davranışları ödüllendirme prensibi benimsenir. Okul kuralları birlikte istişare edilir ve ortak kararlar alınır. Yönetici-öğretmen-öğrenci iletişimi güçlüdür, yöneticiler öğretmenlerin ihtiyaç ve isteklerini dikkate alır (Akt: Yurter, 2016). Bununla beraber olumlu okul iklimi, okulun tüm paydaşlarının okulu sevmesine ve okulla ilgili iyi-olumlu bir tutum kazanmasına, verimli bir eğitim-öğretim ortamının oluşmasına, okul paydaşları ve aile arasındaki ilişkinin sağlamlaşmasına katkı sağlar (Çakalçı, 2019).

Buna göre olumlu okul iklimi, okul paydaşlarının gelişim ve değişimini desteklediği gibi, okuldaki olumlu davranışların artmasına ve değerlere saygı duyulup sahip çıkılmasına da önemli katkı sağlamaktadır. Okulları yeniliğe açık hâle getirmekle birlikte iş doyumlarını da arttırmakta ve yönetici ile okul paydaşları arasındaki sevgi, saygı ve dayanışmayı ön plana çıkartmaktadır. Kısacası okullardaki iklimin olumlu olması,

bireyin bireysel yaşantısını, değerlerini ve çevresiyle olan etkileşimlerini önemli ölçüde etkilemektedir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, değerler eğitimi ve okul iklimi ile ilgili, araştırmacının ulaştığı, farklı değişkenlere göre bu konuları inceleyen ve alanyazına girmiş olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Değerler Eğitimi ile İlgili Araştırmalar

Can (2008) tarafından, dört ve beşinci sınıfta öğretim yapan sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimine yönelik yapmış oldukları uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemek amacı taşıyan, 114 sınıf öğretmeniyle yapılan ve betimsel yöntemle yürütülen tez çalışmasında, öğretmenlerin değerler eğitiminini işledikleri derslerde en çok işbirliğine dayalı öğrenme ve yaratıcı drama yöntemlerini, model olma, telkin, değer aydınlatması ve empati kurma vb. değerleri kazandırma usullerini etkili şekilde kullandıkları fakat değer analizi ve ahlakî muhakeme gibi metotları gerektiği kadar kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun dışında başarı yüzdesi üst düzeyde olan okullarda görev yapan öğretmenlerin değerler eğitimi uygulamalarına diğer okullara oranla daha fazla önem verdikleri görülmüştür. Bir diğer sonuç olarak da cinsiyeti kadın olanların cinsiyeti erkek olan öğretmenlere göre değerler eğitimine ait etkinlik ve çalışmalara daha fazla önem verdikleri görülmüştür.

Balcı ve Yanpar Yelken (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacını, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin değer kavramına yükledikleri anlamların ne olduğu oluşturmaktadır. Sınıf ve branş olmak üzere toplam 214 öğretmenden yazılı olarak “Kendi düşüncelerinize göre değer kavramı nedir?” sorusunu cevaplamaları istenmiş ve veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Sonuçlara göre yedi tema grubuna ulaşılmış ve öğretmenlerin değer kavramına ilişkin günlük dildeki kelime karşılığını göz önünde

bulundurarak tanımlama yaptıkları görülmüştür. Karakter gelişiminde, insanın toplum içindeki yerini anlamlandırmasında, toplumun devamını sağlamada ve toplumun kalkınmasına katkı sunmada değerler eğitiminin önemli işlevler taşıdığı kanılarına ulaşılmıştır.

Çengelci (2010) tarafından yapılan doktora tezinde amaç, ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimin nasıl gerçekleştirildiğinin ortaya konmasıdır. Araştırma betimsel durum çalışması biçiminde desenlenmiş ve veriler tümevarım analiz yoluyla çözümlenmiştir. Değerler eğitiminde gözleme dayalı değerlendirmenin ağırlık taşıdığı, öğretmenlerin değerler eğitimi yaklaşımlarını düzenli biçimde izlemediği ve ders esnasında plansız olarak yeri geldikçe değerler eğitimine yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, değerler eğitiminde yaşanan sorunların başında aile ve toplumun değerler eğitimini yeterince desteklememesi, medyanın ve bazı arkadaşların olumsuz etkisi, sınıf dışı etkinliklerin yeterince gerçekleştirilememesinden kaynaklanan sorunların olduğunu belirttikleri ve öğrencilerin bu derste değerler eğitimi ile alakalı olarak yardımlaşma, dayanışma ve sorumluluk duygularını öğrendiklerini düşündükleri görülmüş ancak hoşgörü, saygı, yardımseverlik gibi değerleri günlük yaşantılarına entegre etmeye çalıştıkları görülmüştür.

Blake (2011) tarafından yapılmış olan “Okul Değerlerinin Eksikliği Sonucunda Çocukların Geri Kalması” adlı doktora tezinde, okul misyonu ile değer temelli terimler ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Kamu ve özel okullarda yapılmış olan bu çalışmada, kullanılan terimlerle, okulların elverişlilikleri ve öğrencilerin başarı ölçütleri arasında bağıntı olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak eğitim yönünden dezavantajlı olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin sorumluluk değeri ile başarı puanları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, yani eğitim açısından dezavantajlı okullarda öğrenim gören öğrencilerin sorumluluk değerinin de düşük olduğu görülmüştür.

Özdaş'ın (2013) yazmış olduğu doktora tezinde, ortaokuldaki öğretim programlarında mevcut olan değerlerin kazandırılma düzeylerinin ne olduğunu belirlemek ve bu öğrencilerde istenmeyen davranışların görülme sıklığını tespit etmek amaçlanmıştır.

Karma araştırma yöntemi kullanılmış ve 51 resmî, 5 özel olmak üzere 56 okuldan katılan toplam 590 öğretmen üzerinde araştırma yapılmıştır. Nicel ve nitel verilerin analizinin ardından orta okullarda istenmeyen öğrenci davranışları ile değerlerin kazandırılma seviyesi arasında orta düzeyde, anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmış ve değerlerin beklenen düzeyde kazandırılmasının istenmeyen öğrenci davranışlarını azalttığı görülmüştür.

Bozdaş (2013) tarafından yapılmış olan tezde, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleklerine adanmışlık düzeyleri ile değerler eğitimi uygulama düzeyleri arasında ilişkinin olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Kırıkkale ilinde görev yapan sınıf ve branş öğretmeni olmak üzere toplam 406 öğretmenden oluşan ve ilişkisel tarama yöntemi kullanılan araştırmanın verilerinin analizinden ulaşılan sonuçlara göre, ilişkisi incelenen değişkenler arasında çok yüksek pozitif yönlü bir ilişki olduğu, düzeylerinin de düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Meslekî adanmışlık düzeyi yüksek çıkan öğretmenlerin derslerinde değerler eğitimine daha çok yer verdikleri ve değerler eğitimini uygulamaya yönelik olarak derste daha farklı etkinliklere yer verme eğiliminde oldukları; düşük çıkan öğretmenlerin değerler eğitimine sınıfta oluşan disiplin sorunlarından sonra yer verdikleri ve değerler eğitimi çalışmalarında çeşitlilik yapma eğiliminde olmadıkları görülmüştür.

Tay (2013) tarafından İngilizce olarak yapılan çalışmanın amacını, sınıf öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının değerler ve değerler eğitimi ile alakalı görüşlerinin belirlenmesi oluşturmuştur. 150 sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adayından oluşan çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının 37 farklı değer üzerinden 5 kategori altında toplanmış olan değerden sırasıyla en çok saygı, sevgi, vatanseverlik, doğruluk değerlerini kullandıkları; en az ise özgürlük, demokrasi, güvenilirlik, doğa, yasalar, merhamet, savaş değerlerinin kullandıkları ve bunun yanında değerlerin öğretiminde modelleme tekniğinin daha çok kullanılabileceğini belirttikleri görülmüştür.

Yaşaroğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin okullarda uygulanmakta olan değerler eğitimine karşı tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmacı, 25 maddeden oluşturmuş olduğu ve adını “Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği” koyduğu bir ölçek geliştirmiş ve uygulamıştır. 158 sınıf öğretmeni ile betimsel tarama

yöntemiyle yürütülen çalışma non-parametrik istatistiksel analiz teknikleriyle analiz edilmiştir. Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin genel itibariyle değerler eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu, değerler eğitimi öğrencilerin geleceği için çok önemli gördükleri, tutumların cinsiyete göre farklılık göstermediği fakat meslekî kıdemi 1-9 yıl ve 10-19 yıl olan öğretmenlerin değerler eğitime yönelik tutumlarının 20 yıl ve üzerinde meslekî kıdeme sahip olanlardan daha olumlu olduğu ve eğitim fakültesinden mezun olmuş olan öğretmenlerin değerler eğitime dair tutumlarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Taymur (2015) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde amaç, ilkokul öğretmenlerinin değerler eğitime ve değerler eğitimi çalışmalarına dair görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseniyle yürütülen çalışmanın örneklemini Batman ilindeki on ilkokulda görev yapan 12 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilen çalışmada, öğretmenlere göre değerler eğitiminin sonunda öğrencilerdeki davranış değişikliklerinin olumlu yönde olduğu; değerler eğitiminin okul ve toplumdaki belli başlı sorunların çözümünde etkili olduğu fakat kitle iletişim araçlarının öğrencilerin kişilik gelişimlerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin değerler eğitiminde; rol model olma, drama, değeri açıklama ve telkin etme, film izletme, araştırma, gezi ve inceleme vb. metot ve teknikleri içeren uygulamaları kullandıkları fakat değerler eğitimiyle ilgili materyal, kaynak ve ders içeriklerinin yeterli seviyede olmadığı anlaşılmıştır.

Aktepe (2016) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin, ilkokul Sosyal Bilgiler öğretim programında mevcut olan değerler eğitime ilişkin uygulama ve çalışmalar hakkında hangi görüşte olduklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çanakkale ilinde, köylerinde ve ilçelerinde görev yapan farklı meslekî kıdeme sahip olan 313 sınıf öğretmenine uygulanan ölçek SPSS programı yardımıyla analiz edilmiştir. Eğitim düzeyi bakımından lisans mezunu olan öğretmen sayısı fazla olmakla birlikte bir çoğunun daha önceden değerler eğitimiyle alakalı herhangi bir kursa katılmadıkları fakat bununla ilgili yayınları ara sıra takip ettikleri görülmüştür. Sonuç olarak, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu ve bu konuyu önemsedikleri anlaşılmış, değerler eğitimi hususunda 'yayın takip etme durumu' değişkeni

açısından farklılık olduğu ve farklılaşmanın yayın takip etme durumu ‘her zaman’ olanlar ile ‘hiçbir zaman’ olanlar arasında ‘her zaman’ yayın takip edenlerin lehine olduğu görülmüştür.

Selçuk (2016) tarafından yapılan tezde amaç, okullarda planlı-programlı şekilde yürütülen değerler eğitimi uygulamalarının ne derece verimli olduğunun tespit edilmesidir. Bursa ili Nilüfer ilçesinde bulunan her türlü okullar ve bu okullarda bulunan yönetici ve öğretmenlerle çalışılmış ve veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Genel olarak okulların değerler eğitimi çalışmalarını desteklediği, hazır etkinlik örneklerinin olduğu, etkinlik paylaşımlarının olumlu olduğu, okul türlerine ve öğrencilerin yaş gruplarına göre etkinliklerin daha da farklılaştırılabileceği ortaya çıkmıştır. Bursa Nilüfer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne, ilçedeki tüm okulları ve sınıf düzeylerinin kapsayacak şekilde rehberlik temelli olarak ‘Nilüfer Değerler Eğitimi Projesi’ uygulanmıştır. Çalışmada güçlü yönler olarak, değerler eğitiminin öğrencilerin sosyal, toplumsal, fiziksel, kültürel, milli-manevi ve ahlakî gelişimlerine yardımcı olduğu, disiplin suçu işlemede azalma olduğu, öğrenci-öğretmen-veli arasında sevgi ve saygının arttığı; zayıf yönler olarak, velilerin destek vermemesi, sınav ve diğer çalışmaların değer önüne geçmesi, kavramların soyut olması, günümüz yaşam biçiminde değerlerin nesilden nesile aktarımının zorluğu nedeniyle neslin değeri kendi yaşamına katamaması, öğretmenler tarafından benimsenmemesi, ders programı içinde yer almaması ve okulların kalabalık olması gibi durumlar görülmüştür.

Özdilekler (2016) tarafından yapılan ve sınıf öğretmenlerinin değerleri aktarmadaki rollerinin değerlendirilmesi amacını taşıyan yüksek lisans tezinde 5 denetmen, 10 yönetici, 15 branş öğretmeni ve 25 veli olmak üzere toplam 55 kişi ile çalışılmıştır. Durum çalışması deseniyle yürütülen çalışmanın verileri betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle çözümlenmiştir. Yönetici, branş öğretmenleri ve velilerin büyük bir kısmının, sınıf öğretmenlerinin değerleriyle öğrenciler üzerinde rol model oldukları, bu yüzden de çok önemli görev ve sorumluluklarının olduğunu dile getirdikleri görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerlerin en çok muhafazakar-gelenekçi değer, en az öze dönük-kişisel değer olduğu; öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden en çok etkilendiği değer muhafazakar-gelenekçi değer, en az ulusal-milli değerler olduğu; en çok ihmal edilen

değerin muhafazakar-gelenekçi ve bilimsel-yenilikçi değerler, en az ihmal edilenin öze dönük-kişisel değerler olduğu ortaya çıkmıştır. Genel olarak velilerin, sınıf öğretmenlerinin değer aktarımını tamamıyla yapabildiğini; denetmen, yönetici ve branş öğretmenlerinin ise bu aktarımda eksik kaldığını söyledikleri görülmüştür.

Yılmaz ve Yılmaz (2017) tarafından yapılmış olan çalışmada, okul öncesi öğretmenleriyle sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine dair görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bartın ilinin merkezinde görev yapan ve yansız küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 80 sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni ile tarama modeli kullanılarak yürütülen çalışmanın verilerinin analizinde istatistikî yöntemlerden faydalanılmıştır. Sonuç olarak sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin değer öğretimine ait görüşleri arasında, sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılığın olduğu yani sınıf öğretmenlerinin değer öğretimine okul öncesi öğretmenlerine göre daha fazla önem ve emek verdiği, değer öğretimine ilişkin genel algı puanlarının ise yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Aydoğdu (2017) tarafından yapılan çalışmada Erzincan Değerler Eğitimi Projesi'nin (EDEP) öğretmenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmış ve Erzincan ilinde okul öncesi, ortaokul, ilkokul ve lise düzeyinde çalışan toplam 100 öğretmene açık uçlu sorulardan oluşmuş olan yarı yapılandırılmış anket formu uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar ise öğretmenlerin değerler eğitimini genel olarak uyguladıkları, bunun bireye, öğretmene ve aileye katkıları olduğu, okul yöneticilerinin değerler eğitiminin uygulanmasında destekçi olduğu ve bu eğitimin etkililiği konusunda farklı önerilerin olduğu yönündedir.

Bilmez ve Tarkoçin'in (2017) yapmış olduğu çalışmada amaç, okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik algılarını incelemektir. Tarama modelinde yürütülen çalışmada Bingöl il merkezinde görev yapan 75 okul öncesi öğretmenine anket uygulanmış ve analizleri yapılmıştır. Öğretmenlerin değerler eğitimine dair tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmış olup sınıflarında değerler eğitimine yer veren öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

Urfalı Dadandı ve Kırımlı (2017) tarafından yapılan “Türkçe ve İngilizce Öğretmen Adaylarının Değer Tercihlerinin İncelenmesi” adını ve amacını taşıyan çalışmada, Fatih üniversitesinde 1’den 4’e kadar olan sınıflarda öğrenim gören Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarına uygulanan kişisel bilgi formu ve Rokeach Değer Envanteri uygulanmış, veriler tanımlayıcı istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarının değer tercihlerinde bazı farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır. Ahiret selameti, bilgelik ve ulusak güvenlik değerlerini Türkçe öğretmen adayları daha fazla tercih ederken; kendine saygı, mutluluk, zevk, geniş görüşlü ve kibar olma değerlerini İngilizce öğretmen adaylarının daha fazla tercih ettiği görülmüştür.

Kara (2017) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde amaç, devlete bağlı olan ve ilk ile ortaokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin farklı değişkenlere göre değerler eğitimi uygulama yahut çalışmalarına dair görüşlerini belirlemektir. Uşak il merkezindeki ilk ve ortaokullarda görev yapan toplam 316 öğretmenden ölçek yardımıyla alınan veriler SPSS programı yardımıyla analiz edilmiştir. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre ve ilkokulda görev yapanların ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre değerler eğitimi açısından daha olumlu tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bununla beraber, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin diğer mezunlara göre, bu konuda hizmetiçi eğitime katılanların katılmayanlara göre ve meslekî kıdemi 1-5 yıl ile 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerin 11-15 yıl arasında olan öğretmenlere göre değerler eğitime ilişkin görüşlerinin daha olumlu yönde olduğu belirlenmiştir.

