

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
DEĞERLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

DEĞER MERKEZLİ OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİNİN
GELİŞTİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUHAMMET ENES ÇELİK

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MAHMUT ZENGİN

MAYIS 2019

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
DEĞERLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

DEĞER MERKEZLİ OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİNİN
GELİŞTİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUHAMMET ENES ÇELİK


DANIŞMAN

DOÇ. DR. MAHMUT ZENGİN

MAYIS 2019

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.


Muhammet Enes ÇELİK

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeğinin Geliştirilmesi” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Değerler Eğitimi Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

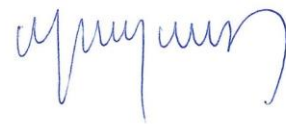
Başkan Doç. Dr. Hasan MEYDAN



Üye Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN



Üye Doç. Dr. Mahmut ZENGİN (Danışman)



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../2019

Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN
Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Değerlere dayalı okul kültürünün öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ve bunu ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek amacıyla hazırladığım bu tezde birçok kişinin desteğini gördüm. Öncelikle, benim, gerek ders dönemimde gerekse tez dönemimde her zaman yanımda olan, bilgi birikimiyle bana yeni ufuklar açan, bütün süreçlerde desteğini ve ilgisini eksik etmeyen danışman hocam, Sayın Doç. Dr. Mahmut ZENGİN'e en içten dileklerle şükranlarımı sunuyorum.

Ayrıca, beni akademik alana yönlendiren ve kendisiyle çalıştığım sürece kendisinden çok şey öğrendiğim eski okul müdürüm Sayın Nursel ARSLAN'a; yüksek lisans eğitimimde ders dönemi ve tez aşamalarında bana desteklerini eksik etmeyen Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN, Doç. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN ve Doç. Dr. Aysun ÖZTUNA KAPLAN hocalarıma; tezimin literatür bölümünü yazdığım süreçte bana çok fazla yardımımı dokunan meslektaşım ve yüksek lisans sınıf arkadaşım Elif İÇÖZ ARSLAN'a; tez yazım sürecinde teknik kısımlarda desteğini esirgemeyen okulumuz bilişim teknolojileri öğretmeni Ceyhun ALTUNBAŞ'a; yüksek lisans sürecini beraber yürüttüğüm ve bana her zaman destek olan mesai arkadaşım Gizem BAYRAM'a; her zaman desteklerini yanımda hissettiğim Yeşilyurt İmam Hatip Ortaokulu idareci, öğretmen ve öğrencilerine; veri toplama sürecinde bana yardımcı olan bütün meslektaşlarıma ve her zaman yanımda olan aileme teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisansüstü eğitimimde ve hayatımın her alanında bana sonuna kadar destek olan, sayesinde her türlü engeli kolaylıkla aştığım meslektaşım, zümrem ve çok kıymetli eşim Habibe ÇELİK'e en kalbi duygularıyla şükranlarımı sunuyorum.

ÖZET

DEĞER MERKEZLİ OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Çelik, Muhammet Enes

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Değerler
Eğitimi Bilim Dalı, Değerler Eğitimi (YL) (Tezli) (İÖ) Programı

Danışman: Doç. Dr. Mahmut Zengin

Mayıs, 2019. xv+79 Sayfa.

Bu çalışmada, değer merkezli okul kültürünü ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Sakarya ilinde ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise, Sakarya ilinde farklı eğitim kademelerinde, branşlarda, okul türlerinde görev yapan 548 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada, ilgili literatür taranıp uzman görüşlerinin de alınmasıyla elde edilen 54 maddelik taslak form ilk olarak 247 öğretmene uygulanmış ve elde edilen veriler için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin 35 madde ve 6 alt boyuttan oluştuğu görülmüştür. Bu alt boyutlar, değerlere dayalı vizyon ve stratejik planlama, okul-çevre ilişkisi, okul yönetimi-öğretmen işbirliği, öğretmen modelliği, mesleki gelişim, değerlerin öğretimini izleme ve değerlendirme şeklinde isimlendirilmiştir. Ardından, elde edilen 35 maddelik ölçek, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılması amacıyla 301 öğretmenden oluşan ikinci bir gruba uygulanmıştır. DFA sonucunda, model ile uyumu düşük olan iki madde ölçekten çıkarılmış ve 33 maddelik ölçeğe ulaşılmıştır. DFA sonuçlarına göre, ölçeğin model uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu ve faktör yapısının da doğrulanmış olduğu görülmüştür. Elde edilen ölçeğe, iç tutarlık katsayılarını ölçmek amacıyla Cronbach Alpha güvenilirlik testi uygulanmıştır. Ölçeğin bütününe ve alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenilirliği sırasıyla .964; .946; .915; .924; .807; .915 ve .842 olarak bulunmuştur. Bu verilere göre, ölçeğin iç tutarlığının oldukça yüksek olduğunu görülmektedir. Bu kapsamda değerlere dayalı okul kültürünü belirlemek amacıyla geliştirilen 33 madde ve 6 boyuttan oluşan ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı

olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, geliştirilen ölçek okulların değerlere dayalı bir okul kültürüne sahip olup olmadıklarının belirlenmesi ve bunun oluşturulması süreçlerine katkı sağlanması amacıyla kullanılabilir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde farklı okul türü, branş ve eğitim kademesi gibi değişkenler ele alınarak örneklem oldukça geniş tutulmuştur. Ölçeğin belirli okul türleri veya belirli branşlar gibi farklı gruplarda kullanılması halinde bu gruplar için de geerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul Kültürü, Okul İklimi, Değerler Eğitimi, lek Geliştirme.



ABSTRACT

DEVELOPMENT OF VALUE-CENTERED SCHOOL CULTURE SCALE

Celik, Muhammet Enes

Master Thesis, Department of Turkish and Social Sciences Education, Discipline of
Values Education, Values Education (MA) (Masters with Thesis) Programme

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mahmut Zengin

May, 2019. xv+79 pp.

The aim of the present study is to develop a valid and reliable scale which can assess the value-centered school culture. In this very study, descriptive survey model is used. The population of the study is composed of teachers who are in charge in primary, secondary and high school levels in the province of Sakarya within the academic year of 2018-2019. And the sampling of study is composed of 548 teachers who are in charge of different educational levels, branches and school types in the province of Sakarya.

In the process of study, 54-articed draft form which has been obtained through reviewing the related literature and receiving expert opinion has been applied primarily to 247 teacher and the exploratory factor analysis (EFA) has been carried out for the obtained data. As for the results of exploratory factor analysis, it has been observed that the scale consists of 35-articles and 6 sub-dimensions. These sub-dimensions have been called as values-based vision and strategic planning, school-environment relation, school management-teacher cooperation, teacher modelling, vocational development, monitoring and evaluating the instruction of the values. Subsequently the 35-articed scale has been applied to second group which consists of 301 teachers with the intention of carrying out the confirmatory factor analysis (CFA). In consequence of CFA, two articles which are poorly compatible with the model have been extracted from the scale and 33 articed scale has been obtained. The consequences of CFA reveal that model fit indices of the scale are at a good level and its factor structure is verified. With the intention of measuring the internal consistency coefficient, the obtained scale has been subjected to the Cronbach Alpha reliability test. The Cronbach Alfa reliability of the whole scale and its sub-dimensions found as

.964; .946; .915; .924; .807; .915 and .842 respectively. Accordingly, it can be seen that internal consistency of the scale is notably high. Within this context it is concluded that the scale which has been developed in order to determine values-based school culture and also compose of 33 articles and 6 dimensions is a valid and reliable assessment instrument. As a result, the developed scale can be used for the purpose of determining whether schools have values-based school culture and contributing to its formation processes. Within the process of the development of the scale variables like different school types, branches and educational levels have been taken into consideration and the sampling has been formed wide-ranging. In case of the being used of the scale in different groups like certain school types or certain branches it may be evaluated to do validity and reliability studies for these groups.

Keywords: School Culture, School Climate, Values Education, Scale Development.

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|-----|
| Bildirim | iv |
| Jüri Üyelerinin İmza Sayfası | v |
| Önsöz | vi |
| Özet | vii |
| Abstract | ix |
| İçindekiler | xi |
| Tablolar Listesi..... | xiv |
| Şekiller Listesi | xv |
| Bölüm I, Giriş | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 4 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 4 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi | 4 |
| 1.4. Sınırlılıklar | 5 |
| 1.5. Tanımlar | 5 |
| Bölüm II, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar | 6 |
| 2.1. Kültür | 6 |
| 2.2. Örgüt Kültürü | 9 |
| 2.3. Okul Kültürü | 12 |
| 2.3.1. Okul Kültürünün Oluşturulması | 13 |
| 2.3.2. Okul Kültürünün Boyutları | 16 |
| 2.3.2.1. Demokratik Yönetim ve Katılım | 17 |
| 2.3.2.2. İş Birliği, Destek ve Güven..... | 17 |
| 2.3.2.3. Okul-Çevre İlişkisi | 18 |
| 2.3.2.4. Bütünleşme ve Aidiyet | 19 |
| 2.3.3. Güçlü ve Etkili Okul Kültürü | 20 |

| | |
|--|----|
| 2.3.3.1. Güçlü Okul Kültürü Oluşturmada Müdürün Rolü | 21 |
| 2.3.4. Okul Kültürünün Çevreye Tanıtımı | 22 |
| 2.4. Değerler | 23 |
| 2.4.1. Değer Kavramı | 23 |
| 2.4.2. Değerler Eğitimi | 26 |
| 2.4.2.1. Ailede Değerler Eğitimi | 27 |
| 2.4.2.2. Okulda Değerler Eğitimi | 28 |
| 2.4.3. Değer Odaklı Okul Kültürü | 29 |
| 2.5. İlgili Araştırmalar | 33 |
| 2.6. Alanyazın Taramasının Sonucu | 35 |
| Bölüm III, Yöntem | 38 |
| 3.1 Araştırma Modeli | 38 |
| 3.2 Çalışma Grubu | 38 |
| 3.3 Veri Toplama Aracı | 41 |
| 3.4 Verilerin Toplanması | 41 |
| 3.5 Verilerin Analizi | 42 |
| Bölüm IV, Bulgular | 43 |
| 4.1. Madde Analizine ilişkin Bulgular | 43 |
| 4.2. Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular | 45 |
| 4.3. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular | 50 |
| 4.4. Güvenirliliğe İlişkin Bulgular | 53 |
| Bölüm V, Sonuç, Tartışma ve Öneriler | 56 |
| 5.1. Sonuç ve Tartışma | 56 |
| 5.2. Öneriler | 59 |
| 5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler | 59 |
| 5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler | 59 |

| | |
|-------------------------------------|----|
| Kaynakça | 61 |
| Ekler | 70 |
| Öz Geçmiş ve İletişim Bilgisi | 79 |



TABLULAR LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri | 39 |
| Tablo 2. Madde Analizi Sonuçları | 44 |
| Tablo 3. Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi Sonuçları | 46 |
| Tablo 4. Maddelerin Ortak Faktör Varyansı, Ölçeğin Faktör Yapısı, Madde Faktör Yükleri, Faktörlerin Öz Değerleri, Faktörlerin Açıkladığı Varyanslar ve Açıklanan Toplam Varyans Sonuçları | 47 |
| Tablo 5. Faktörler Arası Korelasyon Sonuçları | 50 |
| Tablo 6. Ölçeğin Geneline İlişkin Madde Analizi Sonuçları | 53 |
| Tablo 7. Faktörler Bazında Madde Analizi Sonuçları | 55 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeğinin Path Diyagramı 53



BÖLÜM I

GİRİŞ

Değerler, insanın duyuş alanının içerisinde yer alan, düşünce ve eylemlerinde etkili olan, onlara yön veren zihnî olguların bütün halidir (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008). Bu nedenle değerler, insan için var olan yaşamın bir parçası olarak hayatın bütün kapsamında bulunmaktadır. Fakat bilimin değer hususunda taraf olmaması gerektiğinin üzerinde duran pozitivist bilim anlayışı sonucunda okullar, değer eğitimi-öğretimi konusu için gereklilik ve yeterlilik hususunda önceliği sağlayamamıştır. Ayrıca eğitim-öğretimin niteliğine bakıldığında değerlerin yoğunlukta olduğu bir etkinlik alanı görölmektedir. Bu sebeple okulların, değerler eğitimi ve öğretimi konusunda gerekli sorumluluğu almaları, son yıllarda eğitim çevrelerinin önemle üzerinde durduğu bir konu haline gelmiştir. Değerlerin eğitimi ve öğretimi, öğretmenleri, öğrencileri, velileri, idarecileri ve toplumdaki diğer tüm paydaşları içine alan çok boyutlu bir meseledir. Değerler eğitimi, ilgisi olan bütün paydaşların ortak sorumluluk alanında olmasının yanında okullarda değerlere dayalı bir iklim ve kültür oluşturulmakta kritik bir önem arz etmektedir (Zengin, 2017).

İnsan davranışlarının temelini değerler oluşturduğu için değerler eğitimi, hayati bir önem taşır. Değerlerin ortaya çıkışı, görevleri, yol gösterme ve koruyucu olma özellikleri, insan ilişkilerindeki ve ulusal benliğin oluşmasındaki işlevleri düşünöldüğünde, bu yargıyı anlamlandırılabilir (Tozlu ve Topsakal, 2013). Aynı zamanda değerler, sosyal yaşamın ölçütlerini oluşturur ve şahsiyetin idrakinde önemli bir yer tutabilmektedir. Bu sebeple bireyler kendilerini değer sistemlerinin içinde algılamaktadır (Sarı, 2005). Ayrıca değerler, bireyin düşünce ve davranışlarında, tutumlarında ve ürünlerinde meydana gelen ölçütlerdir (Turan ve Aktan, 2008).

Toplumdaki değer yargılarının sonraki nesillere aktarılması eğitimin önemli hedeflerinden biridir. Bu aktarım, örtük ya da açık program sayesinde mümkündür. Programların hazır hale getirilmesinde ve bu değerlerin aktarımında aktif rolü

eğitimciler oynamaktadır. Bu nedenle aktarılacak olan değer veya değer sistemlerinin hangilerinin olduğu, nasıl aktarılması gerektiği ve eğitimcilerin bu sreğte nasıl hareket etmesi gerektiği konularına belirli etik ilkeleri öncülük eder ve eğitimcilerin bu etik ilkelerini içselleştirmeleri gerekir (Akbaba-Altun, 2003). Değerleri içselleştirmeyi başarabilen öğretmenler, okulların değer merkezli bir iklime sahip olmasına önemli katkı sunmaktadırlar.

Değerler eğitimi için önemli sayılabilecek ilkelerden biri de öğretmenin sosyallik faktörü ve model olma görevidir. Öğretmenin olumlu örnek teşkil ettiği demokratik bir sınıf ortamı ve örtük program sayesinde etkin hale gelen okul ortamının ortaya çıkarılması önemlidir (ubuku ve diğerleri, 2012). Bu durum aynı zamanda değerlere dayalı okul kültürünün oluşumunda önemli yer tutmaktadır.

Okullarda güçlü ve etkili bir okul kültürü oluşturmanın yolu, değerleri okul yaşamının tamamına entegre etmekten geçer. Bu nedenle okul kültürü kavramından bahsederken bunun değer olgusundan bağımsız olduğunu düşünemeyiz. şüphesiz kültürü ortaya çıkararak öğelerden hepsinin ayrı önemi vardır. Ancak rgt kültürünü oluşturarak öğeler içerisinden en önemli olanının değerler olduğu hususunda literatürde ortak bir anlayış görülmektedir (şahin Fırat, 2010).

Değerlere dayalı okul kültürü oluşturmanın yollarından biri de demokratik bir okul kültürü oluşturma dır. Demokratik okul kültürü oluşturmak isteyen okulların temel amacı, açık iletişime ve hoşgörüye dayalı bir anlayış oluşturmak ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını ortaya çıkarmaktır (Dönmez, Güleş ve şişman, 2010). Okulların kültürü ortaya çıkararak ve bunu aktaran bir yapısı olduğundan özerklik ve hoşgörü gibi kavramları ne çıkarması okulun kültürel dokusunu çözümlemede etkili olabilmektedir (Arslan, Kurum ve Satıcı, 2005). Ayrıca, yapılan araştırmalar, güçlü okul kültürüne sahip okulların daha başarılı olduğunu göstermektedir (Aydoğan ve Helvacı, 2011). Öğrencinin başarisına olumlu etkisi olan okul kültürünün okulun sosyal çevresinde bulunan birçok değişkenle ilişkisi olduğu söyleyebilir. Bu değişkenlere; ğrenci başarisının ölçütü, ğretmen tarafından baskı altına alındığını hissetmesi; öğretmenin yeteneği, öğrenciye yönelik algısı ve öğrencileri geliştirme çabası; okulun niteliğine ve idarenin beklentilerine yönelik algılar; ebeveynlerin okul yönetimini geliştirmeye yönelik çabaları sayabilir (Demirtaş, 2010).

Okulların değer merkezli bir iklime sahip olmasında önemli etkenlerden biri de okul müdürleridir. Okul müdürlerinin, buldukları okulun vizyonunu ve işleyişini belirleme noktasında aktif olmaları gerekir. Okul kültürünün şekillenmesinde müdürün liderlik vasfı belirleyici rol oynar (Çelikten, 2006). Okul müdürlerinin etkili ve değerlere dayalı bir okul kültürü oluşturmada dikkat etmesi gereken hususlar vardır. Öncelikle içerisinde bulunduğu dönemin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmalıdırlar. Ayrıca okulların geleceğini şekillendirici, toplum yapısının ihtiyaçlarını karşılayıcı plan ve programları hazırlayıp uygulamaya koymaları gerekmektedir. Okullarındaki örgüt ve yönetim yapısını, değişime uğrayan toplumun isteklerine göre sürekli gözden geçirerek yenilemelilerdir ve yapmış oldukları çalışmalarda etik ilkelere ve yasal mevzuata uyum sağlamalıdırlar (Gümüseli, 2001).

