

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi
Anabilim Dalı

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKUL İKLİMİNE İLİŞKİN
ALGILARI İLE İNSANİ DEĞERLERİ BENİMSEME DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yüksek Lisans Tezi

Tülin AKGÜL

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Muhammed TURHAN

Elazığ, 2013

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Anabilim Dalı

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN OKUL İKLİMİNE İLİŞKİN
ALGILARI İLE İNSANİ DEĞERLERİ BENİMSEME DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Tülin AKGÜN'ün hazırlamış olduğu “Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algıları ile İnsani Değerleri Benimseme Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun.....tarih vesayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda yüksek lisans tezini oy birliği/oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri: (unvan sırasına göre)

İmza

1. Doç. Dr. Zülfü Demirtaş

2. Doç. Dr. Mehmet Turan

3. Yrd. Doç. Muhammed Turhan (Danışman)

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Yrd.Doç.Dr. Muhammed TURHAN danışmanlığında hazırlamış olduğum " Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algıları ile İnsani Değerleri Benimseme Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

(imza)

Tülin AKGÜL

29/04/2013

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algıları ile İnsani Değerleri Benimseme Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tülin AKGÜL

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Elazığ - 2013, Sayfa: X + 85

Bu araştırmanın genel amacı; ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları ile insani değerleri benimseme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaçla Çalık ve Kurt (2010, s. 177) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Öğrenci Ölçeği” ile Dilmaç (2007, s. 71) tarafından geliştirilen “İnsani Değerler Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma; Elazığ ilinde genel lise, meslek lisesi, anadolu lisesi ve fen lisesi olmak üzere toplam 21 lisede 1094 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veriler yüzde, frekans, aritmetik ortalama, t testi, ANOVA, Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H Testi, Korelasyon Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin buldukları okuldaki destekleyici öğretmen davranışlarını, başarı odaklılığı ve güvenli öğrenme ortamını yeterli görmedikleri ve özellikle destekleyici öğretmen davranışlarını daha düşük düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında; farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, farklı lise türüne devam etmekte olan öğrencilerin insani değerlere ilişkin algıları arasında sorumluluk, saygı, hoşgörü ve dürüstlük boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Korelasyon analizi sonuçlarına göre; öğrencilerin okul iklimi algılarının, insani değerleri benimseme düzeyleri ile istatistiki olarak anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, regresyon analizi sonuçlarına göre; okul iklimi algısının, öğrencilerin insani değerleri benimsemelerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelime: Okul iklimi algısı, insani değerler, ortaöğretim kurumları

ABSTRACT

Master's Degree Thesis

Relationship between perceived school climate and adoption levels of human values by secondary school students

Tülin Akgül

Fırat University

Institute of Educational Sciences

Division of Educational Administration Supervision Planning and Economy

Elazığ – 2013, Page X + 85

The main aim of the research is to determine the relationship between perception of school climate and adoption levels of human values of secondary school students. For this purpose, “Perceived School Climate Scale”, developed by Çalık and Kurt (2000, s.177), and “Human Values scale”, developed by Dilmaç (2007, s.71) were used. This research was conducted on a total of 1094 students from general high schools, vocational high schools, science high schools and Anatolian schools in province of Elazığ. Data were analyzed by using percentage, frequency, arithmetic mean, t-test, ANOVA, Mann-Whitney's U Test, Kruskal Wallis' H Test, correlation analysis and Multiple Regression Analysis.

According to the findings; students have not seen an adequate levels of school climate dimensions, which are supportive teacher behaviors, achievement-oriented and safety learning environment. Supportive teacher behaviors have been perceived by students in a lower degree. Students who are studying in different types of high school had significantly different perceptions on school climate. Also, students who are ongoing on different types of high school had different perceptions on levels of adoption to human values such as responsibility, respect, tolerance, honesty.

According to results of correlation and regression analysis; perceived school climate associated with students' adoption levels of human values. It was concluded that

perceived school climate was a significant predictor of adoption of human values in secondary schools.

Keywords: Perceived School Climate, Human Values, Secondary Schools

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	I
ÖZET	II
ABSTRACT	III
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	IX
ÖNSÖZ	X
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlılar	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
2.ÖRGÜT KÜLTÜRÜ VE ÖRGÜT İKLİMİ	6
2.1. Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi	6
2.1.1. Örgüt Kültürü	6
2.1.2. Örgüt İklimi	8
2.1.3. Örgüt İklimi İle Kültürü Arasındaki İlişki.....	10
2.2.Örgüt İkliminin Boyutları	11
2.3. Örgüt İklimi ve GÜdüleme	13
2.4. Eğitim Örgütlerinde İklim	15
2.5. Etkili Okul ve Okul İklimi İlişkisi	17
2.6. Değer Kavramı	20
2.6.1. Değer, Etik, Ahlak Kavramı	20
2.6.2. Değerlerin Sınıflandırılması	25
2.6.3. Değerlerin Özellikleri	27
2.6.4. Sosyolojik ve Felsefî Açıdan Değerler	28
2.7. Değerler Eğitiminde Okulun, Öğretmenin ve Ailenin Önemi	29
2.7.1. Değerler Eğitiminde Okulun ve Önemi	31

2.7.2. Değerler Eğitiminde Öğretmenin Önemi	34
2.7.3. Değerler Eğitiminde Ailenin Önemi	35
2.7.4. Örtük Program ve Değerler Eğitimi	36
2.8. Öğrencilere Değerlerin Benimsetilmesinde Okul Kültürü ve İkliminin Rolü	38
2.9. İlgili Araştırmalar	41
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	48
3.YÖNTEM	48
3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	48
3.3. Ölçme Aracı	49
3.4. Verilerin Toplanması	50
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	54
4. BULGULAR VE YORUMLAR	54
4.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	54
4.1.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	54
4.1.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı ..	55
4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	55
4.2.1 Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algıları.....	56
4.2.2. Öğrencilerin İnsani Değerleri Benimseme Düzeyleri	56
4.2.3. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algıları ..	57
4.2.4. Okul Türü Değişkeni Açısından Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algıları	59
4.2.5. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğrencilerin İnsani Değerleri Benimseme Düzeyi.....	61
4.2.6. Okul Türü Değişkeni Açısından Öğrencilerin İnsani Değerleri Benimseme Düzeyi.....	62
4.2.7. Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algıları ile İnsani Değerleri Benimseme Düzeyleri Arasındaki İlişki	65
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	69
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	69
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	69
5.2. Öneriler	73
5.3. Araştırmacılara Öneriler.....	74

KAYNAKLAR	75
EKLER	83
ÖZGEÇMİŞ	85

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Gönderilen ve Dönen Anketlerin Okullara Göre Dağılımı.....	51
Tablo 2. Türlerine Göre Okul Sayıları	52
Tablo 3. Ölçekte Kullanılan Değer Aralıkları	53
Tablo 4. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	54
Tablo 5. Araştırmaya Katılanların Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	55
Tablo 6. Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algıları	56
Tablo 7. Öğrencilerin İnsani Değerleri Benimseme Düzeyleri.....	57
Tablo 8. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algıları	58
Tablo 9. Okul Türü Değişkeni Açısından Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algıları.	59
Tablo 10. Kruskal Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	60
Tablo 11. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğrencilerin İnsani Değerleri Benimseme Düzeyi.....	61
Tablo 12. Okul Türü Değişkeni Açısından Öğrencilerin İnsani Değerleri Benimseme Düzeyi.....	63
Tablo 13. Homojen Olmayan Maddelere Yapılan Kruskal Wallis H Testi	64
Tablo 14. Okul İklimi Algısı ve İnsani Değerler Ölçeğinin Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Matrisi.....	65
Tablo 15. Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	67

ÖNSÖZ

Tüm dünyada eğitim; “iyi bir insan” yetiştirmek amacı üzerine yapılandırılmıştır. Bu amaçla insani değerlere sahip, milli ve evrensel değerler ile uyumlu bireyler yetiştirmek eğitimde en önemli konuların başında gelmektedir. Bu çaba ve gayretin neticesinde zihin ve ruhen dengeli, huzurlu, içinde yaşadığı kültürle barışık bireylerden oluşan bir toplumun meydana gelmesi hedeflenmektedir. Ancak günümüzde birçok alanda yaşanan; ahlak, barış, güven ve adalet ile ilgili sorunlar, eğitim ve öğretim hizmeti veren okulların ne derece iyi bir insan yetiştirdiklerini tüm dünyada tartışılır hale getirmiştir. Okulda eğitim ve öğretimi destekleyen bir iklimin oluşturulması, öğrencilere kazandırılması hedeflenen milli ve evrensel değerler için büyük önem taşımaktadır.

Örgütte çalışanlar tarafından algılanan ve çalışanların davranışlarını etkileyen koşullar olarak tanımlanan örgüt iklimi kurumun tüm karakteristik özelliklerini de içinde barındırır. İnsanların hayatlarının büyük bir kısmını geçirdikleri örgütsel ortamlar olumlu ve olumsuz, kapalı ve açık, resmi veya resmi olmayan şekilleriyle çalışanların hayatı üzerinde çeşitli etkilere sahiptir. Okul iklimi ise okul ve okulun çevresindeki yaşam alanındaki algılanan ilişkilerin bütünüdür ve öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin okuldaki tüm çalışanların davranışlarına çeşitli şekillerde etki eder. Eğitim yönetimi alanında son yıllarda yapılan çalışmalarda örgütsel iklim ve bu iklimin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkileri önemli bir yer tutmaktadır. Bu yönetime paralel olarak, okul ikliminin öğrencilerin insani değerleri kazanması ile ilgisi bu araştırmanın kapsamındadır. Eğitim programlarda açık ve kapalı olarak yer alan değerlerin aktarımı eğitimcilerle mümkündür ve temel değerlerin, yaşamın her anında kazanılabileceği gerçeği ile toplumumuz için elzem olan bazı değerlerin okullarımızda da öğretilmesinin gerekliliği bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde bana destek olan, değerli katkılarını esirgemeyen ve beni yönlendiren çok değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Muhammed TURHAN başta olmak üzere tüm değerli hocalarıma, yanımda her zaman desteğini hissettiğim aileme teşekkürlerimi sunarım.

Tülin AKGÜL

Elazığ, 2013

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde, ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları ile insani değerleri benimseme düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtlıları, sınırlılıkları ve ilgili kavramlar açıklanmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Yakın zamana kadar birçok yönetim bilimci örgüt iklimini örgüt kültürüyle birlikte ele almıştır. Katz ve Kahn “her örgüt kültürünü ve iklimini kendi geliştirir” demektedir. Örgütler kendi kültür ve iklimini geliştirirken de bazı yasaklardan, geleneklerden ve ahlak kurallarından yararlanırlar. Bir örgütün iklimi ve kültürü hem formal örgütün değerlerini ve davranış kalıplarını hem de bunların doğal örgütteki yorumlarını yansıtır. Örgüt iklimi, örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan örgüte egemen olan özellikler dizisidir (Ertekin, 1978, s. 5).

Sosyal bilimlerdeki sosyoloji, psikoloji gibi alanlardaki gelişmelere paralel olarak yönetim ve organizasyon alanında yaşanan gelişmeler ve yönetime bakış açısındaki değişikliklerle birlikte, özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren örgüt iklimi kavramı işletme yönetiminde önem kazanmıştır.

Örgüt iklimi ve işgörenlerin bireysel ve örgütsel çıktıları arasındaki ilişkileri inceleyen bir çok araştırma bulunmaktadır. Örgüt iklimi ile örgüt kültürü (Hoy, 1990), verimlilik (Patterson, Warr ve West, 2004), iş doyumunu (Kline ve Boyd, 1991; Schulte, Ostroff ve Kinicki, 2006; Xiaofu ve Qiwen, 2007), güven (Hoy, Smith ve Sweetland, 2002), örgütsel şiddet ve saldırganlık (Kessler, Spector, Chang ve Parr,2008), örgütsel güven (Mearns ve Flin, 1999), mesleki stres (Ahghar, 2008), okul sağlığı (Hoy, Tarter ve Bliss, 1990; Hoy ve diğerleri, 1991), okul başarısı (Dunn ve Harris, 1998) ve örgütsel bağlılık (Turan, 1998) gibi geniş bir alanda okulu ve öğretmenleri de konu alan farklı çalışmalar yapılmıştır (Akt, Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan 2010, s. 213). Bu araştırmalarda, örgüt ikliminin işgören davranışlarının önemli bir belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı (2001, s. 191) örgüt iklimini, örgütsel kültürü oluşturan somut unsurların bütünü olarak görmektedir. Okulda etkili öğretimi destekleyici bir iklim-kültür yaratılmalıdır. Bu iklim okulun temel misyonu olan öğretimi vurgulamalı, herkesten yüksek beklentiler içinde olmalı, ortaklaşa planlamayı, akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirilmeli, başarının tanınması ve ödüllendirilmesine vurgu getirmeli, öğrencilerin etkili öğrenmesine yol açan düzen ve disiplini işaret etmelidir. Demirel'e(2003, s. 97) göre örgüt iklimi; örgütün kişiliğini ifade eder; örgütü bir bütün olarak betimler ve bir örgütün önemli ortak özelliklerinin algılanma biçimi olarak da tanımlanabilir.

Eğitim örgütlerinde okul ikliminin, okulun çalışanları üzerinde psikolojik ve fizyolojik etkisi olduğu kadar, öğrencilerin akademik ve sosyal hayatları üzerinde de etkileri vardır. Olumlu bir iklime sahip okullarda öğrenci saldırganlığının azaldığı hipotezi desteklenmiştir. Taşkiran'ın (2008, s. 195) yaptığı; meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimini algılamaları ile mesleki olgunluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyi 200 tam puan üzerinden 115,83 (%5 seviyesinde) olarak düşük düzeyde bulunmuş ve bu durum kendilerinden beklenen mesleki olgunluk düzeyine ulaşmadıklarını göstermiştir. Bu çalışmada pozitif okul ikliminin, öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyinin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Karadağ, Baloğlu, Korkmaz ve Çalışkan (2008, s. 63)'nın yaptığı, eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgütsel etkinlik algısı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada; örgütün olumlu iklim özelliklerinin örgütsel etkinliği artırdığı bulunmuştur. Buna göre, yüksek düzeyde örgüt iklimi puanına sahip örgütlerin, olumsuz veya zayıf iklime sahip örgütlere kıyasla daha etkin oldukları sonucuna varılmıştır.

Son yıllarda eğitim alanında çokça araştırılan bir diğer konu da değerler eğitimidir. Özellikle okulun öğrencilere insani değerleri benimsetmedeki rolü ve bu süreçte kullanılacak yol ve yöntemler tartışılmaktadır. Duyuşsal eğitimin doğası gereği öğrencilere öğretilmesi gereken değerlerin tamamı üzerinde tam olarak uzlaşılmasa da, dürüstlük, saygı, sorumluluk, hoşgörü gibi temel insani değerler herkesçe kabul edilmektedir. Bu değerlerin okullarda gerçekleştirilen etkinliklerle kazandırılıp kazandırılmayacağı ilgi çeken bir diğer konudur. Örneğin, Arabacı ve Akgül (2011, s. 174) tarafından yapılan çalışmada; etkinlik temelli değerler eğitiminin önemine vurgu yapılmış ve okullarda uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin değerleri benimsemesi ve

içselleştirmesi açısından oldukça önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Okulun öğrencilere değerleri benimsetme fonksiyonunu yerine getirebilmesi için değerler eğitimine yönelik etkinliklere ihtiyaç vardır. Ancak, bu etkinliklerin yanında, okulun bu değerlerin yaşatılacağı ve öğrenciler tarafından davranışa dönüştürüleceği bir iklime sahip olması gerekir. Bu noktadan hareketle, bu araştırmanın amacı; öğrencilerin okul iklimine ilişkin algıları ile insani değerleri benimseme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı; ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları ile insani değerleri benimseme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaca dayalı olarak aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

1. Öğrenciler öğrenim gördükleri okulun iklimini nasıl algılamaktadır?
2. Öğrencilerin okul iklimini algılama biçimleri okul türü ve cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeyleri nedir?
4. Öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeyleri cinsiyet ve okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin okul iklimine ilişkin algıları, insani değerleri benimseme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bir okulun iklimi, okulun çevresiyle ilgili algılamaları, formal örgüt, informal örgüt, üyelerin kişilikleri ve bunu etkileyen örgütsel liderliği kapsayan geniş bir terimdir. Ancak basit olarak, bir okulu diğerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul içi ve çevreyle ilgili nitelikler, okulun örgüt iklimidir. Daha da özelleştirilirse okul iklimi, nispeten katılımcılar tarafından tecrübe edilen, onların davranışlarını etkileyen, okul çevresini okuldaki ortak davranışa ilişkin algılamalara dayalı niteliğidir. Aslında bir okulun iklimi, kabaca okulun kişiliği olarak düşünülebilir (Hoy ve Miskel, 2010, s.185).

Adler (2000, s. 6), okula tüm halkın eğitiminin temeli gözüyle bakmış, Başaran (2008, s.280) ise okula çocuğun karakter eğitiminde eğitsel, kültürel ve toplumsal etkenlerin tümünü içinde bulunduran, çocukta bulunan gizil güçleri, yetenekleri en iyi

biçimde işleyerek onun karakterini oluşturan bir kurum olarak bakmıştır. Turan ve Aktan (2008, s. 227) ise okulu değerler üzerine inşa edilmiş bir yaşama ve öğrenme alanı olarak göstermiştir.

Hofsede'ye (1991, s. 18) göre değer; genel olarak bireyin diğer bireylerle ilişkilerinde belirli durumları tercih etme eğilimleridir. Büyükdüvenci'ye (2002, s. 249) göre değer, bir nesneyle, ona ilgi duyan özne arasındaki ilişki, Piaget'e göre değer, iç enerjinin düzenlenmesine buyruk veren, yeni güçlerin ya da yeni dış öğelerin katılımıyla etkinliği sürekli bütünleyerek ben'in dengesini güvence altına almaya ya da bu dengeyi gerçekleştirmeyi sağlayan yapılarıdır (Piaget, 2000, s. 52). Değerler öğretilbilir ve öğrenilebilir olgulardır ve her şeyden önce bir eğitim konusudur. Evde, okulda, çevrede değerlerin öğretilmesi, korunması ve bu konuda toplumsal duyarlılığın geliştirilmesi gerekir. Okullar, yaşam alanı olarak öğrencilerin hayatı öğrenip toplumsal değerleri benimsedikleri örgütlerdir. Bu açıdan programlı bir şekilde değerlerin öğretilmesine olanak sağlarlar (Arabacı ve Akgül 2011, s. 174).

Bir çocuk iyiyi, kötüyü, doğruyu ve yanlış bilerek dünyaya gelmez. Çocuğun çevresi, yaşam şartları, ailede ve okulda almış olduğu eğitim, değer yargılarını şekillendirir. Doğruyu ve yanlış kendisi seçmeyi öğrenir. Bu nedenle çocuğa verilen eğitimin nitelikli olması durumunda seçimlerini kendi kendine doğru bir şekilde yapabilir (Karatay, 2011, s. 1398).

Amerika, Kanada, Avustralya, Yeni Zelanda, İngiltere gibi ülkelerde toplumsal değerlerin aşınmasının sosyal sorunlara neden olması, 1970'li yıllarda okullarda değerler eğitimine yönelik çalışmaların başlamasına neden teşkil etmiştir (Leming, (1997; Kirschenbaum, 2000; Arthur, 2005; Vedder & Veugelers, 2003; Akt: Demircioğlu ve Tokdemir, 2008, s. 69). Gençlerin yaşadıkları sorunlar yalnızca gelişmiş ülkelere mahsus bir durum olmayıp, çeşitli kültürlerde ve zamanlarda az çok benzerlerine rastlanan, neredeyse evrensel bir olgudur. Bununla birlikte bu sorunların gerek derinliği, gerekse yaygınlığı, son yüzyılda çok ileri boyutlara ulaşmıştır (Hökelekli; 2011, s. 157). Ülkemizde MEB'in (2011) 2010/53 sayılı genelgesinde tüm okullarda değerlerin kazandırılmasına yönelik etkinliklerin yapılması öngörülmektedir.

Değerlerin öğrencilere benimsetilmesinde okulun atmosferinin ve okuldaki öğretmen-öğretmen ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin önemli bir yeri vardır. Ayrıca okuldaki güvenli öğrenme ortamı ve öğrencilerden yüksek başarı beklentileri büyük

olasılıkla öğrencilerin değerleri benimseme ve bunlara uygun davranma derecesini etkileyecektir. Ancak, literatürde okul iklimi ve insani değerlerin öğrencilere kazandırılma düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların son derece sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada okul iklimi ve öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Ayrıca bu alanda yapılan çalışmaların incelenmesi ve konunun çeşitli boyutları ile analiz edilerek öneriler getirilmesi amacına odaklanılmıştır.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın planlanıp yürütülmesinde bir takım sayıtlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmada kullanılan ölçekler okul iklimine ilişkin algıları ve insani değerleri benimseme düzeyini kabul edilebilir şekilde ölçmektedir.
2. Araştırma için seçilen örneklem grubu, evreni yansıtır niteliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi kabul edilmiştir.

1. Araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği ortaöğretim öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma Elazığ il merkezindeki ortaöğretim kurumları ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ VE ÖRGÜT İKLİMİ

Bu başlık altında, örgüt kültürü, örgüt iklimi ve okul iklimi ile ilgili kavramlar üzerinde durulmuştur.

2.1. Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi

Kurum kültürü ve kurum iklimi zaman zaman aynı anlamda kullanılmaktadır. Ancak bu iki kavramı karıştırmamak gerekir. Kültür kavramı, örgütteki bireyler tarafından paylaşılan inanç, değer veya normlar üzerinde odaklaşmakta ve iklimi kapsamaktadır. Örgütlerin sosyal ikliminin odağı ise, kişilerin örgütle ilgili algılarıdır, diğer bir ifade ile iklim için söz konusu olan psikolojik çevredir. Kurum iklimi, kültürün içerisinde spesifik bir bölümü ifade etmektedir (Vural, 2005, s. 177). Bu nedenle, öncelikle bu iki kavramın ayrı ayrı tanımlanmasında ve daha sonra aralarındaki ilişkilerin ortaya konulmasında yarar görülmektedir.

2.1.1. Örgüt Kültürü

Bakmak ve yetiştirmek anlamına gelen Latince fiil “colere” veya “cultura” dan geldiği kabul edilen kültürle ilgili yapılmış pek çok tanım vardır. Kültür sözcüğünün aşağıdaki temel kavramlar karşılığında kullanıldığı ifade edilmektedir (Güvenç,1991, s. 95):

- Kültür, bir toplumun ya da bütün toplumların birikimli uygarlığıdır.
- Kültür, belli bir toplumun kendisidir.
- Kültür, bir dizi sosyal süreçlerin bileşkesidir.
- Kültür, bir insan ve toplum kuramıdır.

Kozlu'ya (1986, s. 64) göre kültür; bir toplumun, kendi iç yasalarına göre, biçim kazanması ve gelişmesi, bir toplumun yaşama biçimlerinin çeşitli alanlarda olgunlaşması, tüm olarak tinsel ve törel yaşam; geniş bir toplumun bütün alanlarında ortak olan dinsel, ahlaksal, estetik, teknik ve bilimsel nitelikteki toplumsal olayların bütünüdür. Kurum kültürü ise paylaşılan temel değerler ve inançlar, liderler ve kahramanlar, merasim, öykü ve efsaneler gibi soyut olgulardan oluşur.

Kurum kültürü konusuna, 1980'den itibaren daha fazla ilgi gösterilmeye başlanmıştır. Bu ilginin sebebi çok çeşitli olmakla beraber, birçok yazara göre yönetim teorisindeki gelişmelerdir. Kurum kültürünün yönetim, iletişim, sosyoloji, psikoloji ve antropoloji gibi çeşitli disiplinlerdeki bilim adamı ve araştırmacılar tarafından çalışılması, farklı tanımların yapılmasına neden olmuştur. Kurum kültürünün tanımlarından bazıları şunlardır (Alvesson,1993, s. 3; Akt; Vural, 2005, s. 40):

- Kurum tarafından benimsenen temel değerler (Deal ve Kennedy,1982, s.18)
- Örgütün çalışanlarına ve müşterilerine yönelik politikasına kılavuzluk eden felsefesi (Pascale ve Athos,1981, s. 10)
- Örgüt üyelerince paylaşılan temel inanç ve varsayımlar (Hofstede,1991, s. 6)

Örgütsel kültür; bir örgütün üyeleri tarafından iç ve dış baskılarla başa çıkabilme çabasında benimsenen normlar, inançlar, değerler ve karakteristik davranış kalıpları olarak ifade edilen temel varsayımların bir mozaiğidir. Örgütsel kültür, örgütteki faaliyetleri yapılandıran bir tür “görünmeyen el” dir. Örgütsel kültür davranış için kurallar sağlar ve zaman içinde sürme eğilimindedir, kolay değişmez (Kets de Vries, 2007, s. 195).

Örgüt kültürü, örgütün bütün çalışanlarının paylaştığı fikir, ilke, davranış ve değerlerin birleşimidir. Bunlar yazılı biçimde ifade edilmeseler de çalışanların davranış biçimlerinde ve iş süreçlerinde kendilerini gösterirler. Örgüt kültürü, bu bakımdan kurumun misyonunu yerine getirmesini, amaçlarına ulaşmasını, verimliliğini artırmasını etkileyen temel bir unsur olarak görülebilir (Geybullayev, 2002, s. 39).

Örgüt kültürünün yapı taşı olan temel değer ve normlar, örgütte doğru ve yanlış davranış kodlarını oluşturmaktadır. Davranış kodları, hukuki yaptırımların, kurumlarda iş yapma kurallarının, dahili ve harici denetimlerin, görev ve sorumluluk tanımlamalarının ötesinde, tüm bu uygulamaları tamamlayıcı bir katma değer oluşturmaktadır. Davranış kodları, her kuruma özgü olması gereken davranış ilkelerinin tanımlanmasıdır. Bu ilkeler bizlere hukuki ve kurumlara mahsus kurallar silsilesinin ne için var olduğunu, davranışlarımızı nasıl etkilediğini, bu kurallara karşı geldiğimizde yaptırımların ne olacağını belirtir ve bazı durumlarda bu kurallar silsilesinin yetersiz olduğunda ve bizim bir yorum getirmemiz gerektiğinde rehberlik eder ve anlamamıza yardımcı olur (Midillili, 2004; Turhan, 2007, s. 28).