Karakülçe (2018) tarafından yapılmış olan yüksek lisans tezinde amaç, ilkokul müdürlerinin ve sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile değerler eğitimi tutumlarını incelemektir. Betimsel tarama yöntemi kullanılan ve 337 sınıf öğretmeni 107 okul yöneticisi olmak üzere toplam 444 katılımcıdan oluşan çalışmanın verileri SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizine göre, sınıf öğretmenleri ile okul yöneticilerinin değerler eğitimi ve demokratik tutumları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmış olup okul yöneticilerinin değerler eğitimi tutumlarının ve demokratik tutumlarının sınıf öğretmenlerinininkine göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bulgular incelendiğinde, meslekî kıdemi 1-10 yıl arasında olan sınıf

öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutumlarının diğerlerine göre ve özel okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin devlet okullarında çalışanlara göre daha yüksek olduğu; 22-30 yaş arası ilkököl yöneticilerinin değerler eğitimi tutumlarının diğerlerine göre, meslekî kıdem 1-10 yıl ve 11-15 yıl arasında olan yöneticilerin diğerlerine göre, 1-5 yıl arasında görev yapan yöneticilerin diğerlerine göre değerler eğitimi tutumlarının daha yüksek olduğu; sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının ortanın biraz üstünde olduğu ve Bahçelievler ile Bakırköy ilçelerinde çalışan öğretmenlerin tutumlarının Bağcılar ilçesinde çalışanlara göre daha yüksek olduğu; müdürlerin demokratik tutumlarının olumlu ve ortanın biraz üstü seviyede olduğu fakat değişkenler açısından hiçbirinin arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Bozkurt (2019) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Oyunları ile Değerler Eğitimine İlişkin Algıları” adı ve bu algıları belirleme amacını taşıyan çalışma, tarama modelinde olup 272 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Sonuçlar incelendiğinde, bilgisayar oyunlarının öğrencileri asosyal yaptığı fakat okul ortamında çocuk oyunları ile değerler eğitimi yapılabileceği ortaya çıkmıştır. Ayrıca köy ve ilçelerde görev yapan öğretmenlerin, oyunların olay ve durumları mantıklı bir süzgeçten süzerek gerçeğe göre hareket etmeyi ve yenilikçi düşünmeyi sağladığını, oyunların çocuklar için ne anlama geldiğini, oyunların ne kadar etkili olduğunu bilmeleri gerektiğini ifade ettikleri ve oyunların geçmişten günümüze kadar birçok değer unsurunu içerip toplumun kültürel değerlerini yansıttığını belirttikleri görülmüştür. Şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise çocuk oyunlarının sadece boş zaman geçirme aracı olduğu ve çocuk oyunları ile değerler eğitimi yapmanın zor olduğunu söyledikleri dikkat çekmiştir.

Erbaş (2019) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde, farklı kurum ve kademelerde öğretim yapan öğretmenlerin değerler eğitimi hakkında görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Kırşehir ilinde görev yapan ilkököl, ortaokul ve lise kademelerinden oluşan ve evreni toplam 3804 öğretmen olan çalışmanın örneklemini, her okuldan 6 kişi seçilerek belirlenen toplam 18 öğretmen oluşturmuş, yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler çözümlenerek içerik analizleri yapılmıştır. Ulaşılan bulgular, öğretmenlerin kendini değerler eğitimi konusunda yeterli görme ve bu konuda faaliyet yapma durumunun en çok sırasıyla ilkököl, ortaokul ve lise olduğu yönündedir. Değerler eğitimin en iyi hangi

yolla kazandırılabilceği konusunda ilkokul öğretmenlerinin ders içerisinde kazandırılabilceğini; ortaokul ve lise öğretmenlerinin ise örnek davranışlar ile kazandırılabilceğini belirttikleri görölmüştür. İlkokul öğretmenleri öğrencilere değerlerin kazandırılmasında herhangi bir sorun yaşamadıklarını söylerken; ortaokul ve lise öğretmenlerinin tam tersini dile getirdikleri ortaya çıkmıştır. İlkokul ve lise öğretmenleri, değerler eğitiminin aile ile birlikte verilmesini gerekli görürken; ortaokul öğretmenlerinin bu konuda okulun yeterli olduğunu belirttiği saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre değerler eğitimi konusunda daha çok faaliyet yaptıkları; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendisini değerler eğitimi konusunda yeterli gördükleri; 35 yaş ve altında olan öğretmenlerin diğerlerine göre okulda daha çok faaliyet düzenledikleri; 35 yaş ve üstünde olan öğretmenlerin öğrencilere değerler eğitiminin ders içinde daha iyi kazandırılacağını ve bu eğitimin aile ile birlikte verilmesi gerektiğini düşündükleri; kıdemi az olan öğretmenlerin bu konuda daha az sorun yaşadıkları ve öğretmenlerin tümünün değerler eğitimi konusunda herhangi bir eğitim almadıkları sonuçlar arasında yer almaktadır.

Özleşmiş (2019) tarafından, 2018-2019 yılında ilk kez uygulamaya koyulan yeni ilkokul 1., 2. ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı içerisinde mevcut olan değerlerin kazandırılmasına yönelik olarak öğretmen görüşlerinin alınmasını amaçlayan yüksek lisans tezinin örneklemini Van ili Erciş ilçesinde 8 ilkokulda görev yapan 34 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Tekil tarama modeline uygun olarak tasarlanan çalışmanın verileri içerik analizi ile özömlenmiştir. Bulgular, değerler eğitiminin güçlü ve güvenli bir toplum oluşturmak, iyi vatandaş ve bilinçli kimseler yetiştirmek maksadıyla gerekli olduğu ve sınıf öğretmenlerine büyük görev düştüğu, değerlerin insanlar arası iletişimsizlikleri, yanlış bilgi aktarımını ve aile yapısındaki bozulmalarla teknolojinin olumsuz etkilerini engelleyeceği yönündedir. Değerler eğitimi adına en elverişli dersin Hayat Bilgisi dersi olduğu belirlenmiştir. Fakat programda bulunan kazanımların değerleri kazandırmak için yetersiz olduğu, değerler eğitiminin amacına ulaşmasında aile yaşantısının, öğrencinin algılama düzeyinin ve öğretmenin etkinlikleri anlaşılabilir-uygulanabilir hâle getirmesinin kilit noktalar olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin kavramakta en fazla güçlük çektiği değerlerin alakgönüllölük, hoşgörü ve saygı değerleri olduğu; kesinlikle kazandırılması gereken değerlerin ise hoşgörü, saygı, sevgi ve vatanseverlik olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak değerlerin Hayat Bilgisi dersi ile kazandırılmasının öğretmenler tarafından

önemsendiği fakat planlı bir yol izlenmediği ve öğretmenlere bu süreçte yeterli bilgi sunulmadığı ortaya çıkmıştır.

Uzuner (2019) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde değerler eğitimi uygulamalarında kullanılan araç-gereç ve materyallerin değerler eğitimi açısından değeri ve uygulanabilirliği ile ilgili görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Kocaeli'nin Gölcük ilçesinde bulunan 20 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmanın verilerinin analizinde içerik çözümlemesi kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, meslekî kıdemi 1-10 yıl ve 11-21 yıl olan öğretmenlerin en çok projeksiyon, internet, sunu ve fotoğrafı kullandıkları; 21 yıl ve daha fazla meslekî kıdeme sahip olan tek öğretmenin ise değerler eğitimi sürecinde sunu, internet, şarkı, video, kitap, projeksiyon, fotoğraf ve hikayeleri kullandığı ortaya çıkmıştır. Diğer bir farklılığın olduğu durum ise cinsiyetlere ilişkin olup kadın öğretmenlerin en fazla fotoğraf, hikaye ve projeksiyonu, en az ise haritaları kullandıkları; erkek öğretmenlerin en fazla kitap, internet, video, projeksiyon ve sunuları, en az dergileri kullandıkları dikkat çekmiştir.

2.3.2. Okul İklimi ile İlgili Araştırmalar

Şentürk ve Sağnak'ın (2012) yapmış oldukları çalışmanın amacı, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre müdürlerin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemektir. Tarama modeliyle yürütülen çalışmaya Niğde ili ve ilçelerinde görev yapmakta olan 57 ilkokuldan toplam 723 öğretmen katılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin algılarına bağlı olarak liderlik davranışlarından müdürlerin en fazla 'yapıyı kurma' boyutundaki davranışları gösterdiği; okul ikliminde ise 'anlayış gösterme' ile 'moral' boyutlarının yüksek, 'uzak durma' ile 'çözülme' boyutlarının düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmış ve müdürlerin liderlik davranışlarıyla okul iklimi arasında ilişki olduğu ve bunun da anlamlı olduğu görülmüştür. Liderlik davranışlarıyla örgüt ikliminin 'samimiyet, anlayış gösterme, moral, işe dönüklük, yakından kontrol' boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki görülürken; 'engelleme' ile 'uzak durma' boyutları arasında anlamlı ve negatif ilişkinin olduğu görülmüştür.

Bektaş, vd.'nin (2014) yapmış olduğu çalışmada, ilköğretimde öğrenim gören öğrencilerin okul iklimi algılarının evrensel değerleri yordama düzeyinin ne olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. İlişkisel model ile yürütülen çalışma için maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen ve Erzurum'da 16 ilköğretim okulu ikinci kademesinde öğrenim gören 1004 öğrenci katılım sağlamıştır. Anket ve ölçekler sayesinde elde edilen veriler korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarının evrensel değer algılarını manidar şekilde yordadığı bulunmuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin değerler eğitimine gereken olumlu katkıyı sağlayabilmesi için öğretmenler başta olmak üzere müdürler ve diğer okul çalışanlarının ortak bir etkileşim içinde okul iklimini yapılandırması gerektiği önerilmiştir.

Sarıççek (2014) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde, Gaziantep'in Şehitkamil ilçesindeki ilkokullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre, paylaşılan liderlik ve okul ikliminin nasıl olduğunu incelemek amaçlanmıştır. Seçkisiz küme örnekleme yöntemiyle seçilen 23 ilkokuldan toplam 400 öğretmen ile çalışılmış ve veriler istatistikî yöntemler aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizine göre, okul iklimi ile paylaşılan liderlik arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; okul ikliminin 'kendini işe verme' ve 'ekip ruhu ve destekleyici iklim' alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; okul ikliminin 'stres', 'olumsuz iletişim ve etkileşim', 'yenilikçi iklim' ve 'hijerarşik ve bürokratik iklim' alt boyutları arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul iklimi algılarının ve liderlik algısının 'çoğunlukla katılıyorum' ve okul ikliminin yenilikçi iklim alt boyutunda 'orta olarak katılıyorum' düzeyinde olduğu da bulgular arasında yer almaktadır. Yöneticilerin hizmetiçi eğitimlere katılmalarının teşvik edilmesi önerilmektedir.

Köse (2015) tarafından yapılan doktora tezinde amaç, işe angaje olma ile örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ve Onikişubat ilçelerindeki ilkokul ile ortaokullarda görev yapan branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri ile çalışılmış, tezin nicel bölümü için 23 okuldan toplam 433 öğretmen, nitel bölümü için 5 okuldan toplam 25 öğretmen belirlenmiştir. Karma yöntem kullanılan çalışmanın nicel bölümü ilişkisel taram modelinde, nitel kısmı ise

olgubilim deseninde yürütülmüş ve nicel veriler SPSS programı yardımıyla çözümlenirken nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Verilerin analizine göre, öğretmenlerin işe angaje olma davranışlarıyla örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu; örgütsel destek algısı ile örgüt iklimi arasında yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kıdemi arttıkça işe angaje olma düzeylerinin de arttığı; örgüt iklimi ölçeğinin tüm öğretmen davranışları boyutlarında bekâr öğretmenlerin görüşlerinin ortalamasının evlilere göre yüksek olduğu, ‘samimi’ öğretmen davranışları boyutunda branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu görüşler bildirdikleri de bulgular arasında yer almaktadır.

Sönmez (2016) tarafından yapılmış olan yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin okul iklimi algılarını branş ile cinsiyet değişkenlerine bağlı olarak incelemek amaçlanmıştır. Meta analiz yöntemi kullanılan çalışmada yüksek lisans ile doktora tezleri ve hakemli bilimsel dergilerde yayımlanan makaleler incelenerek 30 çalışma seçilmiştir. Rastgele etkiler modeli kullanılan verilerin analiz sonuçlarına bakılırsa, cinsiyetin öğretmenlerin okul ikliminin ‘samimiyet’ ve ‘sınırlayıcılık’ boyutlarına ilişkin algısının anlamlı etkisi olduğu; ‘sınırlayıcılık’ boyutunda erkek öğretmenlerin, ‘samimiyet’ boyutunda ise kadın öğretmenlerin lehine anlamlı ve düşük bir etkinin olduğu; branş değişkeninin okul ikliminin ‘çözülme’ boyutunda branş öğretmenlerinin lehine anlamlı ve düşük bir etkinin olduğu görülmüştür.

Aygün (2016) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde amaç, ilkökul öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine dair tutumları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin varlığını tespit etmektir. İlişkisel tarama modeli kullanılan ve Kocaeli’nin Gölcük ilçesindeki ilkokullarda görev yapan toplam 299 öğretmen ile çalışılan tezin verileri SPSS programı yardımıyla analiz edilmiştir. Bu bağlamda, etkileri incelenen değişkenler arasında genel olarak pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan diğer sonuçlar, rehberlik hizmetlerinin ‘geliştirici etkileri’yle ilgili algılar açısından 25 ila 29 yaş aralığında olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu; ‘yakından kontrol davranışları’na yönelik algıların diğer gruplara göre 40 ila 44 yaş aralığında olan öğretmenlerce yüksek olduğu; 1 ila 5 yıl arasında meslekî kıdeme sahip olan öğretmenlerin

‘yüksekten bakma’ davranışlarının öbür gruptaki öğretmenlere nazaran daha fazla olduğu yönündedir. Rehberlik etkinliklerine katılım açısından kadın öğretmenlerin görüşlerinin daha olumlu olduğu ve erkek öğretmenlere göre ‘davranışları engelleme’ ve ‘işe dönüklük’ boyutlarında daha fazla ön plana çıktıkları görülmüştür.

Dilbaz Sayın (2017) tarafından yapılmış olan doktora tezinde, okul ikliminin öğretmen performansı üzerindeki etkisinin öğretmen, müdür ve öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Keşfedici sıralı karma yöntemi ile yürütülen çalışmanın örneklemini Çanakkale il merkezindeki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan toplam 404 öğretmen ve müdür oluşturmuştur. Sonuç olarak öğretmen performansı üstünde okul ikliminin anlamlı ve olumlu bir etkisinin olduğu bulunmuş; öğretmen performansı ile okul ikliminin ‘idare ilişkisi’ alt boyutu arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmış yani okul iklimi algıları olumlu yönde gelişen müdür ve öğretmenlerin meslekî verimliliklerinin de olumlu ve yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen ve müdürlerin okul iklimi algılarının kademelere göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu fakat kıdem, cinsiyet ve mezun olunan okul değişkenleri bakımından herhangi bir farklılığın olmadığı da diğer bulgular arasında yer almaktadır.

Özen (2018) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmen algılarına dayalı olarak okul müdürü ve öğretmen etkileşimlerinden doğan unsurlar ile okul iklimini olumsuz yönde etkileyen dinamiklerin ne olduğunu belirlemektir. Fenomenoloji deseni ile yürütülen çalışmanın örneklemini maksimum çeşitlilik ve kriter örnekleme yöntemiyle seçilen, Kütahya’da görev yapan ve yaşları 29 ila 55 arasında değişen 8 erkek 10 kadın olmak üzere toplam 18 öğretmen oluşturmuştur. Betimleyici analiz ile çözümlenen veriler sonucunda 5 tema ve 13 alt temaya ulaşılmıştır. Bulgulara göre, katılımcı öğretmenlerin müdürlerinin zaman zaman kendileri üzerinde baskı kurmak için bürokratik kuralları yoğunlaştırdığı fakat kendi siyasi düşüncesine yakın bir tutum içinde bulunanlara böyle bir davranış sergilemediğini söyledikleri ve okulda fazlasıyla angarya işlere mâruz bırakıldıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Kütahya’da bulunan okullarda okul ikliminin olumsuz olduğu; Türk eğitim sistemine ait bürokratik yapının, müdürlerin liderlik becerilerini olumsuz yönde etkilediği ve bunun okulun etkisini azaltan bir durum olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Buna binaen KPSS'nin kaldırılması ve eğitim fakültelerinin işlevlerini geliştirerek çekiciliklerinin arttırılması önerilmiştir.