Değerlere dayalı okul kültürünün oluşumunda okul-çevre uyumu çok önemlidir. Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de toplumun beklentilerine cevap verdiğinde varlığını etkili bir şekilde sürdürebilme durumu vardır. Bu sebeple okulla çevreyi birbirinden ayrı düşünmek olanaksızdır. Çağımızda, dünyanın her yerinde olduğu gibi Türkiye’de de örgütlerin benimsediği ve uygulamaya koyduğu veyahut bu ekseninde hazırlık çalışmalarını yürüttüğü “etkili iletişim ve işbirliği”, “takım çalışması”, “katılımcı yönetim” vb. gibi ilkeler bir anda meydana gelmemiş, uzun yıllardır süre gelen araştırmalar ve denemeler sonucunda kabul edilip uygulama aşamasına geçilmiştir (Yiğit ve Bayrakdar, 2006).

Okullar da değerlere dayalı bir kültürün oluşumunda en etkin rol öğretmenlerindir. Zira öğretmenleri, eğitim-öğretimde değerlerin öğretilmesi ve yaşatılması konusundaki görevinden bağımsız düşünmek mümkün değildir (Meydan, 2014). Güçlü kültüre sahip okullarda nitelikli öğretmenlerin varlığından söz etmek mümkündür. Nitelikli öğretmenin özellikleri; öğretmenlerin eğitim yaşantıları, hizmet içi çalışmaları, tecrübeleri, ifade güçleri derse hazırlanmaları, ders akışı içerisinde zamanı iyi kullanmaları ve kullandıkları öğretim stratejileri şeklinde belirtilmektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Değerlere dayalı okul kültürünün oluşumunda öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri belirleyici rol oynamaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Bu araştırmanın problemini, öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak değer merkezli okul kültürü ölçeğinin geliştirilmesi oluşturmaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Okul kültürünün oluşturulmasında değerlerin önemli bir yeri vardır. Okullarda değerleri merkeze alan bir kültür oluşması için okulun değerlere dayalı vizyonunun olması gerekmektedir. Ayrıca okul yönetimi ve öğretmenlerin iş birliği, okul çevre ilişkisi, personelin mesleki gelişimi, öğretmen modelliği, değerler eğitiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi durumları değer merkezli okul kültürünün oluşması için önemlidir.

Bu çalışmada, değerlere dayalı bir okul kültürünün hangi temel boyutları yansıması gerektiğinden hareketle değer merkezli okul kültürü ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Hızla değişen ve gelişen dünyada okulların etkililiği sürekli artmaktadır. Okulların etkinlik alanlarına bakıldığında değerlerin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bu sebeple okulların, değerlerin eğitimi ve öğretimiyle ilgili gerekli sorumluluğu almaları son yıllarda eğitim çevrelerinin önemle üzerinde durduğu bir konu haline gelmiştir. Bununla birlikte okullarda değerlere dayalı bir kültür oluşturma ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Konu ile ilgili literatürün incelemesi sonucunda Türkiye’de değer merkezli okul kültürünü ölçmeye yönelik çok az sayıda ölçme aracı olduğu görülmektedir. Bu sebeple değerlere dayalı okul kültürünün belirlenebilmesi için bir ölçme aracının geliştirilmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada değerlere dayalı bir okul kültürünün hangi temel boyutları yansıması gerektiğinden hareketle değer

merkezli okul kültürü ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin uygulanmasından elde edilecek verilerin, değerlerin öğretimi ve değerlere dayalı bir okul kültürü oluşturma bağlamında ilgili tüm paydaşlara katkı sağlayacağı ve değer merkezli okul kültürünün nasıl olması gerektiği konusunda bir farkındalık kazandıracağı düşünülmektedir.

1.4. SINIRLILIKLAR

Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Sakarya ilinde görev yapan 501 tane öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır.

1.5. TANIMLAR

Kültür: “İnsanın üretebildiklerinin tümü. Bir duyuş, düşünüş ve davranış biçimi. Bir halkın yaşam tarzıdır.” (Bozkurt, 2015).

Okul Kültürü: “Okul toplumunun üyeleri tarafından normlar, değerler, inançlar, gelenekler ve mitlerin anlaşılmış, belki de değişen derecelerde anlaşılmasını içeren, tarihsel olarak aktarılmış bir anlam biçimi” (Stolp ve Smith 1995).

Değer: “İnsanın varlığını anlamlandırma ve değerlendirme çabasının sonucu olarak ortaya çıkan, zamanla topluma mal olan ve toplumun ortak mirasını oluşturan öğeler.” (Kaymakcan ve Meydan, 2016).

Değerler Eğitimi: “Kişiyi içinde yaşadığı toplumun kültürel ve evrensel olan değerlerinin kazandırılması ve bireyin, bu değerlere göre davranışta ve eylemde bulunmasının sağlanmasıdır” (Göldağ, 2015).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Tezimizin literatür kısmı olan bu bölümde kültür, örgüt kültürü, okul kültürü ve değerler başlıkları üzerinde durulacaktır. Tezimizin ölçek geliştirme kısmına zemin oluşturması açısından bu başlıklar kavramsal analiz yapılarak incelenecektir.

2.1. KÜLTÜR

Kültür kavramı, Latince “*ekin*” anlamına gelen “*cultura*” sözcüğünden gelir ve bu kavram en genel anlamıyla insanoğlunun doğada değişim yaparak ortaya çıkardığı, her türlü fiziksel ve düşünsel birikimi içerir. Bu yönüyle de insanın yaşamında başına gelen her türlü somut ve soyut tecrübe kültür kavramı içerisinde değerlendirilebilir (Dal, 2010: 37).

Kültür kavramının, sosyal bilimlerde birçok farklı tanımı vardır. Bunun nedeni ise kavramın soyut ve karmaşık olmasıyla ilgilidir. Bunun yanında insanlığın geçmişten günümüze geçirmiş olduğu süreçlerin her anlamda değişime uğraması kavramın tanımlanmasında farklılıklara sebep olmuştur. Çeşitli uzmanlarca yapılan kültür tanımlarının bazıları aşağıda görülmektedir (akt. Arık Toprak, 2007:13):

- Linton (1936), kültürü, insanlığın sosyal mirasının toplamı olarak tanımlamıştır.
- Herskovits (1948), kültürü, doğanın insan yapımı olan kısmı olarak tanımlamıştır.
- Hofstede (1980), kültürü, zihnin yazılımı olarak tanımlamıştır.
- Kroeber ve Kluckhohn (1952), kültürü, insan gruplarının özgün yapılarını ortaya koyan, yaratılan ve aktarılan sembollerle ifade edilen, düşünce, duygu, davranış biçimleri olarak tanımlamıştır.

- Adler (1997), kültürü, bir insan topluluğunu diğer topluluklardan ayıran normlar, değerler, inanç sistemleri, varsayımlar ve davranış biçimlerinin bütünü olarak tanımlamıştır.

Bunların yanında, Bozkurt (2015: 366), kültürü : “İnsanın üretebildiklerinin tümü. Bir duyuş, düşünüş ve davranış biçimi. Bir halkın yaşam tarzıdır. Günlük hayatta hemen hemen her şeyi içine alıyor.” şeklinde tanımlamıştır.

Meriç’e (1986: 23) göre kültür, insanoğlunun fizik dünyaya, fizik çevreye söz geçirmek için sahip olduğu kolektif araçlar bütünüdür. Başka bir deyişle ilim, teknik ve uygulamalarıdır.

İnsanlığın ve toplumun karşısındaki en büyük tehlikelerden biri insanı özünden uzaklaştırmaktır. Bu tehlikeyi engellemenin tek çaresinin kültür olduğunu vurgulayan ve kültürü; okuyan insanın zevkini, eleştiri ve yargıda bulunma geleneğini geliştirmesi olarak tanımlayan Topçu’ya göre: “Bir milletin kültürü, onun bütün fertlerinin sahip olduğu hadiseleri karşılayan duyuş şekilleriyle, bütün tarihi içinde meydana getirdiği değer hükümleridir” (Topçu, 2004: 16).

Ziya Gökalp kültür kavramını tanımlarken bu kavrama yeni bir alan açmıştır. Kültür kavramını millileştirmek amacıyla, Batı’nın olumsuz taraflarını dışarıda bırakıp, teknolojisini ve bilimini almayı mümkün kılacağına inandığı bir ayrıma gitmiş ve medeniyeti milletlerarası, kültürü (hars) ise milli olarak ifade eden meşhur tanımlamasını yapmıştır. Gökalp’e göre insan toplumlarındaki tüm bireyleri birbirine bağlayan, yani bireyler arasındaki uyumu sağlayan kurumlar, “hars” (kültür) kurumlarıdır. Bunlar o toplumun “hars”ını (kültür) meydana getirir. Bir topluluğun üst kısmını, başka toplulukların üst kısımlarına bağlayan kurumlar ise “medenî kurumlar”dır. Aynı türden kurumların tamamı, “medeniyet” (uygarlık) adı verilen bütünü oluşturur (Gökalp, 1995).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere kültür insanı ilgilendiren her şeydir. İnsanın dili, dini, ırkı, yapısı, yemesi, içmesi, duyuş, düşünce dünyası, değerleri vb. kültürün parçaları içine girer. Başka bir deyişle kültür, toplumun kendi değerlerinden ve diğer toplumlardan etkilenerek ürettiği, geliştirdiği, gelecek nesillere aktardığı maddî ve manevî birikimlerdir. Bunlardan maddî birikimlere; mimariyi, giyim kuşamı, özel günlerde giyilen giysileri, törenleri (ölüm, doğum, evlilik) ve sanat eserlerini örnek verebiliriz. Manevî birikimlere ise; gelenekleri, görenekleri, sembolleri, normları,

değerleri örnek verebiliriz. İşte bu birikimlerin sonucunda toplumda ortak bir duyuş ve düşünüş çerçevesi oluşabilir (Göldağ, 2015: 13).

Özlem (2008: 213) kültür ile ilgili iki önemli noktaya değinmiştir: insan, doğup büyüdüğü ulusal kültürün etkisinde olduğu kadar evrensel kültüründe etkisindedir. Yine insan geçmişten aldıklarıyla kültürüne yenilikler katabilir ve zenginleştirebilir. Özlem, kültürün temel yönüne vurgu yaparken Leibniz'in: "geçmişin yükünü taşımak ve geleceğe gebe olmak" sözünü de ele almıştır. Bununla birlikte, kültür kavramını (ister evrensel olsun ister ulusal olsun) geçmişin mirası olarak sınırlamanın doğru olmadığını aksi takdirde bunun "kültür tutuculuğu" ya da "kültür gericiliği" ne sebep olacağını belirtmiştir. Her çağın kendine göre ihtiyaç ve beklentileri vardır ve bunları sadece geçmişe bakarak çözüme ulaştırmak mümkün değildir. Bu yüzden kültür kavramı, geçmişte belki de hiç örneği bulunmayan yeni düşünce ve yaşayışları geliştirmemizle kapsamı geleceğe doğru sürekli genişleyen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kültür, temelinde bütüncül özellikler taşır. Bununla birlikte kültürü bütünleştirme çabaları evrensel kültür düzeylerine çıktığında ciddi sorunlarla karşılaşabilir. Yerel kültürde bunu sağlayabilmek zaman zaman mümkündür, ancak evrensel kültürde karşımıza çıkan engeller daha büyüktür. Bu durumun sebebi ise, farklı toplumların ürettikleri kültürün zaman içerisinde değişebilmesidir. Mahalli kültürler, teknolojinin hızlı değişimiyle birlikte evrensel kültürün unsurlarına eskiye oranla daha çok sahiptirler. Ancak yine de yerel kültürler arasındaki farklılıklar devam etmektedir (Özen Kutanis, 2006).

Kültürün ayrılmaz parçası olarak göreceğimiz bir diğer hususta eğitimidir. Bir ülkenin eğitimi kültürüyle aynı doğrultuda gelişir. İnsanların karakterinin gelişimi ve toplumsal düzenin sağlanması, kültür ve eğitimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesiyle olur. Diğer bir deyişle kültür ve eğitimi, insanın kişiliğinin şekillenmesinde maddi ve manevi öğelerin toplamı olarak ele alırsak, toplumsal bütünlüğün sağlanması, bu iki öğenin birbirine paralel olarak geliştirilmesi ve gerçekleştirilmesine bağlıdır. Ancak günümüz toplumlarına baktığımızda kültürün maddi ve manevi öğeleri arasında ciddi bir uyum problemi olduğu görülmektedir (Özkan, 2006). Bu olumsuzluğu ortadan kaldırmak kaliteli bir eğitim ve kültürel mirasın genç kuşaklara aktarılmasıyla mümkündür.

Özetle kültürün özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz (Güvenç, 2005: 101-105): Kültür; öğrenilir, tarihidir ve süreklidir, toplumsaldır, ideal ya da idealleştirilmiş kurallar

sistemidir, değişir, bütünleştiricidir, bir soyutlamadır, ihtiyaçları karşılayıcı ve doyum sağlayıcıdır.

2.2. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ

Örgüt kültürü kavram olarak 1980'lerden sonra ortaya çıkmış ve yönetim ile eğitim alanlarında etkili bir şekilde yer almaya başlamıştır. Kültür kavramının örgütsel davranışı anlamada, yorumlamada ve değerlendirmede kullanılmasının sebeplerine; yönetim uygulamalarında bireysel, toplumsal ve örgütsel farklılıkların ele alınmasının gerekliliği ve yetmişli yıllarda Japonlardaki örgütlerin yükselen başarısının ardındaki nedenleri anlamaya yönelik bir ilginin ortaya çıkması sayılabilir (Terzi, 2000).

Örgüt kültürü, gün yüzüne çıkmasından itibaren kendisiyle ilgili yapılan tartişmalarla genişleyen bir kavramdır. Bu tartişmalara, iki ana sorun etrafında odaklanılmıştır. Bunlardan ilki örgüt kültürünün tanımlanmasıyla ilgili tartişmalardır. Başka bir deyişle örgüt kültürünün “ne olup”, “ne olmadığı” meselesidir. Bazı kuramcılar, örgüt kültürünü “örgütlerin sahip olduğu bir şey” olarak tanımlarken, diğerleri “örgütün kendisi” olarak görmektedir. Örgüt kültürünü “örgütlerin sahip olduğu bir şey” olarak görenlerde kendi aralarında fikir ayrılığına düşmüşlerdir. Bu tartişmalardan ikincisi ise, örgüt kültürü çalışmalarının yöntemine ilişkin yapılan tartişmalardır. Bazı kuramcılar, örgüt kültürünün nicel yöntemlerle ölçülemeyeceğini ve derinlemesine gözlem ve mülakat gibi nitel yöntemlerin kullanılmasının gerekliliğini belirtirken, diğerleri örgüt kültürü çalışmalarında nicel yöntemlerin de kullanılabileceğini belirtmişlerdir (İpek, 2004).

Örgüt kültürü kavramı aynı kültür kavramı gibi tanımlanması zor kavramlardan biridir. Bunun nedeni, kültür kavramının içerik olarak son derece geniş ve kapsamlı olmasıdır. Örgüt kültürü konusu için yapılan bazı tanımları şöyle sıralayabiliriz (akt. şimşek, 2005:8):

- Kırım (1998), örgüt kültürünü, “örgüt içindeki insanların zaman içerisinde geliştirdikleri gelenekler, anlayışlar ve normlar bütünü” olarak tanımlamıştır.
- Peters ve Waterman (1987), örgüt kültürünü, “baskın ve paylaşılan değerlerden oluşan, çalışanlara sembolik anlamlarla yansıyan, örgüt içindeki hikâyeler, inançlar, sloganlar, törenler ve masallardan meydana gelmiş bir yapı olarak” tanımlamıştır.

- Taymaz (2000), örgüt kültürünü, “örgütte görevli insanların paylaştıkları beklentiler, duygular, algılar, anlamlar, etkileşimler, etkinlikler, varsayımlar, inançlar, gelenekler, adetler, semboller, tutumlar, normlar ve değerler” olarak tanımlamıştır.
- Leithwood ve Jantzi (1999) örgüt kültürünü, “örgüt üyelerinin karar ve uygulamalarını biçimlendiren normlar, değerler, inançlar ve varsayımlar” olarak tanımlamıştır.
- Kozlu (1988) örgüt kültürünü, “örgüt üyelerinin, kendi iç yasalarına göre biçim kazanması ve gelişmesi” olarak tanımlamıştır.

Bu tanımlara ilaveten saymak gerekirse: Kreps’e göre örgütsel kültür yaklaşımı, sosyal kültürün birçok özelliğini taşır ve insanın etkileşim gücünü arttırmaktadır. Callahan ve Fleenor’a göre örgüt kültürü, örgüt üyelerinin paylaştığı duygular, etkileşimler, etkinlikler, varsayımlar, beklentiler, inançlar, tutumlar, normlar ve değerlerden oluşmaktadır. Steinhoff ve Owens örgüt kültürünün şu boyutlardan oluştuğunu belirtmiştir: Örgütün tarihi, örgütün değerleri ve inançları, örgütü açıklayan hikâyeler ve mitler, örgütün kültürel normları, gelenekler, törenler, adetler, örgütün erkek ve kadın kahramanları (akt. Çelik, 2012).