2.1.2. Örgüt İklimi

İklim konusundaki çalışmaların tarihi kökleri, antropoloji ve sosyolojiden çok sosyal psikoloji ve endüstri psikolojisine dayanmaktadır. İklim ilk önce Örgütsel hayatın kalitesinin sürdürülmesini ifade etmek için genel bir kavram olarak algılanmıştır. B.H.Gilmer (1966, s. 57, Akt; Hoy ve Miskel, 2010, s. 185) örgüt iklimini; bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgütlerin içindeki insan davranışlarını etkileyen özellikler olarak tanımlamaktadır.

Moran ve Volkwein'e (1992, s. 20; Akt; Erkmen,2010, s. 12) göre; örgüt iklimi, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve nispeten kalıcı olan özelliğidir. Örgüt iklimi, örgüt üyelerinin örgütün özerklik, güven, destek, tanınma, yenilik ve doğruluk gibi boyutları hakkındaki kolektif algılarına şekil verir. Örgüt iklimi bireylerarası ilişkiden doğarak, örgüt içindeki durumun değerlendirilmesinde temel teşkil eder. İklim, örgüt kültürünün norm, değer ve tutumlarını yansıtarak, davranışı şekillendirmede etkili olur.

Doğan'a (2007, s. 106) göre; bir örgütün iklimi, birbiri ile ilişki halinde bulunan bireylerin ve örgütün temel kültüründen ortaya çıkar. İklim, grup içindeki bireylerin özellikleri ve yetenekleri tarafından değiştirilen kültürün bir yansımasıdır. İklimin kültürden daha kolay değişmeye hazır olmasına rağmen, hemen hemen kültür kadar yer edici ve kalıcıdır. İklim doğrudan örgüt içerisindeki bireylerin davranışlarını ve örgütün dış müşterilerini etkiler. Örgüt iklimi, örgüt içindeki bireylerin yaygın değerleri, normlar, tutumları, davranış ve duyguların gücünü ve içeriğini yansıtan bir kavramdır. Aynı zamanda, örgütsel destek biçimi ve seviyesi, örgüt içindeki açıklık, örgütteki gözetim biçimi, üyeler arasındaki çatışma, özerklik, ilişkilerin kalitesi, yaygın norm ve tutumlar ve tek bir ifadeyle örgütün atmosferidir.

Örgüt ikliminin ölçülmesi, çalışanların doyumu ve yönetimin etkinliğini anlamada bir barometre görevi üstlenir. Bir örgütün iklimi olumlu ise, üyelerin davranışları üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. İklim olumsuz ise, üyelerin davranışları üzerinde güçlü fakat olumsuz yönde bir etkiye sahiptir. Örgüt iklimi, yapı, ödüller, sıcaklık ve destek gibi, üyelerin algıları gibi ölçülebilen bazı boyutlara sahiptir (McNab ve Sepic, 1995, s. 373; Akt; Erkmen, 2010, s. 14).

Örgüt iklimi, örgütsel yaşama ilişkin şu durumları yansıtır; ya da örgütte hâkim olan hava anlamına gelen iklimin niteliği, şu kriterlere bakılarak saptanabilir (Varol, 1989, s. 220):

- İnanma, güvenme ve güvende hissetme duygularının durumu,
- Açıklık ve samimiyet duygularının durumu,
- Yardımlaşma ve yardımseverlik duygularının durumu,
- Örgütsel faaliyetlere katılma eğilimi ve duygularının durumu,
- Doyum ve beklenti düzeyleri ve duyguların durumu.

Olumlu örgüt iklimiyle birlikte görülebilecek özellikler ve örgütsel çıktılar ise şunlardır (Varol, 1989, s. 221):

- Başarılı işgören ilişkileri ve etkili iletişim,
- Doyumlu ve moral düzeyleri yüksek işgörenler,
- Yüksek verimlilik,
- Müşteri, yatırımcı, toplum ve kamuoyu ile iyi veya en azından iyileştirilmesi kolay ilişkiler geliştirilmesine bağlı olarak örgütsel başarı.

Öte yandan olumsuz örgüt ikliminin genel özellikleri şu şekilde belirtilmiştir:

- İnsan faktörüne önem verilmemesi,
- Katı, baskıcı ve esnek olmayan bir örgütsel yapı,
- Sınırlanmış iletişim,
- Katılım ve etkileşim eksikliği ve demokratik olmayan liderlik,
- Sıkıcı ve baskıcı bir ortamda zorla çalışma,
- Çatışmaların karşılıklı iletişim ve etkileşimle çözümlenmek yerine, hoş görülme, örgüt lehine dönüştürülme, baskı altına alındığı bir ortam,
- Güvenilirlik, samimiyet, dayanışma ve yardımseverlik, katılımcılıktan yoksun, işlevsel olmayan işgören ilişkileri,
- Etkisiz iletişim.

Forehand ve Gilmer (Akt; Ertekin,1978, s. 5) kapsamlı bir örgüt iklimi tanımı vermektedirler. Onlara göre örgüt iklimi; “örgütü betimleyen bir özellikler dizisi toplamıdır” ve aşağıdaki özellikleri gösterir:

- Örgütü öteki örgütlerden ayırır.
- Zaman içinde oldukça sürekli ve değişmezdir.
- Örgüt içindeki bireylerin davranışlarını etkiler.

Bir kurumun fiziksel düzen ve olayları, çalışmaların iç çevreyi nasıl betimledikleri, kurumun iç ve dış çekişmeleri, insan kaynağının türü, iş süreçleri,

iletişim yöntemi ve otoritenin kullanım biçimlerini iklim yansıtmaktadır. Daha doğrusu, bunlar kurum kültürünün iklime yansıyan öğelerdir (Vural,1998, s. 176):

Kurum iklimi bir yandan bu tür duyguların varlığını yansıtırken öte yandan, bu tür duyguların doğup, gelişmelerini ve yoğunluk düzeylerini etkiler. Çalışanlar arasında bu türden duygular uyandıran olumlu bir kurum iklimi, beraberinde etkili personel ilişkileri ve iletişimi getirecektir ki bu da neticede moral, verim ve dış hedef kitlelerle olan ilişkilere yansıyacaktır. Tam tersi olumsuz bir iklimde ise, katı bir örgüt yapısı, buna bağlı olarak hiyerarşiyi takip eden sınırlandırılmış bir iletişim, katılımsız bir yönetim tarzı ve de sıkıcı bir çalışma ortamı söz konusu olacaktır (Vural,1998, s. 176).

2.1.3. Örgüt İklimi İle Kültürü Arasındaki İlişki

Toplumdaki kültür aktarımı gibi, örgütlerde de kültür nesilden nesile aktarılır. Hatta bazı durumlarda yönetici (kurucu) ölse de güçlü bir örgüt kültürü oluşmuşsa, kültür ve buna bağlı değerler devamlılık gösterirler. Örgüt iklimi ise, örgüt kültürüne göre daha kısa sürelidir. Genellikle geçicidir ve nispeten kısa zaman aralıkları içinde farklılıklar gösterebilir. Örgüt iklimi; örgüt kültürüyle yakından ilgilidir ve çalışanların değerleri ile örgüt kültürü arasındaki uyumu ölçer. Örgüt iklimi insanların, kurum içindeki çalışmasının nasıl olması gerektiğine dair beklentileriyle, bu beklentilerin ne ölçüde gerçekleştiğine dair algılarının sonunda oluşan genel bir havadır (Dinçer, 1991, s. 234). Bowditch ve Buono, (1990, s. 247-248; Akt; Karcıoğlu,2001, s. 271) örgüt iklimi ile örgüt kültürü ilişkisini şöyle açıklamaktadır: "Örgüt kültürü ve örgüt iklimi terimleri bazen birbirinin yerine kullanılmasına rağmen, bu kavramlar arasında önemli farklar vardır. Örgüt kültürü, herhangi bir örgüt içerisinde çalışmasından ne kadar hoşnut (memnun) olunması gerektiği hususunda, kişilerin beklentilerinin bir araya getirilme derecesinin bir ölçüsüdür. Bu yüzden örgüt kültürü, örgüt hayatı hakkında inanç ve beklentilerin yapısı ile ilgilidir. Örgüt iklimi ise söz konusu inanç ve beklentilerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmemekte olduğunun bir göstergesidir. Örgüt iklimi, örgüt atmosferi ve çevresinin kısa bir algılaması olup, örgüt ve iş tatmini, performans, grup içerisinde birbirine tesir eden yapılar ve işten çekilme davranışlarını (örneğin, görevi başında bulunmama, dönüşüm vb. gibi) kapsamaktadır. İklimin, tanımlayıcı mı yoksa değerleyici mi olduğu hususunda bazı anlaşmazlıklar mevcut olmasına rağmen, her ikisinden biraz bulunduğu gözükmemektedir. Örneğin, birçok iklim

araştırmacısı, kişilerden "iyi" veya "kötü" olarak gördükleri şeyi açıkça değerlendirmekten ziyade, kendi iş çevrelerinde gördükleri şeyi açıklamalarını isterler. Bununla beraber, iklim, algılama ile ilgili bir ölçüdür.

Dinçer'e göre (1991, s. 237); örgüt iklimi, örgüt kültürüyle çok yakından ilişkilidir. Örgüt iklimi; örgüte kimliğini kazandıran, örgütte çalışan bireylerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisidir. Diğer bir deyişle örgüt iklimi, bireylerin örgüt içindeki çalışmanın nasıl olması gerektiğine dair beklentileriyle, bu beklentilerin ne ölçüde gerçekleştiğine dair algılarının sonunda oluşan genel bir havadır. Bir örgüt üyesinin örgüt kültürünü benimsemesi, tüm örgüt üyelerinin düşünce ve davranışlarını şekillendiren hâkim değer ve inançları benimsemesidir. Bireylerin çoğu bu konuda benzer şeyleri düşünecek olursa örgüt ikliminin iyi, aksi halde yani çalışanların kurum kültürünü benimsememesi halinde örgüt ikliminin zayıf ya da kötü olduğunu söyleyebiliriz.

2.2.Örgüt İkliminin Boyutları

Yönetim ve özellikle yönetim psikolojisi kitaplarında örgüt iklimi ile ilgili olarak birçok boyut üzerinde durulmaktadır. Boyutlar, bir anlamda araştırmacının önem verdiği ve örgüt iklimini etkilediğini varsaydığı etmenler olarak ortaya çıkmaktadır. İlk bakışta örgüt ikliminin, örgütün birçok farklı yönlerine, yapılan işe, örgütsel yapıdaki konuma, görevlilerin eğitim durumlarına ve mesleklerine, örgütsel gelenek ve göreneklere, yöneticilerin seçimine, siyasal etkilere ve giderek tüm topluma bağlı olarak değişen bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Örgüt iklimi konusundaki en önemli birkaç çalışmayı gözden geçiren Campbell ve arkadaşları şu dört boyutun ortak olduğunu bulmuşlardır (Campbell ve Dunnette, Akt: Ertekin,1978, s. 22):

- Bireysel özerklik
- Konumun yapısal düzeyi
- Ödüllendirmeye dönük olma
- Saygınlık, içtenlik ve destek

Hoy ve Miskel'e (2010, s. 190) göre okul iklimi üç boyuttan oluşur. Bu boyutlar şöyle belirtilmiştir:

Kurumsal boyut örgütle çevresini birbirine bağlamaktadır. Okullar için toplumdan destek ve meşruiyet önemlidir. Yöneticiler ve öğretmenler, uyumlu bir

şekilde kişisel eylemlerini gerçekleştirmek için okul dışındaki grup ya da bireylerin desteğine ihtiyaç duyarlar. Bu boyut, okulun bütünlüğü açısından incelenmektedir. Yani, kurumsal bütünlük, okulun çevresiyle uyumunu ve eğitim programının geçerliliğini sağlamaktadır. Bütünleşmemiş okullar, makul olmayan toplum ve veli taleplerine karşı korunmaktadır.

Yönetimsel boyut örgüt içi dinamikleri kontrol ve arabuluculuk etmektedir. Yönetimsel süreç, yönetimin işlevidir. Yönetim, öğrenmekten nitelik olarak farklı olan bir süreçtir. Müdürler, okullarda üst düzey yöneticidirler. Yöneticiler, öğretmenlerin sadakat ve güvenlerini geliştirmek için onları motive etmek ve işleri koordine etmek için yollar bulmak zorundadır. Yönetim boyutu dört anahtar özelliğe sahiptir: yönetici etkisi, önem verme, başlatıcı yapı ve kaynak desteği. Etki, yöneticilerin, üstlerin kararlarını etkileyebilme kabiliyetidir. Önem verme; açık, arkadaşça ve destekleyici olan yönetici davranışıdır. Başlatıcı yapı ise yöneticinin çalışma beklentilerini, performans standartlarını ve prosedürlerini açık bir şekilde tanımlama davranışıdır. Kaynak desteği ise yöneticinin, öğretmenlerin bütün ihtiyacını karşılamasıdır.

Okulda teknik işlev, öğretme-öğrenme sürecidir ve bu süreçten öğretmenler doğrudan sorumludur. Eğitilmiş öğrenciler okulların ürünü olup var olan teknik alt sistem etkili öğrenme ve öğretmeyle ilgili problemler çevresinde döner. Ahlaki ve akademik önem, teknik boyutun iki anahtar ögesidir. Ahlak, kurumu saran coşku, güven ve başarıya duygusudur. Akademik vurgu, öğrenci başarısı için okulun uyguladığı baskıdır (Hoy ve Miskel,2010, s. 190).

Bilgen'in (1990, s. 23) Litwin ve Stringer'den aktardığına göre; örgüt iklimi boyutları ve bu boyutların örgüt üyelerinde uyandırdığı güdüler bağlamında değerlendirildiğinde örgüt iklimine ilişkin sekiz boyut ortaya çıkmaktadır: Belirlenen boyutlar ise şunlardır: 1. Örgüt yapısı, 2. Örgütü benimseme, 3. Örgüt içi çatışmalar, 4. Sorumluluk almada isteklilik, 5. İş yapmanın standartları, 6. Örgütte dayanışma ve arkadaşlık, 7. Ödüller ve cezalar, 8. Tehlikeyi göze alma.

2.3. Örgüt İklimi ve Güdüleme

Örgüt iklimi, örgütün amaç, yapı, süreç ve hava (iklim) boyutlarından birisidir, kişiler ve gruplar arası ilişkilerin, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi ile üyelerin gereksinimlerinin karşılanma derecesinin ve örgütün içinde bulunduğu ortamın örgütle etkileşiminin ürünüdür (Bursalıoğlu, 2000, s. 24).

Örgütü merkeze alan, insani unsurları örgütün amaçlarına hizmet etmek için değerlendiren ve insanı ikinci planda tutan klasik yönetim anlayışının aksine neo – klasik yönetim yaklaşımlarında insan merkez alınmıştır. İnsana dair unsurları inceleme konusu yapmıştır. Örgüt içindeki insan davranışlarını etkileyen unsurların neler olduğu, şartların değiştirilmesi ile bu değişim sonrası çalışanların verdiği tepkilerin neler olduğu ve bu kapsamda yönetsel süreçlerin nasıl etkilendiği incelenmiştir. Çalışanların motivasyonu ya da Türkçe kullanımıyla güdülenmesi neo- klasik kuram çerçevesinde ele alınan konulardan biri olmuştur.

Kavram olarak Güdüleme ise Genel anlamda gerek bilinçli, gerek bilinçsiz olarak davranımı doğuran, devamını sağlayan ve ona yön veren herhangi bir içtepi, itki ve tavır veya organizmanın, belli bir amaca göre, birbirine bağlı bir dizi davranım göstermesini gerekli kılan gereksinim. (TDK, 2013) olarak tanımlanmaktadır.

Örgüt iklimi ve örgüt açısından güdüleme konularının inceleyen Ertekin (1978, s. 8) çalışanların güdülenmesi ile ilgili şu görüşleri ortaya koymuştur: İnsanların gereksinimleri, onları bu gereksinimleri giderecek bir takım davranışlarda bulunmaya iten gerginlikler yaratır. Bu gerginlik durumlarına güdü (motive) diyoruz. Bireyin neden belli bir biçimde davrandığını ve neden başka türlü davranmadığını sorduğumuzda aslında davranış bilimcilerine göre güdüleme ile ilgili bir soru sormuş olmaktadır. Genel olarak güdülenme, eyleme yönelik enerjik bir davranış olarak anlaşılabilir. Bu davranışın temelinde istekler, gereksinimler ve korkular bulunabilir. Kuşkusuz örgütsel bir yapı içinde insan davranışlarını belirleyen etmenler çeşitlidir. Bu etmenlerin bir kısmı örgüt yapısında belirlenirken bir kısmı da örgütsel çevre koşulları (kültür, toplumsal değer yargıları çalışma vb.) tarafından belirlenmektedir. Birey açısından güdüleme bireyin kişisel gereksinimlerinin doyurulmasından, bireyin kendini gerçekleştirmesine kadar birçok evreleri kapsar. Örgütsel açıdan ise güdüleme, örgüt üyelerinin çalışmaya başlamalarını, çalışmalarını sürdürmelerini ve görevlerini istekle yerine getirmelerini sağlayan güçlerin veya mekanizmanın tümü anlamını taşır. Yani

örgüt açısından güdülenmede hareket noktası, örgütün amaçlarını, gereksinimlerini ve çalışan bireylerini kapsamına alırken, birey açısından güdüleme ise daha dar kapsamlıdır ve bireyin güdülerini içerir.

Kapalı ve tehdit ikliminin egemen olduğu örgütlerde kararlar üst makamlarda alınmakta ve bu durum astlarda güven duygusunun yok olmasına neden olmaktadır. Bu durum ise çalışanların yaratıcı olmaları ve sorun çözme faaliyetlerine katılmaları yönünde motivasyon eksikliğine yol açmaktadır. Açık ve demokratik iklimlerin egemen olduğu örgütlerde ise kararlara alt kademelerin de katıldığından güven duygusu gelişmiştir. Bu tür örgütlerde açık ve candan bir iletişim sistemi geçerlidir. Bu da çalışanları sorun çözme ve girişimcilik konularında motive etmektedir. Örgütsel verimlilik üzerinde çok etkili olan örgüt iklimi, iletişim eksikliği, güdüleme teknikleri ve liderlik tarzlarından olumlu ya da olumsuz etkilenebilmektedir. Bir örgütün iklimi örgütsel üretkenliği geliştirici yönde olabileceği gibi örgütsel yaşamı tehlikeye düşürecek biçimde yıkıcı da olabilir (Tortop vd.2007, s. 47). Günümüz iş hayatında farklı ya da aynı organizasyonlarda eşit şartlarda çalışanların performansları karşılaştırıldığında çalışanları kimi zaman çok iyi, kimi zaman ise beklentinin altında performans gösterdiği görülmektedir. Aradaki bu farkı açıklayan etmenlerden en önemlisi çalışanların bireysel farklılıklarına göre üst yönetimin uyguladığı motivasyon politikasıdır. Örgütün yönetim biçimi, örgüt içindeki psikolojik havayı etkilemekte ve bu durum örgütün performansına yansımaktadır. Çalışanların, örgütün amaçları için çalışmaya istek duyma durumunu etkileyen önemli bir unsur da örgütün iklimidir.

Elton Mayo ve arkadaşlarının örgütün teknik ve fiziksel şartlarının değişmesinin örgütsel verimliliğe etkilerini ortaya koymak için yaptıkları “Hawthorne Araştırması”, “insan ilişkileri kuramını” ortaya çıkarmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, teknik ve fiziksel şartlarda yapılan olumlu bir iyileştirmenin her zaman verimliliği artırmadığı tespit edilmiş ve bu aşamadan sonra teknik ve fiziksel faktörler, yerini sosyal faktörlere bırakmıştır (Koçel,1998, s. 147). Avusturalya'lı psikolog ve organizasyon kuramcısı Elton Mayo ve arkadaşları bu araştırma sonuçlarına göre, çalışanları teknik, fiziki ve ekonomik faktörlerden daha çok, sosyal ve psikolojik faktörlerin güdülediğini ortaya çıkarmışlardır. Buna göre, örgütün fiziksel özellikleri ya da çalışanlarına sağladığı maddi imkânlar kadar, hatta bunlardan çok örgütün psikolojik havası çalışan davranışlarını ve motivasyonunu etkilemektedir.

2.4. Eğitim Örgütlerinde İklim

Bir kuruluştaki örgütsel yapıyı oluşturan kültürel, sosyal ve tarihsel süreçler, gelecek için fırsatlar yaratmayı amaçlayan projelerin ve bireysel çabaların başarıya da başarısızlığına koşullandırmada önemli görevler üstlenir (Ridderstrale ve Wilcox, 2007, s. 96). Eğitim kurumlarında da iç ve dış paydaşlar tarafından algılanılan okul iklimi okulun tüm fonksiyonlarını etkilemekle birlikte hizmet verdiği alanda etkili ve etkin olma durumunu da tayin etmektedir.

Örgüt iklimi okullar açısından değişik biçimlerde kullanılmaktadır. Okulun örgütsel iklimi ya da okul iklimi; okul yaşamının niteliği, okuldaki insanlar arasındaki etkileşim anlamlarında kullanılmaktadır (Uren,1998; Şişman, 2002b, s. 188). Bu konuda yapılan çalışmalar, örgüt psikolojisinin temel kavram ve teorilerini kullanarak okulun kişiliğini anlamaya çalışmaktadırlar. Söz konusu araştırma bulguları, her okulun kendisine özgü bir kişiliği olduğunu, bu kişiliğin okuldaki insani ilişkilerin niteliğini belirlemede etkili olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile okul iklimi, okul toplum üyelerinin kendi okullarına yönelik genel duygularını ifade etmek için kullanılmaktadır. Okula ilişkin genel duygu ise okulun genel atmosferini ve iklimini yansıtmaktadır. Okulda yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen ve öğrenci-öğretmen ilişkileri, iklimin önemli boyutlarından birini oluşturmaktadır. Etkili okullarda olumlu bir öğrenme iklimi vardır. Olumlu örgüt iklimi ise söz konusu grupların sosyalleşmesiyle yakından ilgilidir. Olumlu iklimin başlıca göstergeleri, güven, açıklık, sorumluluk, yüksek moral, himaye etme, dostluk, samimiyet ve doyum olarak sıralanabilir (Şişman,2002b, s. 189).

Tabelman (2004)'a (Akt; Çalık ve Kurt, 2010, s. 169) göre; okul iklimi, okuldaki öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin okulda buldukları her gün kendilerini hissettiği şeklidir ve öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşamlarını etkileyen çevredir. Bu anlamda okul iklimi kavramı bir okulun "hissini" ifade eder ve okuldan okula farklılık gösterir. Okul iklimi kavramı tüm okulu ve sınıf düzeyini kapsar.

Okulda bir arada olan insanlar arası ilişkiler, bürokratik kurallardan daha çok ortak değerler etrafında gerçekleşir. Çünkü okul, değer üreten, değerlere göre işleyen ve belirli değerleri gerçekleştirmeye çalışan bir örgüttür. Bu anlamda her örgüt gibi okulun da kendine özgü bir kültürü vardır. Bu kültür, okul toplumunu oluşturan insanlar tarafından ortaklaşa paylaşılan inançlar, değerler, normlar ve sembollerden oluşur. Okulun fiziksel ortamını oluşturan nesnelere, okul törenleri, okulun geçmişi hakkında

anlatılanlar da bu kültürün bir parçasını oluşturur. Etkili okullar, aynı zamanda güçlü okul kültürüne sahiptir (Şişman,2002a, s. 102). Okul kültürü, zaman içerisinde kolay değişmeyen, statik bir yapıya sahiptir. Bu kültürün, okul çalışanları ve öğrenciler tarafından hissedilme biçimi de okul iklimi olarak tanımlanabilir. Bu yönüyle okul kültürü ve iklimi birbiriyle ilişkili iki kavramdır.

Etkili okul konusunda yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla birlikte üzerinde en çok durulan boyutlardan biri de okul iklimi ve ortamıdır. Bir okulun etkili olabilmesi için öğrenme ve öğretmeyi teşvik eden sosyal bir ortam hazırlanmalıdır (Şişman,2002a, s. 121).

Okullara ilişkin örgütsel iklim kavramı üzerinde çalışma yapan Halpin (1967, s. 131; Akt. Aydın, 2002, s. 120), okullardaki örgütsel iklimi bir doğru üzerinde düşünmekte ve “açık” ve “kapalı” uçlar arasında değişiklik gösteren özellikler bütünü, “duygu” olarak görmektedir. Okullar birbirlerine benzemezler. Her okulun kendine özgü bir kişiliği vardır. Örgütsel iklim olarak adlandırılan işte bu kişiliktir. Halpin’in konuyu aydınlatıcı nitelikteki örgütsel iklimin çeşitli boyutlarını ele alan “ Örgütsel İklim Betimleme Anketi” sonuçları kısaca şöyledir: Açık iklim olarak nitelendirilen bir okulun en çarpıcı özellikleri şunlardır:

1. Belirgin biçimde ilgi,
2. Sınırlı ya da az bir engelleme,
3. Yüksek düzeyde bir birlik duygusu,
4. İleri ölçüde bir yakınlık ve sınırlı bir sosyal mesafe,
5. Düşük düzeyde bir üretim vurgulama,
6. Çok ileri ölçüde bir göreve dönüklük,
7. İleri ölçüde bir anlayış.

Kapalı iklimin özellikleri olarak da şu noktalar ileri sürülmektedir:

1. Çok belirgin biçimde, aşırı ilgisizlik,
2. Aşırı derecede bir engelleme,
3. Çok düşük düzeyde bir birlik duygusu,
4. Belirgin bir biçimde sosyal uzaklık, kopukluk,
5. Aşırı ölçüde üretimi vurgulama,
6. Düşük düzeyde göreve dönüklük,
7. Sınırlı bir anlayış ve hoşgörü.

Açık iklim, örgüt üyelerinin ileri ölçüde birlik duygusuna sahip oldukları bir örgütsel durumu belirtmektedir. Açık iklime sahip okullarda görevli öğretmenler o okullarda bulunmaktan gurur duyarlar. Kapalı iklime sahip örgütlerde görevli elemanların doyum düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Kapalı örgüt ikliminin kapalı öğrenme iklimleri, açık örgüt iklimlerinin de açık öğrenme iklimleri yaratma eğiliminde oldukları görülmektedir (Aydın,2002, s. 121).

Açık iklime sahip okullarda; öğretmenin mesleğine olan ilgisi, öğrencinin derslerine olan ilgisi, yönetimin okula ve çalışanlara olan ilgisi hissedilir durumdadır. Okul çalışanları çalışma ortamlarında bireysel farklılıklarını ortaya koyarken herhangi bir engelleme ile karşılaşmadıkları gibi destek de görürler. Aynı zamanda bireysel anlamda kendini gerçekleştiren öğretmen ve öğrencilerin takım halinde bir araya gelmelerine engel olacak herhangi bir kırgınlık ve olumsuzlukta açık okul ikliminde görülmemektedir. Okulda hissedilen birliktelik duygusu çalışanlar arasındaki saygı ve bağlılığı artırmakla birlikte çalışanlarda görevleri ile kuruma karşı adanmışlık duygusu uyandırmaktadır. Okullarda başarı kaygısı yaratmadan başarıya ulaşma yolunda oluşturulan okul iklimi birçok maddi kaynaktan daha etkilidir.