Göksal (2018) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde amaç, matematik öğretmenlerinin algılarına göre okul iklimi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Çalışmanın evrenini İstanbul'un Sultangazi ilçesinde özel ve devlete bağlı 63 ortaokul ve lisede görev yapan toplam 264 matematik öğretmeni oluşturmuştur. SPSS programı yardımıyla analiz edilen verilerin regresyon analizi sonuçlarına göre yüksek düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmış; destekleyici müdür davranışları ve okulda görev yapan öğretmenlerin işbirlikçi öğretmen davranışları arttıkça matematik öğretmenlerinin kişisel başarılarının da arttığı ve duygusal tükenmişliklerinin azaldığı görülmüştür.

Aydoğan (2019) tarafından yapılmış olan tezde, öğretmenlerin psikolojilerinin iyi olma seviyelerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algılarının nasıl olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Tezin örneklemini İstanbul'un Gaziosmanpaşa ilçesindeki devlete bağlı 897 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Analiz sonuçlarına göre, okul ikliminin 'işbirliği' alt boyutunun öğretmenlerce diğer boyutlara göre daha olumlu algılandığı; öğretmenlerin psikolojilerinin iyi olma seviyesi umumî puan ortalamasının 4.09 olduğu ve 'çoğunlukla katılıyorum' seviyesinde olduğu, bu bağlamda öğretmenlerin anlamlı-amaçlı bir hayat sürmekte oldukları saptanmıştır. Yaşı 51+ olan öğretmenlerin 20-30 yaş ve 31-40 yaş aralığındakilere göre ve 21+ yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha olumlu bir okul iklimi algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Diğer yandan, meslekî kıdemi 1 ila 5 yıl arasında olan öğretmenlerin daha yüksek seviyede psikolojik iyi oluşa sahip oldukları ulaşılan bulgular arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin algılarına göre okul iklimi ile psikolojik iyi oluşları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu yani okul iklimi puanları arttıkça psikolojik iyi oluş puanlarının da arttığı; öğretmenlerin okul iklimi algılarının psikolojik iyi oluş düzeylerini %15 düzeyinde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bakkal'ın (2019) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, okul yöneticilerinin eğitimsel liderlik standartlarını yerine getirme düzeyi, öğretmenlerin motivasyonları ve okul iklimi

algıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda İstanbul'un Sultanbeyli ilçesinde görev yapmakta olan 352 öğretmenle çalışılmıştır. Öğretmenlerin yargılarına göre, müdürlerin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeylerinin 3.82 olduğu, okul iklimi algılarının 3.68 olduğu ve motivasyon düzeylerinin 3.55 olduğu belirlenmiştir. Sonuçlara göre, eğitimsel liderliğin okul iklimindeki değişimin %53.1'ini açıkladığı, motivasyondaki değişimin %43.6'sını açıkladığı; okul ikliminin öğretmen motivasyonundaki değişimin %57.3'ünü açıkladığı görülmüştür. Okul iklimi ile eğitimsel liderlik arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu; eğitimsel liderlik ile öğretmen motivasyonu arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; okul iklimi ile öğretmen motivasyonu arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Türkdoğan (2019) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleriyle okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeliyle yürütülen çalışmanın örneklemini İstanbul'un Gaziosmanpaşa ilçesindeki farklı tür ve kademelerdeki devlet okullarında görev yapan 720 öğretmen oluşturmuştur. Verilerden elde edilen bulgulara göre, okul iklimi ile öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki anlamlı olarak bulunmuş ve okul ikliminin öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir bulgu, öğretmenlerin okul iklimi boyutlarından sırasıyla 'işbirlikçi', 'samimi' ve 'umursamaz' öğretmen davranışlarına sahip oldukları yönündedir. Öğretmen algılarına nazaran okul müdürlerinin sırasıyla 'destekleyici', 'kısıtlayıcı', 'emredici' müdür davranışına sahip olduğu ve bunun öğretmenlerin oldukça olumlu bir okul iklimine sahip olduklarını gösteriyor olması da diğer bulgular arasında yer almaktadır.

İnanır (2020) tarafından yapılmış olan yüksek lisans tezinde, ilkökul öğretmenlerinin iş ile bütünleşme seviyeleri, okul iklimi algıları ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeli ile yürütülen çalışmanın örneklemini Çankırı, Kastamonu ve Sinop illeri ile ilçelerinde görev yapmakta olan 267 ilkökul ve okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin analizine göre, öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin yüksek olduğu; öğretmen liderliğinin işle bütünleşmeyi anlamlı şekilde

yordadığı ve okul ikliminin işle bütünleşmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Alanyazında, değerler eğitimi ve okul iklimine ilişkin birçok araştırma bulunmasına rağmen ikisinin birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bugüne kadar incelenmemiş olan ve yazar tarafından yapılan bu araştırmanın, sınıf öğretmenlerine ve okul yöneticilerine değerler eğitimi ile okul iklimi açısından kaynak olacağı ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde sırası ile araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik tutumları ile çalıştıkları kurumdaki okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli” olarak tanımlanan (Karasar, 2018) ve genel tarama modelleri içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 yılları içerisinde Çanakkale il merkezinde bulunan ve 12 resmî ilkokulda görev yapan 261 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, araştırmaya katılmaya gönüllü olan 153 sınıf öğretmeni oluşturmuş fakat 11 sınıf öğretmeni anketi hatalı yanıtladığı için değerlendirmeye alınmamış ve araştırmanın 142 sınıf öğretmeniyle yapıldığı kabul edilmiştir. Örneklem seçiminde “evrendeki her bireyin örnekleme girme şansının eşit olduğu ve evren içinden şansa dayalı olarak rastgele seçilen örnekleme yöntemi” şeklinde tanımlanan (Kıncal, 2017) basit tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bryman ve Cramer (2001) tarafından, evreni oluşturan örneklem büyüklüğünün, ölçekte bulunan madde sayısının en az 5 katı olması gerektiği aktarılmıştır (Akt: Ergene, 2020). Araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin sayısı, ölçekteki madde sayısının 5 katından fazla olduğu için örneklemin evreni temsil ettiği kabul edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik ve meslekî özellikleri Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların demografik ve meslekî özellikleri

		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	95	66,9
	Erkek	47	33,1
Yaş	22-30	6	4,2
	31-40	38	26,8
	41-50	50	35,2
	51 yaş ve üzeri	48	33,8
Eğitim Durumu	Eğitim Fakültesi	95	66,9
	Eğitim Enstitüsü	5	3,5
	Yüksek Öğretmen Okulu	2	1,4
	Mesleki ve Teknik Y.O	1	0,7
	Yüksek Lisans	21	14,8
	Diğer	18	12,7
Medenî Durum	Bekar	6	4,2
	Evli	134	94,4
	Boşanmış	2	1,4
Meslekî Kıdem	1-5	4	2,8
	6-10	6	4,2
	11-15	29	20,4
	16-20	19	13,4
	21 yıl ve üzeri	84	59,2
	İlkokullar	O1 İlkokulu	9
O2 İlkokulu		7	4,9
O3 İlkokulu		6	4,2
O4 İlkokulu		18	12,7
O5 İlkokulu		7	4,9
O6 İlkokulu		14	9,9
O7 İlkokulu		4	2,8
O8 İlkokulu		22	15,5
O9 İlkokulu		19	13,4
O10 İlkokulu		19	13,4
O11 İlkokulu		5	3,5
O12 İlkokulu		12	8,5
Okuldaki Süre	1-5	83	58,5
	6-10	36	25,4
	11-15	10	7,0
	16-20	9	6,3
	21 yıl ve üzeri	4	2,8
Toplam		142	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere araştırmanın örneklem grubunu, %66,9'u (n=95) kadın, %33,1'i (n=47) erkek olmak üzere toplam 142 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %4,2'si (n=6) 22-30 yaş aralığında, %26,8'i (n=38) 31-40 yaş aralığında, %35,2'si (n=50) 41-50 yaş aralığında yer alırken %33,8'i (n=48) 51 yaş ve üzerindedir.

Eğitim durumuna göre sınıf ğretmenlerinin %69,9'u (n=95) eğitim fakültesi, %3,5'i (n=5) eğitim enstitüsü, %1,4' (n=2) yüksek ğretmen okulu, %0,7'si (n=1) mesleki ve teknik yüksek okullar, %14,8'i (n=21) yüksek lisans mezunu ve %12,7'si (n=18) de bunların dışındaki bir fakülte mezunudur. Araştırmaya katılan sınıf ğretmenlerinin %4,2'si (n=6) bekar, %94,4' (n=134) evli ve %1,4' (n=2) boşanmıştır. Kıdem yıllarına göre öğretmenlerin %2,8'i (n=4) 1-5 yıl, %4,2'si (n=6) 6-10 yıl, %20,4' (n=29) 11-15 yıl, %13,4' (n=19) 16-20 yıl arası kıdeme sahip iken %59,2'si (n=84) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Sınıf ğretmenlerinin %6,3' (n=9) O1 İlkokulu, %4,9'u (n=7) O2 İlkokulu, %4,2'si (n=6) O3 İlkokulu, %12,7'si (n=18) O4 İlkokulu, %4,9'u (n=7) O5 İlkokulu, %9,9'u (n=14) O6 İlkokulu, %2,8'i (n=4) O7 İlkokulu, %15,5'i (n=22) O8 İlkokulu, %13,4' (n=19) O9 İlkokulu, %13,4' (n=19) O10 İlkokulu, %3,5'i (n=5) O11 İlkokulu ve %8,5'i (n=12) ise O12 İlkokulu'nda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %58,5'i (n=83) 1-5 yıl arası, %25,4' (n=36) 6-10 yıl arası, %7'si (n=10) 11-15 yıl arası, %6,3' (n=9) 16-20 yıl arası ve %2,8'i (n=4) 21 yıl ve üzerinde buldukları ilkokullarda görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan anket kullanılmıştır. Anketin ilk bölümünde öğretmenlerin demografik ve mesleki özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış 'Kişisel Bilgi Formu', ikinci bölümünde değerler eğitimine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla 'Değerler Eğitimi Tutum lği (DET)', nc bölümünde ise öğretmenlerin görev yaptığı okulun iklimini belirlemek amacıyla 'Okul İklimi lği' kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ile ilgili bilgileri elde etmek için araştırmacı tarafından yapılandırılan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda, sınıf öğretmenlerine

cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi, medeni durumu, mesleki kıdemi, şuanda görev yaptığı okul ve bu okulda görev yaptığı süre sorulmuştur. Formda, istenilen bilgilere ulaşmak için 7 soru yer almaktadır.

3.3.2. Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği (DETÖ)

DETÖ, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarını belirlemek için Yaşaroğlu (2014) tarafından geliştirilmiştir. Tek boyuttan, 8'i olumsuz (2, 4, 6, 9, 11, 13, 15 ve 17. maddeler) ve 14'ü olumlu olmak üzere 22 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçekte katılımcıların cevapları "1: kesinlikle katılmıyorum, 2: katılmıyorum, 3: orta derece katılıyorum, 4: katılıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum" şeklindedir. Ölçeğe ait puanlar, toplam puanın madde sayısına bölünmesiyle elde edilmiş olup ölçekten alınabilecek puanlar 1 ile 5 arasında değişmektedir. Bu durumda puan aralığı kat sayısı .80 olarak belirlenmiş ve "1.00-1.80: kesinlikle katılmıyorum; 1.81-2.60: katılmıyorum; 2.61-3.40: orta derecede katılıyorum; 3.41-4.20: katılıyorum; 4.21-5.00: kesinlikle katılıyorum" kriter olarak alınmıştır. DETÖ'den alınan puanlar arttıkça katılımcıların değerler eğitimine yönelik tutumlarının da arttığı gözlenmektedir.

DETÖ'nün yapı geçerliğini ve faktör analizi koşullarını sağladığı, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının .92 olduğu Yaşaroğlu (2014) aracılığıyla açıklanmıştır. Bu araştırmada güvenilirlik analizinin tekrar yapılması sonucunda DETÖ'nün Cronbach Alfa katsayısı .90 olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk (2020) güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek bir değerde olmasının yeterli olacağını belirtmiştir. Bu bilgilere dayanarak DETÖ'nün güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

3.3.3. Okul İklimi Ölçeği

Okul İklimi Ölçeği Canlı ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilmiştir. 5 alt boyuttan, 4'ü olumsuz (20, 21, 22 ve 23. maddeler) ve 19'u olumlu olmak üzere 23 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçekte katılımcıların cevapları "1: hiçbir zaman, 2:

nadiren, 3: bazen, 4: çoğunlukla, 5: her zaman” şeklindedir. Ölçeğe ait puanlar, toplam puanın madde sayısına bölünmesiyle elde edilmiş olup ölçekten alınabilecek puanlar 1 ile 5 arasında değişmektedir. Bu durumda puan aralığı kat sayısı .80 olarak belirlenmiş ve “1.00-1.80: hiçbir zaman; 1.81-2.60: nadiren; 2.61-3.40: bazen; 3.41-4.20: çoğunlukla; 4.21-5.00: her zaman” kriter olarak alınmıştır. Okul İklimi Ölçeği’nden ve alt boyutlardan alınan puanlar arttıkça katılımcıların çalıştığı kurumdaki okul iklimi de olumlu yönde artmaktadır. Tablo 6’da Okul İklimi Ölçeği’nin alt boyutları ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Tablo 6

Okul iklimi ölçeğinin alt boyutları

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Maddeler
Demokratiklik ve Okula Aldanma	6	1,2,3,4,5,6
Liderlik ve Etkileşim	6	7,8,9,10,11,12
Başarı Etkenleri	4	13,14,15,16
Samimiyet	3	17,18,19
Çatışma	4	20,21,22,23
Okul İklimi Genel Ortalaması	23	1-23

Okul İklimi Ölçeği’nin doğrulayıcı faktör analizi ve yapı geçerliği şartlarını sağladığı ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısının demokratiklik ve okula aldanma boyutu için .90; liderlik ve etkileşim boyutu için .89; başarı etkenleri boyutu için .75; samimiyet boyutu için .85 ve çatışma boyutu için .73 olduğu Canlı ve diğerleri (2018) tarafından açıklanmıştır. Bu araştırmada güvenirliğin ölçülmesiyle amacıyla ölçeğin hem tümü için hem de tek tek boyutları için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Okul İklimi Ölçeği’nin Cronbach Alfa katsayısı demokratiklik ve okula aldanma boyutu için .92 olarak, liderlik ve etkileşim boyutu için .95 olarak, başarı etkenleri boyutu için .88 olarak, samimiyet boyutu için .90 olarak ve çatışma boyutu için .78 olarak hesaplanmış, bütünü için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı ise .93 olarak belirlenmiştir. Büyüköztürk (2020) güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek bir değerde olmasının güvenirliği belirlemede yeterli olacağını belirtmiştir. Bu bilgilere dayanarak Okul İklimi Ölçeği’nin güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamak için ilk olarak Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Çanakkale il merkezinde bulunan 12 resmî ilkokula gidip üç bölümden oluşan anketin sınıf öğretmenlerine yüzyüze uygulanması planlanmış fakat pandemi sebebiyle oluşan kısıtlamalar sonucunda anket, internet uygulaması üzerinden online ankete dönüştürülmüştür. İlkokulların yöneticilerine telefon ile ulaşıp anket uygulaması için bilgiler verildikten sonra online anket linki kendilerine internet aracılığıyla gönderilip anketin sınıf öğretmenlerine ulaştırılması rica edilmiştir. Anketin kendisine ulaştığı 261 sınıf öğretmeninden 153'ü araştırmaya gönüllü olarak katılmış fakat anketi hatalı olarak yanıtlayan 11 kişi analize dâhil edilmeyerek araştırmanın 142 kişi ile yürütüldüğü kabul edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı ilkokullar O1, O2, O3... O12 şeklinde kodlanarak verilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, SPSS 22.0 nicel analiz bilgisayar programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel analiz ise “yapılan araştırmanın hedeflerine ilişkin olarak elde edilen verilerin bir istatistik hâline getirilerek analiz edilmesi ve bulgulara ulaşılmasını sağlayan analizler” (Dawson, 2015) olarak tanımlanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin demografik ve mesleki özellikleriyle ölçeklere ilişkin bulguların tespiti için yüzde, frekans, aritmetik ortalama, mod, medyan, standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Ardından, verilerin analizinde hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağını belirlemek amacıyla dağılımın normal olup olmadığına bakılmıştır.

Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği (DETÖ) ve Okul İklimi Ölçeği'nin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek için Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutumları ile okul iklimi ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutum ölçeği ve okul iklimi ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların normallik testi sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	Sig.
Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği (DETÖ)	.134	142	.000*
Okul İklimi Ölçeği	.116	142	.000*
Demokratiklik ve Okula Aldanma	.183	142	.000*
Liderlik ve Etkileşim	.207	142	.000*
Başarı Etkenleri	.193	142	.000*
Samimiyet	.172	142	.000*
Çatışma	.188	142	.000*

* $p < .05$

Normallik testleri arasında en sık kullanılanı Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk testleridir. Örneklem sayısı 40 ve üzerindeyse Kolmogorov-Smirnov, 40'tan az ise Shapiro-Wilk testlerinin kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2020). Bu kapsamda, analizlerde Kolmogorov-Smirnov testinin kullanılması uygun görülmüş ve yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir. Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, ölçeklere ve alt boyutlarına uygulanan normallik testi sonucuna göre p değerinin anlamlı olduğu görülmüş ($p < .05$) ve DETÖ ile Okul İklimi Ölçeği'nin normal dağılıma uygun olmadığına karar verilmiştir. Bu nedenle araştırmanın alt problemlerinin çözümünde iki gözenekli verilerde, non-parametrik testlerden olan "Mann-Whitney U testi", üç ve daha fazla gözenekli verilerde "Kruskal-Wallis H testi" kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile çalıştığı kurumdaki okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise "Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi" kullanılmıştır. Büyüköztürk'e (2020) göre "korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişki; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişki; 0.00 olması, ilişkinin olmadığı bilgisini verirken; korelasyon katsayısının "mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması

ise düşük düzeyde bir ilişki” olduğunu göstermektedir. İki değişken arasında pozitif bir ilişkinin varlığı, değişkenlerden birinin değerinin artması durumunda, diğer değişkenin de değerinin arttığını; azalması durumunda diğer değişkenin de değerinin azaldığını göstermektedir. İki değişken arasında negatif ilişkinin varlığı, değişkenlerden herhangi birine ait olan değer artması durumunda diğer değişkenlerin de değerinin azaldığını göstermektedir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde araştırmaya ait bulgulara, alt problemlere göre sırasıyla yer verilmiştir.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Tutum Düzeyleri ve Çalıştıkları Kurumdaki Okul İklimi Durumları

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ne düzeydedir ve sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre Tablo 8’de ve Tablo 9’da birinci alt probleme dair bulgulara yer verilmiştir.

a) Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ne düzeydedir?

Tablo 8

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarına ilişkin tanımlayıcı bulguları

Ölçek	Min	Maks.	X	Mod	Medyan	Varyans	Ss
Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği (DETÖ)	1.77	4.64	3.96	4.64	4.0	.34	.58

Tablo 8 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarının “katılıyorum” değerlendirme aralığında ‘iyi’ bir seviyede olduğu ($X=3.96$, $Ss=.58$) görülmektedir.

b) Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi nasıldır?

Tablo 9 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul ikliminin “her zaman” düzeyinde olumlu bir yapıda olduğu ($X=4.39$, $Ss=.51$) görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde ise demokratiklik ve okula aldanma boyutunun “her zaman”

düzeyinde ($X=4.47$, $Ss=.58$); liderlik ve etkileşim boyutunun “her zaman” düzeyinde ($X=4.44$, $Ss=.68$); başarı etkenleri boyutunun “her zaman” düzeyinde ($X=4.47$, $Ss=.55$); samimiyet boyutunun “çoğunlukla” düzeyinde ($X=4.20$, $Ss=.72$) ve çatışma boyutunun “her zaman” düzeyinde ($X=4.25$, $Ss=.83$) olumlu bir yapıda olduğu görülmektedir.

Tablo 9

Okul iklimi ölçeğine ilişkin tanımlayıcı bulgular

Ölçek/Alt Boyut	Min	Maks.	X	Mod	Medyan	Varyans	Ss
Okul İklimi	2.39	5.0	4.39	5.0	4.47	.26	.51
Demokratiklik ve Okula Aldanma	2.0	5.0	4.47	5.0	4.66	.34	.58
Liderlik ve Etkileşim	1.33	5.0	4.44	5.0	4.66	.46	.68
Başarı Etkenleri	2.0	5.0	4.47	5.0	4.50	.31	.55
Samimiyet	2.0	5.0	4.20	5.0	4.0	.52	.72
Çatışma	1.0	5.0	4.25	5.0	4.50	.70	.83

4.2. Demografik ve Meslekî Özelliklerin Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Tutumlarına Etkisi

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, medenî durum, meslekî kıdem, çalışılan kurum ve süre değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Aşağıda sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarının cinsiyete, yaşa, eğitim düzeyine, medenî duruma, meslekî kıdeme, çalışılan kurum ve süreye ilişkin Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

a) Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 10

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile cinsiyet değişkenine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	<i>N</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Kadın	95	75.55	7177.00	1848.000	-1.668	.095
Erkek	47	63.32	2976.00			

Tablo 10’da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=1848.000$; $p>.05$). Diğer bir ifade ile cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur.

b) Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 11

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile yaş değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Yaş	<i>N</i>	Sıra Ortalaması	<i>sd</i>	X^2	<i>p</i>
22-30 yaş	6	59.00	3	24.215	.000*
31-40 yaş	38	93.95			
41-50 yaş	50	75.54			
51+ yaş	48	51.08			

* $p<.05$

Tablo 11’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile yaşları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($X^2=24.215$; $p<.05$). Bu

bulgu, yaş değişkeninin sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarını belirlemede farklı etkenlere sahip olduğunu göstermektedir.

Kruskal-Wallis H testinde görülen farklılaşmanın hangi ikili gruplar arasında olduğunu saptamak için post-hoc Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, yaşı 31-40 aralığında bulunan sınıf öğretmenleri ile 41-50 yaş aralığında bulunanlar arasında, yaşı 31-40 aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.030$); yaşı 31-40 ile 51 ve üzerinde bulunan sınıf öğretmenleri arasında, yaşı 31-40 aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.000$); yaşı 41-50 ile 51 yaş ve üzerinde bulunanlar arasında ise yaşı 41-50 aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.003$) anlamlı bir fark bulunmaktadır. Diğer ikili gruplar arasında ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

c) Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 12

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile eğitim düzeylerine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Eğitim Fakültesi	95	75.94			
Eğitim Enstitüsü	5	37.60			
Yüksek Öğretmen Okulu	2	38.75	5	8.838	.116
Mesleki ve Teknik Y.O.	1	8.00			
Yüksek Lisans	21	72.40			
Diğer	18	63.61			

Tablo 12’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=8.838$; $p>.05$). Diğer bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları eğitim düzeyine göre herhangi bir değişim göstermemektedir.

d) Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile medenî durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 13

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile medenî durumlarına ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Medenî Durum	N	Sıra Ortalaması	sd	X²	p
Bekar	6	62.67			
Evli	134	72.59	2	2.959	.228
Boşanmış	2	24.75			

Tablo 13'te görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile medenî durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=2.959$; $p>.05$). Diğer bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları medenî durumlarına göre bir farklılık göstermemektedir.

e) Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile meslekî kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 14

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile meslekî kıdemlerine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X²	p
1-5 yıl	4	32.75			
6-10 yıl	6	74.08			
11-15 yıl	29	96.95	4	21.090	.000*
16-20 yıl	19	83.42			
21+ yıl	84	61.68			

* $p<.05$

Tablo 14'te görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile meslekî kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($X^2=21.090$; $p<.01$). Bu bulgu, meslekî kıdemle sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarını belirlemede farklı etkenlere sahip olduğunu göstermektedir.

Kruskal-Wallis H testinde görülen farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, meslekî kıdemi 1-5 yıl aralığında bulunan sınıf öğretmenleri ile kıdemi 11-15 yıl aralığında bulunanlar arasında, kıdemi 11-15 yıl aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.002$); kıdemi 1-5 yıl ve 16-20 yıl aralığında bulunanlar arasında, kıdemi 16-20 yıl aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.006$); kıdemi 11-15 yıl ve 21+ yıl aralığında bulunanlar arasında kıdemi 11-15 yıl aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.000$); kıdemi 16-20 yıl ve 21+ yıl aralığında bulunanlar arasında kıdemi 16-20 yıl aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.041$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başka bir ifade ile kıdemi 11-15 yıl aralığında olan sınıf öğretmenlerinin tutumu, kıdemi 1-5 yıl aralığında bulunanlardan; kıdemi 16-20 yıl aralığında bulunanların 1-5 yıl aralığında bulunanlardan; kıdemi 11-15 yıl aralığında bulunanların 21+ yıl aralığında bulunanlardan ve kıdemi 16-20 yıl aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin tutumu, kıdemi 21 yıl ve üzerinde bulunan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumundan daha yüksektir. Diğer ikili gruplar arasında ise anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir.

f) Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 15'te görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($X^2=21.599$; $p<.05$). Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin çalıştığı ilkokulun, değerler eğitimine yönelik tutumlarını belirlemede farklı etkenlere sahip olduğunu göstermektedir.

Kruskal-Wallis H testinde görülen farklılığın hangi ikili gruplardan kaynaklandığını bulmak için post-hoc Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre O1 İlkokulu ile O3 İlkokulu arasında, O1 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin

lehine ($p=.044$); O1 İlkokulu ile O4 İlkokulu arasında, O1 İlkokulu'nda görev yapan öğretmenlerin lehine ($p=.030$); O1 İlkokulu ile O6 İlkokulu arasında, O1 İlkokulu'nda görev yapanların lehine ($p=.021$); O1 ile O12 ilkokulları arasında, O1 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.042$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 15

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimiye yönelik tutumları ile çalıştıkları kuruma ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

İlkokullar	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
O1 İlkokulu	9	92.39			
O2 İlkokulu	7	93.36			
O3 İlkokulu	6	49.75			
O4 İlkokulu	18	59.03			
O5 İlkokulu	7	66.93			
O6 İlkokulu	14	50.64	11	21.599	.028*
O7 İlkokulu	4	117.13			
O8 İlkokulu	22	70.27			
O9 İlkokulu	19	69.84			
O10 İlkokulu	19	88.89			
O11 İlkokulu	5	83.00			
O12 İlkokulu	12	57.00			

* $p<.05$

O2 İlkokulu ile O3 İlkokulu arasında, O2 İlkokulu'nda görev yapan öğretmenlerin lehine ($p=.032$); O2 İlkokulu ile O4 İlkokulu arasında, O2 İlkokulu'nda görev yapanların lehine ($p=.045$); O2 İlkokulu ile O6 İlkokulu arasında, O2 İlkokulu'nda görev yapan öğretmenlerin lehine ($p=.027$); O3 İlkokulu ile O7 İlkokulu arasında, O7 İlkokulu'nda görev yapan öğretmenlerin lehine ($p=.010$); O3 İlkokulu ile O10 İlkokulu arasında, O10 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.032$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

O4 İlkokulu ile O7 İlkokulu arasında, O7 İlkokulu'nda görev yapan öğretmenlerin lehine ($p=.024$); O4 İlkokulu ile O10 İlkokulu arasında, O10 İlkokulu'nda görev yapanların lehine ($p=.046$); O6 İlkokulu ile O7 İlkokulu arasında, O7 İlkokulu'nda görev yapan öğretmenlerin lehine ($p=.014$); O6 ile O10 ilkokulları arasında, O10 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.014$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

O7 ile O8 ilkokulları arasında, O7 İlkokulu'nda görev yapan öğretmenlerin lehine ($p=.021$); O7 ile O9 ilkokulları arasında, O7 İlkokulu'nda görev yapanların lehine ($p=.026$); O7 ile O12 ilkokulları arasında, O7 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.045$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yani bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimiye yönelik tutumları diğer okullardaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Diğer ikili gruplar arasında ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

g) Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimiye yönelik tutumları ile kurumda çalıştıkları süre arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 16

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimiye yönelik tutumları ile kurumda çalıştıkları süreye ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Kurumdaki Görev Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	X²	p
1-5 yıl	83	78.20			
6-10 yıl	36	64.61			
11-15 yıl	10	52.30	4	6.894	.142
16-20 yıl	9	69.72			
21+ yıl	4	46.50			

Tablo 16'da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimiye yönelik tutumları ile kurumdaki görev süreleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=6.894$; $p>.05$). Yani sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimiye yönelik tutumları kurumda görev yaptıkları süreye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.3. Demografik ve Meslekî Özelliklerin Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurumdaki Okul İklimine Etkisi

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ile cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, medenî durum, meslekî kıdem, çalışılan kurum ve süre değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul ikliminin cinsiyete, yaşa, eğitim düzeyine, medenî duruma, meslekî kıdeme, çalışılan kurum ve süreye yönelik Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

a) Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 17

Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ile cinsiyet değişkenine ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Alt Boyut/Genel	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Demokratiklik ve Okula Aldanma	Kadın	95	71.71	6812.50	2212.500	-.089	.929
	Erkek	47	71.07	3340.50			
Liderlik ve Etkileşim	Kadın	95	70.56	6703.00	2143.000	-.398	.691
	Erkek	47	73.40	3450.00			
Başarı Etkenleri	Kadın	95	71.54	6796.00	2229.000	-.016	.987
	Erkek	47	71.43	3357.00			
Samimiyet	Kadın	95	70.49	6697.00	2137.000	-.425	.671
	Erkek	47	73.53	3456.00			
Çatışma	Kadın	95	68.09	6468.50	1908.500	-1.433	.152
	Erkek	47	78.39	3684.50			
Okul İklimi	Kadın	95	70.23	6672.00	2112.000	-.523	.601
	Erkek	47	74.06	3481.00			

Tablo 17’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=2112.000$; $p>.05$). Diğer bir deyişle sınıf öğretmenlerinin okullarında hâkim olan iklimin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir etkisi yoktur.

Cinsiyet değişeni ile okul ikliminin ‘demokratiklik ve okula aldanma’ alt boyutu ($U=2212.500$; $p>.05$), ‘liderlik ve etkileşim’ alt boyutu ($U=2143.000$; $p>.05$), ‘başarı etkenleri’ alt boyutu ($U=2229.000$; $p>.05$), ‘samimiyet’ alt boyutu ($U=2137.000$; $p>.05$) ve ‘çatışma’ alt boyutları ($U=1908.500$; $p>.05$) arasında da genel ortalamaya benzer şekilde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

b) Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 18

Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ile yaş değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Alt Boyut/Genel	Yaş	<i>N</i>	Sıra Ortalaması	<i>sd</i>	X^2	<i>p</i>
Demokratiklik ve Okula Aldanma	22-30 yaş	6	35.83	3	4.930	.177
	31-40 yaş	38	73.04			
	41-50 yaş	50	72.80			
	51+ yaş	48	73.39			
Liderlik ve Etkileşim	22-30 yaş	6	42.17	3	3.376	.337
	31-40 yaş	38	73.43			
	41-50 yaş	50	72.08			
	51+ yaş	48	73.03			
Başarı Etkenleri	22-30 yaş	6	42.83	3	4.647	.200
	31-40 yaş	38	67.43			
	41-50 yaş	50	77.49			
	51+ yaş	48	72.06			
Samimiyet	22-30 yaş	6	56.08	3	1.014	.798
	31-40 yaş	38	71.46			
	41-50 yaş	50	73.49			
	51+ yaş	48	71.39			

Tablo 18'in devamı

Çatışma	22-30 yaş	6	55.92	3	3.680	.298
	31-40 yaş	38	63.01			
	41-50 yaş	50	76.20			
	51+ yaş	48	75.27			
Okul İklimi	22-30 yaş	6	40.33	3	4.523	.210
	31-40 yaş	38	67.46			
	41-50 yaş	50	75.26			
	51+ yaş	48	74.68			

Tablo 18'de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ile yaşları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=4.523$; $p>.05$). Yani öğretmenlerin okulunda hâkim olan iklim, yaş değişkenine göre değişim göstermemektedir.