Tanımlar arasında bazı farklılıklar olmasına rağmen örgüt kültürünün ortak özellikleri şöyle özetlenebilir (Şimşek, 2005: 8-10):

- *Örgüt kültürü öğrenilmiş ya da sonradan kazanılmış bir olgudur.* Örgüttekiler, hangi davranışların olumlu hangilerinin olumsuz olduğunu farkındadır ve ortak değer ve normlara sahiptir. Bu değerler, geçmişte başarılı görevler yapmış ve halen üst makamlarda görevli yönetici, okullarda ise idarecilerin kazandırdığı norm ve davranışlardan meydana gelir ve bütün çalışanları etkiler. Böylelikle gruptakiler, örgüt kültürünü meydana getiren tutum, değer ve davranışları kazanmış olurlar.
- *Örgüt kültürü yazılı bir metin şeklinde değildir.* Örgütün kültürünü meydana getiren değerler rastgele bir kaynaktan yazılı olarak değil, üyelerin kendilerinin oluşturdukları inanç ve fikirlerden oluşur. Bu yüzden bazı değerlerin anlaşılması örgüt üyeleri için zorlaşabilir. Bu zorluğu ortadan kaldırmak için bazı örgütler zaman zaman belirli değerleri bir araya getirir ve çeşitli sloganlarla bunu çevreye duyururlar. Bu da bilinçliliğin gelişmesini ve yayılmasını sağlar.

- *Örgüt kültürü üyeleri arasında paylaşılr olmalıdır.* Örgüt kültürü, bütün örgütler için ayırıcı özellik taşır ve örgütün kendi özelliklerinden ortaya çıkar. Örgüt içinde anlatılan masallar, hikâyeler, önemli birinin yapmış olduğu davranış, nesilden nesile bir efsane olarak aktarılır. Çalışanlar bu şekilde örgütün değerlerini öğrenirler. Örgütsel kültür böylece yaşar, tüm üyeler tarafından paylaşılır ve örgütte anonim olma özelliği kazanır. Bu şekilde öğrenilen değerler, bir kitapta yazılı olan bilgileri veya değerleri okuyup anlamaktan çok daha etkilidir ve çabuk öğrenilir.
- *Örgüt kültürü düzenli bir şekilde tekrarlanan ya da ortaya çıkarılan davranışsal kalıplar şeklindedir.* Kültürün öğrenilip yayılmasında birbiri ile bağlantılı, birbirini tamamlayan ve anlamlı hale getiren davranışsal kalıplar çok önemlidir. Çünkü kültür ile inanç, sistem ve değerlerin sonucunda ortaya çıkar ve üyelerce sergilenen, kendi içinde bütünleşik bir sistem oluşturan davranış kalıplarından oluşur.

Örgüt kültürü, soyuttur ve birbirini tamamlayan birçok etmeden oluşur. Kültür, insanın davranışlarını şekillendirir, bununla birlikte örgütün performansını belirlemede önemli bir rol oynar. Kültür, bir rehberdir ve insanlar arasındaki ilişkiyi güçlendirir, bununla birlikte örgütte benimsenen değerler de artar, çalışanlar örgüte, örgütte topluma bağlanmış olur. Kültür, çalışanların işlerini yaparken, sorunlara yaklaşırken, karar alınırken nasıl ve ne şekilde yapılması gerektiğini, iş görenlerin arkadaşlarıyla olan ilişkilerini inançlar, normlar ve değerler aracılığıyla önemli derecede etkileyen bir unsurdur (Çelikten, 2006: 57).

Stanford (2014: 59-60)'a göre, insanlar kültürün önemini içgüdüleriyle bilebilirler, ama niçin önemli olduğunu açıklamakta zorluk çekerler. Bütün örgütlerin değerli varlıkları vardır. Ancak kültürün, örgütün maddi olmayan varlıkları arasından sadece bir tanesi olduğunu bilmek yeterli değildir. Gerekli olan, onu net bir şekilde kavramaktır. Özel olarak karakteristik özellikleri nelerdir, bunlar toplu halde ya da ayrı ayrı örgüt için ne bakımdan önemli, daha fazla değer yaratmak için nasıl zenginleştirilebilirler, doğru mu yoksa yanlış mı yerleştirilmişler ve kültürün diğer varlık çeşitleriyle ilişkisi nedir?

Örgütler insanlar tarafından oluşturulmuş bir canlı organizmaya benzer. Yine örgütlerin kendi içinde bir yapısı, yönetim felsefesi, sistemi, anlatılan öykü ve efsanesi vardır. Bu niteliklerin sonucunda insanlar örgütlerine bağlanmış olurlar. Eğer bahsedilen bu özelliklerle kendi şahsiyetleri arasında bir fark olduğunu görürlerse örgütten

uzaklaşırlar. Sayılan tüm bu örgütsel özellikler de örgüt kültürünün temelini oluşturur (Güney, 2015).

Sonuç olarak söylemeliyiz ki bir örgütte birliktelik olmazsa bu örgütten başarı beklenemez. Aynı zamanda örgütte yapılan çalışma için tüm paydaşların işe koşılması gerekmektedir. Çalışanların örgüte bağlanması için ortak inanç, tutum ve değerler altında birleşilmesi gerekir. Bununla birlikte örgütün sistemli bir şekilde hareket etmesi gerekir. Bu şartlar sağlandığında örgüt kültüründen bahsedebiliriz.

2.3. OKUL KÜLTÜRÜ

Okul kültürü, okuldaki idarecilerin, öğretmenlerin ve diğer tüm personelin oluşturdukları, geliştirdikleri, okuldaki davranış biçimlerini, normları, değerleri belirleyen ve kişiler arasındaki ilişkileri düzenleyen bir yapıdır. Çalışanlar ile okul kültürü arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Çalışanlar okul kültürünü, okul kültürü de çalışanları etkiler. Bir okulun kültürü o okulun yaşam tarzını yansıtır. Okul kültürü, öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin ve tüm çevrenin okulu algılama biçimlerini belirler. Okul, aynı diğer örgütler gibi, sosyolojik, psikolojik ve ekonomik boyutu olan bir hizmet örgütüdür. Bu nedenle okulun da kendine ait öğrenci-öğretmen, idareci-öğretmen, öğrenci-idareci, öğretmen-veli, idareci-veli, idareci-çevre ilişkilerini düzenleyen öznel bir kültürü vardır (Göldağ, 2015: 78).

Peterson ve Deal (1990:4)'e göre okul kültürü, öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ve müdürlerin arasındaki ilişkilerin temelini oluşturur ve bununla birlikte okul topluluğunun değerlerini, inançlarını ve gelişimlerini yansıtır. Okul kültürü, her okulun kendi içerisinde bireylerin davranışlarını ve sosyal ilişkilerini düzenleyen buna yön veren sosyal bir olgudur. Eğitim sosyoloğu Willard, her okulun kendine has bir kültüre sahip olduğunu ve bunun yanında davranış ve ilişkileri şekillendiren ahlaki kod, söylem ve yaşam tarzını da bünyesinde barındırdığını iddia etmiştir (akt. Peterson ve Deal, 2002: 17).

Fırat (2007:50) okul kültürü kavramına “Okulun dış çevresine uyum ve kendi içinde bütünleşme sürecinde ortaya çıkan sorunları çözme çabası sırasında gelişen, icat edilen ya da keşfedilen, gerçekliği ve sürekliliği belli bir dönem içinde kanıtlanmış olan, okula yeni gelenlere en doğru algılama, düşünme ve hissetme biçimleri olarak aktarılan,

bilinçli olarak tasarlanan veya farkında olunmayan sayılılarla bu sayılıların fiziki çevre ve insan etkileşimine yansıyan ifadelerinin tamamı” şeklinde kapsamlı bir tanım getirmiştir. Stolp ve Smith (1995: 13) ise okul kültürünü, “okul toplumunun üyeleri tarafından normlar, değerler, inançlar, gelenekler ve mitlerin anlaşılması, belki de değişen derecelerde anlaşılmasını içeren, tarihsel olarak aktarılmış bir anlam biçimi” şeklinde tanımlamıştır.

Özdemir (2006: 414-415) okul kültürünü belirleyen faktörleri şu şekilde sıralamıştır:

- Okulun yaşı
- Okulun tarihi gelişim süreci
- Okulun amacı ve hedefleri
- Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri
- Kırsal kentsel alanlar
- Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik ve coğrafi çevre
- Okulun tesisleri
- Okulda kullanılan teknoloji
- Okul ve sınıf büyüklüğü
- Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin beklentileri
- Velilerin beklentileri
- Eğitim sisteminin merkezîyetçi olup olmaması
- Eğitim kurumlarının özel olup olmaması
- Eğitim sisteminin yapısı

Bursalıoğlu (2000:33) için, okul örgütünün en önemli ve en açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan olmasıdır. Bu sayede, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniş olmaktadır. Bu nedenle okullarda örgüt kültürünün oluşturulması daha fazla önem kazanmaktadır.

2.3.1. Okul Kültürünün Oluşturulması

Bir okulun kültürü kendiliğinden oluşmaz. Okul kültürünün oluşmasında, gelişmesinde, korunmasında birçok öğenin etkisi vardır. Başta yöneticiler olmak üzere tüm paydaşlara önemli roller düşer. Bununla birlikte tüm personel sürece dâhil edilerek bir kurum kültürü oluşumundan söz edilebilir.

Saphier ve King (1985:67) okul kültürü için 12 ögeden bahsetmiştir ve bu araştırmacılara göre etkili bir okul kültürü oluşumu için bu ögeler zorunludur.

Bunlar:

➤ **Birlikte çalışma**

Birlikte çalışma ögesine sahip okullarda,

1. Profesyoneller birbirlerine yardımcı olurlar.
2. Benzer problem ve ihtiyaçların yanında değişik kabiliyet ve bilgiler mevcuttur.
3. Okulda yapılması gereken grup dağılımı konusunda öğretmenler fikir alışverişinde bulunur.
4. Üyeler yalnızca kendi işini düşünmekle kalmaz, grup arkadaşlarının işlerini de düşünür.

➤ **Deneyim**

1. Öğretmenler özgün fikirler ortaya koyma ve güncel teknikler deneme konusunda idareciler ve öğretmen arkadaşları tarafından teşvik edilir. Bu sayede yeni tecrübeler edinmiş olurlar. Bunun sonucunda da ödüllendirilirler.
2. Öğretmenler her zaman daha da etkin olabilmenin yollarını ararlar. Mesela öğrencilerin ürettikleri fikirleri kitapçık haline getirmek. Veya öğretmenin sosyal faaliyetlerde işbirlikçi öğrenim yapabilme adına yap-boz oyunundan faydalanması gibi.

➤ **Yüksek beklentiler**

1. Öğretmenler ve idareciler düzenli olarak değerlendirilir.
2. Öğretmenler ve yöneticiler yüksek performans göstermekle yükümlüdürler.
3. Okul personeli işbirliği içinde çalışmalıdır.
4. Okul personeli yeni fikirler üretebilmelidir.
5. Başarı ödüllendirilmeli, başarısızlık ise cezalandırılmalıdır.
6. Okul çalışanlarının mesleki ve kişisel gelişimi önemlidir.

➤ **Doğruluk ve güven**

1. İdareciler ve veliler, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine güvenirlir.
2. Öğretmenlerin özgün fikirler üretmesi önemlidir ve fikirlerini sınıf ortamına taşıma konusunda desteklenirler.
3. Eğitimsel aktivite oluşturmada öğretmenlere güvenilir.

4. Eğitim materyalleri için bütçe ayrılır ve bu materyallerin alınmasına gayret edilir.

➤ **Somut (maddi) destek**

1. Öğretmenler, eğitim seviyelerini iyileştirme ve geliştirme adına gerek vakit gerekse kaynak yönünden desteklenirler.
2. Mesleki gelişim daima ön plandadır.
3. İnsan kaynaklarının gelişimi adına her türlü destek sağlanır.

➤ **Bilgi tabanına ulaşabilmek**

1. Daima öğrenilecek çok şey vardır.
2. Öğrenme yalnızca okul ve sınıf ortamında gerçekleşmez. Bunun yanında dergi paylaşımı yapılarak, çalıştay ve projelere dâhil olunarak öğrenme gerçekleştirilebilir.
3. Bilgi tabanları gerçektir ve işlevseldir.

➤ **Takdir etme ve doğrulama (onaylama)**

Okul ve toplumda iyi öğretim ödüllendirilir.

➤ **Yardım severlik, kutlama ve eğlence**

1. Okul yaşamının önemli günleri kutlanır.
2. Çalışanların ve öğrencilerin yaşamlarındaki önemli günlerde kutlama yapılır.
3. Zor günlerde insanlar birbirlerine destek olur.
4. İnsanların birbirine değer verdiğini gösteren birçok olay vardır.
5. Beraber üzülop beraber eğlenilecek birçok olay vardır.

➤ **Karar verme sürecine katılım**

1. Öğretmenler kendilerini ve öğrencileri etkileyen karar süreçlerinde etkin rol alırlar.
2. Öğretmenlerin sorunlara karşı getirdiği öneriler, problemi aşmada fazla işe yaramasa bile böyle bir gayrette buldukları için öğretmenler takdir edilirler.

➤ **Önemli şeyleri koruma**

1. İdareciler, evrak işlemlerini minimuma indirir ve öğretmenler bu zamanları eğitim planlaması için kullanırlar.
2. Sürekli toplantı yapılmaz, yapılacak işler sözlü veya yüz yüze şeklinde halledilir.
3. Toplantılar genellikle eğitim-öğretim programı için yapılır.

➤ **Gelenekler**

1. Öğretmenler ve öğrenciler birlikte gezi ve bilim olimpiyatlarına katılırlar.
2. Bu tarz etkinlikler hem müfredatın içinde proje ve aktivite olarak hem de sosyal faaliyet kapsamında okul yaşamının içerisinde düzenli olarak yapılır.

➤ **Adil ve açık iletişim**

1. Öğretmenler kendi mesajlarını gönderme konusunda sorumluluk almaktan çekinmezler.
2. Öğretmenler meslektaş ve idarecileriyle doğrudan iletişime geçerler.
3. Öğretmenler aralarında problem yaşadığında bunu yapıcı bir şekilde çözerler.

Blanford okul kültürünün oluşumunun birçok biçimde gerçekleşeceğini ileri sürmüş ve bunları dört başlık altında toplamıştır (akt. Terzi, 2000; 100):

- **Uygulamalar:** Törenler ve ritüeller.
- **İletişim:** Hikâyeler, mitler, efsaneler, masallar ve semboller.
- **Fiziksel oluşumlar:** Yerleşim, okul binalarının yapılış tarzı.
- **Ortak dil:** Okullarda kullanılan yaygın dil.

Okul kültürünün oluşturulmasında öğretmenlere de önemli görevler düşmektedir. Bir öğretmen, öğrenciyle sınıf içi ve sınıf dışı etkileşimini ne kadar iyi düzeyde tutarsa okul kültürünün oluşumuna bir o kadar katkıda bulunmuş olur.

2.3.2. Okul Kültürünün Boyutları

Literatürü incelediğimizde okul, örgüt ve kurum kültürüyle ilgili birçok boyuttan bahsedildiğini görmekteyiz. Tutarlılık, uyum yeteneği, misyon, destek kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür, görev kültürü bunlardan bazılarıdır. Çalışmamızla doğrudan ilişkili olduğu için “Demokratik Yönetim ve Katılım”, “İşbirliği, Destek ve Güven”, “Okul-Çevre İlişkisi” ve “Bütünleşme ve Aidiyet” başlıklarını ele alacağız.

2.3.2.1. Demokratik Yönetim ve Katılım

Demokratik okulun yönetiminde aklımıza ilk gelen olgu, okuldaki bütün çalışanların, öğrencilerin ve velilerin insan haklarının korunmasıdır. Kurumun birçok biriminde görevlendirilecek kişilerin seçim yoluyla belirlenmeleri (örneğin okul başkanlığı) ve yönetimde aktif bir şekilde rol almaları gerekmektedir. Aynı zamanda adil bir yönetim anlayışı, çalışanlara özgür bir çalışma ortamının sağlanması, çalışanların ve öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmelerine olanak tanıyan bir sistemin yerleştirilmesi, eşitliğin ve adaletin ortak bir değer olarak benimsendiği bir kültür yaratılması, farklılıkların bir olumluluk olarak algılanması da demokratik bir okul yönetimine katkı sağlar (Fırat, 2007: 54).

Demokratik yönetimi geliştirme, okul yöneticilerinin sorumlulukları arasında yer alır. Yetki ve sorumlulukların paylaşıldığı, ortak kararların alınabildiği, iş birliği yapılabilen bir okul ortamı yaratmak, demokratik okul kültürüne katkıda bulunmak ve demokratik liderlik yapmak okul yöneticisinin en önemli özelliğidir. Okul yöneticisi demokratik okul kültürüne katkı sağlamak istiyorsa katılımı sağlama hususunda gayretli olmalıdır.

Demokratik yönetimin temelini katılım oluşturur. Katılım, yalnızca kişi ve grupların bir arada bulunması değil, bunların birbirlerine olumlu şekilde tesir edecek yapıya uyum sağlamalarıdır. Aynı özelliklere sahip iki okuldan birinin verimsiz birinin ise verimli çalışması, bir anlamda bu birleşmeden ve dayanışmadan kaynaklanmaktadır. Yani katılım, “birbirine bağlı öğelerden meydana gelen örgütte, her üyenin kendi gücüne göre, payına düşeni diğerlerine ilişkin olarak yapmasıdır” (Bursalıoğlu, 2000: 160).

Birey ve toplumdaki ahlaki gelişimi destekleme amacıyla “adil topluluk okulları” kuran Kohlberg, öğrencilerinde ahlaki akıl yürütme becerisini geliştirmeye çalışmıştır. Adil topluluk okulunun temelini adalet, eşitlik ve demokrasi oluşturmaktadır. Bu okuldaki kararların tamamı ahlaki tartışmalar ve katılımlı proje grupları ile alınmıştır (Yüksel, 2005). Bu sebeple demokratik yönetim ve katılım okul kültürünün temelini oluşturan önemli unsurlardan biridir.