2.5. Etkili Okul ve Okul İklimi İlişkisi

“Etkililik (effectiveness)” kavramı, çok eskilere dayanmaktadır. 1930’larda Barnard etkililiği, “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi” olarak; buna yakın bazen de karıştırılan bir kavram olan etkinliği (efficiency) de “örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının doyum derecesi” olarak tanımlamıştır. Örgütte bu iki kavram arasında bir denge kurabilmek, yönetimlerin en temel uğraşı arasında görülmüştür (Barnard,1938, s. 1;Akt: Balcı,2001, s. 1). Etkililik, yirminci yüzyıla gelinceye değin, verimlilikle eşanlamlı bir sözcük olarak kullanılmıştır. Örgütsel etkililik diye gösterebileceğimiz tek bir şey yoktur. Bu, tüm örgütle ilgili bir kavramdır (Tosun, 1981, s. 1-4).

Etkilik kavramı hem örgütsel hem de yönetsel açıdan kullanılır. Örgütsel etkililik, bir örgütün elindeki kaynaklarla amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmesidir. Yönetsel etkililik ise, bir örgütün yönetiminin, örgütsel etkililiği gerçekleştirecek biçimde yapılması ve sürdürülmesidir. (Başaran, 1996, s. 162)

Gülbeden (1991,s. 12) eğitimde etkililiği, *“eldeki eğitim kaynakların, kişilerin ve toplumun eğitsel amaçlarına ulaşmada ve düzeyini yükseltmede en iyi biçimde*

kullanılması” olarak tanımlamaktadır. Ona göre etkililik kavramı, eğitim kurumlarında girdiler ile çıktılar arasındaki ilişkide yoğunlaşmaktadır.

Okul etkililiğine değişik görüş açılarından bakan farklı modeller geliştirilmiştir. Amaç modeli, sistem modeli, doyum modeli, yasallık modeli, örgütsel öğrenme modeli, toplam kalite yönetim modeli olmak üzere geliştirilen modeller okul etkililiğini örgütsel perspektif açısından açıklayan ve değerleyen başlıca modellerdir (Chenk,1996, s. 18; Akt: Balcı,2001, s. 5).

1970’li ve 1980’li yıllarda etkili okul konusunda yapılan araştırmalarda, okulların *iyi/başarılı* ve *kötü/başarısız* okullar olmak üzere ikiye ayrılabilceği, bu iki okul türünü birbirinden ayıran belirgin temel özelliklerin olduğu varsayımından hareket edilmiştir. Konuyla ilgili olarak yapılan ilk araştırmalar, il merkezinde ve daha çok da şehrin kenar semtlerinde ve yoksul çevrelerde yer alan ilkokullarda gerçekleştirilmiştir (Wimpelberg vd. 1989, s. 83; Akt: Şişman 2002b, s. 34). Bu araştırmalardan bazıları okulların öğrenci başarısında bir fark oluşturmayacağı ve farkı oluşturan temel etkenin öğrencilerin okula giriş özellikleri olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuç, okul yönetimi alanında önemli ölçüde tartışılmış ve etkili okul araştırmalarına ve okul geliştirme çabalarına olan ilgiyi artırmıştır.

Etkili okul, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2000, s. 36). Etkili okullarda sıradan bir öğretim dışında farklı bir öğretim ve ortamın var olduğudur. Karmaşık sosyal bir sistem olan okulun, içinde yer alan herkesin, yaşantı ve davranışları üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu kabul etmektedir. Buna bağlı olarak da öğrenci davranışlarıyla ilgili olarak hem mükemmelliği hem de eşitliği ön planda tutar ve bunları gerçekleştirmeye dönük öneriler geliştirmektedirler. Okulda herkesin huzurlu bir biçimde çalışabileceği olumlu bir çalışma ortamı ve iklim oluşturması etkili oluların açıklanmasında üzerinde durulan hususlardan biridir (Şişman, 2002b, s. 35). Okulların etkililiği örgüt kültürü, örgüt iklimi, okulun örgüt yapısı ile örgütsel etkililik arasındaki ilişkiler bağlamında da incelenmiştir Ayrıca örgüt ikliminin; liderlik davranışları, örgütsel sağlık, öğrenci kontrol ideolojileri ile ilgili ölçek ve envanterler geliştirme çabaları olmuştur (Teddlie ve Reynolds, 2000,Akt: Şişman, 2002b, s. 35).

Okul insan hayatında önemli bir yer tutan yaşam alanıdır. Okulun niteliği ile hayatın niteliği arasında pozitif bir ilişki vardır. İnsan gibi her okulun, kendine özgü bir kişiliği vardır. Okullar ziyaret edildiğinde bazı müdür, öğretmen, velilerin ve öğrencilerin okula karşı ilgisiz ve kayıtsız olduğu, çalışanların ise yaptığı işten zevk almadığı görülür. Bununla birlikte bazı okullarda ise tam tersi bir durum söz konusudur. Okulların varlık sebebi olan eğitim öğretim hizmeti okulların mevcut yapılarından olumlu veya olumsuz şekilde etkilenmektedir. Okullardaki eğitim ve öğretim hizmetini iyileştirmek için belirli ilkelerin izlenmesi gerekmektedir. Okul gelişim uygulamalarında aşağıdaki unsurlar dikkate alınmalıdır (Turan, 2006, s. 98).

- Gelişim okul tabanlı olmalıdır.
- Okulun bütünü bir değişim birimi olarak görülmelidir.
- Okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer çalışanlar okulun meseleleri ile yakından ilgilenmelidir.
- Okulun kurumsallaşma ve sürdürülebilirliği sağlanmalıdır.
- Değişime ayak uydurma okul kültürünün bir parçası olmalıdır.
- Paydaşlar sürece dâhil edilmelidir.

Etkili okullarda öğretmen ve öğrenciler için destekleyici, huzurlu, güvene dayalı ve düzenli bir iklim oluşturulmakta ve sürdürülmektedir. Etkili okullarda egemen anlayışa göre okul, ne sadece öğrenciler ne de öğretmenler ve yöneticiler için var olmayıp esas itibarıyla okullar; herkesin içinde mutlu biçimde yaşayabileceği, çalışabileceği öğrenme ve yaşama alanları olarak görülmektedir (Clark, 1984; Sweeney, 1982; Akt: Şişman, 2002b, s. 151). Etkili bir örgüt kültüründe, amaçları gerçekleştirmek için insan ve madde kaynaklarının en verimli şekilde kullanılması yönetsel etkililikle gerçekleştirilebilir. Eğitim örgütlerindeki etkinliğin sağlanmasında okul yöneticisine büyük görev düşmektedir. Konuyla ilgili Açıkalın (1995, s. 57)'nin bildirdiğine göre; Okulda etkili bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmak isteyen okul müdürleri kararlarını ve eylemlerini etkileyen iç ve dış öğelerin varlığından haberdar olmalıdır. Böyle bir yaklaşım okul müdürünün yetkinliğinin ve idare ettiği okulun etkililiğinin anlamlı bir göstergesi olacaktır.

Etkili okul araştırmalarında, okulun pozitif bir iklime sahip olma düzeyi önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır. Okuldaki yönetici-öğretmen-öğrenci ilişkileri, fiziksel çevre, güvenli öğrenme ortamı, başarı odaklı bir atmosfer öğrencilerin

çıktılarını etkileyen önemli değişkenler olarak görülmektedir. Dolayısıyla, okul etkililiği okulun iklimsel özellikleri ile yakından ilişkilidir.

2.6. Değer Kavramı

Bu başlık altında, değer, etik, ahlak kavramlarının tanımları ile değerlerin özellikleri, sınıflandırılması, değer kavramı ve disiplinler arasındaki ilişkilendirme üzerinde durulmuştur.

2.6.1. Değer, Etik, Ahlak Kavramı

Değerler, iç enerjinin düzenlenmesine buyruk veren, yeni güçlerin ya da yeni dış öğelerin katılımıyla etkinliği sürekli bütünleyerek ben'in dengesini güvence altına alan ya da bu dengeyi gerçekleştirmeyi sağlayan yapılardır. Değerler bize neyi kesin olarak yapmamız gerektiğini söylemezler, ancak yapılacak olan doğru şeyler için rehberlik ederler (Piaget, 2000, s. 52; Gudmundsdottir, 1991; Altun-Akbaba, 2003, s. 8).

Türkçe'de değer kavramı bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, yüksek ve yararlı nitelik olarak tanımlanır (TDK, 2005). Değer hükmü, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğunu belirten bir hükümse, o halde değer; bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır (Güngör, 1998, s. 24; Tozlu ve Topsakal, 2004, s. 177). Değerler bir bakıma neyin ne olması gerektiğini açıklarlar. Başka bir ifadeyle değerler, neyin doğru neyin yanlış, neyin iyi ve neyin kötü olduğunu belirlemeye yarayan ölçütlerdir (Şişman, 2011, s. 4).

Antropolojik açıdan değer, bir davranışın mevcut amaçları ve araçları arasında seçim yapmayı etkileyen, bir bireyin ya da gurubun kendine özgü istenilen ya da arzu edilen kavramları ve özellikleri olarak tanımlanmaktadır. Psikolojide değer, genellikle erken yaşlarda, gelişim sürecinde edinilen bireysel davranış tercihleri olarak ele alınırken (McDonald 1993; Yılmaz, 2008, s. 45) ekonomiye göre değer, belirli bir miktarı ya da para cinsinden fiyatı ifade etmektedir (Hultman ve Gellerman, 2002; Yılmaz 2008, s. 45). Değer kavramı felsefede de önemli bir yer tutmaktadır. Felsefenin bir dalı olan aksiyoloji; etik, ahlaki, estetik, politika felsefesini, iktidar ve adil yönetim değerleri konularını incelemektedir. Her bilim dalı kendi penceresinden değeri incelemiştir.

Değer; genel olarak bireyin diğer bireylerle ilişkilerinde belirli durumları tercih etme eğilimleri olarak tanımlanır (Hofstede, 1991, s. 18). Büyükdüvenci'ye (2002, s. 250) göre; değer bir nesneyle, ona ilgi duyan özne arasındaki ilişkidir. Bu ilginin kaynağı ise, aklın bazı şeylerden yana ve bazı şeylere karşı olma gibi tipik bir özelliği olmasıdır. Bu ikilik hoşlanma- hoşlanmama, arzu etme-tiksinme, isteme-reddetme gibi pek çok biçimde kendini gösterir. Liedtka (1989)'ya göre değerler; bireyin toplum ve örgüt içerisindeki davranışlarını etkiler. Ancak bireyin davranışları tek bir değer sonucunda değil, bazen birçok değer paylaşımının bir sonucudur. Schwartz (2006) ise değerleri, bireyin yaşamına rehberlik eden ilkeler ve bireye hizmet veren çeşitli derecede önemli amaçlar olarak ele alır.

Değer söz konusu olduğunda işe doğrudan bireyin karıştığı ve onun kendi mantıklı muhakemesine göre şekillenen hareket ve fiillerine bağlı olarak ortaya çıkan sonucun niteliği akla gelmektedir. Yani öznenin bireysel tercihinin bağlı olarak gelişen fiilin görüntüsüdür. Diğer bir tanıma göre değer, bir şeyin aynı türden şeyler arasındaki konumuna bizim yüklediğimiz anlamdır. Bundan dolayı bizim için çok değerli olan bir şey başka biri için bir anlam ifade etmeyebilir (Tepe, 2002, s. 346, Ekşi ve Katılmış, 2011, s. 9).

Lewis'in kısaca, belirli bir davranış biçimi veya yaşam tarzıyla ilgili kalıcı bir inanç olarak tanımladığı değerler, gerçekten de bir kültürün tanımlanmasında merkezi bir öge konumundadır. Her birey, bir kültür içinde doğar ve bu kültür tarafından çevrelenir (Razik ve Swanson, 1998; Fichter, 2002, s. 45). İnsanlar, içinde yaşadıkları çevrenin özelliklerine göre kültürlenir, kültürün gerektirdiği gibi davranarak kültürün biçimlendirdiği kişi olurlar. Dolayısıyla insanların sahip olduğu değerler kültür tarafından biçimlendirilir ve davranışlarına yansır.

İnsanoğlunun toplumda sevgiyi, dostluğu, mutluluğu, özgürlüğü, barışı yaşaması ve oluşturması aynı zamanda yaratıcılık ve tutarlılığı en üst düzeyde başarabilmesi için etik değerlere uyması gerektiği vurgulanmaktadır. İnsan; ortak yaşamın temelini oluşturan ve genel kabul gören değerlere sahip olmalıdır. Değişimle değerlerde de değişim görülüyor olsa da, genel kabul gören bir sonraki nesle aktararak devam etmeleridir (Thiroux 1980; Altun-Akbaba, 2003, s. 9).

Değer kültürden bağımsız olarak düşünülemez. Kültür ise paylaşılan değerler, semboller, ideolojiler, inançlar ve yaşantılar bütünüdür (Şişman,2011, s. 4). Değerler

kültürel bilgidir; kültürün öğeleri üzerinde kurulur ve her zaman bir seçimi vurgular. Toplumdaki bireylerin o değerleri korumasına veya göz ardı etmesine paralel olarak değerler ya zamanla kaybolur ya da bir sonraki nesle aktarılarak yıllarca devam ettirilir. Değerlerin yıllarca devam etmesi ve kalıcı olması, onların insanlarca içselleştirilmesine ve genel kabul görmesine bağlıdır (Gudmundsdottir,1991; Altun-Akbaba, 2003, s. 9).

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçen yirmi birinci yüzyıl insanı; rekabet, küreselleşme, bireysellik, teknoloji ve güçlülerin uyguladığı sömürü düzeni gibi olguların içerisinde kalmıştır. Değişen dünya düzeni ve toplumsal yapı ile birlikte değerler de değişmiştir. Bu durum karşısında kendini tanıma, adalet, yardımlaşma, paylaşma ve hoşgörü gibi değerleri ise bu düzen içinde çok cılız bir şekilde kalmıştır.

İnsan, bulunduğu toplumda fiziksel ve kişilik özellikleri ile tanınır ve kabul görür. Bu özelliklerden kişilik; insanın ilgilerini, tutumlarını ve tepkilerini barındıran komplike bir yapıdır. İnsanda kişilik oluşumundaki en önemli kavramlardan olan ve birbiri ile yakından ilişkili olan erdem, ahlak, etik ve değerler özgür bir insan davranışında somut hale gelen kavramlardır.

Erdem; “Arete” sözcüğünden gelmekle birlikte, dilimize “erdem” olarak çevrilmiştir. Erdemler, özgür bir insanın rolünü sürdürmesine destek olan ve rolünün gerektirdiği eylemlerde kendilerini açığa vuran niteliklerdir. Bir insanı yargılamak, onun eylemlerini yargılamaktır. Belirli durumlarda, belirli türden eylemleri gerçekleştirmesiyle insan, başkalarına, erdemleri ve zaafı üzerinde yargıda bulunma yetkisi vermiş olur (MacIntyre, 2001a, s. 185). Erdemlerin davranışa dönüşümü konusunda Bertrand (2001, s. 39) şöyle demiştir: İyiliğin bir niyete bayrak olan icrası, ahlakı yerine getiren kimse nezdinde özel bir yetenek doğurur ki, buna erdem denir. Kant, fiillerin ahlaki kıymetinin niyetten ibaret olduğunu ve âlemde gerçekten “iyiyi istemekten” den başka bir erdem olmadığını açıklar. *Ethica Nikomacheia* (Akt:Durak 2009, s. 163) adlı eserinde Aristoteles; erdemleri bilindiği gibi akli ve ahlaki olmak üzere iki kısımda ele alınmaktadır. Akli erdemler insanda hem doğuştan bulunurlar hem de öğretim sayesinde elde edilirler. Ahlaki erdemlerin elde edilmesinde ise alışkanlıklar büyük rol oynamaktadır. İnsan cesaret gerektiren eylemlerde bulunarak cesur, mutedil davranışlarda bulunarak mutedil bir karakter yapısını kazanır. Bundan dolayı iyi erdemli vatandaşlar yetiştirmek isteyen kanun koyucular bunu temin edecek alışkanlıklar meydana getirmelidir.

Erdemler yalnızca belirli bir tarzda eylemde bulunma değil, aynı zamanda belirli bir tarzda da hissetme eğilimlerdir. Ahlaksal eğitim bir hissi eğitimidir (MacIntyre 2001a, s. 224).

Etik sözcüğü; Yunanca “Karakter” anlamına gelen “Ethos” sözcüğünden türetilmiştir. Ethos’tan türetilen “Etik” kavramı da, ideal ve soyut olana işaret ederek, ahlak kurallarının ve değerlerin incelenmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda etik, toplumda yaygın olan ahlak kurallarından daha özel ve felsefidir. Etiğin ilgi alanı, insanın bütün davranış ve eylemlerinin temelini araştırılmasıdır (Aydın, 2002, s. 14).

Annemarie Pieper’e göre; felsefenin bir disiplini olan etik, kendini ahlaki eylemin bilimi olarak anlar. Ahlakilik kavramını temellendirmek üzere insan pratiğini, mevcut ahlakilik koşulları açısından araştırır. Burada ahlakilik, bir eylemi ahlaki açıdan iyi bir eylem olarak tanımlamayı mümkün kılan niteliği ifade etmektedir. Etiğin amacına gelince; bu, bir dizi alt amaçla birlikte ifade edilebilir (Pieper1999, s. 22):

1. İnsan pratiğini ahlaki niteliği bakımından aydınlatma
2. Eleştirel, ahlak tarafından belirlenmiş bir bilinci geliştirebilecek etik argümantasyon biçimlerine ve temellendirme süreçlerine girebilme,
3. Ahlaki eylemin, insanın isterse gerçekleştirebileceği, istemezse vazgeçebileceği keyfi bir eylem olmadığını; aksine, insan olarak varlığına ilişkin vazgeçilmez bir niteliğin ifadesi olduğunu gösterebilme, yani insanı sevmeyi öğretebilme

Ioanna Kuçaradi etik ilişkisi; “...belirli bütünlükte bir kişinin başka bir kişiyle ya da en geniş anlamda insanlarla yüz yüze geldiği veya gelmediği, insanlarla- değer sorunlarının söz konusu olduğu ilişkisidir; eylemde bulunarak yaşadığı her ilişki.” olarak tanımlar (Akt: Dedeoğlu,2006, s. 48).

İnsan, dünyadaki varlıklarla arasında en değerli olandır. Ona bu değeri kazandıran ise akıl, muhakeme ve birçok bilimin mucize olarak tanımladığı yeteneği bir arada bulundurma özelliğidir. Sosyal bir yapıya sahip olan insanın varlığı ile değerler anlam bulmuştur. Kutsal kitap Kuran-ı Kerimde; “Alemdeki her şey insan için, insanın gelişimine ve kendini gerçekleştirmesine hizmet etmek için yaratılmıştır. İnsan bu evrende yaşayan varlıklar arasında Allah’a en yakın olandır (Kuran,2/29 , 31/20, 17/70)” şeklinde tanımlanmaktadır. İnsan kendine verilen düşünme ve muhakeme ile değerleri ortaya çıkaracak kabiliyettir.

İnsanların yaptıkları farklı şeylere verdiğimiz belirli psikolojik tepkilerimiz vardır: Zalimce eylemler bizde tiksinti uyandırabilir; çirkin bir sahtekârlığa aşığılama ile karşılık verebiliriz; cesaret veya cömertlik saygımızı ya da hayranlığımızı kazanabilir. Diğerlerine verdiğimiz bu tepkiler bizim kendi “ahlaki kimliğimizle” bağlantılıdır(Glover,2003, s. 33).

Ahlak dediğimiz zaman, akla gelen şey sadece insan davranışlarıdır. İnsanlardan başka canlıların hareketleri ahlaki davranış sayılmaz. Hayvanların ahlakı yoktur; çünkü onların zekâları “iyi” ve “kötü” hareket kavramlarının doğmasına, üstelik bu davranışların mükâfat veya ceza ile karşılanabilmesi için, bir sosyal düzenin kurulmasına yetecek kadar gelişmemiştir. İnsanlar bir arada, yan yana yaşamasalardı ahlaktan söz edemezdik; çünkü ahlak insanlar arasındaki ilişkileri düzenlemek için konmuş kaidelerin bir bütünüdür. Ahlak bir inanç ve düşünce sistemidir, üzerimizdeki elbise ve başımızdaki şapka gibi maddi bir varlığı yoktur (Güngör, 2000, s.11).

Frolov (1997) ahlakı, “toplumların gereksinim ve çıkarları doğrultusunda, alışkanlıklar, gelenekler, töreler ve kamuoyunun gücünden destek alan, kendiliğinden biçimlenmiş, genel kabul görmüş yasaklama ve değerlendirmeleri” olarak tanımlamaktadır (Aydın,2003, s. 14). Durkheim’e (1962, s. 1) göre; ahlak, ahlaki tatbik edecek gurubun eseridir. Bu ahlak eksik olduğu zaman, o grupta yeterli derecede uyum ve dayanışma yoktur. Grup olarak mevcut değildir, ahlakın basitliği, iptidailiği onun dağılmasının ifadesidir. Ahlakın rolü ilk olarak hareketi tayin etmek, sabitleştirmek ve ferdin keyfi arzusundan kurtarmaktır. Böylece hareketi kaideye bağlamak, düzene koymak ahlakın temel fonksiyonlarından biridir.

Sosyal alandaki yaşanan olayların incelenmesinin birçoğunun merkezinde ahlaki kaynaklar yer almıştır. İnsanları başkalarına zalimce davranmaktan alıkoyan unsurların hangileri olduğu ve davranışlara ahlaki kısıtlamalar getirmek için ne gibi nedenler olabileceğine dair çok fazla felsefi tartışma yapıla gelmiştir. (Glover,2003, s. 6). Jean Piaget “ *Ahlak bir kurallar sistemidir ve ahlakiliğin özünde, bireyin bu kurallara karşı duyduğu saygı vardır. Çocuk, saygı duyması gereken ahlaki kuralları büyük oranda yetişkinlerden, başka bir deyişle hazır olarak alır.*” Dolayısıyla, ahlaki davranışların öğretiminde bireylerin bu davranışlara değer vermesi ve bunlara saygı duyması öğretilmelidir. Evrensel düzeydeki insani değerlere uygun davranma eğilimlerini

güçlendirmek için bu değerlerin bireyler tarafından benimsenmesi ve içselleştirilmesi gerekir.

İnsan eğitiminde ve insani ilişkilerde ahlak eğitiminin önemine vurgu yapan Çağlayan'a (2005, s. 51) göre, ahlak eğitimi, insan ilişkilerini öğreten bir davranış bilimidir. Eğitim ve öğretimde uygulanan ilke ve yöntemlerin ahlak öğretiminde de uygulanması zorunludur. Çocukların gelişim basamakları göz önünde bulundurularak aktarılan konuların öğrenme olgunluğu düzeyinde olmalıdır.

Günümüzde pozitivist paradigma etkisinde yapılandırılan eğitim anlayışı, daha çok akla dayalı bilişsel yönlerin geliştirilmesini ön planda tutmuştur. Bunun sonucu olarak küresel boyutta pozitif bilimin önem kazanmasına rağmen sosyal ve ahlaksal çöküntülerin önüne geçilememiştir. Neyin doğru neyin yanlış olduğu, neyin iyi neyin kötü olduğu üzerinde uzlaşmaya varılamamıştır. Eğitimsel yapı ve ahlak arasında eskiye dayanan bir ilişki vardır. Çünkü kişi yaşantısı yoluyla ahlak anlayışını oluşturur ve geliştirir. Kişinin, informal bir şekilde veya bilinçli ve bir program dahilinde tabi tutulduğu eğitimi yapılandırırken ahlaki, etik ilkeler ile eğitimle kazandırılacak erdemler ve değerler önemli yere sahiptir. Yapılan tüm bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi huzurlu bireyin, huzurlu toplumun varlığı için değerler sistemini kapsayan ahlak eğitimi tüm eğitim sistemi içinde yer almalıdır ve bilimsel çalışmalarla eğitim faaliyetleri desteklenmelidir.

2.6.2. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerlerle ilgili birçok farklı sınıflama yapılmıştır. Rokeach (1973) tarafından yapılan sınıflamada, değerleri; amaçsal değerler ve araçsal değerler olmak üzere ikiye ayırmaktadır (Yapıcı ve Zengin, 2003, s. 176): *Amaçsal Değerler*: Arzu edilen sonuç odaklı değerleri içerir. Başarı, özgürlük, eşitlik, aile güvenliği, mutlu bir hayat, güzelliklerin dünyası gibi. *Araçsal Değerler*: Temel değerlere ulaşmak için kullanılacak davranış tarzlarını ifade eder. Cesaret, sorumluluk, gerçeklik, tutku, nezaket, kendini kontrol edebilme gibi. Tarhan'a göre (2011, s. 21) amaç değerleri; insan hayatındaki sosyal hedefleri tanımlar. Araç değerler ise; benimsenen insani ve evrensel değerlerin yaşanmasına araç olan erdemler için motivasyon artırıcı ve teşvik edici özelliğe sahiptir.

Scheler, değerleri öncelik sırasına göre sınıflamıştır. Scheler'e göre, değerler arasındaki niteliksel farklardan bir değerler hiyerarşisi ortaya çıkar, bu hiyerarşi aynı zamanda hangi değerlere hangi durumlarda öncelik verileceğini ya da hangilerinin sonraya bırakılacağını anlamak açısından yararlıdır. Bu değerler hiyerarşisi şöyledir (Pieper, 1999, s. 211):

- En alt düzeydeki değerler (tadını çıkarma, acısını çekme, haz-acı) hoş olan ve olmayan değerlerdir (tensel, duyuşsal değerler)
- Bir sonraki düzeyde yer alan (iyi-kötü hissetme) soylu ve kaba değerlerdir (vital duyumsama değerleri)
- Bir sonraki üst düzeyde yer alan (onay- reddetme, saygı-saygısızlık) güzelin ve çirkinin, haklı ve haksızın, doğru ve yanlışın değerleridir (tinsel duyumsama değerleri).
- En üst düzeyde yer alan(inanç-inançsızlık, sevgi-nefret) kutsal ve kutsal olmayan değeridir (dinsel değerler).