Yaş değişkenine göre okul ikliminin tüm alt boyutları ($p>.05$) arasında da genel ortalamaya benzer şekilde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

c) Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 19'da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=7.375$; $p>.05$). Diğer bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin okullarında hâkim olan iklim, eğitim düzeyine göre herhangi bir değişim göstermemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre okul ikliminin diğer alt boyutları ($p>.05$) arasında da genel ortalamaya benzer olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 19

Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ile eğitim düzeyi değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Alt Boyut/Genel	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Demokratiklik ve Okula Aldanma	Eğitim Fakültesi	95	74.25	5	6.470	.263
	Eğitim Enstitüsü	5	83.20			
	Yüksek Öğr. Okulu	2	103.75			
	Mesleki ve T.Y.O.	1	53.00			
	Yüksek Lisans	21	53.71			
	Diğer	18	71,94			
Liderlik ve Etkileşim	Eğitim Fakültesi	95	75.91	5	5.000	.416
	Eğitim Enstitüsü	5	56.60			
	Yüksek Öğr. Okulu	2	88.00			
	Mesleki ve T.Y.O.	1	50.00			
	Yüksek Lisans	21	58.07			
	Diğer	18	67.42			
Başarı Etkenleri	Eğitim Fakültesi	95	76.79	5	6.461	.264
	Eğitim Enstitüsü	5	59.90			
	Yüksek Öğr. Okulu	2	91.25			
	Mesleki ve T.Y.O.	1	49.50			
	Yüksek Lisans	21	57.69			
	Diğer	18	61.94			
Samimiyet	Eğitim Fakültesi	95	76.82	5	7.874	.163
	Eğitim Enstitüsü	5	39.10			
	Yüksek Öğr. Okulu	2	86.75			
	Mesleki ve T.Y.O.	1	80.00			
	Yüksek Lisans	21	58.76			
	Diğer	18	65.11			
Çatışma	Eğitim Fakültesi	95	71.30	5	4.518	.477
	Eğitim Enstitüsü	5	85.80			
	Yüksek Öğr. Okulu	2	78.75			
	Mesleki ve T.Y.O.	1	20.50			
	Yüksek Lisans	21	62.19			
	Diğer	18	81.47			
Okul İklimi	Eğitim Fakültesi	95	76.09	5	7.375	.194
	Eğitim Enstitüsü	5	64.10			
	Yüksek Öğr. Okulu	2	101.50			
	Mesleki ve T.Y.O.	1	41.50			
	Yüksek Lisans	21	52.71			
Diğer	18	69.56				

d) Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ile medenî durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 20

Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ile medenî durum değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Alt Boyut/Genel	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Demokratiklik ve Okula Aldanma	Bekar	6	58.08	2	1.704	.426
	Evli	134	72.51			
	Boşanmış	2	43.75			
Liderlik ve Etkileşim	Bekar	6	53.58	2	1.769	.413
	Evli	134	72.59			
	Boşanmış	2	52.00			
Başarı Etkenleri	Bekar	6	41.00	2	6.308	.043*
	Evli	134	73.52			
	Boşanmış	2	27.50			
Samimiyet	Bekar	6	52.75	2	1.847	.397
	Evli	134	72.62			
	Boşanmış	2	53.00			
Çatışma	Bekar	6	82.75	2	3.247	.197
	Evli	134	71.71			
	Boşanmış	2	24.00			
Okul İklimi	Bekar	6	55.17	2	3.501	.175
	Evli	134	72.90			
	Boşanmış	2	26.50			

* $p < .05$

Tablo 20’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ile medenî durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=3.501$; $p>.05$). Okul ikliminin ‘demokratiklik ve okula aldanma’, ‘liderlik ve etkileşim’, ‘samimiyet’ ve ‘çatışma’ alt boyutları ile öğretmenlerin medenî durumları arasında da anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ancak ‘başarı etkenleri’ alt boyutu ile medenî durum arasında anlamlı

bir fark bulunmuştur ($X^2=6.308$; $p<.05$). Bu bulgu, medenî durumun sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algılarını belirlemede farklı etkenlere sahip olduğunu göstermektedir.

Kruskal-Wallis H testinde görülen farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu tespit etmek için post-hoc Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, medenî durumu bekâr ve evli olanlar arasında, çok az bir etki ile de olsa evli öğretmenlerin lehine ($p=.050$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yani evli olan sınıf öğretmenlerinin bekâr olan sınıf öğretmenlerine göre okul iklimi algısı biraz daha yüksek ve olumludur.

e) Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ile meslekî kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 21

Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ile meslekî kıdem değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Alt Boyut/Genel	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Demokratiklik ve Okula Aldanma	1-5 yıl	4	21.50	4	9.339	.053
	6-10 yıl	6	50.58			
	11-15 yıl	29	76.07			
	16-20 yıl	19	65.29			
	21+ yıl	84	75.20			
Liderlik ve Etkileşim	1-5 yıl	4	32.50	4	6.204	.184
	6-10 yıl	6	52.08			
	11-15 yıl	29	78.31			
	16-20 yıl	19	69.03			
	21+ yıl	84	72.95			
Başarı Etkenleri	1-5 yıl	4	34.13	4	6.202	.185
	6-10 yıl	6	49.33			
	11-15 yıl	29	69.34			
	16-20 yıl	19	75.37			
	21+ yıl	84	74.73			

Tablo 21'in devamı

Samimiyet	1-5 yıl	4	53.00	4	4.283	.369
	6-10 yıl	6	47.17			
	11-15 yıl	29	71.40			
	16-20 yıl	19	81.58			
	21+ yıl	84	71.88			
Çatışma	1-5 yıl	4	42.88	4	4.366	.359
	6-10 yıl	6	71.08			
	11-15 yıl	29	63.12			
	16-20 yıl	19	70.26			
	21+ yıl	84	76.07			
Okul İklimi	1-5 yıl	4	24.50	4	7.214	.125
	6-10 yıl	6	53.25			
	11-15 yıl	29	69.60			
	16-20 yıl	19	73.61			
	21+ yıl	84	75.22			

Tablo 21'de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ile meslekî kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=7.214$; $p>.05$). Yani öğretmenlerin okulunda hâkim olan iklim, görev yıllarına göre değişim göstermemektedir.

Okul ikliminin tüm alt boyutlarında ise yine genel ortalamaya benzer şekilde mesleki kıdeme göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

f) Sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 22

Sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile çalıştıkları kuruma ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Alt Boyut/Genel	İlkokullar	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Demokratiklik ve Okula Aldanma	O1 İlkokulu	9	93.22			
	O2 İlkokulu	7	81.29			
	O3 İlkokulu	6	50.83			
	O4 İlkokulu	18	51.14			
	O5 İlkokulu	7	41.79			
	O6 İlkokulu	14	68.04	11	22.074	.024*
	O7 İlkokulu	4	90.63			
	O8 İlkokulu	22	64.82			
	O9 İlkokulu	19	70.87			
	O10 İlkokulu	19	84.58			
	O11 İlkokulu	5	110.10			
	O12 İlkokulu	12	81.83			
Liderlik ve Etkileşim	O1 İlkokulu	9	78.22			
	O2 İlkokulu	7	78.93			
	O3 İlkokulu	6	67.50			
	O4 İlkokulu	18	61.25			
	O5 İlkokulu	7	14.00			
	O6 İlkokulu	14	66.64	11	26.460	.006*
	O7 İlkokulu	4	85.00			
	O8 İlkokulu	22	75.52			
	O9 İlkokulu	19	66.24			
	O10 İlkokulu	19	92.71			
	O11 İlkokulu	5	106.00			
	O12 İlkokulu	12	67.21			
Başarı Etkenleri	O1 İlkokulu	9	68.06			
	O2 İlkokulu	7	74.93			
	O3 İlkokulu	6	68.17			
	O4 İlkokulu	18	55.22			
	O5 İlkokulu	7	41.43			
	O6 İlkokulu	14	68.75	11	15.866	.146
	O7 İlkokulu	4	79.50			
	O8 İlkokulu	22	71.93			
	O9 İlkokulu	19	75.50			
	O10 İlkokulu	19	90.08			
	O11 İlkokulu	5	106.40			
	O12 İlkokulu	12	65.17			

Tablo 22'nin devamı

Samimiyet	O1 İlkokulu	9	91.67			
	O2 İlkokulu	7	66.50			
	O3 İlkokulu	6	64.58			
	O4 İlkokulu	18	60.64			
	O5 İlkokulu	7	71.29			
	O6 İlkokulu	14	60.79	11	7.891	.723
	O7 İlkokulu	4	93.50			
	O8 İlkokulu	22	70.43			
	O9 İlkokulu	19	72.61			
	O10 İlkokulu	19	78.97			
	O11 İlkokulu	5	88.00			
	O12 İlkokulu	12	65.83			
Çatışma	O1 İlkokulu	9	53.33			
	O2 İlkokulu	7	58.07			
	O3 İlkokulu	6	71.58			
	O4 İlkokulu	18	57.92			
	O5 İlkokulu	7	30.93			
	O6 İlkokulu	14	82.96			
	O7 İlkokulu	4	84.38	11	18.506	.071
	O8 İlkokulu	22	79.25			
	O9 İlkokulu	19	85.26			
	O10 İlkokulu	19	68.76			
	O11 İlkokulu	5	69.70			
	O12 İlkokulu	12	88.38			
Okul İklimi	O1 İlkokulu	9	70.17			
	O2 İlkokulu	7	68.07			
	O3 İlkokulu	6	59.50			
	O4 İlkokulu	18	51.33			
	O5 İlkokulu	7	19.71			
	O6 İlkokulu	14	72.71			
	O7 İlkokulu	4	96.25	11	23.862	.013*
	O8 İlkokulu	22	74.66			
	O9 İlkokulu	19	76.61			
	O10 İlkokulu	19	87.45			
	O11 İlkokulu	5	101.20			
	O12 İlkokulu	12	79.79			

* $p < .05$

Tablo 22'de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin algıladığı okul iklimi ile çalıştığı kurum arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($X^2=23.862$; $p < .05$). Diğer bir ifade ile

sınıf öğretmenlerinin algıladığı okul iklimi çalıştığı okula göre değişim göstermektedir. Öğretmenlerin algıladığı okul ikliminin ‘demokratiklik ve okula aldanma’ alt boyutu ($X^2=22.074$; $p<.05$) ve ‘liderlik ve etkileşim’ alt boyutları ($X^2=26.460$; $p<.01$) ile öğretmenlerin çalıştığı okul arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuş fakat okul ikliminin ‘başarı etkenleri’, ‘samimiyet’ ve ‘çatışma’ alt boyutları ile öğretmenlerin çalıştığı okul arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>.05$).

Kruskal-Wallis H testinde bulunan anlamlı farkın hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Okul ikliminin ‘demokratiklik ve okula aldanma’ alt boyutu için yapılan analiz sonuçlarına göre O1 İlkokulu ile O4 İlkokulu arasında, O1 İlkokulu’nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.019$); O1 İlkokulu ile O5 İlkokulu arasında, O1 İlkokulu’nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.025$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

O3 İlkokulu ile O11 İlkokulu arasında, O11 İlkokulu’nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.014$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. O4 İlkokulu ile O10 İlkokulu arasında, O10 İlkokulu’nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.011$); O4 ile O11 ilkokulları arasında, O11 İlkokulu’nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.004$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

O5 İlkokulu ile O10 İlkokulu arasında, O10 İlkokulu’nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.018$); O5 İlkokulu ile O11 İlkokulu arasında, O11 İlkokulu’nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.007$); O5 İlkokulu ile O12 İlkokulu arasında, O12 İlkokulu’nda görev yapan öğretmenlerinin lehine ($p=.049$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

O6 İlkokulu ile O11 İlkokulu arasında, O11 İlkokulu’nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.025$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. O8 İlkokulu ile O11 İlkokulu arasında, O11 İlkokulu’nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.023$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer ikili gruplar arasında ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Okul ikliminin 'liderlik ve etkileşim' alt boyutu için yapılan analiz sonuçlarına göre O1 İlkokulu ile O5 İlkokulu arasında, O1 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.008$); O2 İlkokulu ile O5 İlkokulu arasında, O2 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.002$); O3 İlkokulu ile O5 İlkokulu arasında, O3 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.008$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

O4 İlkokulu ile O5 İlkokulu arasında, O4 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.001$); O4 İlkokulu ile O10 İlkokulu arasında, O10 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.005$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. O4 İlkokulu ile O11 İlkokulu arasında, O11 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.019$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

O5 İlkokulu ile O6 İlkokulu arasında, O6 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.004$); O5 İlkokulu ile O7 İlkokulu arasında, O7 İlkokulu'nda görev yapanların lehine ($p=.022$); O5 ile O8 ilkokulları arasında, O8 İlkokulu'nda görev yapanların lehine ($p=.001$); O5 İlkokulu ile O9 İlkokulu arasında, O9 İlkokulu'nda görev yapan öğretmenlerin lehine ($p=.003$); O5 İlkokulu ile O10 İlkokulu arasında, O10 İlkokulu'nda görev yapanların lehine ($p=.000$); O5 İlkokulu ile O11 İlkokulu arasında, O11 İlkokulu'nda görev yapanların lehine ($p=.004$); O5 İlkokulu ile O12 İlkokulu arasında, O12 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.008$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. O9 ile O11 ilkokulları arasında, O11 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.048$) anlamlı bir farklılık bulunmuş, diğer ikili gruplar arasında ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Okul iklimi genel ortalaması için yapılan analiz sonuçlarına göre ise O1 İlkokulu ile O5 İlkokulu arasında, O1 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.008$); O2 ile O5 ilkokulları arasında, O2 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.007$); O3 ile O5 ilkokulları arasında, O3 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.022$); O4 ile O5 ilkokulları arasında, O4 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.006$); O4 ile O10 ilkokulları arasında, O10 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.003$); O4 ile O11 ilkokulları

arasında, O11 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.003$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

O5 İlkokulu ile O6 İlkokulu arasında, O6 İlkokulu'nda görev yapan öğretmenlerin lehine ($p=.009$); O5 İlkokulu ile O8 İlkokulu arasında, O8 İlkokulu'nda görev yapan öğretmenlerin lehine ($p=.004$); O5 ile O9 ilkokulları arasında, O9 İlkokulu'nda görev yapan öğretmenlerin lehine ($p=.006$); O5 İlkokulu ile O10 İlkokulu arasında, O10 İlkokulu'nda görev yapan öğretmenlerin lehine ($p=.001$); O5 ile O11 ilkokulları arasında, O11 İlkokulu'nda görev yapan öğretmenlerin lehine ($p=.004$); O5 ile O12 ilkokulları arasında, O12 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine ($p=.011$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu bulgular, anlamlı farkın lehine olduğu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerince, okul ikliminin 'demokratiklik ve aldanma' ile 'liderlik ve etkileşim' alt boyutlarının ve algılanan okul ikliminin olumlu olduğunu göstermektedir. Diğer ikili gruplar arasında ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

g) Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ile kurumda çalıştıkları süre arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 23'te görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ile kurumda çalıştıkları süre arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($X^2=4.321$; $p>.05$). Diğer bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin okullarında hâkim olan iklim, okulda çalıştıkları süreye göre herhangi bir değişim göstermemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okulda çalıştıkları süreye göre okul ikliminin diğer alt boyutları ($p>.05$) arasında da genel ortalamaya benzer şekilde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 23

Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ile kurumda çalıştıkları süre değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Alt Boyut/Genel	Kurumdaki Görev Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Demokratiklik ve Okula Aldanma	1-5 yıl	83	73.00	4	2.984	.560
	6-10 yıl	36	66.50			
	11-15 yıl	10	77.80			
	16-20 yıl	9	81.61			
	21+ yıl	4	46.88			
Liderlik ve Etkileşim	1-5 yıl	83	74.28	4	4.214	.378
	6-10 yıl	36	64.90			
	11-15 yıl	10	76.65			
	16-20 yıl	9	80.00			
	21+ yıl	4	41.25			
Başarı Etkenleri	1-5 yıl	83	74.78	4	6.584	.160
	6-10 yıl	36	61.01			
	11-15 yıl	10	70.15			
	16-20 yıl	9	93.00			
	21+ yıl	4	52.75			
Samimiyet	1-5 yıl	83	77.20	4	8.513	.074
	6-10 yıl	36	63.54			
	11-15 yıl	10	70.70			
	16-20 yıl	9	72.28			
	21+ yıl	4	25.00			
Çatışma	1-5 yıl	83	71.52	4	2.372	.668
	6-10 yıl	36	75.60			
	11-15 yıl	10	76.35			
	16-20 yıl	9	56.28			
	21+ yıl	4	56.25			
Okul İklimi	1-5 yıl	83	74.81	4	4.321	.364
	6-10 yıl	36	65.39			
	11-15 yıl	10	79.40			
	16-20 yıl	9	71.44			
	21+ yıl	4	38.25			

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Tutumları ile Çalıştıkları Kurumdaki Okul İklimi Arasındaki İlişki

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumları ile çalıştıkları kurumdaki okul iklimi arasında ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumları ile çalıştıkları kurumdaki okul iklimi arasında ilişkinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla alt faktörler de dikkate alınarak yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 24

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile çalıştıkları kurumdaki okul iklimi alt boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi sonuçları

Okul İklimi Alt Boyutları	Değerler Eğitimi Tutumu		
	n	r	p
Demokratiklik ve Okula Aldanma	142	.221**	.008
Liderlik ve Etkileşim	142	.259**	.002
Başarı Etkenleri	142	.211*	.012
Samimiyet	142	.109	.197
Çatışma	142	.023	.784

** $p < .01$

* $p < .05$

Tablo 24’te görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile çalıştıkları kurumdaki okul iklimi ‘demokratiklik ve okula aldanma’ alt boyutu arasında ($r=.221$; $p<.01$), ‘liderlik ve etkileşim’ alt boyutu arasında ($r=.259$; $p<.01$) ve ‘başarı etkenleri’ alt boyutu arasında ($r=.211$; $p<.05$) düşük düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile okul iklimi

'samimiyet' alt boyutu ($r=.109$; $p>.05$) ve 'çatışma' alt boyutları arasında ($r=.023$; $p>.05$) ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Tablo 25

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik tutumları ile çalıştıkları kurumdaki okul iklimi arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Analizi sonuçları

Ölçek Puanı		Değerler Eğitimi Tutum Puanı	Okul İklimi Puanı
Değerler Eğitimi Tutum Puanı	r	1.000	.203*
	p		.015
	n	142	142
Okul İklimi Puanı	r	.203*	1.000
	p	.015	
	n	142	142

* $p<.05$

Tablo 25'te görüldüğü üzere değerler eğitimi tutumu ile okul iklimi arasında düşük düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=.203$; $p<.05$). Yani sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik tutumları veya okul iklimi algısından herhangi bir değişken arttığında diğeri de düşük düzeyde anlamlı bir şekilde artmakta; bir değişken azaldığında diğeri de düşük düzeyde anlamlı bir şekilde azalmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile çalıştıkları kurumdaki okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından yapılan araştırma ile ilgili olarak, sonuç başlığı adı altında araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara değinilmiş; tartışma başlığı adı altında araştırma kuramsal çerçevede tartışılmış; öneriler başlığı adı altında, ileride yapılabilecek araştırmalara ve çözüme yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile çalıştıkları kurumdaki okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmaya %66.9'u (n=95) kadın, %33.1'i (n=47) erkek olmak üzere toplam 142 sınıf öğretmeni katılmıştır. Yaşları 22 ila 65 arasında farklılık gösteren öğretmenlerin üçte ikisi 41-65 yaş arasında bulunmaktadır. Yaklaşık üçte ikisi lisans mezunu olan öğretmenlerin %66.9'u eğitim fakültesi mezunu ve her beş öğretmenden dördü evlidir. Öğretmenlerin %93'ü 11 yıl ve üzeri meslekî kıdeme sahiptir, bu da deneyimli bir öğretmen grubu ile çalışıldığını göstermektedir.