2.3.2.2. İşbirliği, Destek ve Güven

İnsanlar, bireysel güçleri yetersiz kaldığı durumlarda kendileri ile aynı amaç doğrultusundaki kişilerle işbirliği içerisine girerler. Örgütlerinde işbirliği gereksiniminden ortaya çıktığı söylenebilir. Okul, ortak eğitimsel hedefler ışığında

buluşan eğitim-öğretim çalışanlarının meydana getirdiği bir örgüttür (Fırat, 2007). Eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında, her eğitim çalışanın diğerinden yardım alması zorunludur. Eğitim hizmetleri ortaklaşa ortaya koyulan bir ürünün sonunda ortaya çıkar. Bir diğer deyişle okul örgütünde takım çalışması kaçınılmazdır. Elma (2004: 196) takım çalışmasını, “belirli sayıda iş görenin, belirli amaçlarla ve belirli sürelerle bir araya gelip, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi, sorunların çözülmesi, örgütte yenileşme ve değişme çabalarının örgütlenmesi, yürütülmesine yönelik olarak, yaptıkları eylemler- etkinlikler bütünü” olarak tanımlamıştır.

Sağlıklı bir okul kültüründen bahsetmemiz için, yöneticinin tüm personeline destek olması gerekmektedir. Okul müdüründen destek gören öğretmenler huzurlu ve okuluna karşı güven duyarak çalışır. Bu huzur sınıfa ve öğrenciye de yansır. Öğretmenler daha fazla üretken olur, bıkmadan, usanmadan meslek hayatını sürdürürler.

Çelik (2012: 104), okul kültüründe güven kavramını, karşılıklı ve örgütsel güven olmak üzere iki açıdan ele almıştır. Karşılıklı güven, öğretmen ve öğrenci arasındaki güveni gösterirken; örgütsel güven, okul kültürünün grupsal anlamda oluşturduğu güveni yansıtır. Kişisel güven, kişilerarası güven ve örgütsel güven, okul kültüründe şekillendirilmektedir. Okul kurumlarının en mühim toplumsal gücü, örgütsel güvenidir. Okulda öğretmeni öğrencisine, okul müdürü öğretmenine güven duymazsa, veli de okula güven duymaz.

2.3.2.3. Okul-Çevre İlişkisi

Çevrede hızlı değişim sebebiyle belirsizliğin artması, toplumsal-kültürel çevrenin örgüt üzerindeki etkisini de arttırmaktadır (Sargut, 1994). Okul da çevreden en fazla etkilenen örgütlerden biridir. Eğitim-öğretim sadece okulla sınırlı kalan bir olgu değildir. En nihayetinde çocuğun okul dışında geçirdiği vakit okuldakinden fazladır. Bu yüzden okulun çevre ile olan bağı çok önemlidir.

Her toplum varlığını sürdürebilmek için eğitim kurumlarına ihtiyaç duyar. Öyleyse eğitim, toplumdaki yaşamın sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi amacıyla insanlar tarafından ortaya koyulan sosyal kurumlardan biridir. İşte bu andan itibaren de toplum ile eğitim birbirini tamamlayan iki önemli unsur haline gelmiştir. Eğitimin işlevini gerçekleştirmesi, ancak toplumsal bir atmosferin oluşmasıyla mümkündür. Yani

toplumun varlığı, eğitimi işlevsel kılar (Aslan, 2001). Okul kültürünün en önemli boyutlarından biri de okul-çevre ilişkisidir.

Okul-çevre ilişkisinin en önemli unsurlarından biri ailedir. Aile, eğitimin ayrılmaz parçasıdır. Okulda verilen eğitimin işlevsel hale gelmesi ancak ailenin ilgi, çaba ve destekleriyle mümkündür. Aile ile iletişimini güçlü tutan okullar her zaman daha fazla başarıya ulaşmışlardır. Bu iletişimin güçlü tutulmasında en büyük pay yöneticiye düşmektedir. Velilerin okula serbestçe girip çıkabileceği, kendilerini okulda rahat hissedebilecekleri ortamlar yaratılmalıdır. Aynı zamanda velilerin de katılabileceği bir takım etkinlikler düzenlenmelidir. Ancak Coşkun Keskin ve Söylemez 'in (2015: 347) yaptığı araştırmada veliler; okul-veli işbirliğinin yeterince sağlanamadığını, veli toplantılarında sadece derslerden bahsedildiğini söylemişlerdir. Değer merkezli okul kültürü oluşturma hususunda bu durum üzerinde dikkatle durulmalı, okul-aile ilişkisi sadece ders odaklı olmamalıdır.

2.3.2.4. Bütünleşme ve Aidiyet

Bütünleşme, örgüt içindeki bölümlerin uyumlu bir şekilde faaliyet göstermesi için, üst yönetimin sağladığı destektir (Varoğlu, 2013). Bir okulda bütünleşme ve aidiyet duygusunun oluşması, uzun süredir birlikte çalışmış istikrarlı grubun olmasına bağlıdır. Uzun süre aynı kadroyla çalışan okullarda daha fazla aidiyet duygusundan bahsedebiliriz. Yönetici ve öğretmen değişimine sık giden okullar bu anlamda olumsuz etkilenebilir. Aynı zamanda bütünleşme için, okul personeli “ben” değil “biz” duygusuyla hareket etmelidir.

Fırat (2007: 58-59)'a göre, bir okul yöneticisinin, okul çalışanlarının okulla bütünleşmesini sağlamak ve okula aidiyet duygularını geliştirmek için:

- Adil bir ödül-ceza sistemini yapılandırması,
- İş görenleri karar mekanizmalarına dâhil etmesi,
- Okulu fiziksel olarak çekici hale getirmesi,
- Okulla ilgili birçok etkinliği iş görenlerle birlikte planlayıp uygulaması,
- Bütün çalışanları bir araya getirecek özel günler düzenlemesi,
- İş görenlerin mesleki sorunlarının yanı sıra özel sorunlarına da ilgi göstermesi,
- İş görenlerin güdü ve moral düzeylerini arttırıcı önlemler alması,

- İş görenlerin okul örgütünden beklentileri ile okulun iş görenlerden beklentilerini olabildiğince birbirine yaklaştırması ciddi yararlar sağlayabilir.

2.3.3. Güçlü ve Etkili Okul Kültürü

Örgütler tarafından açık bir şekilde düzenlenmiş ve paylaşılmış temel değerler, güçlü kültürü oluşturur (Akıncı Vural, 2012). Okullarda da güçlü bir örgüt kültüründen bahsedebilmemiz için tüm çalışanların ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmesi gerekir. Güçlü ve etkili okul kültürüne sahip okullar her zaman belirli bir başarıyı yakalamışlardır. Güçlü okul kültürünün oluşmasında daha çok okul müdürlerinin, öğretmenlerin ve velilerin etkisi vardır (Deal ve Peterson, 1998). Okul kültürünün belirli normları güçlü ise, öğretimdeki önemli gelişmeler, sürekli ve yaygın; zayıf ise, rasgele ve yavaş bir şekilde olacaktır (Saphier ve King, 1985).

Deal ve Peterson (1998), güçlü okul kültürüne sahip okulların özelliklerini şu şekilde ele almıştır:

- Kalite bir alışkanlıktır,
- İnsanlar kendilerini daha iyi ve motive olmuş bir şekilde hissederler;
- Mutlu bir aile havası vardır,
- Meslek aşkı ve şevki tüm örgüte yayılmıştır,
- Bireyler değişime açıktır,
- Üyeler onurludur ve özgüven sahibidir,
- Paylaşım, güven ve değer verme duygusu temel unsurdur,
- Üyeler birbirlerine karşı yüksek bir beklenti içindedir,
- Karşılıklı destek ve güvене dayalı iş birliği anlayışı vardır,
- Bireyler sorunlarını birbirleriyle paylaşırlar,
- Ortam, kişilerin kendilerini yenilemelerine uygundur,
- Ahlaki değerler ve sorumluluklar ön plandadır,
- Çalışanlar, paylaştıkları amaçları içtenlikle öğretim sürecine taşırlar,
- Oluşturulan temel unsurlar; birlikteliği, çok çalışmayı ve gelişmeyi teşvik edicidir,
- Adet ve gelenekler; öğrenci başarısını arttırıcı, öğretmen ve velilerde sorumluluk bilincini kuvvetlendiricidir,
- Başarı, mizah ve eğlence bir aradadır; insanlar çalışırken aynı zamanda eğlenirler (akt. Özdemir, 2006).

Güçlü ve etkili okul kültürü oluşmasında en kilit rol okul müdürlerine düşer. Bu sebeple çalışmamızda bu konuya ayrı bir başlıkta değinilecektir.

2.3.3.1. Güçlü Okul Kültürü Oluşturmada Müdürün Rolü

Bir okulun yönetim kısmında yer alan öğeleri, iç ve dış olmak üzere ikiye ayırabiliriz. İç öğeler, okulun kendisini oluşturan, okulun bünyesinde var olan öğelerdir. İdareciler, öğretmenler, öğrenciler, memurlar ve tüm çalışanlar bunlara dâhildir. Dış öğeler ise, okul yapısında var olmayan, ancak okulu etkileyen unsurlardır. Ebeveynler, toplumdaki etkin gruplar, yönetimin yapısı, merkezi örgüt ve iş camiasını dış öğelerin içerisinde sayabiliriz. Okulun hedeflerine hizmet edecek, okulun kültürünü koruyup sağlıklı iklimi sürdüreceği iç öğelerdeki lider, okul idarecisi olmalıdır (Bursalıoğlu, 2000). Okul müdürü eğer liderlik vasfı taşıyorsa, okulda güçlü bir kültürün oluşması adına olumlu bir hava uyandırabilir.

Okul idarecileri, okul kültürünü oluştururken, kültürün öncesini ve şimdiki vaziyetini anlayarak, bünyesinde barındırdığı gizli anlamları bilmeleri gerekir. Aynı zamanda okul ve öğrenci adına olumlu olan asıl değerleri ortaya çıkararak, pozitif kültürel değerleri pekiştirerek, işlevsel olmayan negatif değerleri de değiştirerek, pozitif ve güçlü bir okul iklimi ortaya çıkarmak için çaba gösterirler (Çelikten, 2006). Ancak müdürün bunları tek başına gerçekleştirmesi olanaksızdır. Okul ortamında müdür ve öğretmenin ortaklaşa hareket etmesi gerekir. Bunu sağlayan esas faktör de okul kültürüdür. Benimsenen değerler ne kadar fazlaysa, çalışanların iş birliği içinde hareket etmesi de bir o kadar fazladır (Çelik, 2003).

Okul müdürü, eğitim-öğretimin esasını oluşturan kavram ve kuramları mutlaka bilmelidir. Aynı zamanda eğitim-öğretim alanında ortaya çıkan gelişmeleri takip etmeli, özümsemelidir. Bu noktada okul müdürleri, Duygusal Zekâ, Çoklu Zekâ Kuramı, Beyin Haritaları, Portfolyo vs. gibi kuram ve uygulamalardan haberdar olmalıdır. Zira yöneticiliğini yürütebilmesi adına, bu kuramlardan etkilenen öğretim ile bunları ilişkilendirmesi gerekmektedir (Erdoğan, 2004).

Okul müdürü, okulu hedeflerine ulaştırmada insanın ve maddenin kaynaklarına ulaşır ve bunları yönlendirir. Bunun yanında okul idaresi, okul kültürünü yaşatmak ve geliştirmekle de sorumlu olduğu için aşağıdaki rolleri üstlenir (Taymaz, 2003: 80):

1. Eğitim planlamasında kültür ile ilgili hedef ve amaçları öngörme.

2. Okul felsefesi ve değerlerin oluşumuna katkıda bulunma.
3. Bir idareci olarak temel değerleri kabul ve temsil etme.
4. Değerleri paylaşma ve okul içinde fikir birliği sağlama.
5. Okul kültüründen faydalanarak örgütsel sosyalleşmeyi sağlama.
6. Belirgin adet ve gelenekler, yaygın olarak paylaşılan inançları belirleme.
7. Gelenekleri okul kültürü ile harmanlama ve yenileşmeyi sağlama.
8. Kadın ve Erkek nl olan kimselerin konumsal glerinden yararlanma.
9. Özerklik, yenilik ve gelenek arasındaki gerekli dengeyi kurma. Okul kültürü ile etkililik ve verimlilik arasındaki etkileşimden yararlanma.
10. Sosyal-kültürel faaliyet ve törenler düzenleme, katılımı gerçekleştirme.
11. Örgütün yazılı olan ve olmayan kurallarına uyulmasını sağlama.

Görüldüğü gibi güçlü okul kültürü oluşurmada okul müdürünün çok fazla rolü ve görevi vardır. Ancak bunlardan en önemlisi okul kültürünü çevreye sağlıklı bir şekilde tanıtılmak ve evre ile okul arasında sarsılmaz bir bağ kurmaktır.

2.3.4. Okul Kültürünün evreye Tanıtımı

Okulun rgtsel özelliğinin yanında, eğitim yönetimi alanında gün yüzüne çıkmaya başlayan güncel yönelimler de okul-evre münasebetlerinin iyileştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Eğitim yönetimi alanının farklılığa uğrayan yapısıyla birlikte, aynı zamanda merkezi yönetimin kısıtlılıkları sebebiyle, yerel topluluklarla okulların ilişkilerine ciddi yönelim olmuştur (alık, 2007). Bu yüzden okul kültürünün çevreye tanıtılması çok önemli bir faktör haline gelmiştir.

Bir okul, kültürü ile tanınır. Okullar, bazı kültürel öğelerini çevreye sunabilmelidir. Okulu, kültürü ile birlikte çevreye tanıtan bir idareci, okul ve evre arasındaki ilişkiyi daha sağlıklı bir şekilde yürütebilir. Veliler, okulun kültürünü tanıdıkları lde, okulu sahiplenirler. Okulun, kültürünü iyi bir şekilde tanıtması, bazı toplumsal imknların, okulun örgütsel amaçları için kullanılmasına yardımcı olabilir. Okul müdürü, bir okul kültürü oluşurmalı, ayrıca bunu etrafa sağlıklı bir şekilde tanıtmalıdır. Okul müdürünün, okul kültürünü çevreye tanıtımda uygulayabileceği bir takım yöntemler mevcuttur. elik (2012: 69-70), bunları kısaca şöyle açıklamıştır:

- **Geleneksel Törenler Düzenleme:** Okul müdürü, her yıl geleneksel olarak çeşitli törenler düzenleyerek, okul kültürünü çevreye tanıtabilir. Okulun kuruluşu,

mezunlar pilav günü, tanışma çayı, mezun öğrenciler için verilen özel yemekler ve veliler ile öğretmenlerin birbiriyle kaynaşmasını sağlayacak özel toplantılar, okul kültürünün tanıtımını sağlayabilir.

- **Kültürel ve Sportif Etkinlikler Düzenleme:** Okul müdürünün, şiir, tiyatro ve sergi gibi farklı kültürel etkinlikler düzenlemesi, okul kültürünün çevreye tanıtılmasında önemli yollardan biridir. Düzenlenen kültürel faaliyetlerde, daha çok öğrencinin ortaya koyduğu ürün tanıtılır. Öğrencilerin üretmiş olduğu kültürel ürünlerin olumlu görülmesi, okul kültürünün çevre tarafından beğenildiğini gösterir. Ayrıca bu tür kültürel etkinlikler, yarışmalara da dönüştürülebilir. Bu yarışmalar sportif yarışmalar olabileceği gibi, bilgi ya da şiir yarışması şeklinde kültürel yarışmalarda olabilir. Bu yarışmalarda dereceye giren okullar, kendilerini çevreye daha iyi tanıtır. Bilhassa özel okullar, bu tarz sportif ve kültürel etkinlikleri çok iyi düzenlemektedirler.
- **Okulu Tanıtıcı Broşürler Hazırlama:** Okul müdürü, okulun tarihini, fiziki yapısını, mevcut olanaklarını içeren bir broşür hazırlatmalıdır. Bu broşürler, okulu çevreye tanıtmaya adına son derece önem taşır.
- **Yerel Kitle İletişim Araçlarından Yararlanma:** Okul müdürü, internet, telefon, yerel radyo, televizyon ve basından yararlanarak okul kültürünü çevreye tanıtabilir. Okul müdürü, yerel radyo ve televizyonlarda okul kültürünü tanıtıcı konuşmalar yapabilir. Hatta yerel televizyonlarda farklı okullardan gelen öğrenciler arasında yarışmalar düzenleyebilir. Bu sayede, okulların kültürleriyle kendi aralarında yarışmaları sağlanabilir.

2.4. DEĞERLER

2.4.1. Değer Kavramı

Güncel Türkçe Sözlükte değer kavramı, ” Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet. Üstün nitelik, meziyet. Kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey. Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü.” Şeklinde tanımlanmaktadır (WEB1).

Yaman (2014: 17), değeri, “bireylerin herhangi bir kişi, varlık, olay, durum vb. karşısında ortaya koyduğu duyarlılıklar” şeklinde tanımlamıştır. Aydın (2011: 39) ise, “Sosyolojik açıdan genel olarak değer, kişiye ve gruba yararlı, kişi ve grup için istenilir, kişi veya grup tarafından beğenilen her şey” şeklinde tanımlamıştır. Bacanlı (2011: 18), değer, toplumsal açıdan ele alındığında bir kültürün, bir toplumun bireylerinin paylaştığı tercihleri, istenirlikleri ifade edeceğini belirtmiştir. Kaymakcan ve Meydan (2016: 24), değer, “insanın varlığını anlamlandırma ve değerlendirme çabasının sonucu olarak ortaya çıkan, zamanla topluma mal olan ve toplumun ortak mirasını oluşturan öğeler” olduğunu belirtmişlerdir.

Bir unsurun ehemmiyetini ortaya koyan, olan ve olması gerekenin farkını ihtiva eden ölçü şeklinde belirtilen değer kelimesi, sosyal bilimler alanlarında etkin bir şekilde yer kaplar. Bununla birlikte değer, felsefenin yakından ilgilendiği üç problemten bir tanesidir. Diğer iki problem alanında ise varlık ve bilgi yer alır. Felsefe alanında bireyin; dileyen, gereksinim duyan bir kişi olarak nesneyle olan ilişkisinden meydana gelen her şey, değer şeklinde nitelendirilmektedir (Aydın ve Akyol Gürler, 2014).