Değer kavramı farklı disiplinlerin ilgi alanına girebilecek bir içeriğe sahiptir. Kapsam alanına uygun olarak Spranger (1928) değerleri, bilimsel, ekonomik, estetik, sosyal, politik, ve dini değerler olarak gruplandırmıştır (Akbaş, 2004, s. 55; Ekşi ve Katılmış, 2011, s. 10). Spranger'in 6 farklı grupta incelemiş olduğu değerler şunlardır (Akbaş, 2004, s. 31):

Bilimsel Değer: Gerçeğe, bilgiye, muhakemeye ve eleştirel düşünceye önem veren bireyler tarafından önemsen değerlerdir. Bilimsel değerleri olan insan deneysel, eleştirci, akılcı ve entelektüeldir.

Ekonomik Değer: Bu değeri benimseyen bireylere göre yararlı ve pratik olan önemlidir. Maddi getirilerin hayatta önemli olduğunu belirtir.

Estetik Değer: Bu değere sahip bireyler için, simetri, uyum ve şekil önemli unsurlardır. Birey hayatı, olayların bir çeşitliliği olarak görür ve sanatın toplum için bir gereklilik olduğunu düşünür.

Sosyal Değer: Başkalarını sevmeye, diğerlerine yardım etmeye ve bencil olmama bu değerin en temel bileşenleridir. Bu değerlere sahip birey, insan sevgisini en önemli değer olarak görür ve bu sevgiyi insanlara sunar. Nazik ve sempattir, bencil değildir.

Politik Değer: Kişisel güç, etki ve şöhet her şeyin üzerindedir ve esas olarak kuvvetle ilgilidir.

Dini Değer: Dini değerleri benimseyen birey, evreni bir bütün olarak kavrar ve kendisini onun bütünlüğüne bağlar. Dini uğrunda dünyevi zevkleri ve hazları feda eder.

2.6.3.Değerlerin Özellikleri

Değerlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için özelliklerinin bilinmesi gerekir. Değerler üzerine araştırma yapan Schwarz ve Bilsky (1987), çeşitli kuramcılarının üzerinde uzlaştıkları özelliklerden yola çıkarak değerleri, inanç olarak tanımlamışlardır. Ancak, bunların tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımadığını; etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçtiklerini belirtmişlerdir. Değerler bireyin amaçlarıyla –eşitlik gibi- ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle –hakbilirlik-yardımseverlik gibi- ilişkilidirler. Bu bağlamda değerlerin özellikleri şöyle sıralanmıştır (Akt: Kuşdil ve Kağıtçıbaşı,2000, s. 60):

- Değerler özgür eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin itaatkârlık değeri, iş yerinde ya da okulda, aileyle, arkadaşlarla ya da tanımadığımız kişilerle olan ilişkilerimizin tümünde geçerlidir.
- Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler.
- Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Bu sıralama değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluştururlar.

Rokeach insandaki değerlerin bir sistem oluşturduğunu ve her bir değerın ise bu sistemin parçası olduğunu aynı zamanda bu değerlerin bazı özellikleri olduğunu ifade etmiştir. Buna göre değerler; süreklidir, görecelidir ve değerler inançlar gibi bilişsel-duyuşsal ve davranışsal botutlara sahiptir (Rokeach, 1973, s. 5-7).

Schwartz ise değerleri; bireysel ve kültürel olmak üzere, iki düzeyde incelemiştir. Bireysel düzeydeki incelemelerde değerler, kişilerin yaşamlarını yönlendirmedeki önemlerine göre ele alınırlar. Değerlerin kültürel düzeyde incelenmesindeki amaç ise, toplumun genelinde paylaşılan ve toplumsal normlara dayanan soyut fikirlere ilişkin bilgi üretmektir. Kültürel düzeydeki inceleme birimi kültürel grubun (ulus, etnik grup) kendisidir. Bu iki düzey arasındaki ayırımın nedeni ise, bireysel düzeyde kişiyi yönlendiren değerler arasındaki güdüsel ilişkilerin kültürel düzeyde aynı özellikleri sergilememesi olasılığının bulunmasıdır (Akt; Kuşdil ve

Kağtçıbaşı, 2000, s. 60–61). Sosyal hayatın yönetsel alanında değerlerin önemine vurgu yapan Philip Selznick “ Tepe yönetimin faaliyetlerinin sınırlarını çizen” incelmesinde etkin kurumsal liderin esas olarak değerleri öne çıkarma ve koruma uzmanı olduğu sonucuna varıyor (2003, s. 151) .

Değerlerin sosyal hayatta ki bağlayıcı ve bütünleştirici özelliği her dönem kendini hissettirmektedir. Değerler toplumsal kültür içinde şekillenir ve birbiri ile etkileşim içinde sarmal bir yapıda oluşur. Değerler, din, etik ve ahlak kavramları birbiriyle yakından ilişkilidir. Değerler, dünyaya bakış açısı olarak insan yaşamına şekil verir ve bununla birlikte dolaylı veya direk olarak insanın içerisinde yer aldığı tüm organizasyon ve sistemlerde değerlerin varlığından söz edilebilir.

2.6.4. Sosyolojik ve Felsefi Açıdan Değerler

Sosyal bilimlerin hemen hemen tüm alanlarında değerler üzerinde durulmuştur. Felsefede değer, esas itibariyle nesnel bir gerçekliğe kavuşturulup kavuşturulmaması açısından yahut herhangi bir şeyin bir değer ifade etmesinin, istenilir olmasının, bizatihi kendisinden mi, yoksa ona atfedilen yüklenmeden mi kaynaklanmış olabileceği hususlarında sorgulanır (Güngör, 2000, s. 28).

Felsefe alanında değer kavramı “nsanın insanla, nesnelere, canlı ya da cansız varlıklarla bağlantısında, ilişkisinde, duygularında ve düşünce sürecinde algılanan, duyumsanan durum” olarak tanımlanır. Bu durum değer yargısı ile değerlendirilir. Gerekli davranışın tutumun, eylemin olmasını sağlar. Değerler yaşam boyu değişir ve gelişir. Değerler bireyin içinde bulunduğu çevreye, ortama uyumunu sağlar. Toplumsal değerler, ilkeler, kurallar; davranış, tutum, eylem ve inanç açısından kendi üyelerini yöneten yazılı olmayan şemalar sunarlar (Köknel, 2007, s. 18).

Farabi, toplumları mensuplarının birlikteliğini sağlayan bağları, değerleri açısından çeşitli sınıflara ayırmaktadır. Toplumların bu tasniflerinde en önemli ölçüt sahip oldukları ahlaki değerler olmaktadır. Bu ayırım, en genel ifadesiyle yetkin ve yetkin olmayan toplumlar ayrımı olarak karşımıza çıkmaktadır (Durak, 2009, s. 269). Aristoteles’e göre; Erdemler insani üstünlüğü görünüşe çıkararak eylem tipleriyle sonuçlanan istidatlardır. Fakat “erdemli ol”, “cesaretli ol”, “Yüce gönüllü ol”, “cömert ol”, buyrukları bize neyi amaçlayacağımız anlamında ne yapacağımızı söylemezler;

bunlar, amacımız ne olursa olsun kendi amacımız peşinde koşarken nasıl davranmamız gerektiğini söylerler (MacIntyre, 2001b, s. 92).

İnsanın içinde doğup yaşadığı, toplum-kültür ortamında etkili ve geçerli olan değerleri, ilkeleri, kuralları içeren normla, başka bir deyişle, davranış şemaları bireyin kimliğini, kişiliğini etkiler. Toplumsal uyumun sürdürülmesine yardımcı olur. (Köknel,2007, s. 392).

İnsan başkaları ile birlikte yaşayan bir varlıktır. Doğduğu günden son güne değin insan hep başkaları ile bağlantı içindedir. Ahlak da, ahlak değerlemeleri de bu başkaları ile olan ilişkilerimizde ortaya çıkan, beliren bir şeydir. Yeryüzünde tek başına yaşayan bir insanın ahlakından söz edilebilir mi? Kime karşı davranışında ahlaklı ya da ahlaksız olacaktır? İnsanın bireysel bir yönü de var elbette; insan başkaları arasında yalnız olabilir, onlardan uzak durabilir ama insanın bir de toplumsal yapısı vardır. Aristoteles'in deyişi ile *"toplumsal bir canlı varlıktır."* İnsanın bir yandan bireysel bir varlık olduğu, kendi ben'ine dayandığı, ama öbür yandan her insanın başkaları ile birlikte bulunduğu, bir toplum varlığı olduğu, başkaları ile sen'le bir bağlantı içinde bulunduğu göz önüne alınırsa, ahlakın temelinin de bu sen-ben bağlantısında ortaya çıktığı görülecektir(Akarsu, 1998, s.13).

Felsefe, evreni ve insanı sorular sorarak tanımak ister. Ulaşılan her bilgi dogmatik düşünceden öte akla, mantığa uygun, tartışılarak ve eleştirilerek insan tarafından üretilen düşüncelerdir. Çocukluk dönemi ile birlikte gelişen felsefi bakış, toplumda, ailede, okulda veya çocuğun etkileşime girdiği her alanda öğrendiği bilgileri sorgulamaya iter. Birey öğrendiği veya kabul ettiği bilgiyi neden kabul ettiğini, ya da neden reddettiğini bu felsefi bakış açısıyla anlamlandırır. Değerlerin eğitimi konusundaki en önemli hususlardan biri de bu konudur. Ahlak ve değerlerin gelişi güzel öğrenilmesi yerine felsefe eğitimi ile verilmesi, öğrenilenlerin içselleştirilmesinde, kişinin kendi eylemlerini değerlendirmesinde de önemli bir yere sahiptir.

2.7. Değerler Eğitiminde Okulun, Öğretmenin ve Ailenin Önemi

Değer kavramı insan ile anlam bulan ve insana özgü bir kavramdır. Sosyal bir varlık olan insanın canlı ve cansız tüm çevresiyle kurduğu etkileşiminde sahip olduğu değerlerin büyük önemi vardır. Değerler, bireyin davranışlarına yön vermekle birlikte toplumsal huzur, güvenin ve barışın da temel taşıdır. Günümüzde bölgesel ve küresel

düzyeyde yaşanan savaşların, insanlık suçlarının, sosyal ve ahlaki çöküntünün sebeplerinin başında değerlerin göz ardı edilmesi gelmektedir. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de bilişsel ve duyuşsal açıdan dengeli bireyler yetiştirmek, değer odaklı eğitim hizmeti sunmak, eğitimdeki en elzem konulardan biri durumuna gelmiştir.

İnsanda var olması düşünölen değerlerin eksikliğinin küresel boyutta etkilerine dikkat çeken Kale'ye göre (2004, s. 48); eski çağlardan itibaren savaş, soykırım, işkence, ırkçılık gibi olgularla hümanistik değerlerin yok edilmesi çok sayıda karalanmış sayfası olan lekeli bir insanlık tarihi yaratmıştır. İnsanların arasındaki kavganın, şiddetin nedeni ister ırkçılık, milliyetçilik, din isterse başka sıradan bir şey olsun temeldeki sorunların düşmanlık, sevgisizlik ve hoşgörüsüzlükten kaynaklandığını dile getirmiştir. Köylü (2006, s. 191) ise tarih boyunca eğitimin arkasında yatan temel fikrin, mevcut kültürü çocuklara ve gençlere aktarmak ve onları mümkün olduğu kadar bilgilendirmek suretiyle, maddi alanda gelişmeler sağlamak olduğunu bildirmiştir. Fakat insanlığın mevcut yaşam tarzı, yeryüzü ikliminin istikrarını, biyo-sistemin önemini, tabiatın güzelliğini ve sağlığını da tehdit edecek boyuta ulaştığının vurgusunu yapmıştır.

Ruh ve bedenden meydana gelen insanın, eğitim sürecinde bu özellikleri göz önünde tutulmalıdır. Sadece bilişsel açıdan, pozitivist bir bakış açısıyla yetişen bireylerin ne derece huzurlu ve mutlu olacağı sorgulanmalıdır. İnsanda duyuşsal alanın ihmal edilmesi dengeli bir kişilik gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir. Tüm dünyanın gözleri önünde yaşanan insanlık suçları, iyi eğitilmiş insanlar tarafından işlenmektedir. Çocuklar üzerinde tıbbi deney yapan bilim adamlarının çok iyi bir eğitim aldığı aşikârdır, sorun bu bilim adamlarına insan olmayı öğretecek eğitimin verilmemiş olmasıdır.

Bir çocuk iyiyi, kötüyü, doğruyu ve yanlışını bilerek dünyaya gelmez. Çocuğun çevresi, yaşam şartları, ailede ve okulda almış olduğu eğitim, değer yargılarını şekillendirir. Doğruyu ve yanlışını kendisi seçmeyi öğrenir. Bu nedenle çocuğa verilen eğitimin nitelikli olması durumunda seçimlerini kendi kendine doğru bir şekilde yapabilir (Karatay,2011, s. 1399). Dönmezer (1999, s.25)'in Virginia (1986)' dan aktardığına göre, kısaca sağlıklı bir kişiliğin gelişmesinde anababa-çocuk, öğretmen-çocuk ve toplumsal çevre-çocuk ilişkisinin önemli olduğu belirtilmiştir.

Okul, çocuğa toplumca ve evrensel olarak kabul gören değerleri öğreten bir kurumdur. Bu nedenle bilgi çağının avantajları olan bilişim ve iletişim teknolojisi,

bazen dezavantaja dönüşebilmektedir. Küreselleşmenin etkilerinin yoğun olarak yaşandığı sosyal yapı içerisinde çeşitli sorunların yaşanması, değerler eğitimi her toplum için elzem hale getirmiştir.

Eğitimin genel ilkesi, insanların ileride yaşayacakları yaşamla uyum içinde bulunmaları zorunluluğudur. Yani eğitim bir ulusun ideallerine uygun düşecektir. Çocuklar, ilgili ulusun idealleri göz önünde tutularak eğitilmezse, sonraki yaşamlarında büyük bir olasılıkla birtakım güçlüklerle karşılaşır, mensup oldukları toplumun bireyleri olarak ilgili toplum içinde yerlerini alamazlar (Adler,1996, s. 117).

Son yıllarda başta ABD olmak üzere kimi batılı toplumlarda, akıl zekâsı (IQ) yerine duygusal zekâ (EQ) öne çıkmaya başladı. Her işi akla ve bilime havale edenler, bazı konularda çaresiz kalınca akıl ve bilim ötesi yönelişlere girişilmiştir. (Yaman, 2012, s. 155). Bu nedenle, değerler eğitimi eğitimdeki yeni yönelimlerden en çok rağbet edilen eğitim haline gelmiştir. Ancak, değerlerin bireylere nasıl kazandırılacağı, eğitim sürecinde hangi yöntemlerin kullanılacağı ve değerlerin öğrenilip öğrenilmediğinin nasıl ölçüleceği değerler eğitiminin önemli konuları arasında yer almaktadır. Değerler eğitimi ve ahlak eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar okulda uygulanan eğitim programlarından çok, okulun kendisinin ve bireylerin okulu algılama biçiminin değerlerin öğrenilmesinde önemli olduğu sonucuna varmıştır.

2.7.1. Değerler Eğitiminde Okulun Önemi

Okul çağındaki çocukların karakter ve ahlaki gelişimlerinde okulların önemli bir işlevi vardır. Okul, çocuğun karakter eğitiminde eğitsel, kültürel ve toplumsal etkenlerin tümünü içinde bulundurur. Bu bakımdan okul, çocukta bulunan gizil güçleri, yetenekleri en iyi biçimde işleyerek onun karakterini oluşturmaya çalışır (Başaran 2005, s. 280). Okul, değerler üzerine inşa edilmiş bir yaşama ve öğrenme alanıdır. Bütün diğer alanlarda olduğu gibi eğitim yönetimi alanında da değerlerin önemli bir yeri vardır. Değerler insan davranışlarında ve tercihlerinde belirleyici olduğundan, insana ait bilim dallarında değerlerin incelenmesi önemli bir yer tutmaktadır. Her bireyin ve toplumun olduğu gibi her okulun da kendine özgü değerleri vardır veya zamanla bu değerleri oluşturur (Turan, 2008, s. 34). Oluşturulan bu değerler okulda görev yapan öğretmenlerin olduğu kadar, öğrencilerin davranışlarını da etkiler.

Etzioni'ye göre, ahlaki davranış için psikolojik kas gerekir, okullar özdisiplin ve empati aşılayarak, sonuçta yurttaşlık ve ahlaki değerlere gerçek bir bağlılık sağlayan karakteri oluşturmakta merkezi bir rol oynar (Akt: Goleman,2001, s.357). Adler (2000, s. 6), okula halkın tüm eğitiminin temeli gözüyle bakmış ve okula düşen ödevi şöyle özetlemiştir: “İleriki yaşamlarında bağımsız çalışacak tüm toplumsal zorunlulukları yalnız başlarına değil, kendisini de ilgilendiren işler sayacak ve yerine getirilmesine kendisi de katkıda bulunacak insanları yetiştirmektir.”. Ona göre; bir ulusun ideali aile yaşamının içine dek uzanır. Aile ve okul içinde, okulu bitiren insanlara topluma elverişli bireyler niteliğini kazandıracak düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Aristo, “Ahlak” (Ethika) ve “ Kategoriler” adlı kitabında, kötü insanın eğitimle iyi olacağını söyler (Akt: Miskeveyh, 1983, s. 38). Değerler eğitimi “iyi” kişilikler, sağlam karakterli insan yetiştirmeyi hedef almalıdır. Bunun için her şeyden önce öğretmenlerin eğitimin, ahlaki ya da değer boyutunu anlama, içselleştirme ve bunları öğrencilere aktarabilme yeterliliğine sahip olmaları gerekir. Değerleri tanımak ve anlamak için de bütün derslerin üstünde özel bir “eğitim dili” geliştirme ihtiyacı söz konusudur. Okulların bireylere olumlu davranış eğilimlerinin kazandırılması, geliştirilmesi ve sürdürülmesinde önemli bir görevi vardır. Amerika başta olmak üzere dünyadaki birçok ülkede eğitim reformlarının en önemli bölümünü “karakter eğitimi” alanı oluşturur ve gündemdeki yerini sürdürür (Hökelekli, 2011, s. 279).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin amaçları sayılırken ‘iç dünyasında, içinde yaşadığı aile ve toplumda inanç ve ibadet yönünden de dengeli ve uyumlu bir kişilik kazandırmaktan’ bahsedilmektedir (Selçuk,1996; Ekşi,2002, s. 153). Örgün eğitim kurumu okullardır. Okulların kişilik üzerindeki tesirleri kaçınılmazdır. Kişilik gelişiminin en kritik dönemi okul sıralarına rastlar. Okulun etkisi tahsil süresinin uzunluğuna ve seviyesine göre değişebilmektedir. Her eğitim kurumunun kendine has yapısı vardır. Bir eğitim kuruluşundaki öğrenci yalnız şekli olarak kendine aktarılan bilgilerden etkilenmekle kalmayıp aynı zamanda belli bir şekle bağlı olmayan diğer ilişkilerden de etkilenmektedir (Hökeli,1986; Ekşi,2002, s. 154).

Yıldırım (2007) “İlköğretim Düzeyinde Bir Karakter Eğitimi Programı Model Önerisi ve Uygulanabilirliği” araştırmasında; yabancı ülkelerde uygulanan karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi gibi programlar incelendiğinde tüm ülkelerde ahlak eğitimine yönelik bir ders bulunduğunu ve öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin bu dersleri

veren öğretmenlerin sorumluluğu olarak algılandığını belirtmiştir. Ahlak eğitiminin ayrı bir ders olmadığı durumlarda ise çoğu ülkede diğer derslere entegre etme ya da disiplinler arası uygulama yöntemleri ile ahlak eğitiminin hayata geçirildiğini ve ülkelerin Eğitim Bakanlıkları tarafından geliştirilen materyaller ve programlar ile desteklendiğini belirtmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığınca uygulamaya konulan yapılandırıcı eğitim yaklaşımı öğretim programlarında da öğrencilerin karakter gelişimleriyle ilgili olarak önemli içeriğe sahiptir. Örneğin Hayat Bilgisi Dersi Programı ile öğrencilerin kişisel nitelikleri ve değerleri geliştirmelerine yardımcı olunması hedeflenmiştir. Hedeflenen bu değerler; öz saygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, saygı, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirmedir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında amaçlar kısmında; “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir, lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur” gibi değerlere yönelik amaçlar belirlenmiş ve bu dersin öğretim programlarına, adil olma, bağımsızlık, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, saygı, sevgi, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, aile birliğine önem verme, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardım severlik değerlerine vurgu yapılmaktadır.

MEB’in (2011) 2010/53 sayılı “İlk Ders Genelgesinde” tüm okullarda değerlerin kazandırılmasına yönelik etkinliklerin yapılması öngörülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrencinin öğrenme sürecine girmeden önce edinmiş olduğu değerlerin de öğrenciyi etkilediği benimsenmiş ve öğrencinin ilgi, tutum, değer ve inançlarını içine alan duyuşsal alan eğitimi programlara alınmıştır (MEB, 2004a; MEB, 2004b ve MEB, 2004c). Değerler öğretilbilir ve öğrenilebilen olgulardır ve her şeyden önce bir eğitim konusudur. Evde, okulda, çevrede değerlerin öğretilmesi, korunması ve bu konuda toplumsal duyarlılığın geliştirilmesi gerekir. Okullar, yaşam alanı olarak öğrencilerin hayatı öğrenip toplumsal değerleri benimsedikleri örgütlerdir. Bu açıdan programlı bir şekilde değerlerin öğretilmesine olanak sağlarlar.

2.7.2. Değerler Eğitiminde Öğretmenin Önemi

Öğretmenler eğitim sisteminin en temel öğelerinden biridir. Her ülkenin gelişim ve kalkınma serüveninde öğretmenler çok önemli roller oynamaktadır. Kaliteli insan yetiştirilmesinde, nitelikli iş gücünün oluşturulmasında, toplumsal ve kültürel değerlerin genç nesillere aktarılmasında, genç nesillerin vizyon sahibi kişiler haline getirilmesinde öğretmenlerin çok büyük katkıları vardır.

Öğretmen, “örgün eğitimde bir öğretim görevi ile yükümlü her derecedeki öğreticileri kapsamaktadır”(Akyüz,1978, s.1).Öğretmenlerdeki bazı özelliklerden bahseden Topçu (1970, s. 56), öğretmenliğin sevgi işi olduğunu ve ideal sahibi kişiler tarafından icra edilmesi gereken bir meslek olduğunu belirtmiş ve öğretmenleri hayatımızın sanatkârları olarak nitelendirmiştir.

Etkili bir öğretim için, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin önemine dikkat çeken Gordon (1999, s. 21), öğretmen-öğrenci ilişkisi iyi olduğunda öğrenmeye daha çok zaman kalacağını bildirmiştir. Öğretmenler öğrencileri ile iyi ilişkiler kurduklarında disipline vakit ayırmalarına, rolden role geçmelerine gerek kalmayacağını, öğrencileri ile ilişkileri iyi olmadığı zaman ise en iyi öğretim tekniklerinin yararsız olacağını belirtmiştir. Öğretmen ile öğrenci arasındaki kurulacak ilişkinin özelliklerini ise şöyle sıralamıştır;

1. Açıklık
2. Önemsemek
3. Birbirine gereksinim duymak
4. Birbirlerinden ayrı olmak
5. Gereksinimleri karşılıklı olarak giderebilmek

Öğrencilerin başarılı olmasında öğretmenlerin iyi yetişmiş ve profesyonel öğretmenlik yeteneklerine sahip olması çok kritik bir önem taşır (Özden,2008, s. 116). Değerler eğitiminde en önemli rol öğretmene düşmektedir. Bu konuda aileyi de eğitmek, işbirliği yapmak ve çocuklara iyi bir model olmak değerler eğitiminde öğretmene düşen görevlerin başında gelmektedir. Değerlerin kazandırılmasında bir örneklilik ve model olma önem taşımaktadır. Bir eğitimcinin üzerinde durduğu değer, diğer öğreticiler tarafından paylaşılmıyorsa, o değerın kazandırılması zor olacaktır. Öğretmenler arasında eğitsel değerler açısından oluşturulan uzlaşma, eğitim ve öğretim çalışmalarında ortak ölçütlerin oluşumuna yardımcı olur (Çelik, 2002, s. 91). Bununla

birlikte öğrenciye kazandırılması düşünülen değere öğretmen kendisi sahip değilse öğrencilere model olması mümkün değildir. Değerler eğitimi eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına verilmesi gereken elzem eğitimlerdendir.

Özellikle öğretmenlerin buldukları konum açısından sahip oldukları değerler çok önemlidir. Öğretmenlerin rolleri, sadece sınıfta yaptığı öğretim işiyle bağlantılı değildir. Onların rolleri tüm okulu kapsamaktadır. Bunun için öğretmenler, öğrencileri birey olarak görmeli, değer vermelidir. Öğretmenler, öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcamalıdır. Yine öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında göstermelidir. Çünkü öğretmenlerin değerlerinin öğrenci davranışlarını etkilediği ile ilgili birçok araştırma bulgusu vardır (Brophy & Good, 1986; Dickinson, 1990; Yılmaz,2009, s. 112).

2.7.3. Değerler Eğitiminde Ailenin Önemi

Bireysel erdemlerin ortaya çıkmasında aile ve okulun önemine dikkat çeken Fukuyama; bireysel erdemlerin gelişmesi için, sosyal erdemlerin önceden zaten var olması gerektiğini ciddi bir tez olarak öne sürmüştür. Çünkü bireysel erdemlerin en iyi, sosyal dayanışma derecesi yüksek toplumlarda olgunlaşan aile, okul, işyeri gibi güçlü grup ortamlarında ortaya çıkabildiğini bildirmiştir (Fukuyama, 2005, s. 64).

Eğitim; yetişkin nesiller tarafından, sosyal hayata henüz hazır olmayanlara tatbik edilen bir süreçtir. Eğitimin gayesi; insanı sosyal hayata hazırlayarak sosyal hayatın sürekliliğini sağlamaktır. Çocuk, ne kadar iyi ve hayra karşı yetenekli olursa olsun terbiyecisini güzel ahlakın, gerçek önderliğin zirvesinde ve iyi örnek olarak görmediği takdirde doğruluk ilkelerine olumlu cevap vermez. Eğitim; ailede, okulda ve yaşanan sosyal çevrede bütün hayat boyunca sürmekte ve edinilen tüm tecrübeleri kapsamaktadır. İdeal olan; ailede, okulda ve sosyal çevredeki eğitimin birbiriyle tutarlı olması ve birbirini tamamlamasıdır (Doğan,2009, s. 231).