DETÖ ve Okul İklimi Ölçeği'nin uygulanması sonucunda, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin DETÖ puanlarının 'katılıyorum' (X=3.96) düzeyinde 'iyi' bir seviyede olduğu; okul iklimi ölçeği puanlarının 'her zaman' (X=4.39) düzeyinde 'oldukça iyi/olumlu' bir yapıda olduğu görülmüştür. Ayrıca okul ikliminin 'demokratiklik ve okula aldanma' (X=4.47), 'liderlik ve etkileşim' (X=4.44), 'başarı etkenleri' (X=4.47) ve 'çatışma' (X=4.25) alt boyutlarının da 'her zaman' düzeyinde, 'samimiyet' (X=4.20) alt boyutunun ise 'çoğunlukla' düzeyinde olumlu yapıda olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Diğer bir ifade ile sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutumları cinsiyetlerine bağlı olarak değişkenlik göstermemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutumları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre yaşları 31-40 arasında bulunanlar ile yaşları 41-50 aralığında bulunanlar arasında, 31-40 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır yani 31-40 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin değerler eğitimi tutumları daha yüksektir. Yaşları 41-50 ve 51+ aralığında bulunanlar arasında, 41-50 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır, bu da 41-50 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin değerler eğitimi tutumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumları ile eğitim düzeyleri ve medenî durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani öğretmenlerin değerler eğitimi tutumları eğitim düzeylerine ve medenî durumlarına bağlı olarak bir değişim göstermemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumu ile meslekî kıdemleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, meslekî kıdemi 1-5 yıl ile 11-15 yıl aralığında bulunan sınıf öğretmenleri arasında kıdemi 11-15 yıl aralığında bulunan öğretmenlerin lehine; 1-5 yıl ile 16-20 yıl aralığında bulunan sınıf öğretmenleri arasında kıdemi 16-20 yıl aralığında bulunan öğretmenlerin lehine; kıdemi 11-15 yıl ile 21+ yıl aralığında bulunan sınıf öğretmenleri arasında kıdemi 11-15 yıl aralığında bulunan öğretmenlerin lehine; kıdemi 16-20 yıl ile 21+ yıl aralığında bulunan sınıf öğretmenleri arasında kıdemi 16-20 yıl aralığında bulunan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Yani durumları lehine bulunan öğretmenlerin değerler eğitimi tutumları daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumları ile çalıştıkları okul arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre, O1 İlkokulu ile O3, O4, O6 ve O12

ilkokulları arasında O1 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. O2 İlkokulu ile O3, O4 ve O6 ilkokulları arasında O2 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. O7 İlkokulu ile O3, O4, O6, O8, O9 ve O12 ilkokulları arasında O7 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine; O10 İlkokulu ile O3, O4 ve O6 ilkokulları arasında O10 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Yani lehine anlamlı çıkan O1, O2, O7 ve O10 ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumları diğer okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin tutumlarına göre daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumlarının okuldaki görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin çalıştığı kurumdaki okul iklimi ve alt boyutları ile cinsiyetleri, yaşları ve eğitim düzeyleri arasında da anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Yani öğretmenlerin okulunda hâkim olan iklim, cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi değişkenlerinden anlamlı olarak etkilenmemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin çalıştığı kurumdaki okul iklimi ve alt boyutları ile medenî durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamış fakat okul ikliminin 'başarı etkenleri' alt boyutu ile medenî durum arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre medenî durumu bekâr ve evli olanlar arasında, çok az bir etki ile evli öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Yani evli olan sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algıları bekâr olan sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algısından daha yüksek ve olumludur.

Sınıf öğretmenlerinin çalıştığı kurumdaki okul iklimi ve alt boyutları ile meslekî kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin okulunda hâkim olan iklim, görev yıllarına göre değişim göstermemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile çalıştıkları kurum arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca okul ikliminin 'demokratiklik ve okula aldanma' ve 'liderlik ve etkileşim' alt boyutları ile öğretmenlerin çalıştığı okul arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul ikliminin 'demokratiklik ve okula aldanma' alt boyutu ile ilgili

olan analiz sonuçlarına göre, O1 İlkokulu ile O4 İlkokulu arasında O1 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine; O11 İlkokulu ile O3, O4, O6 ve O8 ilkokulları arasında O11 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine; O10 İlkokulu ile O4 İlkokulu arasında O10 İlkokulu'nda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. O5 İlkokulu ile O1, O10, O11 ve O12 ilkokulları arasında O5 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin aleyhine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Yani O1, O10 ve O11 ilkokullarındaki sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algıları, karşılaştırıldığı diğer okullardaki öğretmenlerin algısına göre daha yüksek ve olumlu iken O5 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algıları, karşılaştırıldığı diğer okullardaki öğretmenlerin okul iklimi algılarından daha düşük ve olumsuz bir yapıdadır.

Okul ikliminin 'liderlik ve etkileşim' alt boyutu ile ilgili olan analiz sonuçlarına göre, O5 İlkokulu ile diğer tüm ilkokullar arasında O5 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin aleyhine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle O5 İlkokulu'ndaki sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algıları, karşılaştırıldığı tüm ilkokullardaki öğretmenlerin algılarından düşük ve olumsuz yapıdadır. O4 ile O10 ilkokulları arasında O10 İlkokulu'ndaki sınıf öğretmenlerinin lehine; O11 İlkokulu ile O4, O5 ve O9 ilkokulları arasında O11 İlkokulu'nda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş ve böylelikle okul iklimi algılarının da karşılaştırıldığı diğer ilkokullardaki sınıf öğretmenlerin algılarından daha yüksek ve olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Okul iklimi genel ortalaması için yapılan analiz sonuçlarına göre, O4 İlkokulu ile O10 İlkokulu arasında, O10 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine; O4 ile O11 ilkokulları arasında da O11 İlkokulu'nda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yine okul ikliminin 'demokratiklik ve okula aldanma' alt boyutunda bulunan sonuca benzer olarak okul iklimi genel ortalamasında da O5 İlkokulu ile O1, O2, O3, O4, O6, O8, O9, O10, O11 ve O12 ilkokulları arasında O5 İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin aleyhine anlamlı bir farklılık bulunmuş ve böylelikle okul iklimi algılarının da karşılaştırıldığı diğer ilkokullardaki öğretmenlerin algılarından daha düşük ve olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır. Okul ikliminin en yüksek olduğu okulların

sırasıyla O11, O7 ve O10 ilkokulları; en düşük olduğu okulun ise O5 İlkokulu olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin çalıştığı okuldaki iklim ile okulda çalıştıkları süre arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Yani sınıf öğretmenlerinin okullarında hâkim olan iklim, okulda çalıştıkları süreye göre değişiklik göstermemektedir. Okul ikliminin alt boyutları arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Değerler eğitimi tutumu ile okul iklimi arasında düşük düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r=.203$; $p>.05$). Yani sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumları veya okul iklimi algılarından herhangi bir değişken arttığında diğer değişken de düşük düzeyde anlamlı olarak artmakta; bir değişken azaldığında diğer değişken de düşük düzeyde anlamlı olarak azalmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile çalıştıkları okuldaki okul ikliminin ‘demokratiklik ve okula aldanma’ alt boyutu arasında, ‘liderlik ve etkileşim’ alt boyutu arasında ve ‘başarı etkenleri’ alt boyutu arasında düşük düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile okul iklimi ‘samimiyet’ alt boyutu ve ‘çatışma’ alt boyutu arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

5.2. Tartışma

Yürütülen araştırma, bugüne kadar yapılmış olan başka araştırmaların neticesi ile birlikte tartışılmıştır. Buna göre, Yaşaroğlu (2014), Bilmez ve Tarkoçin (2017), Yılmaz ve Yılmaz (2017), Karakülçe (2018) ve Çağlayan’ın (2018) yaptıkları araştırmada, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumlarının ‘katılıyorum’ değerlendirme aralığında, çok yüksek olmasa da ‘iyi’ bir seviyede olduğu sonucuna ulaşmaları, bu araştırmada elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin derslerinde değerler eğitimine önem verdikleri düşünülebilir. Diğer yandan Bozdaş (2013)

tarafından yapılan araştırmada bu araştırmanın aksine, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi çalışmalarının ve uygulama düzeylerinin düşük olduğu belirtilmiştir.

Değerler eğitimi, cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde ise Bozdaş (2013), Yaşaroğlu (2014), Aktepe (2016), ağlayan (2018) ve Karakülçe'nin (2018) yapmış oldukları araştırmalara paralel şekilde bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Diğer taraftan Can'ın (2008) sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimine yönelik yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemek için yaptığı araştırmada, Fidan'ın (2009) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada ve Erbaş'ın (2019) farklı kurum ve kademelerde öğretim yapan öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri üzerine yaptığı araştırmada bu araştırmanın aksine kadın öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik uygulamalara erkek öğretmenlere göre daha fazla yer verdikleri, Keskin ve Sağlam'ın (2014) sınıf öğretmeni adaylarının insanî değerlere sahip olma düzeyleri üzerine yaptığı araştırmada entelektüel değerler, özgürlük ve maneviyat değerlerine sahip olma düzeylerinin kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bildirilmiştir.

Yaş değişkeni ele alındığında, Bozdaş (2013) ve Karakülçe'nin (2018) yapmış olduğu araştırmalarda anlamlı bir farka rastlanmazken; yapılan bu araştırmada yaşı 31-40 aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumlarının 41-50 yaş aralığı ile 51+ yaş arasında bulunan öğretmenlerin değerler eğitimi tutumlarından fazla olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre diğer araştırmaların aksine, Çanakkale'de görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşlarına bağlı olarak değerler eğitimi tutumlarının değiştiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin medenî durumlarına ve okulda çalıştığı süreye bağlı olarak değerler eğitimi tutumlarının değişkenlik göstermemesi, diğer çalışmalarla büyük oranda örtüşmektedir. Buna bağlı olarak, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumlarının medenî durum ve okulda çalıştığı süre değişkenlerinden bağımsız bir şekilde değerlendirilebileceği söylenebilir.

Değerler eğitimi, eğitim düzeyi bakımından incelendiğinde, Can (2008), Aktepe (2016), Batmaca (2016), Çağlayan (2018) ve Karakülçe'nin (2018) yapmış oldukları araştırmalara benzer şekilde bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutumlarının eğitim düzeyi açısından farklılaşmadığı görülmüştür. Öte yandan bu araştırmaların aksine, Yaşaroğlu'nun (2014) yapmış olduğu araştırmada eğitim fakültesinden mezun olan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumlarının daha yüksek ve olumlu olduğu bildirilmiştir. Yaşaroğlu'nun (2014) yapmış olduğu araştırmanın yılı ve bulunduğu çevre etkili olabilmekle birlikte, eğitim fakültesinden mezun olan kişiler ile diğer bölümlerden mezun olmuş fakat formasyonla öğretmenliğe atanmış olan kişilerin öğretmenlik ideallerinin ve meslekî beklentilerinin farklı olabileceği düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumlarının meslekî kıdemlerine göre değişiklik göstermesi ve meslekî kıdemi 6 ila 20 arasında değişen öğretmenlerin değerler eğitimi tutumlarının daha yüksek olması, Bozdaş (2013), Yaşaroğlu (2014), Karakülçe (2018) ve Kara'nın (2017) yapmış oldukları araştırmalarla paralellik göstererek bu araştırmada da çıkan sonuçları desteklemektedir. Diğer yandan Can (2008), Çağlayan (2018) ve Batmaca'nın (2016) yapmış oldukları araştırmalarda, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüş ve tutumlarının meslekî kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucu, bu araştırmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Bu farklılığın nedeninin, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam koşulları, zaman ve çevrenin farklı olması gibi nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Değerler eğitimi tutumlarına çalışılan okul değişkeni açısından bakıldığında, incelenen araştırmaların hiçbirinde bu değişken üzerinde çalışma yapıldığı görülmemiş sadece Şahin'in (2013) yapmış olduğu araştırmada öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü üniversiteye göre ve Karakülçe'nin (2018) yapmış olduğu araştırmada ilçe değişkenlerine göre anlamlı farklılık tespit edilmeye çalışılmış, farklılık ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarının çalıştıkları okula göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklılığın ise, okul iklimi ile yakından ilişkili olduğu; okulların etkileşimde bulunduğu çevre faktörünün de bu konuda etkili olabileceği düşünülmüştür.

Yürütülen araştırmada sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algıları ‘her zaman’ değerlendirme aralığında ‘çok yüksek/olumlu’ olarak belirlenmiştir. Diğer yandan Köse’nin (2015) yaptığı araştırmada öğretmenlerin okul iklimi algıları ‘katılıyorum’ düzeyinde iyi olarak, Aydoğan’ın (2019) yaptığı araştırmada ‘kısmen katılıyorum’ düzeyinde orta olarak belirtilmiştir. Buna göre yürütölen araştırmada okul iklimi çok yüksek/olumlu çıkan sınıf öğretmenlerinin görevlerini büyük bir iştiyakla yaptığı ve işlerinde çaba gösterdikleri söylenebilir.

Okul iklimi cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde ise okul iklimi genel ortalamasına göre Sönmez (2016), Dilbaz Sayın (2017), Aydoğan (2019) ve Bakkal’ın (2019) yapmış oldukları araştırmalara paralel şekilde bu araştırma da sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algılarının cinsiyete göre bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Diğer yandan bu araştırmanın aksine, Acet (2006), Kavgacı (2010), Doğan (2011) ve Selçuk’un (2016) yaptığı araştırmada erkek öğretmenlerin okul ikliminin bazı alt boyutlarında iklim algıları daha yüksek çıkarken; Aygün (2016) ve Sönmez’in (2016) yaptığı araştırmada okul ikliminin alt boyutlarından bazılarında kadın öğretmenlerin okul iklimi algıları daha yüksek çıkmıştır. Bu farklılığın sebebinin, okullarındaki yöneticilerin cinsiyetlerine bağlı olarak kendilerini hemcinslerine yakın ve samimi hissetmeleri şeklinde olduğu düşünölebilir.