Psikoloji, değer problemine felsefeye göre daha değişik bir açıdan yaklaşır. Psikoloji biliminde değer olgusunun önemi onun nesnel bir temele dayanmasıyla oluşmaz. Aksine insanın davranışlarına rehber olmada kullandığı rollerle oluşur. Bu anlamda psikolog, değeri yalnızca bir inanç şeklinde algılar ve bu onun için yeterlidir. Bilhassa ahlâkî tutum meselesinde değer, bir bireyin, diğer bireylerin niteliklerini, davranışlarını, isteklerini ve niyetlerini ele alırken kullandığı ölçüt şeklinde tanımlanır. Değer bir inanç olması açısından, hayatımızın belirli kısımlarını ilgilendiren anlayış, his ve malumatlarımızın birleşimi anlamına gelir (Güngör, 1993).

Sosyolojik açıdan değerleri incelediğimizde, toplum yapısını oluşturan temel toplumsal kurumların tamamının kendisine has değerler barındırdığını görmekteyiz. Mesela, toplumun temelini oluşturan aile kurumu, eğitim ve din ile ilgili sosyal yapıların değerlerini yaygınlaştırmada, geliştirmede, yeni kuşaklara aktarmada ciddi rol oynar. Ayrıca, bildiğimiz üzere bir toplumun değerlerini dışa vuran esas sistemler, kişilerin üstlendikleri toplumsal rollerdir. Bu roller, toplumdaki yapıyı meydana getiren sosyal unsurlarla doğrudan ilintilidir. Bununla birlikte toplumun iyi ile kötüyü belirlemesi, olması gereken düşünce ve davranışların ortaya koyulması değerler sayesinde olmaktadır. Bu sayede, toplumda var olan sosyal denetleme mekanizmaları ve ödüllendirme araçları değer odaklı unsurlardan oluşur (Özensel, 2003). Ancak

paylaşılan değerler olmaksızın, toplumda ortak kurumların kurulması için bir temel bulmak imkânsızdır (Halstead ve Taylor, 1996).

Yavuz (2013: 90), değerlerin işlevsel boyutunu üç şekilde ele almıştır. Bunlardan birincisini: “bilinçli varlığın kendini zaman ve mekânda gerçekleştirilmesi olarak ortaya çıkması; nitekim bu boyut varlık kipi olarak isimlendirilebilir” şeklinde açıklamıştır. İkincisini: “kültürel anlam-anlayış katmanları tarafından şekillenen tarihi kimliğin tezahür etmesi” şeklinde açıklamıştır. Üçüncüsünü ise: “tarihi öznenin devamlılığının gerçekleştirilmesi” olarak açıklamıştır.

Değerlerin tümü, duygu, düşünce ve davranış boyutlarına sahiptir. Kendi adımıza önemli olan bir kavramı olumlu olarak ele alsak da, varlığını duygusal anlamda hissetmezsek, bu değer yaşama aksettirilemez. Buradan anlaşılacağı üzere bir değer kabul edilir olabilmesi, kendisine duygu yüklenmesine bağlıdır. Ardından bu duygu, insanın kişiliğine yerleşir ve düşüncede yönetimi ortaya çıkartır. Çünkü değerler, düşüncede yönetimi etkin kılan standartlar kümesidir. Biz insanlar, fikirlerimizin çerçevesini çizerek, zihnimize o fikir ile ilgili kavram ortaya çıkarırız. Erdem olarak kabul edilen bu kavramlara aynı zamanda “koruyucu ruh sağlığı değerleri” de denilebilir. Erdem kavramı, pozitif değerlerin anlatımında da faydalanılan bir kelimedir (Tarhan, 2016).

Değer, irtibatlı bulunduğu hareketin sonucunda ortaya çıkar (Poyraz, 2013). Değerler, inanışlara oranla daha fazla hareketlidirler. Bununla birlikte mükâfatlandırılan, olgunlaştırılan, seçenekler içerisinden rahatça seçilebilen ve insanların temel alıp davranışlarını şekillendirdiği zihni ve hissi araçlardır. Değerler, yasak koyma, ödül-ceza verme veya model olma yollarıyla insandan insana aktarılır (Durka, 2015).

Değerler, insan dışında, doğada ve doğadaki diğer canlılarda bulunmaz. Bu sebepten ötürü değerleri koruyan, yaşatan ve ortaya çıkaran bizzat insandır. Zira değerleri ortaya çıkaran insan, aynı zamanda bunları benimser ve tekrarlayarak yaşatmaya devam eder. Ayrıca onları yenileyebilir. Fakat bu, insanın, manevi değerlerin bizzat kaynağı olduğu anlamına gelmez. Tersine insan, mutlak varlıktan öğrenmiş olduğu esasları temel alarak değerleri ortaya çıkarır ve geliştirir (Bolay, 2013).

İnsanların ilişkilerini düzene sokacak temel unsur, “değer” ve “ahlak” kavramlarıdır (Akyol, 2015). Sonuç olarak söylemeliyiz ki değerler insan hayatını anlamlı kılar. Değer duygusundan yoksun olan bir kişinin kendisine ve topluma faydalı olacağı

düşünülemez. Bireysel ve toplumsal anlamda huzurun sağlanabilmesi için değerlerin hissedilmesi ve yaşama geçirilmesi gerekmektedir.

2.4.2. Değerler Eğitimi

Çağımızda, dünyadaki ülkelerin çoğunda ve Türkiye’de insani değerler önemli erozyona uğramaktadır. Bu durum, tüm insanlığı olumsuz etkileme boyutuna ulaşmıştır. İnsanlar, değerlerinden uzaklaştıkça, insanlığını kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya gelmişlerdir. Bu sıkıntılı durumu ortadan kaldırmak için tüm dünya arayış içerisine girmiştir. Bunun neticesinde de eğitim-öğretimde hayata geçirilmek üzere “değerler eğitimi” şeklinde belirtilen yeni bir eğitim modeli ortaya çıkmıştır (Yaman, 2014).

Değerler eğitimi, hayati bir önem taşır. Değerlerin ortaya çıkışını, görevlerini, yol gösterme ve koruyucu olma özelliklerini, insan ilişkilerindeki ve ulusal benliğin oluşmasındaki işlevlerini düşündüğümüzde, bu yargıyı anlamlandırabiliriz (Tozlu ve Topsakal, 2013). Değer eğitimi, değerlerin açıktan veya gizil şekilde kişilere kazandırılması sürecidir. Yani değerler eğitimi “kişiye içinde yaşadığı toplumun kültürel ve evrensel olan değerlerinin kazandırılması ve bireyin, bu değerlere göre davranışta ve eylemde bulunmasının sağlanmasıdır” (Göldağ, 2015: 125). Değer eğitiminde, kişinin ve başkalarının değerlerine ilişkin artan anlayışın etkileri konusundaki teori ve araştırmalar ve bunların eğitimle ilgili etkileri vardır. Ayrıca değer eğitimi, değer açıklama, ahlak eğitimi veya ahlaki gelişim olarak tanımlanan çeşitli alanlarla da ilgilidir (Rokeach, 1979).

Kale (2013: 319), değerler eğitiminin hedefini, “kendini anlama ve kendini tamamlama gibi pratiksel süreçlerden geçirdiği insanın yetilerini en üst düzeye ulaştırarak, iyi hayat yaşamasını sağlamak” olarak nitelendirmiştir. Böyle bir eğitiminde ancak süreç merkezli program anlayışıyla aktif, deneysel ve somut problem çözümlerine dayalı bir müfredatla ve bu tarz eğitimin tekniğini çok iyi bilen eğitimcilerle mümkün olabileceğini belirtmiştir. Müfredat, esasında öğrenen kişiyi belirli bir şekle alan konu, yetenek ve bilgilerin tamamıdır. Formal eğitimde uygulanan bir program, öğrenen kişinin hayatının tamamını kapsamalıdır.

Aydın ve Akyol Gürler (2014: 15), değerler eğitiminin amacını: “ çocuğun doğuştan getirdiği en iyi tarafı ortaya çıkarmak; kişiliğin her yönüyle gelişmesini sağlamak; insani mükemmelliğe ulaşmasına yardımcı olmak; bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korumak

ve kurtarmak, bunun yanında iyi ahlakla donatmak ve devamını sağlamak” şeklinde açıklamıştır. Bu sebeple, çocukların ahlaki davranışlar konusunda doğru bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bununla birlikte çocuklar, iyiye karşı meyilli, kötüye karşı dirençli olmayı denerler ve bu sayede karakterleri pozitif şekilde gelişim gösterir. Çocuklara doğrunun öğretilmesiyle birlikte onlarda etkili fikirler ortaya çıkar.

Değerler eğitimi, “değerler, eğitimi veren kurum ve ülkeleri aşan, dolayısıyla da kültüre göre değişmeyen şeyler/özler/nitelikler veya geçerliliklerdir.” Bu vaziyette de kültürün değişmesine karşın, değişmeyen ya da salt olan değerlerin ne şekilde ele alınabileceğinin yanıtı önemlidir. Bu sebeple değerler eğitimi mevzu bahis olduğunda değerlerin mahiyeti sorunu, yalnızca metafizik bir problemi felsefi bir tarzla tartışmanın ötesinde, aynı zamanda yaşama geçirmede ferdi, sosyal ve kültürel durumları da bünyesinde barındıran bir eğitim meselesi haline gelmektedir (Kılıç, 2015).

Değerler eğitiminin verileceği en önemli iki kurum hiç kuşkusuz aile ve okuldur. Bu ikisi olmadan değer eğitiminden bahsetmek çok zordur. Bu sebeple çalışmamızda bu konulara ayrı başlıklarla değinilecektir.

2.4.2.1. Ailede Değerler Eğitimi

Bir insanda karakter oluşumu ailede başlar. Yetişkinlik dönemindeki ahlaki hassasiyetler, çocuklukta anne-baba ile çocuğunun arasındaki sevgiyi, saygıyı, güveni vb. duyguları güçlü kılmakla oluşur (Hökelekli ve Gündüz, 2013). Çocukluğunda sağlıklı bir değer eğitimi almayan birey, ileriki yaşamında bunun sıkıntılarını mutlaka hissedecektir. Ailede değerler eğitimi, günümüz toplumlarının ciddi sorunlarından biridir. Bilhassa bireyselleşme arttığı için aile içindeki iletişim zayıflamış ve bu durum daha ciddi boyutlara ulaşmıştır. Ahlaki değerlerin korunup kuşaktan kuşağa aktarımında aile kurumunun etkisi çok fazladır. Ancak şehirleşme oranının artmasıyla birlikte toplumda bir takım farklılıklar ortaya çıkmıştır. Gelenekten uzaklaşmış ve çekirdek aile yapısı hayata hâkim olmaya başlamıştır. Bununla birlikte teknolojinin de hayatımıza girmesiyle aile fertleri arasındaki iletişim azalmıştır.

Bir topluluğu güçlü kılan en önemli kurum ailedir. Fertlerden meydana gelen aile kurumunda, fertler sağlıklı ise aileler sağlam temeller üzerine bina edilmiş olur; sağlam ailelerden ise sağlam bir toplum ortaya çıkar. Bu sebeple ailenin güçlü olması, kişilerin

ve toplulukların en ciddi güvencesidir. Geleneksel aile kurumları, toplumun esas ve sağlam sütunlarıdır (Yaman, 2014).

Değer eğitimi evde başlar ve okulda devam eder. Bu sebeple öğretmen ve ailenin nitelikleri, örnek alma yöntemiyle öğrenmenin fazlasıyla gerçekleştiği çocuklukta çok önemlidir. Ancak günümüzde; annenin çalışmasıyla birlikte çocuğun küçüklüğünden itibaren aileden ayrı kalması ve bu çocukların kreş, bakım evi veya bakıcıyla daha fazla vakit geçirmesi, medyanın kişiler üzerindeki tesirinin çoğalması, internet ve bilgisayar kullanımının yaygınlaşması, değerlerin kazanımı sürecinde etkili olmuştur (Tulunay Ateş, 2017). Bu sebeple, hızlı bir değişimin yaşandığı günümüz teknoloji çağında, ailede değerler eğitimin önemi daha fazla artmıştır.

2.4.2.2. Okulda Değerler Eğitimi

Değerler öğretilen ve öğrenilebilen olgulardır. İnsan, değerleri bilmiş olarak dünyaya gelmez. Değerlerin toplumdan topluma değişiklik gösterip farklı algılanmasından, onların sonradan ortaya çıktığı anlaşılır. İnsanlar hangi durumlarda ne şekilde davranması gerektiğini, içerisinde yaşadığı toplumdaki yetişkin kimselerden veya yaşlılarından öğrenir. O hâlde değerler her şeyden evvel eğitimin alanına girer. Bu eğitim, yalnızca okul derslerinden ibaret değildir. Bir anlamda, toplumun tamamını okul, toplumda yaşayan her insanı da bu okulun bir öğrencisi ya da öğretmeni olarak düşünebiliriz (Aydın, 2010). Değerler, okul yaşamında her bir kişi aracılığıyla “diğerine öğretilmeli”, “temellendirilmeli” ve “temsil edilmelidir”. Öğrenciler değerler içerisinden bir kısmını tercih edip kendi değer esaslarını oluşturmak yerine, bütün değerleri benimsemelidirler (Osbeck, 2015).

Okul, değerlerin üzerine kurulmuş bir yaşam ve öğrenim sahasıdır. Değerler, tüm kurumlarda yer aldığı gibi eğitim-öğretim kurumlarında da önemli bir yer tutar. Değerlerin çoğu insana ait tutum ve tercihlerde etkili olduğu için, insanı ilgilendiren bilim dallarında değerlerin tetkik edilmesi önemlidir. Bütün birey ve toplumların olduğu gibi bütün okullarında kendilerine has değerleri mevcuttur. İnsanlar, kendi değerleriyle ve çevresini kuşatan değerlerle bütünleşmiş bir hayata sahiptir. Aynı zamanda kişilerin değerleri toplumun değerlerini; toplumun değerleri de okulun değerlerini meydana getirmektedir (Turan ve Aktan, 2008).

Okulun işlevi kişinin yalnızca devletle veya ekonomik kuruluşlarla olan temasını değil; komşu, iş arkadaşı, eşi vs. kişilerle olan ilişkilerini de kurgulamaktır. Sonuçta sosyal ilişkiler birbirinden bağımsız değildir. Bu sebeple okulun görevleri arasında, programlarda açıkça dile getirilen ya da getirilmeyen değerleri öğretmek, çocukların eğitimini toplum değer ve normlarına göre vermek ve onların ahlaki gelişimlerine, karakterlerine olumlu anlamda etki etmekte yer alır (Kaymakcan ve Meydan, 2016).

Okullar, ailede kazanılmış olan değerleri daha fazla güçlendiren, ayrıca bilinmeyen değerlerin de öğrenileceği mekânlardır. Aile kurumundaki gibi, okul ortamında da değer eğitimi hayatın bir parçası şeklinde görülerek verilmelidir. Öğretilmesi amaçlanan değerler, tüm okulun kabul ettiği, benimsediği ve hayata geçirdiği değerler olursa, model alma yoluyla daha çabuk öğrenilir. Değerlerin öğrenimini kolaylaştırma da öğretmenlerin yapması gereken bir takım hususlar vardır (Hökelekli ve Gündüz, 2013):

- Öğretilmek istenen değerleri benimseyen bir örnek olması,
- Sınıf ortamında ortak bir duygu oluşturması,
- Her öğrenciye sorumluluk vermesi,
- İyi ve kötü sonuçlarıyla davranışların taşıdıkları olumlu ve olumsuz değerleri hissettirmesi,
- Öğrencilere karar verme imkânı tanınması,
- Paylaşım fırsatı vermesi,
- Ortaklaşa çalışmaya teşvik etmesi,
- Tartışma ve paylaşma ortamları oluşturması,
- Empati kurmayı öğretmesi,
- İçerisinde ahlaki ikilem bulunan hikâyeleri sınıf ortamında tartışması vb.

Öğretmenler bu kriterlere dikkat ettiği takdirde değer öğretimini daha kolay bir şekilde gerçekleştirebilir. Bunların dışında, öğretmenlerin yapacak olduğu birçok etkinlik çocukların sahip oldukları ahlaki duyarlılıklarını geliştirebilir.

2.4.3. Değer Odaklı Okul Kültürü

Örgüt yaşamında değerler gerek çalışan için, gerekse örgüt tutumları bakımından önemlidir ve bu önem zaman geçtikçe çoğalmaktadır. Bu sebeple örgüt kültürü içinde etkili olan değerlerin tayin edilmesi ve bu değerlerin çalışan ve örgüt arasındaki

paylaşılma basamaklarının tespit edilmesi kişi ve örgüt arasındaki uyumun dışavurumunda önemli görülmektedir (Taşdan, 2010).

Okulların, öğrencilere akademik bir gelişim sağlamanın yanında ahlak ve değer benliklerini geliştirme konusunda da sorumlulukları vardır. Okullara, bazı değerleri aracısız ve açıkça öğrettiği için eleştiriler getirilmesine karşın dünyada değer eğitimi açısından çok fazla girişim mevcuttur (Zengin, 2017). Ahlak ve değer öğretimi, ilgisi olan herkesin vazifesi olmasına karşın bu konuda okulların sorumlulukları artmıştır.

Lickona okullarda karakter eğitiminin nasıl olması gerektiği konusu üzerinde önemle durmuştur. Bu çerçevede uygulanacak stratejiler okulda ve sınıfta olmak üzere ikiye ayrılır. Okulda uygulanacak stratejiler: sınıfın ötesine bakmak; okulda olumlu bir ahlak kültürü oluşturmak; okul, aile ve toplumun bir arada çalışmasını sağlamaktır. Sınıfta uygulanacak stratejiler ise: öğretmenin model olması, ahlaki disiplin ve çatışma çözümü öğretmesi, demokratik bir sınıf ortamı oluşturmasıdır (Lickona, 1991). Buradan hareketle değerlere dayalı okul kültürü oluşturmanın boyutları başlıklar altında incelenecektir.