Kesin olmayan kanıtlar, yetiştirilme tarzının ve kültür ortamının değerlerin kazanılması ve bu değerlere uygun davranılması üzerinde etkili olabileceğini işaret etmektedir. Kanıtlar, Nazi kurbanlarını kurtaranların veya koruyanların çocukluklarında çok katı bir disiplinle yetiştirilmediklerini göstermiştir. Onlar çocukken aileleri onlara saygı göstermiş ve bu konuda emirler vermek yerine, bu davranışı yapmalarının neden

gerekli olduğuna dair sebepleri anlatmışlardır. (Glover, 2003, s. 611). Bu nedenle, aile içi ilişkiler ve iletişim ve genel olarak aile ortamı bireylere değerleri kazandırmada oldukça önemlidir.

Aileler, çocuklarını büyütürken değerleri ve inançlarıyla ilgili konuşarak, davranışlarıyla göstererek sürekli çocuklarına modellik yaparlar. Aileler, çocuklara değerlerini yaşayarak öğretebilirler. Çocuklarının dürüstlüğü değer olarak almalarını istiyorlarsa, kendi dürüstlüklerini onlara göstermelidirler. Cömertliğe değer vermelerini istiyorlarsa, kendileri de cömert olmalıdırlar. Anababaların çocuklarına kendi değerlerini öğretmeleri için en iyi, belki de tek yol budur. Anababalar çocuklarına kendi değerlerini baskı yaparak değil, onlara uygun yaşayarak öğretebilirler. Anababalar çocukların değerlerini kabul etmeleri için modellik ederek onları etkilemenin yanı sıra, “doğruyu- yanlış” öğretmek için başka bir yöntem de kullanabilirler. Düşüncelerini, bilgilerini ve deneyimlerini çocuklarıyla paylaşabilirler (Gordon, 2001, s. 236-238).

Aile, çocuğun ilk fiziksel ve psikolojik gereksinimlerinin karşılandığı yerdir. Özellikle anneye bağımlı olduğu dönemlerde kurduğu ilişkide çocukta güven, sevgi gibi duygular oluşur. İleriki dönemlerde çocuk, gördüklerini taklit yoluyla veya muhakeme yoluyla aile içi edinimlerini davranışlarına yansıtırlar. Bu sebeple aileler çocuklarının fiziksel ve ruhsal gelişimlerdeki etkilerinin önemini farkında olmalı ve bu sorumluluk çerçevesinde davranmalıdırlar. Bununla birlikte, devlet tarafından geliştirilen aile politikalarında, geleceğin mutlu bireylerinin yetiştirileceği aile ortamlarının oluşturulması konusunda yapılacak düzenlemelerle ailelere destek verilmelidir.

2.7.4. Örtük Program ve Değerler Eğitimi

Demirel (2006, s.6-7), örtük programı, ders dışı etkinlikleri de içine alan çok geniş bir kavram olarak ele almakta ve bunun genelde program geliştirme uzmanları tarafından gözden kaçırılan bir konu olduğuna dikkat çekmektedir. Demirel’e göre, öğrencilerin toplumsal hayata uyum sağlayabilmesinde örtük programların resmi programlara oranla çok daha etkili olacağını belirtmektedir. Bacanlı (2006, s.60-61), ise örtük programın, formal programın aksine sadece sınıf içi etkinliklerle değil tüm eğitim etkinlikleriyle ilgili olduğunu, tahta, kürsü, tuvalet, koridor düzeni, bahçe, bahçedeki çiçekler, okuldaki hizmetliler, sınıf öğretmeni (ders işleyiş biçimi, sınıfta oluşturduğu

ortam, giyim-kuşama, kullandığı kelimeler vb.), gibi etkileşime geçtiği her şeyle ilgili olarak ortaya çıkabileceğini, duygularla ilgili; tutum, tavır, kendine güven, başkalarına saygı gibi daha ziyade duyuşsal tutumlar üzerindeki etkisiyle kendini göstereceğini ifade etmektedir. Genel olarak gizli müfredat, okulda öğretilmesi açıkça belirtilmeyen, ama öğrencinin okuldaki çeşitli eğitim öğeleriyle etkileşimi sonucunda edindiği davranışlar olarak tanımlanmıştır.

Örtük program; toplantılar, kıyafet düzenlemeleri, öğrenciyi izleme ve diğer bütün kültürel özellikleri aracılığıyla okulun öğrencilere dolaylı olarak öğrettiği her şey olarak tanımlanabilir (Burnisk, 2000; Sarı, 2007, Akt; Ekşi ve Katılmış, 2011, s. 31). Son zamanlarda bu kapsamdaki uygulamaların değerler eğitiminde ve karakter gelişimindeki önemi daha çok vurgulanmaktadır. Bazı araştırmacılar, dolaylı karakter eğitimi yöntemlerinin geleneksel müfredata dayalı yaklaşımlardan daha yararlı olduğunu ifade ederek okulda düzenlenen kongrelerin, sanat gösterimlerinin, müzik konserlerinin, kutlamaların karakter gelişimine katkı sağlayabileceğini ve sağladığını belirtmektedir (Wynn, 1997; Arthur, 2003, Akt; Ekşi ve Katılmış, 2011, s. 31). Çünkü okullarda, öğrenciler hem açık, anlaşılır ve kapsam alanı belirli hedeflerde belirlenen bilgi, tutum ve değerleri edinmekte hem de bu hedeflerin dışında kalan yani yazılı olarak tanımlanmayan bazı kazanımları da okul ikliminin doğasının bir sonucu olarak kazanmaktadırlar. Yazılı halde önceden belirlenmeyen söz konusu öğrenci edinimlerini görünür kılmak ya da açıklamak için örtük program tabiri kullanılmaktadır. Bu bağlamda, örtük program, eğitim programlarında düzenlenmeyen okul ortamı ya da okul yaşam alanı olarak tanımlanabilir (Paykoç, 1995; Doğanay, 2009; Akt; Ekşi ve Katılmış, 2011, s. 31).

Okullarda, farklı kaynaklar üzerinden bazı değerler öğrencilere sunulmaktadır. Öğrencilere sunulan bu değerler temelde üç kaynaktan gelmektedir. Bu kaynaklar kısaca şöyle özetlenebilir (Cragg, 1978; Yüksel, 2005; Ekşi, ve Katılmış, 2011, s. 31).

1. Sınıf içi ve dışında okulun yürüttüğü faaliyetler vasıtasıyla öğrencilere

yansıtılan değerler: Okulda yapılan uygulamalar ve sınıf içinde öğretmenlerin sergilediği davranışlarla öğrencilere değerler kazandırılmaya çalışılır. Bu değerlerden bir kısmına (dakiklik, kurallara uyma vb.) resmi programda yer verilip açıkça söylenirken, bir kısmına (sessiz olma, öğretmene karşı çıkmama vb.) ise resmi programda yer

verilmemekte ve öğrenciler bu değerleri genellikle farkına varmadan okul ve sınıf yaşantısı içinde edinmektedirler.

2. Ders kitapları ve diğer kaynak materyallerden öğrencilere yansıtılan değerler: Bu materyaller aracılığıyla hem resmi programda yer verilen değerler hem de örtük program kapsamındaki değerler öğrencilere iletilebilir.

3. Okul sistemine yansıyan sosyal ve politik değerler: Eğitim ile politik ideolojik kurumlar arasında yakın ilişki bulunmaktadır. Çünkü her iktidar kendi ideolojik görüşü ile çelişmeyen mesajları öğrencilere hem resmi program aracılığıyla açıkça hem de örtük program aracılığıyla üstü kapalı olarak vermektedir.

Bu kaynaklardan, sınıf içi ve dışı faaliyetler ile okul sistemine yansıyan sosyal ve politik değerler doğrudan okul iklimi ile ilişkilidir. Pozitif bir okul iklimi ders dışı etkinlikler için iyi ve işlevsel bir zemin hazırlar. Ayrıca, okuldaki hakim iklim okulun sosyal ve politik değerlerini ve bu değerlerin paylaşılmasını etkiler. Bu nedenle örtük programın öğeleri ve okul iklimi arasında yakın ilişkilerin olduğu söylenebilir. Öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin desteklenmesinde örtük program kapsamındaki uygulamalar formal eğitim programlarından daha etkili olduğuna göre (Power ve Kohlberg, 1986, Akt;Ekşi ve Katılmış, 2011, s. 31) örtük programın niteliğini ve işlevselliğini etkileyen okul iklimi üzerinde daha fazla düşünmek gerekmektedir.

2.8. Öğrencilere Değerlerin Benimsetilmesinde Okul Kültürü ve İkliminin Rolü

Örgüt kültürü kuramı 1980'li yıllarda doğmuş ve yönetim kuramına yeni bir bakış açısı getirmiştir. Bu kuramın öncülerinden Peters ve Waterman, yönetim kuramlarının “kapalı sistem-ussal insan” eğiliminden “açık sistem-toplumsal insan” eğilimine doğru bir yönelim gösterdiğini açıklamışlardır. Bu yönetim kuramcıları örgütlerin başarısını etkileyen temel faktörün örgüt kültürü olduğunu vurgulamışlardır (Çelik, 2002, s. 30).

Okul yaşamını tanımlamada kültür kavramının kullanılması, Waller'in 1932'de yayımlanan *The Sociology of Teaching* adlı kitabı ile başlamıştır. Waller okulların, bir

dizi gelenek, görenek, yersiz yaptırım ve ahlak ilkesi gibi kişisel ilişkilerini karmaşık ritüeller aracılığı ile oluşan, kendisine ait bir kimliğin olduğuna işaret etmektedir. Okul kültürü kavramı 1980'lerde örgütsel performans ile ilgili bir faktör olarak araştırma topluluklarının dikkatini çekmeye başlamıştır (Schoen ve Teddlie, 2008; Akt, Demirtaş, 2010, s. 4).

İpek 'in (1999, s. 9), Stolp ve Smith (1997, s. 163-165)' den aktardığına göre; eğitim kurumlarının yeniden yapılanmasında bu kurumların sahip olduğu kültürler önemli rol oynar. Çünkü okul kültürü öğretmenlerin değişim ve yeniliklere karşı tutumlarını, öğrencilerin güdülenmelerini ve başarı düzeylerini etkilemektedir. Balcı(2001, s. 13-14), bir okulda başarı için, her şeyden önce, okulda akademik başarıya değer veren, yüksek performans beklentilerini taşıyan, etkili öğrenimi teşvik eden bir düzen ve disiplin öngören ve işbirlikçi ilişkileri ön planda tutan bir kültürün oluşturulması gerekir. İpek'in(1999, s. 9), Deal ve Peterson (1991)'dan aktardığına göre, her okul kendi kişilik ve duygularına sahiptir. Bunlar okullara yaklaşıldıkça hissedilmeye başlanır; iyice yaklaşıldığında adeta koklanır ve tadılır; kuruma girildiğinde duvarlardaki resimlerde ve koridorlarda dolaşan öğrencilerde görülür; öğrencilerin öğretmenlerle ve birbirleriyle olan diyaloglarında işitilir. Okulun kişiliği anlamına gelen bu kültür, değer kalıplarını, inançları ve belirli bir tarih içinde oluşan gelenekleri yansıtır. Okul kültürünü oluşturan inanç ve değer kalıpları okul üyelerinin söyleyip yaptıklarına sosyal bir anlam kazandırır ve bu anlam zamanla okul üyelerinin davranışlarını şekillendirmeye başlar.

Okullardaki örgüt iklimi açık ve kapalı iklim tipleri başta olmak üzere bu iki iklim tipi arasında değişiklik gösterir. Kimi okulun sahip olduğu iklim daha samimi iken kimisi daha kontrollü olabilir, kimi okul iklimlerinde ise çalışanlar tarafından hissedilen iklim kendilerini ve buldukları grubun özgürce hareket etmesine olanak vermektedir. Okullarda çalışanlar tarafından hissedilen iklim öğretmen ve öğrenci davranışlarında etkili olmaktadır. Arıman'ın (2007, s. 144) yaptığı çalışmada okul iklimini oluşturan; okulun idari yapısı, rehberlik hizmetleri, öğretmen-öğrenci ilişkisi, okul güvenliği gibi faktörlerin öğrencilerin şiddete yönelimlerdeki etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin okul iklimini algılamaları ile zorbalık eğilimleri arasında ilişki tespit edilmiş ve son zamanlarda yaşanan şiddet olaylarında idare, öğretmen, öğrenci ve veli ilişkilerinin önemi ortaya konmuştur.

Okul iklimi, okulun psikolojik havasını ifade eder. Okul çalışanları ve öğrenciler bu atmosfer içerisinde etkileşirler. Yapılan araştırmalar, okul ikliminin öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarını etkilediğini göstermiştir (Vieno, Perkins, Smith ve Santinello, 2005; Baumeister & Leary, 1995). Okulların öğrencilerin başarılarını artırmak kadar, onlara değer aktarmak gibi bir misyonu olduğu için okul iklimi üzerinde durulması gereken bir konudur. Okul ikliminin pozitif etkilerinden yararlanmak, eğitim programları içinde çok yer verilmeyen amaçlara ulaşmak için önemli bir araç olabilir.

Etkili okullarda öğrenciler, okulu ve kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılabilmekte, çeşitli komite ve kurallarda görev ve sorumluluk almaktadırlar. Katılma ve sorumluluk öğrencilerin okul ve eğitimle ilgili süreçlerde etkin rol almalarını ifade eder. Etkili okullarda öğrenciler, sadece eğitim süreçlerine değil, okul yaşamının çeşitli yönlerine katılmakta, okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesi konusunda da etkin rol ve sorumluluk üstlenmekte, öneri geliştirebilmektedirler (Urena, 1988, s. 16; Akt. Şişman, 2002b, s. 174). Etkili okul kültürü ile öğrencilerin eğitimsel süreçlerde aktif hale gelmesi özgüven, duyarlılık, adalet ve sorumluluk gibi değerlerin oluşmasına katkı sağlamaktadır.

Ayık ve Ada (2009, s. 441)'nın yönetici ve öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürünün okulların etkililiğini de önemli ölçüde etkilediği söylenebilir.

Etkili okul, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2000, s. 21). Etkili okullarda öğrenciler işbirliğine dayalı öğrenme, sorumluluk alma, okul yaşamını iyileştirme anlayışına sahiptirler bu durum değerlerin aktarımında kullanılan bir yöntemde sosyal öğrenme şekline çok uygundur. Duyuşsal alanın içinde yer alan değerler eğitimi etkili okul ikliminde öğrencilere yüklenen görevler ile doğal olarak gerçekleştirilebilir.

Kültür, okul personelinin inanç, değer ve norm sistemini anlamlandırır ve değerlerin önemini vurgular. Bir okulun sahip olduğu karakter yapısı, o okulun etik kültürünü oluşturur. Okul kültürünün temel öğelerinden değerler ve normlar davranışlara yol gösterir (Çelik, 2002, s. 109). Başarılı örgütlerin değer sistemleri

aracılığıyla yönlendirildiği ve değerler sistemini yerleştirmiş liderlerin kişiliklerinin izlerini taşıdıkları görülmektedir. Değerleri biçimleyen lider bir yandan yüce görüntüler oluşturarak binlerce insana esin kaynağı olmak durumundadır. Liderlerin rolü burada önem kazanmaktadır. Diğer yandan esin sağlayabilmenin tek yolu da günlük olayların içinde olmaktır. Değerleri biçimleyen yöneticinin aynı zamanda başarılı bir uygulamacı olması gerekmektedir. Değerleri yerleştirme başarısının kökeninde ise liderlerin değerlere olan açık, içten ve kesin bağlılığı yatıyor (Peters ve Waterman, 1987, s. 393; Akt: Çelik, 2002, s. 75). Okuldaki etkinliklere katılma sonucunda öğretmenler o okulda nasıl hareket edeceklerini, o okulun ne çeşit bir kişiliği olduğunu, hangi ortak inançlara sahip olduklarını anlarlar. Okul kültürünü daha iyi benimseyen ve bu kültüre uyum gösteren öğretmenler işinde daha mutlu ve verimli olur (John, 1999, s. 1037, Ayık ve Ada, 2009, s. 441). Bunun yanı sıra, okulun kültürü ve iklimi öğrenci davranışlarını da önemli ölçüde etkiler. Bu etkinin hem doğrudan hem de öğretmenler üzerinden olduğu söylenebilir. Pozitif ve güçlü bir kültüre ve iklime sahip okullardaki öğrenciler olumlu davranışları ve değerleri daha kolay öğrenirler. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere destekleyici davrandığı ve yüksek beklentiler oluşturduğu okullarda öğrenciler daha olumlu davranışlar kazanırlar. Öğrenciler arasındaki ilişkilerin de okul ikliminden pozitif şekilde etkileneceği hesaba katılırsa, güvenli bir öğrenme ortamının inşasında kültür ve iklimin önemi daha iyi anlaşılabilir.

2.9. İlgili Araştırmalar

İpek (1999), resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisini konu edinen bir araştırma yapmıştır. Öğretmen öğrenci ilişkisinin örgütsel kültürden tahmin edilmesine yönelik yapılan aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; resmi liselerde sırasıyla destek kültürü, rol kültürü, başarı kültürü ve güç kültürünün; özel liselerde ise sadece destek kültürü ve başarı kültürünün manidar etkiye sahip olduğu görülmüştür. Her iki okul türünde de, destek kültürünün otoriter ilişki üzerindeki etkisi negatif, diğer örgütsel kültür boyutlarının etkisi ise pozitif yönde olmuştur.

Karadağ ve diğerleri (2008, s. 63)'nin eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkiyi değerlendirdiği çalışmada ortaya konulan sonuçlara göre; iklim ve etkililik arasında doğrusal bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırma

bulgularına göre, yüksek düzeyde örgüt iklimi puanına sahip örgütlerin, olumsuz veya zayıf iklim düzeyine sahip örgütlere kıyasla daha etkin oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda, öğretmenlerin morallerini yüksek tutacak, ihtiyaçlarına cevap verecek, rahat ve güvende hissettirecek bir örgüt iklimi oluşturmak, yüksek düzeyde bir örgüt etkinliğine ulaşmayı sağlayacaktır.

Tahiroğlu, Yıldırım ve Çetin (2010), “Değerler Eğitimi Yöntemlerine Uygun Geliştirilen Çevre Eğitimi Etkinliğinin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye İlişkin Tutumlarına Etkisi” başlıklı bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada; çevreye ilişkin duyarlılığın geliştirilmesine yönelik yapılan değerler eğitiminin öğrencilerin çevreye ilişkin tutumları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, okullardaki değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilerin değer algıları ve değerleri benimseme düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Sezgin (2010, s. 148), “Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü” adlı çalışmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada; etkili okulların başarıyı teşvik eden ve tüm çalışanları ortak amaçlar etrafında toplayan güçlü kültürlere sahip olduğu, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olacak olumlu bir örgüt kültürüne ve buna bağlı olarak öğrenme kültürüne sahip olan okullarda öğrenci başarısının arttığı, etkili okulların özelliklerinden birinin de öğrenmeyi teşvik edici olumlu bir okul kültürü ve iklimi olduğu belirlenmiştir.

Şahin (2010, s. 78) ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürüne ve değer sistemlerine ilişkin algılarının ne olduğunu belirlemek ve aralarındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre; okul müdürleri, okul kültürünü öğretmenlerden daha olumlu algılamaktadırlar. Ayrıca, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasında önemli ilişki saptanmıştır.

Vieno, Perkins, Smith ve Santinello (2005); demokratik okul iklimi ve okuldaki toplum duygusu arasındaki ilişkileri belirlemek için çok düzeyli bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrenci, sınıf ve okul düzeylerinde demokratik okul uygulamalarının okul toplumu duygusunu güçlendirdiği sonucuna varılmıştır. Kuralların belirlenmesine öğrencilerin katılımı, ifade özgürlüğü ve kurallar ve

öğretmenlerin tarafsızlığı gibi demokratik okul özellikleri öğrenci davranışları üzerinde etkili olmaktadır.

Sorlie ve Torsheim (2011) öğretmenlerin kolektif yeterlik algıları ve öğrencilerin problem davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yapmışlardır. Boylamsal ve çok düzeyli bir desenin kullanıldığı çalışmada, öğretmenlerin kolektif algılarındaki değişimin öğrencilerin problem davranışlarının sıklığını da değiştirdiği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin, zaman için kolektif yeterlik algıları arttıkça öğrencilerin problem davranışları azalma eğilimindedir. Bu araştırma, okul düzeyli değişkenlerin öğrenci davranışları üzerindeki etkisini göstermesi bakımından önemlidir.

Çalık, Kurt ve Çalık (2011) “Güvenli Okul ve Güvenli Okul Ortamının Oluşturulmasında Önemli Bir Faktör Olarak Okul İklimi” başlıklı bir araştırma yapmışlardır. Yaptıkları kuramsal araştırmanın sonuçlarına göre; güvenli okul ortamının öğrencilerin öğrenme, kendilerini iyi hissetme ve kişilik gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri açısından gerekli olduğu sonucuna varılmıştır. Bu anlamda okulların güvenli ortamlar haline dönüştürülmesine yönelik önemli bir çabanın olduğu bildirilmiştir. Güvenli okul ortamını sağlamaya yönelik okul çapında yapılan kapsamlı çalışmaların neredeyse tamamında güvenli okulun ilk koşulunun olumlu bir okul iklimi olduğu belirtilmiştir.

Dilmaç (2007), “Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması” adlı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın amacı, insani değerler eğitimi programının öğrencilerin değerlere sahip olma düzeyinde bir değişiklik meydana getirip getirmediğini ortaya koymaktır. Bununla birlikte öğrencilere uygulanan insani değerler eğitim programının bu öğrencilerin değer düzeyini arttırmada etkili olup olmadığını incelemektir. Yapılan araştırma sonucunda, çalışmada denenen insani değerler eğitimi programının, ortaöğretim öğrencilerinin sahip oldukları insani değerlere olumlu yönde etkili olduğu ortaya konulmuştur. İnsani değerler eğitim programının, ortaöğretim öğrencilerinin sorumluluk alma düzeylerini arttırdığı, dostluk ve arkadaşlık bakımından ilişki kurabilme düzeylerini yükselttiği, öğrencilerinin kendisine ve çevresindekilere karşı ilişkileri süresince saygı düzeylerini yükselttiği, öğrencilerinin kendisine ve çevresiyle olan ilişkilerinde dürüstçe ve hoşgörülü davranma düzeylerini arttırdığı bulunmuştur.

Korkmaz (2011), “İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ve Örgüt Sağlığının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, okul iklimi ve okul sağlığının okul çalışanlarının örgütsel bağlılıkları üzerinde etkili bir faktör olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda kuramsal olarak ne örgütsel sağlık ne de örgütsel iklim alt boyutlarının tamamının tek başına örgütsel bağlılığa manidar bağımsız bir katkısı bulunmadığı, bununla birlikte kurumdaki iklimin esasen örgütsel bağlılıkla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müdür ile öğretmen davranış örüntülerinin birlikte örgütsel bağlılığa katkı sağladığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin, iyi çalışma ortamları olan, örgütün amaçları ile kendi amaçlarının örtüştüğü okullarda çalışmayı tercih ettikleri, karşılıklı iş birliği ve motivasyonun, öğretmenlerde okullarına karşı normatif ve duygusal bağ geliştirmelerine katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Özdemir ve diğerleri (2010), “ İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi” adlı bir araştırma yapmıştır. Yapılan araştırmada ilköğretim okulu öğrencilerine uygulanan “Okul İklimi Öğrenci Ölçeği” ve “Okul Atmosferi Ölçeği” aracılığı ile öğrencilerin; öğretmen ve okul yöneticilerinin destekleyici davranışları, akademik programlardan memnuniyet ve okula aidiyet duygusu değişkenleri ile ilgili algılarının ölçülmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda; Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, akademik programlardan memnuniyet ve okula aidiyet duygusu değişkenleri, öğrencilerin okul iklimi algıları ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bununla birlikte, okuldaki şiddet algısı arttıkça okul ikliminin destekleyici olarak algılanma düzeyinin azaldığı görülmüştür. Destekleyici öğretmen davranışlarının, öğrencilerin kendilerine güven duygularını geliştirdiği belirtilmiştir.

Taşdemirci (2009), “Genel Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin, Okullarının Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin algıları doğrultusunda okul müdürlerinin öğretmenlerin çalışmalarını sıkı bir şekilde takip ettiği ve onlara emredici bir tavırla yaklaştığını algıladıkları, Tek taraflı bir iletişim şekli sağlayan bu davranışın okul içerisinde güvensiz ve tedirgin bir ortam ortaya çıkarabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Tek taraflı iletişimin ve emredici yöneticinin olduğu bir ortamda

öğretmenlerin birbirleriyle mesleki dayanışma içerisine girerek, birbirlerine destek olmak isteyebileceği belirtilmiştir.

Taşkıran (2008), “Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları İle Mesleki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin meslek seçimi konusunda yardım almadıkları, kendilerinden beklenen mesleki olgunluk düzeyine ulaşmamış oldukları, üniversiteye girişteki meslek liselerine farklı katsayı uygulamasında haksızlıklar olduğu ve nitelikli öğrencinin meslek liselerini tercih etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Dindar (2008), “Farklı Türdeki Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okul İklimi Algılarının Karşılaştırılması” adlı bir araştırma yapmıştır. Yapılan araştırmada, farklı türdeki orta öğretim kurumlarında eğitim görmekte olan öğrencilerin okul iklimi algılarını ortaya koymak amacıyla, eğitimin kalitesini ve öğrenci başarısını etkilediği düşünülen belli değişkenlere göre incelenmesi hedeflenmiştir. Ulaşılan sonuçlardan bazıları şöyledir: Kız öğrencilerin, okul idaresi ve rehberlik servisleri ile daha fazla iletişim halinde oldukları ve rehberlik servislerinden daha fazla yaralandıkları belirtilmiştir. Kız öğrencilerin güvenlik kaygılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Arıman (2007), “İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalık Eğilimleri İle Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı bir araştırma yapmıştır. Yapılan araştırmada, okulların idari yapısı, rehberlik hizmetleri, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişki, okul güvenliği gibi okul iklimini oluşturan faktörlerin öğrencilerin şiddete yönelimlerdeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda; okullar sadece akademik eğitim veren kurumlar olarak görülmediği; öğrencilerin kişisel, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının da dikkate alınması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Öğrencilerin okul iklimini algılamaları ile zorbalık eğilimleri arasında ilişki tespit edilmiş son zamanlarda yaşanan şiddet olaylarında idare, öğretmen, öğrenci ve veli ilişkilerinin önemi ortaya konmuştur.