Yaş değişkeni ele alındığında, Gündüz (2008), Saygılı (2010) ve Aydoğan (2019) yaptıkları araştırmalarda ileri yaşta bulunan öğretmenlerin okul iklimi algılarının daha yüksek ve olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin yaşları arttıka okuldan beklentilerinin azalması, okulun yapısını daha iyi tanıyor olmaları ve ilişkilerinin sosyal olarak artması gibi sebeplerle açıklanabilir. Bu sonuçların aksine yapılan bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algılarının yaşa bağlı olarak değişmediği görölmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algılarına eğitim düzeyi açısından değişim göstermemesi, Selçuk (2016), Dilbaz Sayın (2017), Aydoğan (2017) ve Bakkal’ın (2019) yapmış oldukları araştırmalarla paralellik göstererek bu araştırmada çıkan sonuçları

desteklemektedir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi ne olursa olsun okullarındaki iklimi aynı şekilde algıladıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin medenî durumlarına ve okulda çalıştığı süreye bağlı olarak okul iklimi algılarının değişkenlik göstermemesi, diğer çalışmalarla büyük oranda örtüşmektedir. Buna bağlı olarak elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin okullarındaki çalışma süreleri ve medenî durumları fark etmeksizin, okulun ikliminden aynı biçimde etkilendiklerini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algılarının meslekî kıdemlerine göre değişiklik göstermemesi, Sezgin ve Kılınç (2011), Doğan (2011), Dilbaz Sayın (2017), Bakkal'ın (2019) yapmış oldukları araştırmalarla paralellik göstererek bu araştırmada da çıkan sonuçları destekler niteliktedir. Öte yandan bu araştırmanın aksine, Baykal (2007) ve Aygün'ün (2016) araştırmalarında ilk 5 yıllık meslekî kıdeme sahip olanların okul iklimi algılarının yüksek olduğu bildirilirken, Selçuk'un (2016) araştırmasında 4-9 yıl meslekî kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul iklimi algılarının düşük olduğu, Aydoğan'ın (2019) araştırmasında ise 21 yıl ve üzerinde meslekî kıdeme sahip olanların okul iklimi algılarının yüksek olduğu bildirilmiştir.

Okul iklimi algılarına çalışılan kurum değişkeni açısından bakıldığında, incelenen araştırmaların hiçbirinde bu değişken üzerinde çalışma yapıldığı görülmemiş yalnızca Selçuk'un (2016) yaptığı araştırmada branş, Dolapçı'nın (2019) yaptığı araştırmada çalışılan kurumun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, Bakkal'ın (2019) yaptığı araştırmada ise okul türü değişkenleri ile çalışılmış, farklılıklar tespit edilmiştir. Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin okul iklimi algılarının çalıştıkları okula göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklılığın sebebi olarak, okulların yönetici-öğretmen-veli işbirliği içinde etkileşimlerde bulunması veya bulunmaması, okul yöneticilerinin ahlâki bir liderlik yapıp yapmaması ya da öğretmen-öğrencilere karşı tavır ve davranışlarının ne derece olumlu olduğu, öğrencilerin başarısı ve öğretmenlerine karşı davranış biçimlerinin farklılığı, okul aile birliğinin aktif rol alıp almaması, velilerin desteği, okul gezileri ve etkinliklerinin yapılıp yapılmaması vb. faktörlerin etkili olabileceği düşünülmüştür.

5.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına göre araştırmacı tarafından, uygulayıcılar ve araştırmacılar için birtakım önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Yapılan araştırmaya göre, sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumlarının en yüksek olduğu okullar sırasıyla O7, O2, O1 ve O10 ilkokullarıdır. En düşük olduğu okullar ise sırasıyla O3, O6, O12 ve O4 ilkokullarıdır. Sonuçlar dikkate alındığında, değerler eğitimi tutumları yüksek olan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile düşük olan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin düzenli aralıklarla bir araya gelerek, değerler eğitimi konusunda okul dışı etkinlik ve faaliyetler düzenleyerek bu konunun önemine dair paylaşımlarda bulunması önerilebilir.

- Araştırma sonuçlarına göre, okul ikliminin en yüksek olduğu okullar sırasıyla O11, O7 ve O10 ilkokulları; okul ikliminin ‘demokratiklik ve okula aldanma’ alt boyutuna göre en yüksek olduğu okullar O11, O1 ve O7 ilkokulları; okul ikliminin ‘liderlik ve etkileşim’ alt boyutuna göre en yüksek olduğu okullar O11, O10 ve O7 ilkokullarıdır. Okul ikliminin genel ortalamaya ve alt boyutlara göre en düşük olduğu okul ise O5 İlkokulu’dur. Yani O11 İlkokulu’nda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre okul iklimi yüksek ve çok olumlu iken; O5 İlkokulu’nda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre okul iklimi daha düşük ve olumsuz bir yapıdadır. Okulların iklimi, öğrencilerin akademik başarıları da dâhil olmak üzere birçok konuyu etkilediği için özellikle düşük/olumsuz olan okullarda yönetici-öğretmen-okul aile birliği ve öğrenci işbirliği içinde okul iklimini düzeltecek hizmet ve faaliyetler yapılabilir.

5.3.2. Yapılacak Olan Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma Çanakkale il merkezindeki devlete bağlı ilkokullarda yapılmış olup demografik değişkenler ve kullanılan ölçme araçları ile sınırlıdır. Örneklem genişletilerek diğer illerde, farklı değişkenlerle veya başka ölçme araçlarıyla özel okullar da dâhil edilerek yeni araştırmalar yapılabilir.

- Bu araştırmada değerler eğitimi tutum ölçeği ve okul iklimi ölçeği sadece ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. İleride yapılacak olan çalışmalarda, değişik kademelerde görev yapan branş öğretmenleri ve okul yöneticileri de dâhil edilerek daha ayrıntılı sonuçlara ulaşılabilir veya sadece ücretli öğretmenler örneklem grubu olarak ele alınabilir.

- Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları ile okul iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonraki çalışmalarda, farklı kademelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin veya velilerinin değerler eğitimi tutumları ile okul iklimi algıları arasındaki ilişki incelenebilir.

- Bu araştırma nicel araştırma yöntemi ve ilişkiyel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın neticesine göre, MEB'e tâbi Çanakkale ilkokullarında görev yapan ve yaşları 31-40 aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumları, yaşları 41-50 aralığında bulunanlara göre; yaşları 41-50 aralığında bulunanların tutumları da 51 yaş ve üzerinde bulunan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumlarına göre daha yüksektir. Meslekî kıdem değişkeni açısından bakıldığında, 11-20 yıl aralığında kıdeme sahip olan tecrübeli sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumları, mesleğe yeni başlamış ve mesleğinin sonuna gelmiş olan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumlarından daha yüksek ve olumludur. Bu algı farklılıklarının altında yatan sebeplerin ortaya koyulabilmesi için bundan sonraki çalışmaların nitel araştırma ile yapılmasına ve içerik analizi kullanılmasına ihtiyaç duyulabilir.

KAYNAKÇA

- Acet, A. (2006). İlköğretim Okullarında Örgüt İklimi ve Karara Katılma Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Akbaşı, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaşı, O. ve Kaymakcan, R. (Ed.). (2007). “*Türk Milli Eğitim Sisteminin İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*” Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. Dem Yayınları: İstanbul.
- Aktepe, G. (2016). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Akyol, Ş. (2010). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Sevgi Temasının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Aladağ, S. (2009). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, İ. (2. Basım). (2008). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Aydın, M. Z. ve Akyol Gürler, Ş. (4. Basım). (2014). *Okulda Değerler Eğitimi: Yöntemler-Etkinlikler-Kaynaklar*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Aydoğan, İ. (2019). Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinin Yordayıcısı Olarak Okul İklimi Algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüleri, İstanbul.

- Aydoğdu, F. (2017). “Erzincan değerler eğitimi projesinin (EDEP) oğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi”. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 1-9.
- Aygün, G. (2016). İlkokul retmenlerinin Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Tutumları ile Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bacanlı, H. (3. Basım). (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Bakioğlu, A. ve Silay, N. (2011). *Yüksek retim ve retmen Yetiştirmede Karakter Eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Bakkal, M. (2019). Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyleri ile retmenlerin Okul İklimi Algıları ve Motivasyonları Arasındaki İlişi: Sultanbeyli İlçesi rneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın niversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüleri, İstanbul.
- Balcı Bucak, E. (2002). “Abant izzet baysal niversitesi eğitim fakültesinde örgüt iklimi: Yönetimde ast-st ilişkisi”. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(7).
- Balcı, F. A. ve Yanpar Yelken, T. (2010). “İlkretim retmenlerinin ‘değer’ kavramına yükledikleri anlamlar”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 81-90.
- Batmaca (2016). Sınıf retmenlerinin 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Değerlerin retimine İlişkin Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Bektaş, F., Nalçacı, A. ve Karadağ, E. (2014). “İlkretim okulu rencilerinin algıladıkları evrensel değerlerin bir yordayıcısı olarak okul iklimi”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 281-293.
- Bilgin, B. ve Selçuk, M. (1991). *Din retimi*. Akid Yayıncılık: Ankara.

- Bilmez, B. ve Tarkoçin, S. (2017). “Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik algılarının incelenmesi (Bartın ili örneği)”. *Bingöl Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 113-127.
- Bozkurt, E. (2019). “Perceptions of classroom teachers regarding values education with children’s games”. *International Journal of Progressive Education*, 15(5), 149-161. doi:10.29329/ijpe.2019.212.11.
- Büyüköztürk, Ş. (27. Basım). (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Blake, N. L. (2011). Lack of School Values Leave Children Behind: A Study of the Impact School Mission Statements Have on Academic Achievement. Unpublished Doctor of Education. Capella University, United States.
- Bolay, S. H. ve Kaymakcan, R. (Ed.). (2007). “*Aşkın Değerler Buhranı*” *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*. Dem Yayınları: İstanbul.
- Bozdaş, Ş. (2013). Öğretmenlerin Mesleklerine Adanmışlık Düzeyleri ile 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.
- Canlı, S., Demirtaş, H. ve Özer, N. (2018). “Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması”. *İlköğretim Online*, 17(4), 1797-1811. doi:10.17051/ilkonline.2019.506842.
- Cevizci, A. (1. Basım). (2010). *Felsefeye Giriş*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. and Pickeral, T. (2009). “School climate: Research, policy, teacher education and practice”. *The Teachers College Record*, 111(1), 180-213. doi:10.1177/016146810911100108.

- Çağlayan, E. (2018). Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına Yönelik Veli ve Öğretmen Tutumlarının Değerlendirilmesi: Bingöl Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bingöl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bingöl.
- Çakalçı, N. (2019). Okul İklimi ve Bireysel Yenilikçilik Kavramları Arasındaki İlişkide Öğretmen Özerkliğinin Aracılık Rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). “Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme”. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çankaya, İ. H. (2009). “Okul güvenliği üzerine teorik bir çözümleme”. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (DÜSBED)*, 1(2), 97-103.
- Çengelci, T. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çetin, Ş. (2013). “Öğretmen adaylarının milli değerlerin öğretimine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi”. *Turkish Studies*, 8(8), 1733-1743. doi:10.7827/TurkishStudies.5277.
- Çolak, İ. (2016). Okul İklimi ile Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Dawson, C. (2015). *Araştırma Yöntemlerine Giriş*. Asım Arı (çev.). Eğitim Yayıncılık: Konya.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). “Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Demirhan İşcan, C. (2007). İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Dilbaz Sayın, S. S. (2017). Okul İklimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Doğan, D. (2011). İlköğretim Okullarındaki Örgüt İkliminin Yönetici ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri Bakımından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Doğan, S. (2017). "Okul Kültürü ve İklimi". C. T. Uğurlu (ed.). içinde *Okul Yönetimi*. (s. 91-119). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Doğanay, A. (2011). "Değerler Eğitimi". içinde *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaş Eğitimi*. (s. 225-256). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Ekin, A. İ. (2019). Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2011). *Karakter Eğitimi El Kitabı*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Erbaş, A. A. (2020). Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Değerler Eğitimi Üzerine Bir Araştırma: Beklentiler, Uygulamalar ve Öneriler. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Erbaş, H. H. (2019). Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Algısının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kırşehir İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ergene, Ö. (2020). "Matematik eğitimi alanında ölçek geliştirme ve ölçek uyarlama makaleleri: Betimsel içerik analizleri". *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 360-383. doi:10.33308/26674874.2020342207.
- Fidan, N. K. (2009). "Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri". *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 2(2), 1-18.
- Genç, N. ve Karcıoğlu, F. (2000). *Örgüt İkliminin Gücü Aşkale Çimento Örneği*. Karizma Yayınları: İstanbul.

- Göksal, S. (2018). Matematik Öğretmenlerinin Algıladıkları Okul İklimi ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, H. (2008). İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ile Öğretmenlerin İş Doyumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Güngör, E. (3. Basım). (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. Ötüken Yayınları: İstanbul.
- Halpin, A. W. and Croft, D. B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Midwest Administration Center of the University of Chicago, Chicago.
- Hökelekli, H. (2011). *Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. Timaş Yayınları: İstanbul.
- Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2007). "Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri". içinde *Değerler ve Eğitimi*. (s. 371-396). Dem Yayınları: İstanbul.
- Hoy, W. K. (2003). "School Climate". J. W. Guhtrie (ed.). in *Encyclopedia of Education*. (pp. 2121-2124). Thompson Gale: New York.
- Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (Eds.) (2010). *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma Uygulama*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. and Kottkamp, R. B. (1991). *Open Schools/Healthy Schools: Measuring Organizational Climate*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Huitt, W. G. (2004). Moral and Character Development. Educational Psychology Interactive. Valdosta State University, Valdosta, GA. Erişim: 29 Haziran 2022, <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html>.
- İmamoğlu, E., Karakitapoğlu, O. ve Aygün, Z. (1999). "1970'lerden 1990'lara değerler: Üniversite düzeyinde gözlenen zaman, kuşak ve cinsiyet farkları". *Türk Psikolojisi Dergisi*, 14(44), 1-22.
- İnanır, B. (2020). Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Düzeyleri ile Okul İklimi ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Kuşdil, M. E. (2000). “Türk öğretmenlerinin değerler yönelimi ve Schwartz değer kuramı”. *Türk Psikolojisi Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Kara, B. (2017). İlkokul ve Ortaokullarda Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karakülçe, N. (2018). İlkokul Yöneticilerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ve Demokratik Tutumlarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Katılmış, A. (2010). Sosyal Bilgiler Dersindeki Bazı Değerlerin Kazandırılmasına Yönelik Bir Karakter Eğitimi Programının Geliştirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kavgacı, H. (2010). İlköğretimde Örgütsel İklim ve Okul-Aile İlişkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaymakcan. R., Kenan. S., Hökelekli. H., Arslan. Z. S. ve Zengin. M. (Ed.). (2006). “Değerler ve Eğitimi” *Uluslararası Sempozyumu*. Dem Yayınları: İstanbul.
- Keskin, U. ve Sağlam, H. İ. (2014). “Sınıf öğretmeni adaylarının insanî değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 81-101.
- Kıncal, R. Y. (2007). *Vatandaşlık Bilgisi*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Kıncal, R. Y. (Ed.). (5. Basım). (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Kızılcelik, S. ve Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü*. Atilla Kitabevi: Ankara.
- Kirschenbaum, H. (1992). “A comprehensive model for values education and moral education”. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 77-86.

- Korkmaz, M. (2005). “Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerine etkisi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 401-422.
- Köknel, Ö. (2007). *Çatışan Değerlerimiz*. Altın Kitaplar: İstanbul.
- Köse, A. (2015). İşe Angaje Olma ile Örgütsel Destek Algısı ve Örgüt İklimi Arasındaki İlişki (Kahramanmaraş İli Örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi. Zirve Üniversitesi ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüleri, Gaziantep.
- Meydan, H. (2012). İlköğretim Okullarında Değerler ve Karakter Eğitimi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Oğuzkan, F. (1981). “*Eğitim Terimleri Sözlüğü*”. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Özdaş, F. (2013). Ortaokullarda Değerler Eğitimi ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özdilekler, M. A. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Aktarımındaki Rollerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Özen, H. (2018). “A qualitative study of school climate according to teachers’ perceptions”. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 81-98. doi:10.14689/ejer.2018.74.5.
- Özensel, E. (2003). “Sosyolojik bir olgu olarak değer”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 230-232.
- Özgüven, İ. (2000). *Psikolojik Testler*. Pdrem Yayınları: Ankara.
- Özleşmiş, N. (2019). İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Kapsamındaki Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk Samur, A. (2011). Değerler Eğitimi Programlarının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Raffety, T. J. (2003). "School climate and teacher attitudes towards upward communication in secondary schools". *American Secondary Education*, 31(2), 49-70.
- Sarıççek, L. (2014). Gaziantep İli Şehitkamil İlçesindeki İlkokullarda Öğretmen Görüşlerine Göre Paylaşılan Liderlik ve Okul İklimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüleri, Gaziantep.
- Saygılı, G. (2010). Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Sancaktepe İlçesi Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Seferoğlu, S. S. (2004). "Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim". *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Selçuk, E. (2016). Okullarda Değerler Eğitimi Uygulamalarının Verimliliği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sezgin, F. ve Kılınç, A. Ç. (2011). "İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi". *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- Silah, M. (2000). *Sosyal Psikoloji*. Gazi Büro Kitabevi: Ankara.
- Sinanoğlu, O. (2002). *Hedef Türkiye*. Otopsi Yayınları: İstanbul.
- Sönmez, E. (2016). Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Singh, A. (2011). "Evaluating the impacts of value education: Some case studies". *International Journal of Educational Planning & Administration*, 1(1), 1-8.
- Şahin, T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Değerler Eğitimi Öz-Yeterliliklerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Şahin, Y. (2017). Okul Öncesi Çocuklarda Değerler Eğitimi Kapsamında Yardımlaşma ve Paylaşma Değerleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Şenel, T. (2015). İlkokullarda Okul İklimi ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). “İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.
- Şişman, M. (4. Basım). (2012). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Tan, M. (1990). “Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: İşlevselci paradigma ve çatışmacı paradigma”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 557-571.
- Tanıt, T. (2007). Eğitim Yöneticilerinin Değer Tercihleri ile Yaratıcılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tay, B. (2013). “The views of prospective social studies and classroom teachers about values and values education”. *Educational Research and Reviews Academic Journals*, 8(9), 560-567. doi:10.5897/ERR2012.1098.
- Taymur, Z. A. (2015). İlkokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma (Batman İl Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- TDK, (2022). Türk Dil Kurumu sözlüğü. Erişim: 26 Haziran 2022, <https://sozluk.gov.tr/>.
- Temel, Z. F. ve Aksoy, A. B. (2001). *Ergen ve Gelişimi*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. and Higgins-D'Alessandro, A. (2013). “A review of school climate research”. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.