Okulun Değerlere Dayalı Vizyonu: Vizyon, ileride elde etmek istediğimiz durumları ortaya koyar ve uzun solukludur. Aynı zamanda, içerisinde bulunduğumuz şartlarla uzun soluklu hedeflerimizi bir araya getirerek yapabilecek olduğumuzun en iyisini yapmamıza ortam oluşturur (Özden, 2005). Okulun değerlere dayalı vizyonunda en önemli süreç planlamadır. Sağlıklı bir planlama yapılmadığı takdirde değerlere dayalı okul kültürünün oluşumu çok zordur. Değer eğitimi okul planlamasında açık bir hedef olmalıdır. Öncelikle değerler ile ilgili hedefler planlanıp öğrenciye uygun bir düzeyde tanıtılmalıdır. Bununla birlikte tanımlanan bu çıktılara bağlı değer eğitimi uygulamalarının incelenip, okul planlamasında ortaya konulması gerekmektedir (Zengin, 2017).

Entegre Program: Yapılan araştırmalarda değer eğitiminin, okul yaşamında müfredata bütünleşik bir şekilde verilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Değerler eğitimi belirli bir dersin içeriğinde verilmek yerine tüm derslere yayılarak verilmelidir. Aksi takdirde değer eğitimi bir dersten ibaret bir şekilde görülebilir. Bunun gerçekleşmemesi için ders dışı aktivitelerde ve her dersin içeriğinde değer eğitiminin verilmesi ve tüm branş öğretmenlerinin üzerine düşen görevleri bilmesi gerekir (Kaymakcan ve Meydan, 2016).

Model Olma: “Model olma, bireyin ya da başka bir modelin yaptığı beceriyi gözleyerek beceriyi ya da davranışı sergilemesi sürecidir” (akt. Odluyurt, 2013). Değer eğitiminde model olma önemli bir konuma sahiptir. Somut işlemler döneminde olan çocuklar okuldaki öğretmenlerini çok daha fazla model almaktadırlar. Öğretmenler model olma aşamasında önemli fonksiyonlara sahiptirler. Model olma, öğretmenin içinde bulunduğu bütün süreçlerde kendisini gösterir ve okul yaşamında bulunan bütün diğer bileşenlerle ilişkili durumdadır. Öğrenciler, işlenen dersten ziyade, söz ve davranışlardan fazlaca etkilenirler ve bunları öğrenirler. Öğretmenin model olması, öğrencilerde var olan değer algısına sağlam bir destek verir. Daha da önemli olarak, değer odaklı bir tutumun gelişmesi, değerler hakkında karar verebilme, sosyal becerilerin gelişiminde kritik bir öneme sahiptir (Curriculum Corporation, 2008: 38-40). Ancak sadece öğretmenlerin model olması bu hususta yeterli olmayabilir. Tüm personelin yanı sıra aile ve çevreyle de iletişime geçilmeli ve değer eğitimi konusunda bu kurumlarla iş birliği yapılmalıdır.

Personelin Mesleki Gelişimi: Okuldaki idareci, öğretmen ve diğer tüm personel değer eğitimi uygulamasını doğru anlamazsa bunu etkili bir şekilde uygulayamaz ve reddeder. Öncelikle öğretmenlerin değer eğitimini nasıl vereceğini bilmesi gerekir. Bu sebeple iyi bir öğretmende bulunması gereken bazı özelliklere sahip olmaları gerekir. Bu özelliklerden bazıları şunlardır: Öğrencilere karşı açık görüşlü ve objektif olma, eğitimle ilgili sorunları bilimsel yöntemlerle araştırabilme, yenilik ve gelişmelere açık olup kendini sürekli yenileyebilme, toplumsal değişimleri anlayıp yorumlayabilme, araştırmacı bir yapıya sahip olma vb. (Çelikten, 2005). Bununla birlikte tüm personelin, değerler eğitimi konusunda farkındalığa sahip olması, değer eğitimi ve öğretiminin süreç ve uygulama kısmındaki bilgilerinde gelişmelerinin sağlanması, ayrıyeten farklı eğitim materyalleriyle desteklenmeleri gerekmektedir (Kaymakcan ve Meydan, 2016).

Okul Topluluğu ile İşbirlikleri: Okul-çevre ilişkisine daha önceki başlıklarda değinmiştik. Değerlere dayalı okul kültürü oluşturmada okul topluluğundan faydalanılması gerekmektedir. Çevre deyince aklımıza ilk olarak aile gelmektedir. Okulların velilere, öğretilen değerler ile uyarlanacak yaklaşımlar konusunda danışmanlık yapması gerekmektedir. Bununla birlikte okullar, değerler eğitimi programlarını uygulama ve takipte okul topluluğunu sürece dâhil etmelidirler (Zengin, 2017). Değerler eğitimi girişimlerinde birden fazla insanı sürecin içerisine almak zaman ve emek gerektirse de güçlü bir uzlaşma, tutarlılık ve sürdürülebilirlik sağlar (Curriculum Corporation, 2006).

Bulunduğu Topluma Görelik: Değerlere dayalı okul kültürü oluşturmada okulların bulunmuş olduğu çevre iyi analiz edilmelidir. Eğitim programları çevrenin ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olmalıdır. Bununla birlikte Kaymakcan ve Meydan karakter eğitimi programlarında genel çerçeve olabilecek bazı ana konuları şu şekilde belirlemiştir (2016: 226): Sorumlu kararlar alabilme ve hesap verebilir olma yeteneğini geliştirmek, hukuka saygıyı geliştirmek, demokratik süreçlere dair anlayış geliştirmek, kültürel-dini değerlere ve farklılıklara dair anlayış geliştirmek, olumlu bir benlik imajı geliştirmek, başkalarının iyiliği ve tüm birey ve grupların haklarını koruma konusunda hassasiyet geliştirmek.

Kişisel Farklılıklar: Eğitim-öğretim sürecinde farklılık yaratan birçok parametre bulunmaktadır. Bunlara örnek olarak; öğrenme ortamı, öğretmenin bilgi ve becerileri, izlenen müfredat ve kullanılan materyaller sıralanabilir (Topkaya ve Çelik, 2009). Eğitimin her alanında olduğu gibi değer eğitiminde de kişisel farklılıkların gözetimine önem verilmiştir. Değer eğitiminde, kişisel farklılıkları ele alarak tüm öğrencilere kendi penceresinden bakmak, etkinlikleri çeşitlendirmek gerekmektedir. Eğitimciler planlama yaparken farklı zekâ türlerine hitap eden programlar hazırlamalıdır.

Davranışta Kalıcılığa Yönelmek ve Bütüncül Olmak: Birey için değer kazanımı ve ahlaki karakter oluşumunda farklı boyutlar vardır. Bunlara bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları sayabiliriz. Birey, değer bilincinde olmalı ve bunu isteyerek davranış haline getirmelidir. Karakter eğitiminde öğrenciler iç güdümlü bir motivasyon geliştirmek için uğraşmalıdır. Lincoln, öğrencilerin olumlu karakter geliştirirken, ahlaki yargılarının kendilerine doğru olduğunu söylediklerini yapmak için içsel bir bağlılık geliştirdiklerini söylemiştir (akt. Ekşi, 2003:82). Özetle, hazırlanan karakter eğitimi programları öğrenci davranışlarında kalıcılığı sağlayıcı şekilde olmalıdır. Yaşamın bir parçası haline getirilememiş olumlu davranışlar programın başarılı olmadığını göstermektedir.

Mükâfat ve Ceza: Eğitimde mükâfat ve ceza önemli bir yere sahiptir. Öğrencinin davranışı ödül veya cezaya odaklı olmaması gerekir. Zira Kohlberg'e göre "olgun ahlaki eylemin varlığından bahsedebilmek için; bütün bu emir ve yasak cümlelerinin herhangi bir dışsal zorlama ve talep ile ya da ödül beklentisi yahut ceza korkusu ile yapılmayıp, bireyin özgürce bu kuralların buyurduğu davranış kalıbına veya bu davranış kalıplarının evrensel hukuk yasalarına uygun alternatiflerine kendi aklının ve iç hesaplaşmalarının süzgecinden geçerek otonom kararı ile varabilmesi gerekir" (akt. Çiftçi, 2003:51).

İlköğretim çağındaki çocuklar ödül ve cezadan daha fazla etkilenmektedirler. Bu sebeple okullarda verilen ödüllerin ve cezaların değer kazandırıcı nitelikte olmasının üzerinde önemle durulmalıdır.

Kaliteli Öğretim: Değerlere dayalı okul kültürü oluşturmanın temel öğelerinden biriside kaliteli öğretimdir. Öğretmenler, değer eğitimindeki iyi uygulamalar konusunda kendilerini geliştirmelidir. Ayrıca öğretim programlarının her alanında var olan ve okul yaşamındaki değerleri aktaran kişiler olarak öğretmenlerin faydalılığını desteklemek ve bu faydalılıklarını devamlı bir şekilde takip etmek için elverişli kaynaklarla öğretmenler desteklenmelidir. Bununla birlikte okullardaki personel ve yöneticiler, değerlerin tüm temel öğrenme alanları ile bütünleşik ve etkileşim içerisinde olduğunu kabul etmelidirler (Zengin, 2017).

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alanyazını incelediğimizde okul kültürüyle ilgili yurt içinde ve yurt dışında ölçek geliştirme çalışmalarının olduğunu görmekteyiz. Gruenert ve Valentine (1998), öğretmenlerin okul kültürü konusundaki fikirlerini belirleme adına 35 maddelik okul kültürü ölçeğini geliştirmiştir. Bu ölçekte öğretmen işbirliği, işbirliğine dayalı liderlik, mesleki gelişme, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve birlikte öğrenme boyutları yer almaktadır. Değerlerin öğretiminde ve değerlere dayalı okul kültürünün oluşumunda öğretmenlerin kritik işlevleri bulunmaktadır.

Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991), okul ortamının önemli yanlarını kavramsallaştırma adına örgütsel iklim ölçeğini geliştirmişlerdir. Araştırmacılar tarafından ölçeğin zayıf yanları ortaya koyulduktan sonra Hoy ve Tarter ölçeği revize ederek yeniden geliştirmişlerdir. Örgütsel iklim ölçeğinin revize edilmiş halinde 6 alt boyut ve 42 madde yer almaktadır.

Hoy ve Sweetland (2000), okul yapısının işleyişini ölçme amacıyla Okul Yapısının Etkililiği “Enabling School Structure (ESS)” Ölçeği’ni geliştirmişlerdir. Ölçekte 6 tane olumsuz 6 tane olumlu olmak üzere toplamda 12 madde bulunmaktadır.

Ekşi (2003) tarafından Türkiye ve Amerika’daki öğretmenlerden toplanan veriler sonucunda geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışması da yapılan bir diğer ölçek

geliştirme çalışmasında öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliği üzerinde durulmuştur. Amerika’da yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin karakter eğitimi yetkinliğiyle ilgili olumlu duygularının olduğu ancak kendilerinin, iyi karakterden yoksun öğrencilere karakter eğitimi sağlayabilme konusunda şüphe duydukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin, lisedeki öğretmenlere göre daha fazla seviyede karakter eğitimi yetkinlik inancına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Acat ve Aslan (2011), okullarda sürdürülen çalışmaların karakter eğitimi felsefesine göre değerlendirilmesi amacıyla 33 madde ve 5 boyuttan oluşan “Okulların Karakter Eğitimi Yetkinlik Ölçeği”ni geliştirmişlerdir. Elde edilen veriler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Terzi (2005), ilköğretim okullarındaki kültürel yapının belirlenmesi amacıyla bir “Okul Kültürü Ölçeği” geliştirmiştir. Araştırma sonucunda ise, en baskın kültürel boyut görev kültürü olarak görülmüştür. Görev kültürünü sırasıyla başarı, bürokratik kültür ve destek kültürü takip etmiştir.

Fırat (2007), öğretmenlerin, görev yaptığı okulun kültürüne ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla Okul Kültürü Ölçeği’ni (OKÖ) hazırlamıştır. 48 maddeden oluşan ölçekte; Demokratik Yönetim ve Katılım; İşbirliği, Destek ve Güven; Okul-Çevre İlişkisi ve Bütünleşme ve Aidiyet boyutlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları öğretmenlerinkinden daha yüksek çıkmıştır.

Şimşek (2005), öğretmenlerin okul kültürüne yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçek 36 madde ve 13 boyuttan oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, okulların %19’unun üst düzeyde güçlü kültüre, %75’inin güçlü fakat geliştirilmesi gereken kültüre ve %6’sının da vasat kültüre sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Demirtaş ve Ekmekyapar (2012), ilköğretim öğretmenlerinin algılarına göre, okul yöneticisinin değere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürü üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir ölçek geliştirmiştir. Bu çalışmada, değerlere dayalı okul yönetiminin okul kültürünü anlamlı düzeyde etkilediği ortaya çıkmıştır. En yüksek etki Katılım boyutunda gerçekleşmiştir. Bu boyutu sırasıyla Denetim, Toplantılar, İletişim ve İklim boyutları izlemektedir.

Şahin (2010), ilköğretim öğretmenlerinin ve müdürlerinin bireysel, mesleki ve okullarının bazı özelliklerine göre okul kültürüne ilişkin algılarının farklılık gösterip göstermediğinin saptanması ve bu doğrultuda öneriler geliştirilmesi amacıyla “Okul Kültürü Envanteri”ni geliştirmiştir. 48 maddeden oluşan ölçekten elde edilen bulgulara göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin yaşlarına, branşlarına, okul müdürlerinin yöneticilik eğitimi alma durumlarıyla çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre algı ortalamaları arasında önemli bir farklılık yokken, okullarının yaşına ve büyüklüğüne göre algıları arasında önemli bir farklılık vardır.

Çalık ve diğerleri (2006), öğrencilerin okul iklimi algılarını ölçme adına Okul İklimi Ölçeği (OIÖ)’ni geliştirmişlerdir. 22 maddeden oluşan bu ölçekte toplamda 3 alt boyut bulunmaktadır. Bu alt boyutlar: “destekleyici öğretmen davranışları”, “başarı odaklılık” ve “güvenli öğrenme ortamı ve olumlu akran iletişimi”dir.

Cemalcılar (2009), öğrencilerin okula ait olma hissini arttırmada etkili olabilecek sosyal yönlerini belirlemeyi amaçlayan “Okul Atmosferi Ölçeği”ni geliştirmiştir. 36 maddeden oluşan bu ölçekte toplamda 7 alt boyut vardır. Bu boyutlar: “öğretmenlerin destekleyici olarak algılanması”, “öğretmenlerin olumsuz algılanması”, “okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması”, “okuldaki olanakların yeterliği”, “okuldaki şiddet algısı”, “okula aidiyet” ve “akademik programdan memnuniyet” şeklinden adlandırılmıştır.

2.6. ALANYAZIN TARAMASININ SONUCU

Sonuç olarak değer merkezli okul kültürünün oluşması için olmazsa olmaz diyebileceğimiz önemli hususlar vardır. Bunlardan birincisi daha öncede bahsettiğimiz gibi değerlerin öğretimi ve okul kültürünün oluşturulması sürecine okulun yöneticisinden hizmetlisine, okulla ilgisi olan toplumdaki bütün paydaşların etkin katılımıdır. Ayrıca bu katılım rastgele bir katılım olmamalıdır. Okul müdürünün, öğretmenlerin, öğrencilerin, hizmetlilerin, ailenin, okulla ilgisi olan bütün sivil toplum örgütlerinin ortak norm ve değerler etrafında hareket etmesi ve amaca ulaşırken de bu norm ve değerlerden asla taviz verilmemesi gerekir. Okuldaki kurallar, etkinlikler vs. belirlenirken bu paydaşların hepsine sorumluluk verilmeli ve bu süreçte söz sahibi

olmaları sağlanmalıdır. Bununla birlikte tüm bu süreçler sistemli bir şekilde gerçekleştirilmelidir.

Bunun yanında olmazsa olmaz diyebileceğimiz ikinci husus, doğru bir değerler eğitimi ve öğretimidir. Günümüzde değerler eğitiminin gerekliliği konusunda bir farkındalık oluşmuştur. Fakat uygulamada sıkıntılar vardır. Değerlerin öğretimi “ayın değeri” belirlenerek bir ay boyunca o değer etrafında hareket etmekle veya okulların duvar panolarını değerle ilgili olgularla süsleyerek yapılamaz. Yapılan öğretimin süreç temelli olması gerekmektedir. Öğretilen bir değer eğer çocuğun hayatına dokunmuyorsa kuru bir bilgiden öteye gidemez. Değerler eğitiminin bir süreç işi olması ve hayata dokunması hususunda en önemli unsur ailedir. Aile muhakkak işin içine katılmalıdır. Okulda sabahdan akşama kadar değer öğretimi yapılan bir çocuk akşam evine gittiğinde bunun aksi örnekleriyle karşılaşıyorsa yine öğretilen değer o çocuğa etki etmesini bekleyemeyiz. Aynı zamanda ailesinin yanında çocuğun dışarıda vakit geçirdiği çevresi de bu hususta önemli bir konuma sahiptir.

Değer merkezli okul kültürü oluşumu için sayabileceğimiz bir diğer husus okulun değerlere dayalı vizyona sahip olma durumudur. Okullar eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili planlama yaparken değerleri merkeze alarak planlama yapılmalıdır. Değerler eğitimi okulun ana faaliyetlerinden birini oluşturmalı ve bu konuda bir farkındalık olması gerekmektedir. Okulun değerlere bakış açısıyla toplumun temel değerleri arasında fark olmamalıdır. Aynı zamanda okulun yönetim anlayışında değerler belirleyici bir unsur olmalıdır.