Baykal (2007), “İlköğretim Okullarının Örgüt İkliminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin örgüt ikliminin destekleyicilik, yönlendiricilik, sınırlayıcılık, profesyonellik, içtenlik, boyutlarını algılamalarının kıdem değişkenine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tok (2006), “İlköğretim Okullarındaki Örgüt İklimine İlişkin Öğretmen Algıları” adlı bir araştırma yapmıştır. Yapılan çalışmada, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarındaki örgüt iklimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler müdürlerinin davranışlarını destekleyici olarak algılamamışlardır. Örgüt iklimi alt boyutlarının kendi aralarındaki ilişkiye bakıldığında, öğretmen davranış boyutları ile destekleyici müdür davranışı arasında pozitif bir ilişki varken, öğretmen davranış boyutları ile otoriter müdür davranışı arasındaki ilişkinin ise daha zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Acet (2006), “İlköğretim Okullarında Örgüt İklimi İle Kararlara Katılma Süreci Arasındaki İlişki” adlı bir araştırma yapmıştır. Yapılan çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimi ile okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi ve okullarındaki örgütsel iklimin iyileştirilmesine dönük öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kendi okullarının örgüt iklimine ilişkin görüşleri ile okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kendi okullarının örgüt iklimine ilişkin görüşleri olumlu yönde arttıkça, okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşlerin de olumlu yönde arttığı ve bu durumun tüm alt boyutlar için geçerli olduğu belirtilmiştir.

Samancı (2006), “Örgütsel İklim ve Örgütsel Vatandaşlık” adlı bir araştırma yapmıştır. Yapılan çalışmada; okul içerisindeki iklimin ve iklimin boyutlarının ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, örgüt içinde faal olmalarını sağlayan örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin okul ortamını olumlu algılamalarının, onların faaliyetlerini, memnuniyetliklerini, çalışma saatlerine karşı bağlılıklarını etkilediği belirtilmiştir.

Krug (1992a; 1992b; Akt: Şişman,2002b, s. 121), Okul müdürünün öğretim liderliği davranışları ile okulun öğrenme iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkilerini incelediği bir araştırma yapmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, söz konusu boyutlar içerisinde liderliğin kalitesi ile öğretmen ve öğrencilerin okulla bütünleşme ve doyum düzeyleri arasında bir ilişki bulunmuştur. Faktör analizi, çoklu regresyon analizi gibi çok değişkenli istatistiksel tekniklerin kullanıldığı çalışmada, öğretim liderliği ile

okulun öğrenme iklimi ve öğrenci başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Öztürk (1995), “İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul İklimine İlişkin Algıları İle Gerilim(Stres) Düzeyleri Arasındaki İlişkiler” adlı bir araştırma yapmıştır. Yapılan araştırmada, ilkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları ile gerilim (stres) düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Yiğittir ve Öcal (2010), “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimleri” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, öğrencilerin çevresindeki insanlarda 97 farklı değer bulunmasını istedikleri sonucuna varılmıştır. Bu değerler içinden öğrencilerin %10’u tarafından tercih edilen değerler ise sırasıyla çevre temizliği, saygı, güzel söz ve davranış, dürüstlük, çalışkanlık, çevre duyarlılığı, yardımseverlik, iyi insan olma, hoşgörü, doğa sevgisi, temizlik, sevgi ve güvenilirlik olarak tespit edilmiştir.

İşcan (2007),” İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin değerler eğitimi programı uygulanması öncesi ve sonrasında elde ettikleri değerlere ilişkin puanlarının, ailelerinin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerine göre farklılık göstermediği ve bazı derslerle bütünleştirilerek değerler eğitimi programının uygulandığı grupta yer alan öğrencilerin bilişsel davranışlara ilişkin puanları, değerler eğitimi programı uygulanmayan grubun puanlarından anlamlı düzeyde fazla olduğu belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.YÖNTEM

Bu bölümde yapılan araştırmanın modeli, kapsadığı evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması, analizi ve analiz aşamasında kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış korelasyonel bir çalışmadır. Bu modele uygun olarak bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı ve derecesi ortaya konmaya çalışılmıştır (Crano ve Brewer, 2002, s. 89). Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modellerinde ise; iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığı ve/veya derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar,2003, s. 77-86). Araştırmada, öğrencilerin okul iklimine ilişkin algıları ile insani değerleri benimseme düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması hedeflenmiştir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarının, insani değerleri benimseme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın çalışma evrenini Elazığ ili merkez ilçe sınırları içerisindeki ortaöğretim okulları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde çok aşamalı örnekleme yöntemi (multi-stage sampling method) benimsenmiştir. Büyüköztürk ve diğerlerine (2010, s. 83) göre çok aşamalı örnekleme; örnek için evrenden birim çekmenin iki veya daha çok aşamada tamamlandığı örnekleme yöntemidir. Buna göre; birinci aşamada; araştırma bulgularının temsil gücünü artırmak amacıyla çalışma evrenindeki tüm okullar örnekleme dahil edilmiştir. İkinci aşamada; bu okullarda öğrenim gören öğrenciler içerisinde örneklem seçilirken ise ölçüt örnekleme (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010, s. 91) yöntemi benimsenmiş ve araştırmaya sadece son sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Araştırmaya son sınıf öğrencilerinin dahil

edilmesinin nedeni okul iklimi algısının ölçümünde daha sağlıklı verilere ulaşılabilmesidir. Son sınıf öğrencileri uzun süredir aynı okullarda öğrenim gördükleri için okul iklimine ve okul ikliminin etkilerine daha fazla maruz kalmışlardır. Üçüncü aşamada, son sınıf öğrencilerinden örnekleme dahil edilecek öğrenciler ise seçkisiz olarak belirlenmiştir. Buna göre; her bir okuldan elli son sınıf öğrencisi tesadüfi olarak seçilmiş ve araştırma bunlar üzerinde yürütülmüştür. Ancak, fen lisesindeki öğrenci sayısının evreni temsil düzeyini artırmak için son sınıf öğrencilerinin tamamı örnekleme dâhil edilmiştir.

Bu çalışmada, 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılında, 1/10 Ekim 2012 tarihleri arasında, Elazığ İli merkezinde ortaöğretim düzeyindeki 41 okuldan 21'ine ulaşılmıştır. 21 okulun herbirinin son sınıf öğrencilerinden seçkisiz olarak belirlenen elli öğrenci ile örneklem oluşturulmuştur. Okullarda öğrencilere toplam 1100 ölçek verilmiş ve bunlardan 1094 tanesi geri toplanmıştır. Anketlerin uygulanmasında okul rehber öğretmenlerinden destek alınmıştır. Araştırmaya dahil edilmesi gereken minimum örneklem sayısı 0.01 sapma miktarı için 657 öğrenci olarak hesaplanmıştır. Araştırma 1094 öğrenci üzerinde yürütüldüğünden örneklem büyüklüğü sonuçların genellenebilirliği açısından yeterlidir. Okullar ve gönderilen ve dönen ölçeklerin sayısı Verilerin Toplanması başlığı altında, Tablo 1'de verilmektedir.

3.3. Ölçme Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda verilmektedir.

Okul İklimi Öğrenci Ölçeği (OIÖÖ): Çalık ve Kurt (2010, s. 177) tarafından geliştirilen bu ölçek, beşli Likert tipi dereceleme biçiminde hazırlanmış 22 maddeden oluşmaktadır. Dereceleme ölçeği “Hiçbir zaman=1” ve “Her zaman=5” şeklinde oluşturulmuştur. Ölçeğin; (1) destekleyici öğretmen davranışları (8 madde), (2) başarı odaklılık (4 madde) ve (3) güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran etkileşimi (10 madde) olmak üzere üç faktörü bulunmaktadır. Ölçeğin orijinal geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonuçlarına göre, üç faktörlü bu yapıda maddelerin faktör yük değerleri .45 ile .85 arasında değişmiş ve açıklanan toplam varyans yaklaşık %45 olmuştur. Faktörlerden elde edilen puanların güvenilirlik düzeyini belirlemek için hesaplanan iç tutarlık katsayıları .77 ile .85 arasında değişmiştir. Bu çalışmada toplanan veriler üzerinde

yapılan analizlerde ölçeğin “Destekleyici öğretmen davranışları”, “Başarı odaklılık” ve “Güvenli öğrenme ortamı” boyutlarının Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayıları sırasıyla 0.854, 0.712 ve 0.726 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genelinin iç tutarlık katsayısı ise 0.837 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara bakılarak ölçeğin, öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarını ölçmek için yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğuna karar verilmiştir.

İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ): Araştırmada; öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeylerini ölçmek için Dilmaç (2007, s. 71) tarafından geliştirilen “İnsani Değerler Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin 6 boyutu ve toplam 42 maddesi bulunmaktadır. Bu boyutlar; sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, saygı, hoşgörü ve dürüstlüktür. Her bir boyutta 7 madde bulunmaktadır. Ölçeğin orijinal geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonuçlarına göre; altı faktörlü yapıda maddelerin faktör yük değerleri 0.36 ile 0.79 arasında değişmektedir. Maddelerin açıkladığı toplam varyans % 34.48 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur. Bu araştırmadaki veriler üzerinde yapılan analizlerde ölçeğin Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin sorumluluk, dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, saygı, hoşgörü ve dürüstlük boyutlarının Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayıları ise sırasıyla, 0.725, 0.778, 0.718, 0.789, 0.695 ve 0.708 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara bakılarak ölçeğin, öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeylerini ölçmek için yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğuna karar verilmiştir.

Bu ölçek bireysel veya gruplar halinde uygulanabilen likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki maddeler beş basamaklı “Likert Tipi” (A: Hiçbir Zaman, B: Nadiren, C: Arasına, D: Sık Sık, E: Her Zaman) bir dereceleme ölçeği şeklinde ifade edilmiştir. Puanların artması/azalması bireylerin değerleri daha fazla veya daha az benimsediklerini göstermektedir.

3.4.Verilerin Toplanması

Anket Formlarının okullara ulaştırılması ve geri toplanmasını kolaylaştırmak amacıyla, her okul için ayrı bir zarf hazırlanmıştır. Her zarfın içine; İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan araştırma izin yazısı ile anket uygulanacak anket formları konmuştur. Anket formları, araştırmacı tarafından ilgili okul müdürlüklerinin desteği ile

öğrencilere uygulanmış ve tekrar toparlanmıştır. Okullara gönderilen ve geri dönen anket sayıları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Gönderilen ve Dönen Anketlerin Okullara Göre Dağılımı

SN	OKUL TÜRÜ	OKULUN ADI	Gön. Ank	Dön. Ank
1	Fen Lisesi	Kaya Karakaya Fen Lisesi	90	84
2	Anadolu Lisesi	Merkez Anadolu Lisesi	50	50
3	Anadolu Lisesi	Ahmet Kabaklı Anadolu Öğretmen Lisesi	50	50
4	Anadolu Lisesi	Mehmet Koloğlu Anadolu Lisesi	50	50
5	Anadolu Lisesi	Çubukbey Anadolu Lisesi	50	50
6	Anadolu Lisesi	Necip Fazıl Kısakürek Anadolu Lisesi	50	50
7	Anadolu Lisesi	Karakaya Anadolu Lisesi	50	50
8	Genel Lise	Elazığ Lisesi	60	60
9	Genel Lise	Fatih Lisesi	50	50
10	Genel Lise	Hıdır Sever Lisesi	50	50
11	Genel Lise	Hulusi Sayın Lisesi	50	50
12	Genel Lise	Gazi Lisesi	50	50
13	Genel Lise	Mehmet Akif Ersoy Lisesi	50	50
14	Genel Lise	Bedrettin Demirel Lisesi	50	50
15	Meslek Lisesi	N.G. K.İletişim Meslek Lisesi	50	50
16	Meslek Lisesi	Elazığ İmam Hatip Lisesi	50	50
17	Meslek Lisesi	Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi	50	50
18	Meslek Lisesi	Elazığ Endüstri ve Teknik Meslek Lise	50	50
19	Meslek Lisesi	100. Yıl Endüstri ve Teknik Meslek Lisesi,	50	50
20	Meslek Lisesi	Gazi Endüstri ve Teknik Meslek Lisesi	50	50
21	Meslek Lisesi	İMKB Kız Teknik Lisesi	50	50
Toplam			1100	1094
Anketlerin Toplam Geri Dönüş Oranı			%99.45	

Tablo 1 incelendiğinde; gönderilen 1100 anketten 1094’ünün geri döndüğü toplam geri dönüş oranının %99.45 olduğu görülmektedir. Gönderilen anketlerin tamamına yakını geri dönmüştür. Fen lisesinde 84, anadolu liselerinde 300, genel liselerde 360, meslek liselerinde ise 350 anketin geri döndüğü görülmektedir. Seçilen liselerden yeterli sayıda anketin geri dönmesi yapılan analizlerin ölçülmek istenen özellikleri yansıtması açısından önem taşımaktadır.

Tablo 2. Türlerine Göre Okul Sayıları

Okul Türü	f	%
Fen Lisesi	1	6
Anadolu Lisesi	6	28
Genel Lise	7	33
Meslek Lisesi	7	33
Toplam	21	100

Tablo 2’de Araştırma kapsamında çalışma yapılan lise türleri ile sayıları verilmiştir. Araştırma 1 Fen Lisesi, 6 Anadolu Lisesi, 7 Genel Lise ve 7 Meslek Lisesi üzerinde yürütülmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi için, elde edilen veriler anket formatına uygun bir numaralandırma sistemi ile özel bir paket programa girilmiştir. Aynı program aracılığı ile veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aşağıdaki teknikler kullanılmıştır.

- i. Araştırmaya katılanların kişisel özelliklerini istatistiksel olarak ifade edebilmek için yüzde ve frekans teknikleri kullanılmıştır.
- ii. Öğrencilerin okul iklimi ve insani değerler ölçeğinden aldıkları puanlar, okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. İki gruplu karşılaştırmalarda t-testi, ikiden fazla gruba sahip karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Scheffe testi kullanılmıştır. Dağılımın homojen olmadığı durumlar t-testi için Mann Whitney U testi, ANOVA testi için ise Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.
- iii. Öğrencilerin okul iklimi algılarının insani değerleri benimseme düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemek için çoklu regresyon analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmada likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Seçeneklere olumludan olumsuzu doğru 5, 4, 3, 2, 1 değerleri verilerek analiz edilmiştir. Ortalamalar açısından yapılacak karşılaştırmalarda Tablo 3’te verilen değer aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 3. Ölçekte Kullanılan Değer Aralıkları

Her zaman	4.21 - 5.00
Çoğunlukla	3.41 - 4.20
Ara Sıra	2.61 - 3.40
Nadiren	1.81 - 2.60
Hiçbir zaman	1.00 – 1.80

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya katılanların kişisel özelliklerine ve araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Öncelikle, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, okul türü değişkenleri açısından dağılımları tablolar halinde verilmiştir. Daha sonra okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre öğrencilerin okul iklimi ve insani değerlere ilişkin algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan analizler ve elde edilen bulgular yer almaktadır. Son olarak öğrencilerin okul iklimi algıları ve insani değerleri benimseme düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan korelasyon ve regresyon analizlerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında araştırmaya katılanların kişisel özelliklerine (cinsiyet ve okul türü) göre dağılımları verilmiştir.

4.1.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	554	50.6
Kadın	540	49.4
Toplam	1094	100.0

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir. Buna göre; araştırmaya katılan öğrencilerin % 49,4'ünün (540 öğrenci) kız,

%50,6'sının (554 öğrenci) ise erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan erkek ve kız öğrencilerin dağılımını birbirine çok yakındır.

4.1.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Tablo 5'de araştırmaya katılan öğrencilerin okul türüne göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılanların Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Okul Türü	f	%
Genel Lise	305	27.9
Mesleki Lise	320	29.3
Anadolu Lisesi	384	35.1
Fen Lisesi	85	7.8
Toplam	1094	100.0

Tablo 5'de araştırmaya katılan öğrencilerin okul türüne göre dağılımı verilmiştir. Tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan 1094 öğrenciden 384'ü anadolu lisesi, 320'si meslek lisesi, 305'i genel lise ve 84'ü fen lisesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Fen lisesi öğrencilerinin sayıca az olmasının nedeni araştırmanın yapıldığı ilde yalnızca 2 tane fen lisesinin mevcut olmasından ve yeni açılan fen lisesinde 12. Sınıf öğrencilerinin henüz olmamasından kaynaklanmaktadır. Genel lise öğrencilerinin anadolu lisesi ve meslek lisesi öğrencilerine nazaran az sayıda olması ise MEB tarafından genel liselerin büyük çoğunluğunun anadolu liselerine dönüştürülmesinden ileri gelmektedir.

4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu başlık altında, öncelikle öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarını ve insani değerleri benimseme düzeylerini belirlemeye yönelik analizlere yer verilmiştir. Daha sonra, okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre öğrencilerin okul iklimi ve insani değerlere ilişkin algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan analizler ve elde edilen bulgular yer almaktadır. Son olarak öğrencilerin okul

iklimi algıları ve insani değerleri benimseme düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan analizlere ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.1 Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algıları

Tablo 6’da öğrencilerin okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarına verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 6. Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algıları

Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algıları	n	\bar{X}	SS
Destekleyici Öğretmen Davranışları	1094	2.76	.89269
Başarı Odaklılık	1094	3.39	.88437
Güvenli Öğrenme Ortamı	1094	3.34	.73053

Tablo 6’da öğrencilerin, okul ikliminin destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı boyutlarına ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Tablo incelendiğinde öğrencilerin “Destekleyici öğretmen davranışları ($\bar{X}=2,76$)” “Başarı odaklılık ($\bar{X}=3,39$)” ve “Güvenli öğrenme ortamı ($\bar{X}=3,34$)” boyutlarında bulunan maddelere “arasıra” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Buna göre; öğrenciler, buldukları okuldaki destekleyici öğretmen davranışlarını, başarı odaklılığı ve güvenli öğrenme ortamını yeterli görmemektedir. Öğrencilerin en az yeterli gördükleri okul iklimi boyutu destekleyici öğretmen davranışlarıdır. Bunu sırasıyla güvenli öğrenme ortamı ve başarı odaklılık izlemektedir.

4.2.2. Öğrencilerin İnsani Değerleri Benimseme Düzeyleri

Tablo 7’de öğrencilerin insani değerler ölçeğine verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin İnsani Değerleri Benimseme Düzeyleri

BOYUTLAR	n	\bar{X}	SS
İnsani Değerleri Benimseme Düzeyi	1094	3.70	.48
Sorumluluk	1094	3.57	.65
Dostluk	1094	3.97	.74
Barış	1094	3.69	.69
Saygı	1094	3.76	.72
Hoşgörü	1094	3.96	.58
Dürüstlük	1094	3.28	.55

Tablo 7’de öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeylerine ilişkin görüşlerin genel ortalaması ile sorumluluk, dostluk, barış, saygı, hoşgörü ve dürüstlük boyutlarının ortalamaları verilmiştir. Tablodaki değerler incelendiğinde; öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeylerine ilişkin genel ortalamanın “çoğunlukla” ($\bar{X}=3.70$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğrenciler, “sorumluluk” ($\bar{X}=3,57$), “dostluk” ($\bar{X}=3,97$), “barış” ($\bar{X}=3,69$), “saygı” ($\bar{X}=3,76$) ve “hoşgörü” ($\bar{X}=3,96$), boyutlarına “çoğunlukla” düzeyinde, “dürüstlük” boyutuna ($\bar{X}=3,28$) ise; “arasıra” düzeyinde görüş bildirmişler. Öğrencilerin temel insani değerlerden biri olan dürüstlüğü daha düşük düzeyde benimsemeleri ve bu boyuttaki davranışları daha az göstermeleri düşündürücüdür.

4.2.3. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algıları

Tablo 8’de öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılması için yapılan t-testi ve Mann Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. Cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin okul iklimine ilişkin algıları

Boyutlar	Levene's Test		Erkek N=554		Kadın N=540		t	p
	F	p	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
Destekleyici Öğretmen Davranışları	7.93	.00*	2.71	.93	2.81	.84	-1.95	.05
Başarı Odaklılık	3.99	.04*	3.38	.91	3.40	.85	-.49	.62
Güvenli Öğrenme Ortamı	.01	.91	3.28	.72	3.39	.73	-2.49	.01*
MANN WHITNEY U TESTİ								
	MWU		p		SIRA ORTALAMA			
					Erkek		Kadın	
Başarı Odaklılık	148995.000		.91		546.44		548.58	
Destekleyici Öğretmen Davranışları	138734.000		.03*		527.92		567.59	

Tablo 8'de öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarının cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılması için yapılan t-testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre; okul ikliminin "Güvenli öğrenme ortamı" boyutunda kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Okul ikliminin "Destekleyici öğretmen davranışları" ve "Başarı odaklılık" boyutlarında ise dağılımın homojen olmadığı görülmüş ve bu boyutlara Mann Whitney U testi uygulanmıştır. MWU sonuçlarına göre; "Başarı odaklılık" boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark yoktur. Ancak, "Destekleyici öğretmen davranışları" boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen okullardaki "Güvenli öğrenme ortamı" ve "Destekleyici öğretmen davranışları" kız ve erkek öğrenciler tarafından farklı düzeyde algılanmaktadır. Boyutların ortalama ve sıra ortalama değerleri incelendiğinde bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Yani kız öğrenciler okullarının güvenli bir öğrenme ortamına sahip olduğuna ve öğretmenlerin destekleyici davrandıklarına erkek öğrencilere nazaran daha fazla inanmaktadır. Bunun nedeni, kız öğrencilerin okula ve öğretmenlerine duygusal olarak daha fazla bağlı olmalarıyla ve güvenli olmayan ortam ve durumlara karşı mesafeli durmalarıyla açıklanabilir.

4.2.4. Okul Türü Değişkeni Açısından Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algıları

Tablo 9’da öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarının okul türü değişkeni açısından incelendiği Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9. Okul Türü Değişkeni Açısından Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algıları

	Genel Lise (a)		Meslek Lisesi (b)		Anadolu Lisesi (c)		Fen Lisesi (d)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	Levene	p	F	p	
Okul İklimi Algısı	3.09	.62	3.25	.63	3.08	.57	3.13	.75	.42	.56	5.55	.00*	a-b, b-c
Destekleyici Öğretmen Davranışları	2.66	.92	2.94	.84	2.67	.83	2.78	1.10	7.13	.00*	7.08	.00	
Başarı Odaklılık	3.28	.98	3.50	.85	3.37	.82	3.43	.83	4.53	.00*	3.31	.01	
Güvenli Öğrenme Ortamı	3.35	.72	3.40	.77	3.28	.67	3.30	.82	4.40	.00*	1.60	.18	

Tablo 9 incelendiğinde; farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F=5,55$; $p<.01$).Yapılan Scheffe testi sonucunda farklılığın “Genel liseler” ve “Meslek liseleri” ve “Meslek liseleri” ve “Anadolu liseleri” arasında olduğu görülmektedir. Okul ikliminin “Destekleyici öğretmen davranışları”, “Başarı odaklılık” ve “Güvenli öğrenme ortamı” boyutlarında ise dağılımın homojen olmadığı görülmüş ve Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır.

Okul türü değişkenine göre okul iklimi algısı genel liselerde ($\bar{X}=3,09$) iken meslek liselerinde ($\bar{X}=3,25$) ile daha yüksek oranda bulunmuştur. Meslek lisesi ($\bar{X}=3,25$) ve anadolu lisesi ($\bar{X}=3,08$) arasındaki farklılık da meslek lisesi lehinedir. Bu sonuçlara bakılarak meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarının genel lise, anadolu lisesi ve fen lisesindeki öğrencilere kıyasla daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Meslek liselerindeki mesleki kazanımların gerçekleştiği atölye çalışmaları öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasında farklı bir ilişkinin ve bağın oluşması ile sonuçlanmaktadır. Atölye çalışmasında öğrenci öğretmen arasındaki ilişkinin usta-çırak

ilişkisi şeklinde olması öğrencinin okul iklimine karşı olumlu algıya sahip olmasının sebepleri arasında sayılabilir. Öğrencilerin meslek dersi uygulamalarındaki informal ortamın, öğrenci-öğretmen arasında ve öğrencilerin kendi arasında paylaşım dayalı bir kültür oluşturduğu düşünülmektedir. Atölye ortamları bireysellikten ziyade grup ve takım çalışması şeklinde gerçekleşerek öğrencilerin okul iklimi algısını olumlu yönde etkilemektedir.

Tablo 10’da okul türü değişkeni açısından homojen dağılım göstermeyen boyutlara yapılan Kruskal Wallis H Testi ve Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10. Kruskal Wallis H Testi ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Kruskal Wallis H Testi		Mann-Whitney U Testi		Fark olan Gruplar
	X ²	p	Mann-Whitney U	p	
Destekleyici Öğretmen Davranışları	4.31	.03*	39746.500 (a-b)	.00*	a-b, b-c
			50107.500 (b-c)	.00*	
Başarı Odaklılık	.01	.91	-	-	-
Güvenli Öğrenme Ortamı	6.71	.01*	-	-	-

Tablo 10’da Okul türü değişkeni açısından öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarında homojen dağılım göstermeyen “Destekleyici öğretmen davranışları”, “Başarı odaklılık” ve “Güvenli öğrenme ortamı” boyutlarına yapılan Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre “Destekleyici öğretmen davranışları” boyutunda grupların görüşleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür (X² =4,31). Yapılan Mann Whitney U testinde farklılığın genel lise ve meslek lisesi (M.W.U.= 39746,500; p<.01)” ile meslek lisesi ve anadolu lisesi (M.W.U.= 50107,500; p<.01) türündeki okullar arasında olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalamaya değerleri incelendiğinde; meslek lisesi öğrencilerinin, genel ve anadolu lisesi öğrencilerine göre, öğretmenlerinin daha destekleyici davrandığını belirttikleri tespit edilmiştir. Meslek lisesi öğrencilerinin okul ikliminin genel ortalamasına ilişkin algılarındaki farklılığa benzer bir yorum burada da geçerli olabilir. Meslek lisesinde, öğrencilerin zamanlarının önemli bir çoğunluğunu geçirdikleri atölye ortamları öğretmen ve öğrenciler arasında farklı bir ilişki biçiminin gelişmesini sağlamaktadır. Usta-çırak şeklinde gerçekleşen bu ilişki, sınıf ortamındaki gibi formal bir ilişkiden çok daha fazla tarafların birbirlerine

daha yakın olmalarını ve daha fazla güven duymalarını sağlamış olabilir. Bunun sonucunda, öğrencilerin, öğretmenlerinin destekleyici davrandıklarına daha fazla inandıkları söylenebilir.