- Tozlu, N. (1992). *Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yayınları: Van.
- Türkdoğan, M. (2019). Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Urfalı Dadandı, P. ve Kırımlı, B. (2017). "Investigation of the value preferences of turkish and english teacher candidates". *Journal of Theory and Practice in Education*, 13(4), 759-777.
- Uzuner, N. K. (2019). Değerler Eğitiminde Kullanılan Araç-Gereç ve Materyallere İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ünal, C. (1981). *Genel Tutumların veya Değerlerin Psikolojisi Üzerine Bir Araştırma*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları: Ankara.
- Veugelers, W. and Vedder, P. (2003). "Values in teaching: Teachers and teaching". *Theory and Practice*, 9(4), 377-390.
- Yaman, E. (2. Basım). (2012). *Değerler Eğitimi*. Akçağ Yayınları: Ankara.
- Yaşaroğlu, C. (2014). "Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi". *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 123-134. doi:10.9761/JASSS2372.
- Yıldırım, K. (2009). "Values education experiences of Turkish class teachers: A phenomonological approach". *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.
- Yılmaz, M. (2010). Ergenlerde Şiddetin Önlenmesinde Din Eğitiminin Rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, M. ve Yılmaz, Ö. F. (2017). "Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri". *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 737-748. doi:10.14686/buefad.308908.

Yurter, Y. (2016). İlkokul ve Ortaokullarda Okul İklimi ile Örgütsel Yaratıcılık Davranışları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.



EKLER

EK 1

ARAŞTIRMA İZNİ



T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 60305806-44-E.15711073
Konu: Anket Çalışması(Elif YILMAZ)

28.10.2020

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ÇANAKKALE

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının
20/10/2020 tarihli ve 2000163162 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elif YILMAZ tarafından "Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Tutumları İle Çalıştıkları Kurumdaki Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında, 2020 - 2021 Eğitim Öğretim yılı Ekim- Aralık aylarında, İlimiz Merkezinde Bulunan Resmî İlkokullardaki görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik ölçek çalışması yapılma isteği ilgi yazısıyla teklif edilmekte olup, Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olurlarınıza arz ederim.

Hasan ERGÜVEN
Şube Müdürü

OLUR
28.10.2020

Ferhat YILMAZ
Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1-Komisyon Raporu (1sayfa)
2-Okul Listesi (1sayfa)

Güvenli Elektronik İmza ile
Aynı ile aynıdır



Millî Eğitim Müdürlüğü Valilik Binası
Elektronik Ağ:

Ayrıntılı bilgi için: Melek MORKAVUK-GÜNEŞ
Tel:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 60305806-44-E.15914629
Konu : Anket Çalışması

02.11.2020

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 20/10/2020 tarihli ve 2000163162 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elif YILMAZ tarafından yapılması düşünülen anket/ölçek çalışması ile ilgili alınan Makam Onayı, Komisyon Raporu ve Mühürlü Anket Formları yazımız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Ferhat YILMAZ
Millî Eğitim Müdürü

Ek :

- 1- Makam Onayı (1 sayfa)
- 2- Komisyon Raporları (1 sayfa)
- 3- Mühürlü Form (4 sayfa)
- 4- Okul Listesi (1 sayfa)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile aynıdır



Millî Eğitim Müdürlüğü Valilik Binası
Elektronik Ağ:

Ayrıntılı bilgi için: Melek MORKAVUK GÜNEŞ-Memur
Tel:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Elif YILMAZ
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Çanakkale/Merkez
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İlimiz Merkezinde Bulunan Resmi İlkokullar (Sınıf Öğretmenleri)
Araştırmanın konusu	"Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Tutumları İle Çalıştıkları Kurumdaki Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez Çalışması
Veri Toplama Araçları	Ölçek
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	Sınıf Öğretmenleri
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Çalışma sonuçlarının Çanakkale Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Hizmetleri Bölümüne gönderilmesi şartıyla; 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılında Merkez İlçede bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine online ve yüzyüze araştırma çalışması yapılması Komisyonumuzca uygundur. UYGUNDUR	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı:	

KOMİSYON

27.10.2020

Komisyon Başkanı
Hasan ERGÜVENÜye
Süheyla H. YURDUSEVÜye
Yonca İNCE

OKULLARIN LİSTESİ

2020-2021 eğitim-öğretim yılında online/yüz yüze olarak aşağıdaki okullarda çalışma yapmak istiyorum. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

23.10.2020

Elif YILMAZ

- ÇANAKKALE - MERKEZ - O1 İlkokulu
- ÇANAKKALE - MERKEZ - O2 İlkokulu
- ÇANAKKALE - MERKEZ - O3 İlkokulu
- ÇANAKKALE - MERKEZ - O4 İlkokulu
- ÇANAKKALE - MERKEZ - O5 İlkokulu
- ÇANAKKALE - MERKEZ - O6 İlkokulu
- ÇANAKKALE - MERKEZ - O7 İlkokulu
- ÇANAKKALE - MERKEZ - O8 İlkokulu
- ÇANAKKALE - MERKEZ - O9 İlkokulu
- ÇANAKKALE - MERKEZ - O10 İlkokulu
- ÇANAKKALE - MERKEZ - O11 İlkokulu
- ÇANAKKALE - MERKEZ - O12 İlkokulu

EK 2

KATILIM KABUL FORMU

KATILIM KABUL FORMU

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, "Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Tutumları ile Çalıştıkları Kurumdaki Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adıyla, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisi olan ve çalışmasını Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN danışmanlığında yürüten Elif YILMAZ tarafından Temmuz 2020–Temmuz 2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Amacı: Çanakkale il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, değerler eğitimine yönelik tutumları ile çalıştıkları kurumdaki okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araştırmanın Nedeni: Bilimsel araştırma Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): 2020-2021 yılları içerisinde Çanakkale il merkezinde yer alan MEB'e bağlı resmî ilkokullar.

Araştırma Uygulaması: Anket Görüşme Gözlem Diğer

Araştırma, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım, tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verebilecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden dolayı rahatsızlık hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla.

Araştırmacı: Elif YILMAZ

İletişim Bilgileri:

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

...../...../.....

İmza

Katılımcı Adı-Soyadı:

Telefon Numarası:

EK 3

DETÖ KULLANIM İZİNİ

'Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği' Kullanım İzni

Gelen Kutusu



Elif Yılmaz 16.05.2020

Alicılar:



Hocam merhaba. Ben Elif YILMAZ. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde, Sınıf Eğitimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. "Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Tutumları ile Çalıştıkları Kurumdaki Sosyal İklim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmam için size ait olan 'Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği'ni kullanmak istiyorum fakat ölçeği bulamıyorum. Ölçeği kullanmama izin verir misiniz? Kullanmama izin verdiğiniz takdirde ölçeğin son şeklini mail yoluyla gönderebilir misiniz? Teşekkür ediyorum, iyi çalışmalar diliyorum.



Doç. Dr. Cihat YAŞAR... 16.05.2020

Alicılar: ben



Merhaba Elif hanım,
ekte gönderdiğim Değerler Eğitimi Tutum Ölçeğini çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim.

Cihat YAŞAROĞLU, PhD

Gönderen: Elif Yılmaz <

Gönderildi: Saturday, May 16, 2020 8:06:02 PM

Kime: Doç. Dr. Cihat YAŞAROĞLU <

Konu: 'Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği' Kullanım İzni

[Alıntılanan metni göster](#)

EK 4

OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNI

'Okul İklimi Ölçeği' Kullanım İzni



Gelen Kutusu



Elif Yılmaz 17.05.2020

Alıcılar:



Hocam merhaba. Ben Elif YILMAZ. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde, Sınıf Eğitimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. "Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Tutumları ile Çalıştıkları Kurumdaki Sosyal İklim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmam için makalenizde kullanmış olduğunuz 'Okul İklimi Ölçeği'ni kullanmak istiyorum. Ölçeği kullanmama izin verir misiniz? Kullanmama izin verdiğiniz takdirde ölçeğin son versiyonunu mail yoluyla gönderebilir misiniz? Teşekkür ediyorum, iyi çalışmalar diliyorum.



HASAN DEMİRTAŞ 17.05.2020

Alıcılar: ben



Sevgili Elif,
İlgin için teşekkür ediyorum. Geliştirmiş olduğumuz "Okul İklimi Ölçeği" adlı ölçeği çalışmada kullanabilirsin. Ölçek ekteki makalede yer almakta. Kolay gelsin.

Elif Yılmaz < >, 17 May 2020 Paz, 12:24 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan metni göster](#)

EK 5

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLER EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUMLARI İLE ÇALIŞTIKLARI KURUMDAKİ OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Sayın Katılımcı,

Bu anket formu "Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitime Yönelik Tutumları ile Çalıştıkları Kurumdaki Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmama veri toplamak amacıyla yapılmaktadır. Çalışmanın amacı; Çanakkale il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, değerler eğitime yönelik tutumları ile çalıştıkları kurumdaki okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Anket, "Kişisel Bilgi Formu", "Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği" (DETÖ) ve "Okul İklimi Ölçeği" olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Ankete vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacaktır. Bu nedenden dolayı **ankete isim yazmayınız**. Siz değerli öğretmenlerden, aşağıdaki ölçek maddelerini dikkatlice okuyup her maddenin karşısında bulunan alanda **kendinize en uygun maddeyi işaretlemenizi istemekteyim**. Soruları atlamadan ve samimi olarak cevaplandırmanız, verilerin geçerliliği açısından büyük önem taşımaktadır. **Bu yüzden lütfen boş madde bırakmayınız**.

İçtenlikle vereceğiniz cevaplar ve tez çalışmama sağlayacağınız katkı için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Danışman: Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

Araştırmacı: Elif YILMAZ

ÇOMÜ Eğitim Enstitüsü

Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Y.L Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
2. **Yaşınız:** () 22-30 yaş () 31-40 yaş () 41-50 yaş () 51 ve üzeri
3. **Eğitim Düzeyiniz:** () Eğitim Fakültesi () Eğitim Enstitüsü () Yüksek Öğretmen Okulu () Mesleki ve Teknik Yüksek Okullar () Yüksek Lisans () Doktora () Diğer
4. **Medeni Durumunuz:** () Bekar () Evli () Boşanmış
5. **Mesleki Kıdeminiz:** () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 ve üzeri
6. **Bu Okulda Görev Yaptığınız Süre:** () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 ve üzeri
7. **Görev Yaptığınız Okul Türü:** () Devlet Okulu () Özel Okul

EK 6

DEĞERLER EĞİTİMİ TUTUM ÖLÇEĞİ (DETÖ)

DEĞERLER EĞİTİMİ TUTUM ÖLÇEĞİ (DETÖ)

	1	2	3	4	5
1 → Kesinlikle Katılmıyorum					
2 → Katılmıyorum					
3 → Orta Derecede Katılıyorum					
4 → Katılıyorum					
5 → Kesinlikle Katılıyorum					
1. Değerler eğitimi, çocuklarımızın geleceği için önemlidir.	1	2	3	4	5
2. Değerler eğitimi ile ilgili araç gereçler (kitap, film vb.) dikkatimi çekmez.	1	2	3	4	5
3. Değerler eğitimi ile ilgili yazılı eserleri okumak isterim.	1	2	3	4	5
4. Değerler eğitimi, şiddet vb. toplumsal sorunların çözümünde etkili değildir.	1	2	3	4	5
5. Değerleri yansıtan davranışları takdir ederim.	1	2	3	4	5
6. Değerler eğitimi çalışmalarını öğrenci başarısını olumsuz etkiler.	1	2	3	4	5
7. Değerler eğitimi ile ilgili etkinlik ve toplantılara katılmak önemlidir.	1	2	3	4	5
8. Değerler eğitimi ile ilgili film veya belgesel izlemeyi severim.	1	2	3	4	5
9. Değerler eğitiminde öğretmenlerin davranışları önem taşımaz.	1	2	3	4	5
10. Okuldaki bütün derslerde değerler eğitimi etkinliklerine yer verilmelidir.	1	2	3	4	5
11. İnsanların değerlere uygun davranışları sergilemesinden rahatsız olurum.	1	2	3	4	5
12. Toplumdaki herkes, değerler eğitiminde istekli bir şekilde görev almalıdır.	1	2	3	4	5
13. İnsanları değerler eğitimi hakkında bilgilendirme çalışmaları gereksizdir.	1	2	3	4	5
14. Değerler eğitimi ile ilgili kitap, dergi, film vb. araç gereçler, başka insanlara da tavsiye edilmelidir.	1	2	3	4	5
15. İnsanların yanlış davranışları değerler eğitimi ile düzeltilemez.	1	2	3	4	5
16. Okullarda değerler eğitimine yer verilmesi önemli bir gelişmedir.	1	2	3	4	5
17. Çevremizde değerlerin yaşanması ya da yaşanmaması, değerlerin kazanılması açısından önem arz etmez.	1	2	3	4	5
18. Değerler eğitimi ile ilgili etkinliklere (konferans seminer vb.) başkaları da davet edilmelidir.	1	2	3	4	5
19. Değerler eğitimi ile ilgili etkinlik ve toplantılara mecbur olduğum için katılmaktayım.	1	2	3	4	5
20. Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde değerler eğitimi çalışmalarına yer vermelerine gerek yoktur.	1	2	3	4	5
21. Değerlere uygun yaşamaları için çevremdekileri uyarırım.	1	2	3	4	5
22. Değerler eğitimi çalışmalarını için para harcarım.	1	2	3	4	5

EK 7

OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

S. No	Ölçek Maddeleri	Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğunlukla (4)	Her zaman (5)
1	Okulumuzda öğretmen-öğrenci ilişkileri demokratiktir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2	Okulumuzda öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
3	Okulumuzdaki çalışanlar birbirlerine anlayışlı davranırlar.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
4	Okulumuzda öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
5	Okulumuzdaki öğretmenler okulu sahiplenirler.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
6	Okulumuzdaki öğretmenler okula ilişkin konularda sorumluluk üstlenmeyi isterler.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
7	Okulumuzdaki öğretmenler isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
8	Okul müdürümüz okulla ilgili kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
9	Okul müdürümüz öğretmenlere yönetsel uygulamalar (disiplin uygulamaları, ders dağıtımı, görev dağıtımı vb.) açısından adil davranır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
10	Okulumuzdaki sorunlar açık bir şekilde tartışılır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
11	Okul müdürümüz öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade eder.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
12	Okul müdürümüz öğretmenlere gerekli kaynakları sağlar.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
13	Okulumuzdaki öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalarlar.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
14	Okulumuzdaki öğretmenlerin performansı yüksektir.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
15	Okulumuzdaki çalışanlar sorumluluklarını yerine getirirler.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
16	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerini desteklerler.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
17	Okulumuzdaki çalışanlar okul dışında da görüşmeye devam ederler.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
18	Okulumuzdaki çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
19	Okulumuzdaki çalışanlar birbirleriyle uyumludur.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
20	Okulumuzda gergin bir atmosfer bulunmaktadır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
21	Okulumuzda disiplin sorunları yaygın olarak görülür.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
22	Okulumuzdaki çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
23	Okulumuzdaki çalışanlar arasında iletişim sorunları yaşanır.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı :
Doğum Yeri :
Doğum Tarihi :

EĞİTİM DURUMU

İlköğretim :
Ortaöğretim (Lise) :
Ön Lisans :
Lisans :
Yüksek Lisans :
Bildiği Yabancı Diller :

NİTELİKLER

Kişisel Gelişim Sertifikaları :
Gönüllü Faaliyetler :
Aldığı Ödüller :

İLETİŞİM

E-posta Adresi :
ORCID :