Değer merkezli okul kültürünün oluşumu için önemli etkenlerden biri de öğretmen modelliğidir. Bilhassa ilköğretim çağındaki öğrencilerde öğretmenlerini daha fazla model alma durumu vardır. Bu sebeple öğretmenler okullarda ve okul dışı yaşamında değerleri yaşamalı ve yaşatmalıdır. Öğretmenin derslerde sürekli adalet, dürüstlük, saygı vb. gibi değerlerden bahsedip bunu yaşantısında göstermemesi ve bu duruma aykırı davranışlar sergilemesi öğrencinin gözünde o değerleri değersizleştirebilir. Aynı zamanda öğrencinin bu değerleri kazanmasını engeller ve aksine olumsuz davranışlarını pekiştirebilir.

Personelin mesleki gelişimi de değer merkezli okul kültürünün oluşumu konusunda önemli noktalardan birisidir. Bilhassa öğretmenlerin değerlerin öğretimi konusunda gerekli yeterliliğe sahip olmaları gerekir. Öğretmenler değer öğretimini daha iyi

yapabilmeleri için gerekli materyallerden yararlanmalı, mesleki gelişim eğitimlerine katılmalı, çeşitli kaynaklardan yararlanmalıdırlar.

Değer merkezli okul kültürünün oluşumu için önemli olan bir diğer husus okul yönetimi ve öğretmenlerin iş birliği sürecidir. Okul yönetimi, planlama süreçlerine öğretmenleri dâhil etmeli ve onların fikirlerine önem vermelidir. Aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak eğitim, seminer vb. çalışmalar düzenlemelidir. Öğretmenleri değerler eğitimi çalışmalarını yapmaları konusunda teşvik etmeli ve onlara liderlik yapmalıdır.

Son olarak da yapılan tüm bu faaliyetlerin izleme ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Okulda yapılan değerler eğitimi faaliyetlerinin öğrencilerin akademik başarılarına etki edip etmeme durumu, öğrencilerin okula olan aidiyetlerinde ve devam devamsızlık durumlarında ne yönde etkili olduğu hususlarına bakılmalıdır. Aynı zamanda öğrencilerin okul ve sınıf çalışmalarına katılım isteklerinin artıp artmama durumu, disiplin sorunlarında azalma durumu, okul eşyalarına ve görevlere karşı sorumluluklarını geliştirme durumları incelenmelidir. Bununla birlikte değerler eğitimine yönelik çalışmalar okul-veli, öğretmen-öğrenci ilişkilerine olumlu etki etme durumu incelenmeli ve sonuçlarına göre değerlendirme yapılmalıdır. Tüm bu durumlara dikkat edilip bu doğrultuda çalışıldığında değer merkezli okul kültürü oluşturma konusunda belirli bir yol kat edilebileceği düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Tezin bu bölümünde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracına, verilerin toplanma sürecine ve analizine yer verilecektir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Öğretmenlerin değer merkezli okul kültürünü değerlendirmelerine yönelik olan bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden olan betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama yöntemi; geçmişte ya da içerisinde bulunduğumuz dönemde varlığını sürdüren durumları olduğu gibi yansıtmayı hedefleyen bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2016).

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya ilinde bulunan 548 öğretmen oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için farklı örneklem kullanılmıştır. AFA için 247, DFA için 301 öğretmenden veri toplanmıştır.

AFA ve DFA uygulamasında yararlanılan öğretmenlerin cinsiyetleri, çalıştıkları okul türleri, branşları, öğrenim düzeyleri, öğretmenlik mesleğindeki görev süreleri ve çalıştıkları okulların resmi veya özel olma durumuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

| | | İlk Çalışma Grubu AFA | | İkinci Çalışma Grubu DFA | |
|------------------|---|--------------------------|-------|-----------------------------|-------|
| | | <i>f</i> | % | <i>f</i> | % |
| Cinsiyet | Kadın | 145 | 58,7 | 145 | 48,2 |
| | Erkek | 102 | 41,3 | 156 | 51,8 |
| | Toplam | 247 | 100,0 | 301 | 100,0 |
| Okul Kademesi | İlkokul | 52 | 21,1 | 18 | 6,0 |
| | Ortaokul | 92 | 37,2 | 70 | 23,3 |
| | İmam Hatip Ortaokulu | 39 | 15,8 | 41 | 13,6 |
| | Anadolu Lisesi | 21 | 8,5 | 46 | 15,3 |
| | İmam Hatip Lisesi | 2 | 0,8 | 38 | 12,6 |
| | Mesleki ve Teknik A. Lisesi | 41 | 16,6 | 36 | 12,0 |
| | Fen Lisesi | 0 | 0 | 33 | 11,0 |
| | Temel Lise | 0 | 0 | 19 | 6,3 |
| | Toplam | 247 | 100,0 | 301 | 100,0 |
| Eğitim Durumu | Ön Lisans | 6 | 2,4 | 1 | 0,3 |
| | Lisans | 203 | 82,2 | 241 | 80,1 |
| | Lisansüstü | 38 | 15,4 | 54 | 17,9 |
| | Cevap Vermeyen | 0 | 0 | 5 | 1,7 |
| | Toplam | 247 | 100,0 | 301 | 100,0 |
| Mesleki Kıdem | 1-5 yıl | 63 | 25,5 | 75 | 24,9 |
| | 6-10 yıl | 57 | 23,1 | 44 | 14,6 |
| | 11-15 yıl | 52 | 21,1 | 53 | 17,6 |
| | 16-20 yıl | 43 | 17,4 | 49 | 16,3 |
| | 21-25 yıl | 25 | 10,1 | 34 | 11,3 |
| | 26 + yıl | 7 | 2,8 | 39 | 13,0 |
| | Cevap Vermeyen | 0 | 0 | 7 | 2,3 |
| | Toplam | 247 | 100,0 | 301 | 100,0 |
| Okul Türü | Devlet Okulu | 247 | 100,0 | 221 | 73,4 |
| | Özel Okul | 0 | 0 | 80 | 24,6 |
| | Toplam | 247 | 100,0 | 301 | 100,0 |
| Branş | Türkçe-Sosyal Alanlar (<i>Türkçe, Sosyal Bilgiler, Tarih, Felsefe, Edebiyat, Coğrafya, Tarih, İngilizce, DKAB, Müzik, Beden vb.</i>) | 140 | 56,7 | 165 | 54,8 |
| | Fen-Matematik Alanları (<i>Matematik, Fen Bilgisi, Fizik, Kimya, Biyoloji vb.</i>) | 49 | 19,8 | 80 | 26,6 |
| | Mesleki-Teknik Lise Alanları (<i>Elektrik, Makina, Metal, Moda Tasarım, Mobilya, Yiyecek-İçecek, Pazarlama vb.</i>) | 12 | 4,9 | 30 | 10,0 |
| | Sınıf Öğretmenliği | 46 | 18,6 | 13 | 4,3 |
| | Cevap vermeyen | 0 | 0 | 13 | 4,3 |
| | Toplam | 247 | 100,0 | 301 | 100,0 |

AFA için araştırmaya katılan öğretmenlerin %58,7'si (n=145) kadınlardan, %41,3'ü (n=102) ise erkeklerden oluşmaktadır. Aynı zamanda %21,1'i (n=52) İlkokul, %37,2'si (n=92) Ortaokul, %15,8'i (n=39) İmam Hatip Ortaokulu, %8,5'i (n=21) Anadolu Lisesi, %0,2'si (n=2) İmam Hatip Lisesi, %16,6'sı (n=41) ise Mesleki-Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Eğitim durumlarına bakıldığında ise %2,4'ü (n=6) ön lisans, %82,2'si (n=203) Lisans, %15,4'ü (n=38) ise lisansüstü mezundur. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem durumlarına bakıldığında %25,5'i (n=63) 1-5 yıl, %23,1'i (n=57) 6-10 yıl, %21,1'i (n=52) 11-15 yıl, %17,4'ü (n=43) 16-20 yıl, %10,1'i (n=25) 21-25 yıl, %2,8'i (n=7) 26 ve üstü olduğu görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizi uygulamasına katılan öğretmenlerin tamamı devlet okulunda çalışmaktadır. Öğretmenlerin içerisinde bulunduğu branş alanlarına bakıldığında ise %56,7'sinin (n=140) Türkçe-sosyal alanlar, %19,8'inin (n=49) matematik-fen alanları, %4,9'unun (n=12) mesleki-teknik lise alanları, %18,6'sının (n=46) ise sınıf öğretmenliği alanında yer aldığı görülmektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi uygulaması için araştırmaya katılan öğretmenlerin %48,2'sini (n=145) kadınlar, %51,8'ini (n=156) ise erkekler oluşturmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin çalıştıkları okul kademelerine bakıldığında %6,0'ının (n=18) İlkokul, %23,3'ünün (n=70) Ortaokul, %13,6'sının (n=41) İmam Hatip Ortaokulu, %15,3'ünün (n=46) Anadolu Lisesi, %12,6'sının (n=38) İmam Hatip Lisesi, %12,0'ının (n=36) Mesleki-Teknik Anadolu Lisesi, %11,0'ının (n=33) Fen Lisesi, %6,3'ünün (n=19) ise Temel Lise kademelerinden oluştuğu görülmektedir. Eğitim durumlarına bakıldığında %0,3'ünün (n=1) ön lisans, %80,1'inin (n=241) Lisans, %17,9'ünün (n=54) ise lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %1,7'si (n=5) eğitim düzeyi seçeneğine cevap vermemiştir. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem durumlarına bakıldığında %24,9'unun (n=75) 1-5 yıl, %14,6'sının (n=44) 6-10 yıl, %17,6'sının (n=53) 11-15 yıl, %16,3'ünün (n=49) 16-20 yıl, %11,3'ünün (n=34) 21-25 yıl, %13,0'ının (n=39) 26 ve üstü yıl olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %2,3'ü (n=7) Mesleki Kıdem seçeneğini işaretlememiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerine bakıldığında %73,4'ünün (n=221) devlet okulu, %24,6'sının (n=80) ise resmi okul olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin içerisinde bulunduğu branş alanlarına bakıldığında ise %54,8'sinin (n=165) Türkçe-sosyal alanlar, %26,6'sının (n=80) fen-matematik alanları, %10,0'ının (n=30) mesleki-teknik lise alanları, %4,3'ünün (n=13) ise sınıf öğretmenliği alanında

yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerden %4,3'ü (n=13) ise branş seçeneğine cevap vermemiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

“Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği”nin geliştirilmesi sürecinde öncelikle ilgili alan yazın taranarak, elde edilen bilgiler ışığında ölçek için 57 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan maddeler, ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlama adına ilk olarak değerler eğitimi konusunda uzman dört farklı akademisyene, ayrıca bir dil uzmanına incelettirilmiş, alınan dönütler ışığında maddeler üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca uygulamaya geçilmeden önce hazırlanan ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğini test etmek için sesli düşünme tekniği yoluyla dört öğretmenden maddeleri sesli bir şekilde okumaları ve cevaplamaları istenmiş, araştırmacı bu işlem sırasında öğretmenlerin anlamakta zorluk çektikleri veya kararsızlık yaşadıkları maddeleri tespit etmiştir. Öğretmenlerin anlamakta zorluk çektikleri üç madde ölçekten çıkarılmış ve uygulama öncesi 54 maddelik bir deneme formu elde edilmiştir. Taslak formdaki her bir madde, “Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5)” şeklinde beşli likert tipi dereceleme ölçeği doğrultusunda puanlanmıştır. Oluşturulan taslak form, Sakarya ilinde farklı okul türü, branş ve eğitim kademelerinde görev yapan 247 öğretmene uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizine yönelik işlemler sonrasında elde edilen 35 madde ve 6 boyuttan oluşan ölçek doğrulayıcı faktör analizi için farklı 301 öğretmene daha uygulanmış ve analizleri yapılmıştır.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanması için öncelikle Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli onay yazısı alınmış ve ardından valilik oluru (ek -3) alınmıştır. Ölçek, Sakarya ilinde ilgili okullarda görev yapan öğretmenlere 11-22 Şubat 2019 tarihleri arasında uygulanmıştır. Uygulama aşamasında araştırmacı, ölçeği okullara bizzat ulaştırmış, ayrıca okul müdürleri ve öğretmenlerden yardım almıştır. Ortalama doldurma süresi 10

dakika olan ölçek tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak öğretmenlere doldurtulmuştur. Gelişigüzel ve fazlaca eksik doldurulan ölçek formları değerlendirmeye alınmamıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Kapsam geçerliğinin uygunluğu için yapılan çalışmanın ardından ölçekteki yapı geçerliğinin kontrolü adına açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi; ölçek güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla da Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısına bakılmıştır. Elde edilen veriler için kayıp veri analizi yapılmış, kayıp verilerin yerine seri ortalamaları alınarak ilgili analizlerin yapılmasına karar verilmiştir.

“Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği”nin madde analizleri için yapılan işlemler de, madde-ölçek korelasyonları Pearson korelasyon katsayısı ile değerlendirmeye alınmıştır. Analiz sonuçlarına göre ölçek puanıyla 0,30 altında korelasyon değerine sahip maddeler iç tutarlılığı zayıflattığı için taslak formdan çıkarılmıştır (Tavşancıl, 2006; Büyüköztürk, 2016).

Madde analizinden sonra açımlayıcı faktör analizi öncesinde verilerin faktör analizine uygunluğu için Bartlett küresellik testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sonuçlarına bakılmıştır (Kalaycı, 2005; Tavşancıl, 2006; Büyüköztürk, 2016). Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yapısının verilerle ne seviyede uyum gösterdiğini ölçmek için başka bir gruptan elde edilen veriler üzerinden doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bütün analizlerden sonra elde edilen ölçeğin ve ölçek boyutlarının güvenilirliği, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı üzerinden değerlendirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri için SPSS 22 ve AMOS 21 programları kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Tezin bu bölümünde; madde analizine ilişkin bulgular, açımlayıcı faktör analizine (AFA) yönelik bulgular, doğrulayıcı faktör analizine (DFA) ilişkin bulgular ve güvenilirliğe ilişkin bulgular almaktadır.

4.1. MADDE ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin değer merkezli okul kültürü algılarını ölçme amacıyla hazırlanan 54 maddelik taslak form öncelikle 247 öğretmene uygulanmıştır. Uygulanan taslak ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısına bakıldığında sonucun .963 çıktığı görülmektedir. Taslak ölçekteki 54 maddenin ayırt edicilik ve toplam puanı yordama gücünü belirlemek için düzeltilmiş madde toplam korelasyonuna bakılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda madde toplam korelasyon katsayısı .30'un altında olan ve ölçeğin güvenilirliğine olumsuz etki eden 30, 37, 39 ve 43 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Büyüköztürk'e (2016: 181) göre, testin geçerliği için hesaplanan madde toplam korelasyon katsayısı .30 ve üzerinde olduğunda testin iç tutarlılığına olumlu etki eder.

Taslak ölçeğin içerisinde 4 madde çıkarılmış ve kalan 50 maddenin tekrardan güvenirlik analizine bakılmıştır. Ardından ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .970 olduğu görülmüştür. Kalan 50 maddenin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ise .38 ile .76 arasında değişmektedir. Ölçeğe yapılan uygulamanın sonucunda elde edilen madde toplam korelasyonları ve maddenin silinmesi durumunda ölçek genelinde ulaşılabilecek Cronbach Alpha katsayısı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Madde Analizi Sonuçları

| Madde | Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu | Madde Silinirse Cronbach Alpha Değeri |
|--|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Okulumuzun değerler eğitimi konusundaki bakış açısı toplumun temel değerlerini yansıtmaktadır. | ,64 | ,970 |
| 2. Okulumuzda tüm paydaşlar (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.) tarafından önemsenen değerlere dayalı ortak bir vizyon bulunmaktadır. | ,62 | ,970 |
| 3. Okulumuzda, değerlerin öğretimi konusunda farkındalık vardır. | ,60 | ,970 |
| 4. Değerler eğitimi okulun ana faaliyetlerinden birisini oluşturmaktadır. | ,68 | ,969 |
| 5. Okulumuzda değerlerin öğretimine yönelik stratejik bir planlama bulunmaktadır. | ,61 | ,970 |
| 6. Okulda hangi değerlerin öğretileceği konusunda tüm paydaşların ortak bir anlayışı bulunmaktadır. | ,58 | ,970 |
| 7. Okulda öğretilecek değerlerin belirlenmesinde tüm paydaşların görüşleri alınmaktadır. | ,67 | ,969 |
| 8. Değerler, okulun tüm politikalarını ve uygulamalarını şekillendirmektedir. | ,66 | ,970 |
| 9. Okulumuzda değerlere dayalı ortak bir dil ve davranış ölçütleri geliştirilmiştir. | ,66 | ,969 |
| 10. Okulumuzda değerler eğitimi ile ilgili çalışmaları planlayan ve uygulama süreçlerini takip eden bir ekip vardır. | ,62 | ,970 |
| 11. Okulumuzdaki yönetim anlayışında değerler belirleyici bir unsurdur. | ,72 | ,969 |
| 12. Okulumuz, değerler eğitimi konusunda velileri bilgilendirmek için düzenli toplantılar yapar. | ,63 | ,970 |
| 13. Okulumuz, değerlerin öğretimi konusunda velilerin beklentilerini dikkate almaktadır. | ,66 | ,969 |
| 14. Veliler, okulumuzdaki değerler eğitimi çalışmalarını desteklemektedir. | ,68 | ,969 |
| 15. Okulumuzda, paydaşların değerler eğitimine katkı sağlayabileceği uygulamalar tanımlanmıştır. | ,70 | ,969 |
| 16. Okulumuz velilerin değerler eğitimi süreçlerine aktif katılımlarını sağlamaktadır | ,63 | ,970 |
| 17. Veliler, okulumuzda yürütülen değerler eğitimi çalışmalarını bilmektedirler | ,57 | ,970 |
| 18. Okul paydaşları, öğrencilere kazandırılması gereken temel ahlaki değerler üzerinde uzlaşmıştır. | ,72 | ,969 |
| 19. Okul yöneticileri, öğretmenlerin fikirlerine başvururlar. | ,61 | ,970 |
| 20. Okul yönetimi, değerler eğitimi çalışmalarını önemsemektedir. | ,76 | ,969 |
| 21. Okul yöneticileri, değerlerin öğretimi konusunda liderlik yapar. | ,75 | ,969 |
| 22. Okul yönetimi ve öğretmenler değerlere dayalı okul kültürüne önem vermektedirler. | ,70 | ,969 |
| 23. Okul yönetimi, değerlerin öğretiminde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek eğitim/seminer ve benzeri çalışmalar düzenlerler. | ,59 | ,970 |
| 24. Okul yöneticileri ile öğretmenler değerlerin öğretimi konusunda uzlaşma içindedir. | ,71 | ,969 |
| 25. Okulumuzda değerler eğitimi, tüm branşların ortak bir sorumluluğu olarak görülmektedir. | ,72 | ,969 |
| 26. Okulumuzda değerler, tüm öğretim programları ve kazanımlarla ilişkilendirilerek uygulanmaktadır. | ,75 | ,969 |
| 27. Okulumuzda değerler eğitimi, öğretim programlarından bağımsız ilave etkinlikler şeklinde uygulanmaktadır. | ,61 | ,970 |
| 28. Okulumuzda temel değerlerin kazandırılması için öğrencilerin değerleri tecrübe edebilecekleri etkinlikler oluşturulmaktadır. | ,73 | ,969 |
| 29. Değerler, okulumuzdaki tüm fiziki ortamlarda görünür bir şekilde yer almaktadır. | ,71 | ,969 |