Okul türü değişkeni açısından başarı odaklılık ($X^2= ,01$) ve güvenli öğrenme ortamı ($X^2= 6,71$) boyutlarında ise gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur. Öğrencilerin farklı okul türüne devam etmeleri güvenli öğrenme ortamı ve başarı odaklılık ile ilgili görüşlerini etkilememektedir.

4.2.5. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğrencilerin İnsani Değerleri Benimseme Düzeyi

Tablo 11’de cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeyi ile ilgili t-testi sonuçları ile Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğrencilerin İnsani Değerleri Benimseme Düzeyi

İNSANİ DEĞERLERE İLİŞKİN BOYUTLAR	Levene’s Test		Erkek N=554		Kadın N=540		t	p (sig.(2-tailed))
	F	p	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS		
İnsani Değerleri Benimseme Düzeyi	5.72	.017*	3.60	.49	3.81	.44	-7.48	.00
Sorumluluk	1.48	.22	3.49	.66	3.65	.62	-4.10	.00*
Dostluk Arkadaşlık	6.22	.013*	3.84	.76	4.10	.70	-5.76	.00
Barışçı Olma	10.40	.001*	3.52	.71	3.86	.63	-8.45	.00
Saygı	5.39	.02*	3.69	.75	3.83	.68	-3.18	.00
Hoşgörü	14.11	.00*	3.83	.61	4.09	.52	-7.38	.00
Dürüstlük	.04	.84	3.22	.55	3.34	.55	-3.68	.00*
HOMOJEN DAĞILIM GÖSTERMEYEN BOYUTLAR İÇİN MANN WHITNEY U TESTİ SONUÇLARI								
MADDE NO.	M.W.U.	P	SIRA ORTALAMA (MEAN RANK)					
			Erkek	Kadın				
İnsani Değerleri Benimseme Düzeyi	107881.500	.00*	472.23	624.72				
Dostluk / Arkadaşlık	116639.000	.00*	488.04	608.50				
Barışçı Olma	104848.000	.00*	466.76	630.34				
Saygı	133273.000	.00*	518.06	577.70				
Hoşgörü	112202.000	.00*	480.03	616.72				

Tablo 11’de öğrencilerin cinsiyetleri açısından insani değerleri benimseme düzeylerinin incelenmesi için yapılan t-testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre; insani değerlerin “sorumluluk” ve “dürüstlük” boyutlarında kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. İnsani değerler ölçeğinin genel ortalaması ve “dostluk/arkadaşlık”, “barışçı olma”, “saygı” ve “hoşgörü” boyutlarında ise dağılımın homojen olmadığı görülmüş ve bu boyutlara Mann Whitney U testi uygulanmıştır. MWU sonuçlarına göre; ölçeğin genel ortalamasının ve dostluk/arkadaşlık, barışçı olma, saygı, hoşgörü boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Araştırmaya dâhil edilen okullarda, insani değerleri benimseme ve bu değerlere uygun davranışlar gösterme düzeylerinin kız ve erkek öğrenciler arasında farklılık gösterdiği görülmektedir. Boyutların ortalama ve sıra ortalama değerleri incelendiğinde bu farklılığın bütün boyutlarda kız öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin sorumluluk, dostluk-arkadaşlık, barışçı olma, saygı, hoşgörü ve dürüstlük gibi insani değerleri benimseme düzeyleri erkek öğrencilere kıyasla daha fazladır. Kız öğrencilerin sorumluluk duygusunun daha yüksek olması beklenen bir bulgudur. Üniversite sınavı gibi standart testlerde kız öğrencilerin daha yüksek başarı göstermeleri bunun bir kanıtı olarak görülebilir. Ayrıca, kız öğrencilerin kendi aralarında daha güçlü arkadaşlık bağlarına sahip oldukları da söylenebilir. Barışçı olma, saygı ve hoşgörü boyutlarında da kız öğrencilerin daha olumlu görüş belirtmeleri yaradılış gereği daha samimi, duyarlı ve nazik olmalarıyla açıklanabilir.

4.2.6. Okul Türü Değişkeni Açısından Öğrencilerin İnsani Değerleri Benimseme Düzeyi

Tablo 12’de öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeylerinin okul türü değişkeni açısından karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 12. Okul Türü Değişkeni Açısından Öğrencilerin İnsani Değerleri Benimseme Düzeyi

	Genel Lise (a)		Meslek Lisesi (b)		Anadolu Lisesi (c)		Fen Lisesi (d)		Homojenlik Testi		Anova		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	Levene	p	F	p	
İnsani Değerler	3.71	.52	3.77	.44	3.63	.48	3.76	.45	2.56	.051	5.19	.00*	b-c
Sorumluluk	3.65	.64	3.66	.65	3.43	.63	3.51	.59	.36	.77	10.19	.00*	a-c, b-c
Dostluk Arkadaşlık	3.91	.85	4.03	.68	3.94	.71	4.06	.64	6.85	.00*	1.83	.13	
Barışçı Olma	3.69	.74	3.72	.64	3.62	.70	3.84	.59	4.58	.00*	3.06	.02	
Saygı	3.82	.72	3.86	.68	3.64	.73	3.73	.74	.38	.76	6.42	.00*	a-c, b-c
Hoşgörü	3.97	.59	4.03	.57	3.90	.59	3.92	.58	.33	.80	3.11	.02*	b-c
Dürüstlük	3.19	.57	3.32	.51	3.27	.57	3.49	.46	1.63	.18	7.27	.00*	a-b, a-d, c-d

Tablo 12’de okul türü değişkeni açısından öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeyleri incelenmiştir. Farklı lise türüne devam etmekte olan öğrencilerin insani değerlere ilişkin algıları arasında insani değerler ölçeğine verilen cevapların genel ortalamasında (F= 5,19; p<.01) ve sorumluluk (F=10,19; p<.01), saygı (F=6,42; p<.01), hoşgörü (F=3,11; p<.05) ve dürüstlük (F=7,27; p<.01) boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. “Dostluk/arkadaşlık” ve “Barışçı olma” boyutlarında ise dağılımın homojen olmadığı görülmüş ve bu boyutlara Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır.

Yapılan Scheffe testi sonucunda insani değerler ölçeğinin genel ortalamasındaki farklılığın meslek lisesi ($\bar{X}=3,77$) ve anadolu lisesi ($\bar{X}=3,63$) öğrencilerinin görüşleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Değişik türdeki liselerde eğitimlerine devam etmekte olan öğrencilerin sorumluluk ve saygı boyutlarında ise farklılığın hem genel lise ile anadolu lisesi arasında, hem de meslek lisesi ve anadolu lisesi öğrencileri arasında olduğu görülmüştür. Hoşgörü boyutundaki farklılık ise meslek lisesi ($\bar{X}=4,03$) ve anadolu lisesi ($\bar{X}=3,90$) öğrencileri arasındadır.

Dürüstlük boyutundaki farklılık, genel lise ($\bar{X}=3,71$) ile meslek lisesi ($\bar{X}=3,77$), genel lise ($\bar{X}=3,19$) ile fen lisesi ($\bar{X}=3,49$) ve anadolu lisesi ($\bar{X}=3,27$) ile fen lisesi ($\bar{X}=3,49$) öğrencileri arasındadır.

Okul türü değişkeni açısından öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeylerine ilişkin algıları incelendiğinde; genel olarak meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin fen lisesindeki öğrencilerle birbirine yakın düzeyde ve genel lise ve anadolu liselerindeki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde insani değerleri benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Meslek lisesine devam eden ve fen lisesine seçilerek giden öğrencilerin insani değerleri birbirlerine yakın düzeyde benimsemeleri manidardır. Günümüz eğitim anlayışında göz ardı edilen insani değerlerin kazandırılması ile akademik başarıya göre yapılandırılan orta öğretim sistemi içerisinde yer alan bu iki lise türündeki öğrencilerin yakın düzeyde görüşler ortaya koymaları; öğrencilerin sahip olduğu insani değerlerin akademik başarıyla ilgili olmadığını göstermektedir.

Meslek lisesi öğrencilerinin insani değerlere daha uygun davranışlar sergilediklerini belirtmeleri, eğitim süreçlerinin ve okul ortamının özellikleriyle ilişkili olabilir. Meslek eğitimi, bireye mesleğe ilişkin bilgi ve becerilerin yanında mesleğe ilişkin etik ilkeleri de kazandırmaktadır. Dolayısıyla, mesleği icra eden kişinin davranışları da bu eğitim sürecinden etkilenmektedir. Ayrıca, mesleki eğitim sürecinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişimi daha informal şekilde gerçekleşmekte ve bireylerin davranışları üzerinde daha etkili olmaktadır.

Tablo 13'te insani değerler ölçeğinde homojen dağılım göstermeyen boyutlara yönelik yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13. Homojen Olmayan Maddelere Yapılan Kruskal Wallis H Testi

Boyut	Kruskal Wallis H Testi		Mann-Whitney U Testi		Fark Gruplar	olan
	X ²	p	Mann-Whitney U	p		
Dostluk/Arkadaşlık	3.31	.34	-	-	-	
Barişçı Olma	9.40	.02*	56173.000 (b-c)	.04*	b-c, c-d	
			13094.000 (c-d)	.00*		

Tablo 13'te okul türü değişkeni açısından öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeylerine ilişkin algılarında homojen dağılım göstermeyen dostluk-arkadaşlık ve barişçı olma boyutlarına uygulanan Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre “Barişçı olma” boyutunda grupların görüşleri

arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür ($X^2 = 9,40$, $p < .05$). Yapılan Mann Whitney U testinde farklılığın meslek lisesi ile anadolu lisesi (M.W.U.= 56173,000; $p < .04$) ve anadolu lisesi ile fen lisesi (M.W.U.= 13094,000; $p < .00$) türündeki okulların öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir. Sıra ortalama değerleri incelendiğinde farklılığın fen lisesi ve meslek lisesi öğrencilerinin lehine olduğu belirlenmiştir. Buna göre, fen lisesi ve meslek lisesi öğrencilerinin barışçı olma boyutundaki maddelere daha olumlu cevaplar verdikleri ortaya çıkmaktadır. Yani, meslek lisesi ve fen lisesi öğrencileri başka insanlara karşı daha barışçı davranışlar gösterdiklerini belirtmişlerdir.

4.2.7. Öğrencilerin Okul İklimine İlişkin Algıları İle İnsani Değerleri Benimseme Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tablo 14'te öğrencilerin okul iklimi algısı ile insani değerleri benimseme düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon matrisi yer almaktadır.

Tablo 14. Okul İklimi Algısı ve İnsani Değerler Ölçeğinin Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Matrisi

	A	1	2	3	B	4	5	6	7	8	9
A. Okul İklimi Algısı	1										
1. Destekleyici Öğretmen Davranışları	.81**	1									
2. Başarı Odaklılık	.73**	.63**	1								
3. Güvenli Öğrenme Ortamı	.73**	.24**	.28**	1							
B. İnsani Değerler	.40**	.34**	.37**	.24**	1						
4. Sorumluluk	.33**	.33**	.31**	.15**	.75**	1					
5. Dostluk	.27**	.20**	.26**	.19**	.75**	.50**	1				
6. Barışçı Olma	.32**	.29**	.27**	.18**	.78**	.48**	.45**	1			
7. Saygı	.29**	.30**	.29**	.12**	.83**	.62**	.52**	.63**	1		
8. Hoşgörü	.26**	.18**	.26**	.18**	.65**	.39**	.41**	.41**	.43**	1	
9. Dürüstlük	.28**	.18**	.20**	.25**	.55**	.24**	.32**	.37**	.33**	.24**	1

** $p < .01$

Tablo 14 incelendiğinde; okul iklimi ölçeğindeki bütün boyutlarla, insani değerler ölçeğindeki bütün boyutlar arasında .01 düzeyinde anlamlı, pozitif ilişkiler olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin okul iklimi algısı ve insani değerler algısı arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (.40). Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin

okul iklimine ilişkin algılarının, insani değerleri benimseme düzeyiyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulun pozitif bir iklime sahip olması ile öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Öğrencilerin okul iklimi algısı ve insani değerlerin sorumluluk, dostluk, barışçı olma, saygı, hoşgörü ve dürüstlük boyutları arasındaki korelasyonların .26 ile .33 arasında değiştiği görülmektedir. Okul ikliminin en yüksek düzeyde sorumluluk ve barışçı olma boyutlarıyla ilişkili olduğu tablodan anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okul iklimine ilişkin pozitif bir algıya sahip olmaları, onların sorumluluk ve barışçı olma değerlerini benimseme düzeyleriyle daha fazla ilişkilidir. Aynı şekilde, diğer boyutlar arasındaki korelasyonlar da anlamlıdır.

Öğrencilerin okul ikliminin alt boyutları olan destekleyici öğretmen davranışları ile başarı odaklılığa ilişkin görüşleri arasında yüksek düzeyde korelasyon tespit edilmiştir (.63). Başarı odaklı bir okul ikliminin destekleyici öğretmen davranışlarıyla yüksek düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca destekleyici öğretmen davranışları ile öğrencilerin güvenli öğrenme ortamına ilişkin algıları arasında pozitif korelasyon görülmüştür (.24). Buna ek olarak, destekleyici öğretmen davranışları ile insani değerlerin alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür.

Öğrencilerinin okul ikliminin başarı odaklılık boyutuna ilişkin algıları ile insani değerleri benimseme düzeyleri arasında anlamlı düzeyde korelasyon tespit edilmiştir (.37). Bu bulgudan hareketle başarı odaklı bir okul iklimi, öğrencilerin insani değerlere uygun davranışlar göstermesini kolaylaştıran ve etkileyen bir niteliğe sahiptir.

Güvenli öğrenme ortamı ve insani değerleri benimseme düzeyi arasındaki ilişki pozitif yönde ve anlamlıdır (.24). Okulun güvenli bir öğrenme ortamına sahip olması öğrencilerin insani değerlere uygun davranmasıyla pozitif ilişkilidir.

Bu sonuçlara bakılarak olumlu ve pozitif olarak algılanan bir okul ikliminin öğrencilerin insani değerlere uygun davranışlar gösterme düzeyleri ile istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon gösterdiği belirlenmiştir. Olumlu okul ikliminin öğrencilerde bu değerlerin benimsenmesine ve değerlere uygun davranışların gösterilmesine büyük ölçüde katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 15’de okul ikliminin boyutlarının, öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeyleri üzerindeki etkilerini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15. Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	R	ΔR^2	β	β^2	t	p
Sabit	2.732	.372				38.183	.000
Başarı Odaklılık	.122	.400	.138	.223	0.049	6.208	.000*
Destekleyici Öğretmen Davranışları	.094	.421	.021	.173	0.029	4.879	.000*
Güvenli Öğrenme Ortamı	.091	.372	.017	.138	0.019	4.797	.000*
Bağımlı Değişken: İnsani değerleri benimseme düzeyi R²=0,177 F=78,213 Sd=1;1090 p=0.000							

Tablo 15’te okul ikliminin boyutlarının, öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeyleri üzerindeki etkilerini belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Tablodaki değerlere göre; okul iklimi ölçeğinin alt boyutları olan başarı odaklılık, destekleyici öğretmen davranışları ve güvenli öğrenme ortamı boyutları, öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeyinin anlamlı yordayıcılarıdır ve insani değerler ölçeğindeki toplam varyansın %17,7’sini açıklamaktadır ($R=0,421$, $R^2=0,177$ ve $p<.01$).

Okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarının, öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeyi üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu tablodan anlaşılmaktadır. Regresyon katsayılarının karelerindeki değişim dikkate alındığında, okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarından başarı odaklılık boyutunun toplam varyansın %13,8’ini açıkladığı ve en iyi yordayıcı olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla, %2,1 ile destekleyici öğretmen davranışları ve %1,7 ile güvenli öğrenme ortamı izlemektedir.

Okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarından başarı odaklılığın öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeyinin en iyi (%13.8) yordayıcı olması; öğretmenlerin öğrencilerden başarı beklentilerinin ve öğrencileri başarılı olabilecekleri konusunda inandırmalarının, öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeyleri üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler ve öğrencilerin başarı odaklı bir okul iklimi oluşturmaları aynı zamanda öğrencilerin kendi aralarında dostluk, saygı, barışçı olma gibi sivil erdemleri sergilemelerine de bir ortam oluşturmuş olabilir. Ayrıca orta öğretim öğrencilerinden beklenen davranışlardan biri de akademik açıdan

sorumluluklarını yerine getirmeleri konusudur, bu bakımdan başarı odaklı okul ve sınıf ortamı öğrencilerde sorumluluk değerinin de yerleşmesine büyük katkı sağlamaktadır.

Okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarından destekleyici öğretmen davranışlarının öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeyi üzerinde %2.1 oranla anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencileri yeni fikirler üretme ve bu fikirleri uygulamaya teşvik eden tutumlar sergilemeleri, eğitim ve öğretim ortamlarını öğrencilerin zevk alacağı biçimde yapılandırmaları, eğitim öğretimle ilgili planlamalarda öğrencilerin fikirlerini almaları, eğitim öğretim ortamlarında uyulacak kuralları öğrencilerle birlikte belirlemeleri ve öğrencilerle ilgilenmeleri öğrencilerde sorumluluk, saygı, hoşgörü, dostluk gibi değerlerin oluşmasına zemin hazırlamaktadır.

Okul iklimi ölçeğinin alt boyutlarından güvenli öğrenme ortamının, öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeyi üzerindeki toplam varyansın %1.7'lik kısmını açıkladığı ve anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Başarı odaklı okul iklimi ve destekleyici öğretmen davranışlarının okuldaki güven ortamıyla çok ilgili olduğu söylenebilir. Başarıya odaklanan öğrencilerin okulda diğer öğrencilere şiddet uygulaması, öğrenme ortamına aykırı davranması ve öğretmenlere saygısızlık yapması gibi davranışlar sergilemesi düşünülemez. Öğretmenlerinin destekleriyle birlikte öğrenmeye odaklanan öğrenciler de grupta çalışma ve barışçı olma davranışlarının geliştiği söylenebilir. Güvenli öğrenme ortamı öğrencilerde önce güven değerinin oluşmasını sağlamakla birlikte öğrenciler eğitim öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken doğal olarak saygı, hoşgörü, dostluk, sorumluluk gibi değerleri de süreç içinde kazanmaktadırlar.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, bu sonuçlara ilişkin tartışma ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırma Elazığ İlinde toplam 21 ortaöğretim kurumunda 1094 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 554'ü (%50,6) erkek, 540'i ise (%49,4) kızdır. Öğrencilerin okullara göre dağılımı ise; genel lise 305 (%27,9) öğrenci, meslek lisesi 320 (%29,3) öğrenci, anadolu lisesi 384 (%35,1) öğrenci, fen lisesi 85 (%7,8) öğrenci şeklindedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin buldukları okuldaki destekleyici öğretmen davranışlarını, başarı odaklılığı ve güvenli öğrenme ortamını yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle destekleyici öğretmen davranışları öğrenciler tarafından daha düşük düzeyde algılanmaktadır.

Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre “Güvenli öğrenme ortamı” ve “Destekleyici öğretmen davranışları” boyutlarında farklılaştığı ve farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir. Yani, erkek öğrenciler okul ikliminin bu boyutlarını kızlara göre daha düşük düzeyde yeterli görmüşlerdir. Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmaların da bu sonuçla paralellik gösterdiği görülmektedir. Özdemir ve diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırma, kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran okullarındaki öğrenme ortamını daha güvenli bulduklarını ve daha olumlu bir akran etkileşimi içinde olduklarını göstermiştir. Arıman (2007)'nin çalışmasında ise; benzer şekilde okul ikliminin kız öğrenciler tarafından daha pozitif şekilde algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Dindar (2008)'in yaptığı çalışmada kızların erkeklere göre yol gösterme ve rehberlik faaliyetlerine daha ilgili olduklarını, öğretmenleriyle ve idarecilerle daha rahat iletişim kurabildiklerini ve yönlendirilmeye daha yaktın olduklarını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, araştırmanın bulgularını desteklemekte ve okul ikliminin kız öğrenciler tarafından daha olumlu algılandığını kanıtlamaktadır.

Okul türü değişkeni açısından yapılan karşılaştırmalarda; farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel lise, meslek lisesi, anadolu lisesi ve fen lisesindeki öğrencilerin okul iklimi algısı istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; meslek lisesi öğrencilerinin okul iklimi algıları, özellikle destekleyici öğretmen davranışları açısından genel lise ve Anadolu lisesi öğrencilerine göre daha olumludur. Meslek lisesi ve genel lise öğrencilerinin okul iklimi algılarını karşılaştıran başka araştırmaya rastlanmamakla birlikte, bu sonucun meslek liselerindeki öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin niteliği ile ilgili olduğu sanılmaktadır. Meslek liselerindeki atölye, laboratuvar gibi ortamlar öğretmen ve öğrenci etkileşiminin daha üst düzeyde olmasını sağlarken öğrencilerin öğretmenlerini daha destekleyici algılamalarına neden olmuş olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeylerinin; insani değerler ölçeğinin genel ortalaması ve sorumluluk, dostluk, barış, saygı, hoşgörü ve dürüstlük alt boyutlarında “çoğunlukla” düzeyinde olduğu, bununla birlikte “dürüstlük” alt boyutunda ise “Arasıra” düzeyinde olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin dürüstlük boyutundaki davranışları daha düşük düzeyde benimsedikleri ve gösterdikleri belirlenmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan karşılaştırmalarda kız ve erkek öğrencilerin insani değerleri benimseme ve bu değerlere uygun davranışlar gösterme düzeylerinin istatistiksel olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin sorumluluk, dostluk-arkadaşlık, barışçı olma, saygı, hoşgörü ve dürüstlük gibi insani değerleri benimseme düzeyleri erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeydedir. Bu sonuca paralel olarak Keskin’in (2008) yaptığı çalışmada hoşgörü, dayanışma, doğal çevreye duyarlılık, yardımseverlik, misafirperverlik, adil olma ve sorumluluk değerleri puanları ile cinsiyet değişkeni arasında kızlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Okul türü değişkeni açısından öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeyleri incelenmiş ve farklı lise türüne devam etmekte olan öğrencilerin insani değerlere ilişkin algıları arasında İnsani Değerler Ölçeğinin genel ortalaması ve sorumluluk, saygı, hoşgörü ve dürüstlük boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeylerine ilişkin algıları incelendiğinde; genel olarak meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin fen lisesindeki öğrencilerle birbirine yakın

düzyeyde ve genel lise ve anadolu liselerindeki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde değerleri benimzedikleri ve bunlara uygun davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. İnsani değerler açasından fen lisesi ve meslek lisesi öğrencilerinin daha pozitif davranışlar sergileme eğiliminde olmaları dikkate değer bir sonuçtur. Fen liselerinde başarı odaklı iklimin, meslek liselerinde ise mesleki yetiştirmenin doğal bir parçası olan meslek etiğinin bu sonuçta etkili olduğu dűřünölmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; okul iklimi ve insani değerler ölçeklerindeki bütöun boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı (.01 düzeyinde) ve pozitif ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle, ölçeklerin genel ortalamaları arasında (.40) ve okul iklimi algısı ile insani değerler ölçeğinin sorumluluk (.33), barışçı olma (.32) ve saygı (.29) boyutları arasındaki ilişkilerin daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle, öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarının, insani değerleri benimseme düzeyiyle pozitif ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bir diğer ifadeyle, okulun pozitif bir iklime sahip olması öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu sonuca paralel olarak; Özdemir ve arkadaşları (2010) okul ikliminin, öğrencilerin öğrenme, güvenlik duygusu ve risk alma gibi özelliklerini olumlu ya da olumsuz olarak etkilediğini bildirmişlerdir.

Regresyon analizinden elde edilen bulgulara göre; okul ikliminin boyutları olan destekleyici öğretmen davranışları, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamının, öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeylerinin anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeyinin en iyi yordayıcısı başarı odaklılıktır. Bunu sırasıyla, destekleyici öğretmen davranışları ve güvenli öğrenme ortamı izlemektedir. Üçü birlikte, öğrencilerin insani değerleri benimseme düzeylerinin yaklaşık %18'ini açıklamaktadır.

Konuyla ilgili olarak yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görölmektedir. Gükiran (2008, s. 178)'ın yaptığı ve ilköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimi algıları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, öğrencilerin saldırgan davranışlarını azaltıcı etkisi olan olumlu okul ikliminin önemine vurgu yapılmış ve okullarda yaşanan şiddet problemlerinin özömlenmesine katkıda bulunulacağı belirtilmiştir. alık ve diğerlerinin (2003) Freiberg ve Stein'den aktardığına göre; olumlu okul ikliminin özellikleri olan öğretmen desteği, sınıf içi aktivitelere ve kararlara katılım, akran bağlılığı, kuralların açıklığı, sınıf ve okulun

düzenliliği gibi değişkenlerin öğrenci ve öğretmenlerin akademik başarıya adanmışlığı ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Akt: Çalık ve diğ, 2003). Vieno ve diğerleri (2005) ise demokratik okul ikliminin, okuldaki toplum duygusu üzerinde belirleyici bir etkisinin olduğunu belirlemiştir. Kendisini bir toplumun üyesi olarak gören bireylerin davranışları daha pozitif olma eğilimindedir.

Haydon'a göre; öğretmenler öğrencilerin ahlaki gelişimlerinden değil, onlara sağlıklı bir etik ortam sağlamakla sorumludurlar. Bu ortamı sağlamak ise öğretmenler kadar okul kültürüne de bağlıdır. Bu anlamda etik bir ortam yaratmak, değerler eğitiminin ana amacıdır. Leming'e göre ise; doğrudan öğretim yöntemlerinin karakter gelişimi üzerinde etkisi çok düşüktür. Buna karşın, okul ve toplum kültürünün doğal olarak motive edici, tutarlı, açık ve destek verici olduğu sosyal ağ veya çevrelerde, karakterin en etkili biçimde gelişebildiğini bildirmiştir (Akt: Yıldırım,2007, s. 78). Araştırmada ulaşılan sonuç ve okul kültürü ve iklimiyle ilgili yapılan diğer araştırmalar, okulların kültürünün ve ikliminin öğrenci davranışlarının önemli bir belirleyicisi olduğuna ilişkin görüşleri desteklemektedir.

Öğrencilerden yüksek başarı beklentisi ve başarı odaklı bir okul iklimi, eğitim yönetimi literatüründe okul etkililiğinin önemli bir boyutu olarak görülmekte ve etkili okulların önemli bir özelliği olarak değerlendirilmektedir (Balcı, 2001, s. 49-50). Ayrıca, etkili okullar sadece öğrencilerin başarılarını artıran okullar değil, aynı zamanda doğru davranışlar kazanmalarına uygun ortamlar hazırlayan okullardır. Dolayısıyla, araştırmada ortaya çıkan pozitif iklim özellikleri ve öğrencilerin insani değerlere uygun davranışlar sergilemeleri arasındaki ilişki bu kanıyı güçlendirmektedir. Etkili okullar, öğrencilere başarı odaklı, destekleyici ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturarak onların başarılarını artırırken, insani davranışlar kazanmalarını da sağlamaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında eğitim politikalarını üretenlere ve bunları uygulayanlara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Okulların olumlu iklim özelliklerine sahip olmaları oldukça önemlidir. Dolayısıyla, okulun öğrenciler tarafından destekleyici, başarı odaklı ve güvenli bir yer olarak algılanması için yöneticiler ve öğretmenler çaba göstermelidir. Bu konuda, okullarda farkındalık oluşturulmalıdır.
2. Okulların daha güvenli ve destekleyici bir ortam haline getirilmesi için öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkiler çok önemlidir. Bu nedenle, bu ilişkilerin geliştirilebilmesi için öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimler düzenlenmelidir. Bunun yanısıra, okullardaki rehberlik servisleri müşavirlik hizmetleri kapsamında öğretmenlerde farkındalık oluşturmalıdır.
3. Okul ikliminin öğrenciler tarafından olumlu algılanması için yöneticiler ve öğretmenler tarafından etkinlikler planlanmalıdır. Bu şekilde, okulun öğrencilerin gözündeki çekiciliğinin artırılmasına çalışılmalıdır.
4. Olumlu bir okul ikliminde gerekli olan destekleyici öğretmen davranışlarının sağlanması için öğretmenlerin mesleki nitelikleri ile birlikte çalışma şartlarının iyileştirilmesi ve mesleki sorunlarına çözüm üretilmesi gerekmektedir. Değer görmeyen öğretmenler, değer de vermezler.
5. Olumlu okul iklimi için öğretmenlerde aidiyet duygusunun oluşturulması çok önemlidir. Yöneticiler tarafından iletişim ve işbirliğine dayanan, tartışmaların çatışmaya dönüşmediği okul ortamları oluşturulması gerekmektedir. Öğretmenler arasında amaç birliği sağlanmadan pozitif okul ikliminin inşası mümkün görünmemektedir.
6. Olumlu bir okul ikliminin boyutlarından olan güvenli öğretim ortamları için okulda yaşanması muhtemel şiddet olaylarını engellemek gerekmektedir. Bu nedenle, öğrencilerde farkındalık oluşturmak ve sorunlara iletişime dayalı çözüm yolları bulmak konusunda rehberlik hizmetleri kapsamında çalışmalar yapılmalıdır.

7. Meslek liselerinin ve fen liselerinin bazı iklimsel özellikleri genel liselere ve Anadolu liselerine göre daha olumludur. Bunun nedenleri araştırılarak, okullar arasında kıyaslama çalışmaları yürütülmeli ve iyi uygulamalar genellenmelidir.
8. İnsani değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi ve davranışa dönüştürülmesi için, öğretmen, okul yöneticisi ve diğer çalışanların çaba göstermeleri gerekmektedir. Araştırmada da tespit edildiği gibi özellikle başarı odaklı bir iklimde öğrenciler değerlere daha uygun davranışlar sergilemektedir. Bu nedenle, özellikle öğretmenlerin öğrencilerde yüksek başarı beklentisi oluşturmaları büyük önem taşımaktadır.
9. Aileler okuldaki başarı odaklı iklime paralel tutum sergilemelidir. Çocuklarına, başarı beklentilerini hissettirmeli ve okuldaki çalışmalara katkıda bulunmalıdırlar.
10. Okul yöneticilerine yönelik okul ikliminin önemine vurgu yapan, olumlu bir okul ikliminin inşası konusunda hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
11. Öğretmenlerin ve öğrencilerin okullarının iklimi hakkındaki algıları ve memnuniyetleri konusunda sık sık geribildirim alınmalı ve iyileştirme çalışmaları yapılmalıdır.

5.3. Araştırmacılara Öneriler

1. Olumu okul ikliminin öğrencilerin kişisel gelişimleri, öğretmenlerdeki aidiyet duygusu üzerindeki etkilerinin neler olduğu araştırmalarla ortaya konulabilir.
2. Okul ikliminin algılanmasında öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler arasında farklılıklar olup olmadığı araştırılabilir.
3. Olumlu okul ikliminin yaratılmasında başlıca etkenlerin neler olduğu ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
4. Bu araştırma ortaöğretim kurumlarından genel lise, meslek lisesi, anadolu lisesi ve fen lisesi öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Ortaokul ve ilkokullarda öğrenim gören öğrenciler ile öğretmenler üzerinde de benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim Okullarında Örgüt İklimi İle Kararlara Katılma Süreci Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Açıkalın, A. (1995). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Pegem Yayın No: 10. Ankara.
- Adler, A.(1996). *Yaşama Sanatı*. (Çev:Kamuran Şipal), Say yayınları,İstanbul.
- Adler, A. (2000). *Okulda Güç Eğitilebilir Çocuklar*. (Çev:Kamuran Şipal) 2.baskı, Cem yayınevi, İstanbul.
- Akarsu,B. (1998). *Mutluluk Ahlakı*. İnkılâp Yayınları, İstanbul.
- Akarsu,B. (2006). *Değişen Dünya Değişen Değerler*. İnkılap Yayınları, İstanbul.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının (Değerlerinin) İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinde Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş,O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi* 6, (16), 9-27
- Akyüz, Y., (1978). *Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmeye Etkileri*. Doğan Basımevi, Ankara.
- Altun-Akbaba, S. (2003). Eğitim Yönetimi ve Değerler. *Değerler Eğitim Dergisi*, 1 (1), 7-18.DEM
- Arabacı, İ.B. ve Akgül, T. (2011). Sosyal ve Kurumsal Yönleriyle Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri*, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir
- Arıman, F. (2007). *İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Zorbalık Eğilimleri İle Okul İklimi Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, İ. (2002). *Yönetmelik, Mesleki ve Örgütsel Etik*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

- Ayık,A. ve Ada,Ş. (2009). İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2):429 -446
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. 3. bs. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okulu Geliştirme*. (2. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Başaran,İ.E. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.
- Başaran, İ.,E. (2005). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim, Öğrenme ve Ortam*. (6. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Baumeister, R. F. ve Leary, M. R. (1995). The Need To Belong: Desire For Interpersonal Attachments As A Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*. 117, 497–529.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim Okullarının Örgüt İkliminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bertrant, A. (2001). *Ahlak Felsefesi*. (Çev: Salih Zeki), Akçağ Yayınları, Ankara.
- Bilgen, N. (1990). *Örgüt İklimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu, TODAİE Yayınları. Ankara.
- Bursalioğlu, Z. (2000). *Okul Yönetimine Yeni Yapı ve Davranış*. (11. Baskı), Önder Matbaacılık. Ankara.
- Bursalioğlu, Z. (1994). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Büyükdüvenci, S. (2002). Değerin Değeri Üzerine. *Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri* (Editör: Ş. Yalçın), 249-253, Vadi Yayınları:177, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Crano, W.D. ve Brewer, M.B. (2002). *Principles and methods of social research*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Çağlayan, A. (2005). Ahlak Pusulası Ahlak ve Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitim Merkezi Yayınları*, İstanbul.
- Çalık, T., Kurt,T., Çalık, C. (2011). Güvenli Okulun Oluşturulmasında Okul İklimi: Kavramsal Bir Çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* Cilt: 1, Sayı: 4

- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 35, Sayı 157, s:167-176
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Dedeoğlu, G. (2006). *Bilişim Toplumu ve Etik Sorunlar*. Alfa Akademi Yayınları, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim Sözlüğü*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Demircioğlu, İ.H. ve Tokdemir, M.A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi. *Değerler Eğitim Dergisi*, Cilt-6, No:15, s69-88
- Demirtaş, Z. (2010). Okul Kültürü İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 35i, Sayı 158
- Dilmaç,B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dinçer, Ö. (1991). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. Timaş Yayınevi, İstanbul.
- Dindar, M.M. (2008). *Farklı Türdeki Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okul İklimi Algularının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dogan,S. (2009). Çocuğun Şahsiyetinin Şekillenmesi ve Başarılı Olmasında Eğitimin Etkileri. *Ailede Sevgi Eğitimi*, electronic resource, (Editör:Süleyman Doğan),Selis Yayınları, 231-248
- Doğan, B. (2007). *Örgüt Kültürü*. (1. Basım), Beta Yayınları, İstanbul.
- Dönmezer, İ. (1999). *Ailede İletişim ve Etkileşim*. (2. baskı), Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Durak,N. (2009). *Aristoteles ve Farabi 'de Etik*. Fakülte Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- Durkheim, E. (1962), *Meslek Ahlakı*. (Çeviren: Mehmet Karasan), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2011). *Karakter Eğitimi El Kitabı*. Nobel Yayınları, Ankara
- Ekşi, H. (2002). *Din Eğitimi, Gençlik ve Kişilik, Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*. Ankara Okulu Yayınları, 48; 153-182, Ankara.
- Erkmen,T. (2010). *Örgüt Kültürü*. 151s, Beta Yayınları, İstanbul.

- Ertekin, Y. (1978). Örgüt İklimi. *TODAİE Yayınları, Ankara Fakültesi Dergisi*, Cilt: 44, No.12. 223s
- Fichter, J. (2002). *Sosyoloji Nedir*. (Çeviren: Nilgün Çelebi), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Fukuyama, F. (2005). *Güven- Sosyal Erdem ve Refahın Yaratılması*. (Çeviren: Ahmet Buğdaycı), Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul.
- Geybullayev, G. (2002). *Yönetimin Esasları*. SD Üniversitesi Yayınları No:28, Isbarta.
- Glover,J.(2003). *İnsanlık- Yirminci Yüzyılın Ahlaki Tarihi* (Çeviren: Ayla Okyayuz Yazal), Phoenix Yayınevi, Ankara.
- Goleman, D. (2001). *Duygusal Zekâ*. (19. baskı), Varlık Yayınları, İstanbul.
- Gordon, T. (1999). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (Çeviren: Emel Aksay), Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Gordon, T. (2001). *Etkili Anababa Eğitimi*. (11.baskı),(Çeviren: Emel Aksay), Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Güçkıran, R.Y. (2008). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimi Alguları İle Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülbeden, D. (1991). *Eğitimin Etkenliği ve Türkiye’de Öğretim İle ekonomik Gelişme Ölçüleri Arasındaki İlişkiler*. Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları: 450, Ankara.
- Güngör, E. (2000). *Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak*. Ötüken Neşriyat, İstanbul.
- Güvenç, B. (1991). *İnsan ve Kültür*. (5.basım), Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Hofsede, G. (1991). *Cultures And Organizations: Software of the Mind*, 1. Ed. Harper Collins Publishers. UK.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C.G. (2010). *Eğitim Yönetimi (Educational Administration)*. (Çeviren: Selahattin Turan), Nobel Yayınları, Ankara.
- Hökelekli, H. (2002). *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*. Ankara Okulu Yayınları, Ankara.
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, Okulda, Toplumda Değerler Psikolojisi ve Eğitimi*. Timaş Yayınları, İstanbul.
- İpek, C. (1999). *Resmi Liseler İle Özel Liselerde Örgütsel kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- İşcan, C.D. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kale, N. (2004). *Etik Sorunsallar ve Eğitim*. Seçkin Yayınları, Ankara.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T., ve Çalışkan, N. (2008). Eğitim Kurumlarında Örgüt İklimi ve Örgüt Etkinlik Algısı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 9, Sayı 3, (63-71)
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, 12. Baskı, Ankara.
- Karatay, H. (2011). Karakter Eğitiminde Edebi Eserlerin Kullanımı, *Turkish studies-international periodical for the languages, literature and history of turkishor turkic*, 6 (1), 1398-1412
- Karcioğlu, F. (2001). Örgüt Kültürü Ve Örgüt İklimi İlişkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt: 15, Sayı: 1-2
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkinliğinin Araştırılması*, Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kets de Vrise, M. (2007). *Liderliğin Gizemi*. (Çeviren: Zülfü Dicleli), MESS Yayınları, İstanbul.
- Koçel, T. (1998). *İşletme Yöneticiliği*. (Yenilenmiş 6. Baskı), Beta Yayınları, İstanbul.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ve Örgüt Sağlığının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 17, Sayı 1, ss:117-139
- Kozlu, C. (1986). *Kurumsal Kültür*. 135s, Bilkom Yayınları, İstanbul.
- Köknel, Ö. (2001). *Kimliğini Arayan Gençliğimiz*. Altın Kitap Yayınevi, İstanbul.
- Köknel, Ö. (2007). *Çatışan Değerlerimiz*. Altın Kitap Yayınevi, İstanbul
- Köylü, M. (2006). *Küresel Ahlak Eğitimi*. Değerler Eğitim Merkezi Yayınları, İstanbul.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45). (59–76).
- Liedtka, R. (1989). Value Congruence: The Interplay of Individual and Organizational Value Systems. **Journal of Business Ethicks**. Vol:8 P. 807.
- MacIntyre, A. (2001a). *Erdem Peşinde- Ahlak Teorisi Üzerine Bir Çalışma*. (Çeviren: Muttalip Özcan), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

- MacIntyre, A. (2001b). *Ethik'in Kısa Tarihi*. (Çeviren;Hakkı Hünler-Solmaz Zelyüt Hünler), Paradigma Yayınları, İstanbul.
- MEB. (2004a). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programı. Ankara.
- MEB. (2004b). İlköğretim Matematik Dersi Programı (1.-5. Sınıflar). Ankara.
- MEB. (2004c). İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Programı (4.5.Sınıflar). Ankara.
- MEB. (2011). <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/>, Erişim Tarihi, 1. 9. 1011.
- Miskeveyh,İ. (1983). *Ahlakı Olgunlaştırmak*. (Çeviren: A.Şener, C.Tunç vd), Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Özdemir S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenilenme*. (5. Baskı), Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Özdemir, S., Sezgin,F., Şirin,H., Karip,E. ve Erkan,S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 38: 213-224
- Özden,Y. (2008). *Eğitimde Yeni Değerler*. Pegem A Yayınları, Ankara.
- Öztürk, N. (1995). *İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul İklimine İlişkin Alguları İle Gerilim(Stres) Düzeyleri Arasındaki İlişkiler*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Piaget,J. (2000). *Çocukta Zihinsel Gelişim*. (2.baskı), (Çeviren: Hüsen Portakal), Cem Yayınevi, İstanbul.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe Giriş*. (Çeviren: Veysel Atayman- Gönül Sezer), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Ridderstrale, J. ve Wilcox, M., (2007). *Şirketleri Yeniden Güçlendirmek*. (Çeviren: Mutlu Dinçer), MESS Yayınları, İstanbul.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*, NewYork: The Free Press.
- Samancı, S. (2006). *Örgütsel İklim ve Örgütsel Vatandaşlık*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 73-88
- Schwartz, S. H. (2006). *Basic Human Values* http://ccsr.ac.uk/qmss/seminars/2009-06-10/documents/Shalom_Schwartz_1.pdf, 23.03,2012 tarihinde ulaşılmıştır.

- Selznick, P. (2003). *Çığır Açıcı Liderlik*. Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler (Çeviren: Ahmet Kardam), MESS Yayınları, İstanbul
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 35, Sayı 156
- Sorlie, M. & Torsheim, T. (2011). Multilevel analysis of the relationship between teacher collective efficacy and problem behaviour in school. *School Effectiveness & School Improvement*, 22(2), 175-191.
- Şahin, F. N. (2010). Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Okul Kültürü İle Değer Sistemlerine İlişkin Algıları. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 35, Sayı 156
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve Kültürler*. (3. baskı), Pegem A Yayınları, 179s, Ankara.
- Şişman, M. (2002 a). *Öğretim Liderliği*. Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Şişman, M. (2002 b). *Eğitide Mükemmellik Arayışı*. Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Tahiroğlu, M., Yıldırım, T. ve Çetin, T. (2010). Değer Eğitimi Yöntemlerine Uygun Geliştirilen Çevre Eğitimi Etkinliğinin, İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye İlişkin Tutumlarına Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 30, Sayfa 231-248,
- Tarhan, N. (2011). *Güzel İnsan Modeli*. (1.baskı), Timaş Yayınları, İstanbul
- Taşdemirci, E. (2009). *Genel Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin, Okullarının Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Taşkıran, A. (2008). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları İle Mesleki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. 774s, Ankara.
- TDK. (2013). *Türkçe sözlük*. <http://tdkterim.gov.tr/bts/>, Erişim tarihi: 04 .04.2013
- Tok, A. (2006). *İlköğretim Okullarındaki Örgüt İklimine İlişkin Öğretmen Algıları*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Topçu, N. (1970). *Türkiye'nin Maarif Davası*. Hareket Yayınları, No:28, İstanbul.
- Tortop, N. Aykaç, B., Yaman, H. ve Özer, M.A. (2007). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Nobey Yayınları, Ankara.
- Tosun, M. (1981). *Örgütsel Etkililik*. TODAİ Yayınları No:196. Ankara.

- Tozlu, N. ve Topsakal,C. (2004). Avrupa Birliğine Uyum Çerçevesinde Değerler Eğitimi. *Değerler ve Eğitim Uluslararası Sempozyumu DEM Yayınları*, (Editör: R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökeleli, Ş. Arslan ve M. Zengin), No:45,177-202, İstanbul.
- Turan, S. (2006). Yarınların Türkiye'si İçin Okulu Yeniden Tasarlamak ve Düşünmek. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyum Bildiri Kitabı*, Eğitim Bir Sen Yayınları, No:16, Ankara.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan Ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Bahar 2008, 6(2), 227-259
- Turhan,M. (2007). *Genel Ve Mesleki Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Varol, M. (1989). Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Dergisi*, C,44- 2, s.199-222.
- Vieno, A., Perkins, D.D., Smith, T.M. & Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36(3/4), 327-341.
- Vural,A,B. (2005). *Kurum Kültürü*. (2. Baskı), s,204 ,İletişim Yayınları, İstanbul.
- Yaman, E. (2012). *Değerler Eğitimi Eğitimde Yeni Ufuklar*. (2.baskı), Akçağ Yayınları, Ankara.
- Yapıcı A. ve Zengin Z. S. (2003). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Çalışma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, C.1, S. 4, ss. 173-206.
- Yıldırım,G. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Bir Karakter Eğitimi Programı Model Önerisi Ve Uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 7, No. 17, 109-128,
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim Yönetiminde Değerler*. Pegem A Yayınları, 121s, Ankara.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi S, 24*.

EKLER

OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenciler;

Bu araştırmanın amacı; Ortaöğretim öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algıları ile insani değerleri benimseme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Aşağıdaki tablonun sol tarafında önermeler ve sağ tarafında ise bu önermelere katılma derecenizi belirleyen beş seçenek yer almaktadır. Lütfen maddelerin karşısında yer alan her seçenektan size göre en uygun olanını, kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz. Yardımlarınız için teşekkür eder öğrenim hayatınızda başarılar dilerim.

Tülin AKGÜL

Cinsiyetiniz?

Erkek Bayan

Okul türü?

Genel Lise Mesleki Lise Anadolu Lisesi Fen Lisesi

Okuduğunuz Sınıf

9. sınıf 10. sınıf 11. sınıf 12. sınıf

No	Bu okulda;	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
1.	Öğretmenlerimiz bizi yeni fikirler üretmeye ve bunları uygulamaya teşvik eder.	1	2	3	4	5
2.	Öğretmenlerimiz sınıf ortamını eğlenceli hale getirirler.	1	2	3	4	5
3.	Öğretmenler bize neleri öğrenmek istediğimizi sorarlar.	1	2	3	4	5
4.	Öğretmenler bir kural koyduklarında, nedenini açıklarlar.	1	2	3	4	5
5.	Öğretmenim benimle kişisel olarak ilgilenir.	1	2	3	4	5
6.	Okulda yapılacak işler konusunda okul müdürü veya öğretmenlerimiz bize isteklerimizi sorarlar.	1	2	3	4	5
7.	Öğretmenlerimiz bize yardım etmek için gereken her şeyi yaparlar.	1	2	3	4	5
8.	Yardıma ihtiyaç duyduğum zamanlarda öğretmenimin veya okul yöneticilerinin bana yardımcı olacağını bilirim.	1	2	3	4	5
9.	Sınıfta yaptığımız çalışmalar için tüm enerjimizi harcarız.	1	2	3	4	5
10.	Öğretmenlerimiz bizden başarılı olmamızı bekler.	1	2	3	4	5
11.	Öğretmenler öğrencileri daha başarılı olabileceğine inandırır.	1	2	3	4	5
12.	Okul ve sınıf ortamı beni daha çok çalışmaya yönlendirir.	1	2	3	4	5
13.	Okulda veya sınıfta öğrenmeye engel olacak kadar beni tedirgin eden bir ortam var.	1	2	3	4	5
14.	Okuldaki veya sınıftaki sorunlar dikkatimi dağıtarak derslerime odaklanmamı engelliyor.	1	2	3	4	5
15.	Sınıf arkadaşlarımla aynı sınıfta olmaktan mutluluk duyuyorum.	1	2	3	4	5
16.	En küçük anlaşmazlıkta öğrenciler birbirlerine bağırır.	1	2	3	4	5
17.	Öğrenciler sınıfta birlikte yapılan işlerde veya etkinliklerde çalışırken sıkılmazlar.	1	2	3	4	5
18.	Öğrenciler birbirlerinin görünüşleri veya konuşmalarıyla alay ederler.	1	2	3	4	5
19.	Öğrenciler sinirlendiklerinde birbirlerine fiziksel olarak zarar verirler.	1	2	3	4	5
20.	Arkadaşlarımla birlikte okulla ilgili çalışmalarını yaparken eğleniriz.	1	2	3	4	5
21.	Okulda bazı öğrencilere ait para veya eşyaların diğer öğrenciler tarafından zorla alınmak istendiği olur.	1	2	3	4	5
22.	Oyun oynarken veya derslerle ilgili proje çalışmaları yaparken bazı öğrenciler gruplardan dışlanır.	1	2	3	4	5

İNSANİ DEĞERLER ÖLÇEĞİ

MADDELER	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
1. Yaptıklarımın sorumluluğunu alırım.	1	2	3	4	5
2. Dostlarımla aramda güçlü bağlar vardır.	1	2	3	4	5
3. Yeryüzündeki bütün insanlarla barışık yaşamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
4. İnsanlarla ilişkilerimde saygılıyım.	1	2	3	4	5
5. Sonuçları ne olursa olsun doğruları söylemekten kaçınmam.	1	2	3	4	5
6. Çevremdeki insanların "ufak tefek" hatalarını görmezden gelirim.	1	2	3	4	5
7. Okulda verilen görevleri zorunlu kalmadıkça almam.	1	2	3	4	5
8. Dostluğa çok önem veririm.	1	2	3	4	5
9. Sorunlarımı şiddetle değil güzel yollarla çözerim.	1	2	3	4	5
10. Dünyadaki her insanın eşit olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
11. Dostlarımla isim düştüğü zaman görüşürüm.	1	2	3	4	5
12. Arkadaşlarımla dertlerini dinlemekten kaçınmam.	1	2	3	4	5
13. Üstesinden geleceğime inandığım sorumluluklardan kaçınmam.	1	2	3	4	5
14. Kötü anlarımda arkadaşlarımla yanımda olmasını isterim.	1	2	3	4	5
15. İsteklerimi gerçekleştirirken toplumdaki insanları göz önünde bulundurmam	1	2	3	4	5
16. Başkalarına saygılı olma açısından çevreme örnek olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
17. İnsanlara yardım ederken karşılık beklemem.	1	2	3	4	5
18. Hatalı davranan arkadaşlarıma karşı anlayışlı davranmam.	1	2	3	4	5
19. Yapacağıma inandığım görevleri üstlenip zamanında yerine getirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
20. Dostlarımla her zaman yanımda görmek isterim.	1	2	3	4	5
21. Şiddet içerikli programları izlemem.	1	2	3	4	5
22. Herkesin görüşünü kabul edebilirim.	1	2	3	4	5
23. Hak ederek kazandığım para beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
24. İnsanlardan uzak durmanın gerekliliğine inanırım.	1	2	3	4	5
25. Okulda verilen görevleri gönüllü olarak alırım.	1	2	3	4	5
26. Karşılaştığım zorlukların üstesinden arkadaşlarımla sayesinde gelirim.	1	2	3	4	5
27. Tartışmaları konuşarak çözmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
28. Arkadaşlarımla yalan söylememeleri konusunda sürekli uyarırım.	1	2	3	4	5
29. Sonucun kötü olacağını bilsem doğruları söylemem.	1	2	3	4	5
30. İnsanların dış görünüşlerine (asla) değer vermem.	1	2	3	4	5
31. Arkadaşlarımla sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda sürekli uyarırım	1	2	3	4	5
32. Arkadaşlarımla için yapamayacağım hiçbir şey yoktur.	1	2	3	4	5
33. Dünyada meydana gelen savaşlar beni huzursuz eder.	1	2	3	4	5
34. Çevremdeki insanlara, başkalarına saygı göstermenin önemli olduğunu söylerim.	1	2	3	4	5
35. Arkadaşlarımla ilişkilerimin bozulması pahasına bile dürüst davranmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
36. Bana karşı yapılan her yanlış affederim.	1	2	3	4	5
37. Okulda ve okul dışında sorumluluk alanıma giren işlerden kaçmam.	1	2	3	4	5
38. Dostlarımla için elimden gelen her şeyi yaparım.	1	2	3	4	5
39. İnsanlarla olan problemlerimi konuşarak halledebileceğime inanırım	1	2	3	4	5
40. Hayatımda her zaman başkalarına saygıyı ön planda tutarım.	1	2	3	4	5
41. Her şeyi her yerde söylemek doğru değildir.	1	2	3	4	5
42. Arkadaşlarımla yapmış olduğu hataları hoş karşılamam.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Malatya’da doğdum. İlköğretim ve lise eğitimini Malatya’da tamamladım. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Erzincan Eğitim Yüksek Okulundan sınıf öğretmeni olarak mezun oldum. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesinde lisan eğitimimi tamamladım. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Eğitim Bilimleri Anabilim dalında Tezsiz Yüksek Lisansımı Tamamladım. Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Kıbrıs Şehitleri İlkokul, Bahçelievler İlköğretim Okulunda sınıf öğretmeni olarak görev yaptım. 2009 yılında itibaren Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Biriminde “Değerler Eğitimi Projesi” koordinatörlüğü ve İl TKY formatörü olarak görev yapmaktayım. Evli ve iki çocuk annesiyim.