| | | |
|--|-----|------|
| 31. Öğrencilere değerler konusunda iyi bir rol model olduğumu düşünüyorum. | ,50 | ,970 |
| 32. Okulumuzda öğretmenler değerlere aykırı davranışlar gördüklerinde müdahale ederler. | ,52 | ,970 |
| 33. Derslerimde değerleri açık bir şekilde öğretim. | ,52 | ,970 |
| 34. Değerlerin öğretiminde velilerden daha fazla sorumluluğum olduğumu düşünüyorum. | ,38 | ,971 |
| 35. Öğrencilerin değerlere uygun davranışlarını teşvik eder, onları cesaretlendiririm | ,55 | ,970 |
| 36. Öğrencilerin okul dışında da temel değerlere uygun hareket etmeleri için onları takip ederim. | ,51 | ,970 |
| 38. Öğrencilere değerlerin öğretimi konusunda kendimi yeterli buluyorum. | ,55 | ,970 |
| 40. Değerler eğitimi konusunda yapılan mesleki gelişim eğitimlerine katılmaya çalışırım. | ,47 | ,970 |
| 41. Meslektaşlarım, değerlerin öğretimi daha iyi yapabilmek için çeşitli eğitimler ve materyallerle kendilerini sürekli geliştirmektedirler. | ,59 | ,970 |
| 42. Değerler eğitimi için çeşitli kaynaklardan yararlanıyorum. | ,52 | ,970 |
| 44. Okulumuzda değerler eğitimine yönelik mesleki gelişimimizi destekleyecek eğitim imkânları oluşturulmaktadır. | ,62 | ,970 |
| 45. Okulumuzdaki değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar, kendi uygulamalarımı gözden geçirmemi sağladı. | ,52 | ,970 |
| 46. Okulumuzda değerler eğitimi çalışmalarını izleme ve değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır. | ,71 | ,969 |
| 47. Okulumuzda değerler eğitimi izleme ve değerlendirme süreçleri nitelikli bir şekilde yapılmaktadır. | ,72 | ,969 |
| 48. Değerlerin öğretilmesi, okulumuzda öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki etmektedir. | ,59 | ,970 |
| 49. Okulumuzda değerlerin öğretilmesi, öğrencilerin okula olan aidiyetlerini ve devam durumlarını pozitif yönde etkilemektedir. | ,65 | ,970 |
| 50. Okulumuzda değerlerin öğretilmesi sayesinde öğrencilerin okul ve sınıf çalışmalarına katılım isteği artmaktadır. | ,65 | ,969 |
| 51. Değerlerin öğretilmesi, okulumuzdaki disiplin sorunlarının azalmasına katkı sağlamaktadır. | ,50 | ,970 |
| 52. Okulumuzda değerlerin öğretilmesi, öğrencilerin okul eşyalarına ve rutin görevlere karşı sorumluluklarını geliştirmektedir. | ,60 | ,970 |
| 53. Okulumuzda değerler eğitimine yönelik çalışmalar, okul-veli ilişkilerine olumlu etki etmektedir. | ,72 | ,969 |
| 54. Okulumuzda değerlerin öğretimi, öğretmen ve öğrenciler arasında güvene dayalı ilişkileri arttırmaktadır. | ,63 | ,970 |

4.2. AÇIMLAYICI FAKTÖR ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR

Ölçeğe uygulanan madde analizi sonrasında ölçeğin yapı geçerliliğini ölçme adına kalan 50 maddeye açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Öncelikle örneklemin sayıca yeterli olmasını ve veri setinin faktör analizi için uygun olma durumunu ölçmek için Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi uygulanmıştır.

Tablo 3. Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi Sonuçları

| | | |
|--|--------------------|----------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy. | | .94 |
| Bartlett's Test of Sphericity | Approx. Chi-Square | 9841,435 |
| | df | 1225 |
| | Sig. | .000 |

Tablo 3'te görüldüğü gibi Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değeri .94 ve Barlett Küresellik testi ise $\chi^2=9841,43$; $p<.001$ bulunmuştur. Elde edilen bulgular ölçeğin açımlayıcı faktör analizini yapmaya uygun olduğunu göstermektedir. Büyüköztürk'e (2016: 136) göre, KMO değerinin .60'dan yüksek olması ve Barlett küresellik test sonucunun anlamlı çıkması, ölçeğin faktör analizi için elverişli olduğunu göstermektedir. Coşkun ve diğerlerine (2015: 267-268) göre ise, örneklem sayısının faktör analizine uyumlu olması için KMO değerinin .70'in üzerinde olması gerekmektedir.

50 maddelik taslak "Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği"nin yapı geçerliğini ölçmek için AFA ve eldeki boyutları daha iyi görebilmek için Varimax döndürme yöntemi uygulanmıştır. Büyüköztürk (2016: 134-135), bir boyutla yüksek seviyede ilişkisi olan maddelerin ölçülebilmesi için madde faktör yükü değerinin .45 veya üzeri olması gerektiğini belirtmiştir. Ancak uygulama için madde sayısı az ise bu değer .30'a kadar indirilebilir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu değer .40 olması gerektiğini belirtenler de olmuştur (Şencan, 2005). Ayrıca iki yük değeri arasındaki fark .10'dan büyük olmalıdır. Maddelerin ortak faktör varyansları 1.00'a yakın veya .66'nın üstünde olursa modele ilişkin açıklanan toplam varyans değeri artar ve bu da ölçek için iyi bir çözüm olarak görülebilir (Büyüköztürk, 2016).

Tablo 4'te "Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği"nin açımlayıcı faktör analizi sonucunda ulaşılan faktör yapısı, faktörlerin özdeğerleri, açıklanan varyansları ve maddelerin döndürülmüş faktör yük değerleri yer almaktadır. Ayrıca Tablo 4'te döndürülmüş maddelerin daha net görülebilmesi amacıyla analizde .30'un altında kalan faktör yük değerlerine yer verilmemiştir.

Tablo 4. Maddelerin Ortak Faktör Varyansı, Ölçeğin Faktör Yapısı, Madde Faktör Yükleri, Faktörlerin Öz Değerleri, Faktörlerin Açıkladığı Varyanslar ve Açıklanan Toplam Varyans Sonuçları.

| Madde | Ortak Faktör Varyansı | 1. Faktör: İzleme ve Değerlendirme | 2. Faktör: Okul-Çevre | 3. Faktör: Vizyon | 4. Faktör: Model Olma | 5. Faktör: Yönetim-Öğretmen | 6. Faktör: Mesleki Gelişim |
|--|-----------------------|------------------------------------|-----------------------|-------------------|-----------------------|-----------------------------|----------------------------|
| 52. Okulumuzda değerlerin öğretilmesi, öğrencilerin okul eşyalarına ve rutin görevlere karşı sorumluluklarını geliştirmektedir. | .81 | .83 | | | | | |
| 51. Değerlerin öğretilmesi, okulumuzdaki disiplin sorunlarının azalmasına katkı sağlamaktadır. | .74 | .81 | | | | | |
| 54. Okulumuzda değerlerin öğretimi, öğretmen ve öğrenciler arasında güvene dayalı ilişkileri arttırmaktadır. | .80 | .79 | | | | | |
| 50. Okulumuzda değerlerin öğretilmesi sayesinde öğrencilerin okul ve sınıf çalışmalarına katılım isteği artmaktadır. | .76 | .77 | | | | | |
| 48. Değerlerin öğretilmesi, okulumuzda öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki etmektedir. | .71 | .76 | | | | | |
| 49. Okulumuzda değerlerin öğretilmesi, öğrencilerin okula olan aidiyetlerini ve devam durumlarını pozitif yönde etkilemektedir. | .75 | .75 | | | | | |
| 53. Okulumuzda değerler eğitime yönelik çalışmalar, okul-veli ilişkilerine olumlu etki etmektedir. | .74 | .70 | .35 | | | | |
| 17. Veliler, okulumuzda yürütülen değerler eğitimi çalışmalarını bilmektedirler. | .70 | | .79 | | | | |
| 12. Okulumuz, değerler eğitimi konusunda velileri bilgilendirmek için düzenli toplantılar yapar. | .72 | | .78 | | | | |
| 16. Okulumuz velilerin değerler eğitimi süreçlerine aktif katılımlarını sağlamaktadır. | .72 | | .77 | | | | |
| 15. Okulumuzda, paydaşların (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.) değerler eğitime katkı sağlayabileceği uygulamalar tanımlanmıştır. | .72 | | .76 | | | | |
| 13. Okulumuz, değerlerin öğretimi konusunda velilerin beklentilerini dikkate almaktadır. | .67 | | .72 | | | | |
| 14. Veliler, okulumuzdaki değerler eğitimi çalışmalarını desteklemektedir. | .63 | | .69 | | | | |
| 18. Okul paydaşları (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.), öğrencilere kazandırılması gereken temel ahlaki değerler üzerinde uzlaşmıştır. | .63 | | .57 | | | | .42 |
| 4. Değerler eğitimi okulun ana faaliyetlerinden birisini oluşturmaktadır. | .74 | | | .74 | | | |
| 3. Okulumuzda, değerlerin öğretimi konusunda farkındalık vardır. | .71 | | | .74 | | | |

| | | | | | | |
|--|--------|--------|--------|--------|-------|-------|
| 6. Okulda hangi değerlerin öğretileceği konusunda tüm paydaşların (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.) ortak bir anlayışı bulunmaktadır. | .69 | ,32 | ,73 | | | |
| 2. Okulumuzda tüm paydaşlar (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.) tarafından önemsenen değerlere dayalı ortak bir vizyon bulunmaktadır. | .68 | | ,73 | | | |
| 1. Okulumuzun değerler eğitimi konusundaki bakış açısı toplumun temel değerlerini yansıtmaktadır. | .71 | | ,73 | | | |
| 5. Okulumuzda değerlerin öğretimine yönelik stratejik bir planlama bulunmaktadır. | .68 | ,31 | ,73 | | | |
| 7. Okulda öğretilecek değerlerin belirlenmesinde tüm paydaşların (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.) görüşleri alınmaktadır. | .67 | ,48 | ,61 | | | |
| 35. Öğrencilerin değerlere uygun davranışlarını teşvik eder, onları cesaretlendiririm. | .74 | ,37 | | ,73 | | |
| 38. Öğrencilere değerlerin öğretimi konusunda kendimi yeterli buluyorum. | .64 | | | ,71 | | |
| 31. Öğrencilere değerler konusunda iyi bir rol model olduğumu düşünüyorum. | .65 | | | ,69 | ,34 | |
| 33. Derslerimde değerleri açık bir şekilde öğretirim. | .68 | ,32 | | ,68 | | |
| 36. Öğrencilerin okul dışında da temel değerlere uygun hareket etmeleri için onları takip ederim. | .61 | | | ,56 | ,44 | |
| 34. Değerlerin öğretiminde velilerden daha fazla sorumluluğum olduğunu düşünüyorum. | .31 | | | ,48 | | |
| 19. Okul yöneticileri, öğretmenlerin fikirlerine başvururlar. | .71 | | | | ,74 | |
| 20. Okul yönetimi, değerler eğitimi çalışmalarını önemsemektedir. | .79 | ,32 | | | ,68 | |
| 22. Okul yönetimi ve öğretmenler değerlere dayalı okul kültürüne önem vermektelerdir. | .77 | | | ,41 | ,66 | |
| 21. Okul yöneticileri, değerlerin öğretimi konusunda liderlik yapar. | .60 | ,37 | | | ,63 | |
| 24. Okul yöneticileri ile öğretmenler değerlerin öğretimi konusunda uzlaşa içindedir. | .67 | ,35 | | | ,62 | |
| 42. Değerler eğitimi için çeşitli kaynaklardan yararlanıyorum. | .71 | | | | | ,74 |
| 40. Değerler eğitimi konusunda yapılan mesleki gelişim eğitimlerine katılmaya çalışırım. | .61 | | | | | ,70 |
| 41. Meslektaşlarım, değerlerin öğretimini daha iyi yapabilmek için çeşitli eğitimler ve materyallerle kendilerini sürekli geliştirmektedirler. | .61 | ,32 | | | | ,64 |
| Faktörün Öz Değeri | 14,70 | 3,20 | 2,23 | 1,82 | 1,34 | 1,02 |
| Faktörün Açıkladığı Toplam Varyans | %15,70 | %14,79 | %13,17 | %10,18 | %9,44 | %6,25 |
| Açıklanan Toplam Varyans | %69,56 | | | | | |

Uygulanan analizlere göre 8, 9, 11, 25, 26 ve 32 numaralı maddeler birden fazla boyuta dağıldığı için testten çıkarılmıştır. Ayrıca 10, 23, 27, 28, 29, 44, 45, 46 ve 47 numaralı maddeler içinde oldukları faktör boyutuyla ilgili bir bütünlük sağlayamamış ve ölçekten çıkarılmıştır. Elde edilen faktörler için uygun olmayan 1 boyut ve toplamda 19 madde ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak ölçek 35 madde ve 6 alt boyuttan oluşmuştur. Bu alt boyutlar; Okul-Çevre İlişkisi, Okul Yönetimi-Öğretmenlerin İşbirliği, Öğretmen Modelliği, Değerlere Dayalı Vizyon-Stratejik Planlama, Mesleki Gelişim, Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme olarak belirlenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda 35 maddeye düşen “Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği”nin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,957 olarak bulunmuştur.

Tablo 4’ü incelediğimizde ölçeğin, toplam varyansını % 69,56 oranında açıklayan 35 madde ve 6 boyuttan oluştuğunu görmekteyiz. *Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme* şeklinde isimlendirilen 1. Faktör, 7 maddeden oluşmakta ve öz değer oranı 14,70 çıkmaktadır. Toplam varyansın ise % 15,70’ini açıklamaktadır. Ayrıca faktörün Cronbach Alpha değerini tek başına ölçtüğümüzde oranın ,943 çıktığını görmekteyiz. *Okul-Çevre İlişkisi* şeklinde isimlendirilen 2. Faktör, 7 maddeden oluşmakta ve öz değer oranı 3,20 çıkmaktadır. Toplam varyansın ise % 14,79’ünü açıklamaktadır. Ayrıca faktörün Cronbach Alpha değerini tek başına ölçtüğümüzde oranın ,914 çıktığını görmekteyiz. *Değerlere Dayalı Vizyon-Stratejik Planlama* şeklinde isimlendirilen 3. Faktör, 7 maddeden oluşmakta ve öz değer oranı 2,23 çıkmaktadır. Toplam varyansın ise % 13,17’sini açıklamaktadır. Ayrıca faktörün Cronbach Alpha değerini tek başına ölçtüğümüzde oranın ,917 çıktığını görmekteyiz. *Öğretmen Modelliği* şeklinde isimlendirilen 4. Faktör, 6 maddeden oluşmakta ve öz değer oranı 1,82 çıkmaktadır. Toplam varyansın ise % 10,18’ini açıklamaktadır. Ayrıca faktörün Cronbach Alpha değerini tek başına ölçtüğümüzde oranın ,864 çıktığını görmekteyiz. *Okul Yönetimi-Öğretmenlerin İşbirliği* şeklinde isimlendirilen 5. Faktör, 5 maddeden oluşmakta ve öz değer oranı 1,34 çıkmaktadır. Toplam varyansın ise % 9,44’ünü açıklamaktadır. Ayrıca faktörün Cronbach Alpha değerini tek başına ölçtüğümüzde oranın ,901 çıktığını görmekteyiz. *Mesleki Gelişim* şeklinde isimlendirilen 6. Faktör, 3 maddeden oluşmakta ve öz değer oranı 1,02 çıkmaktadır. Toplam varyansın ise % 6,25’ini açıklamaktadır. Ayrıca faktörün Cronbach Alpha değerini tek başına ölçtüğümüzde oranın ,751 çıktığını görmekteyiz.

Ölçeğin iç tutarlılığını analiz etmek için faktörler arasındaki ölçek toplam puanlarının korelasyon değerlerine bakılmıştır. Korelasyon değerlerine ait bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır:

Tablo 5. Faktörler Arası Korelasyon Sonuçları

| | X | SS | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|------|-----|-------|-------|-------|-------|-------|---|
| 1. Faktör (Değerler eğitimi izleme ve değerlendirme) | 3,90 | ,73 | 1 | | | | | |
| 2. Faktör (Okul-çevre işbirliği) | 3,33 | ,79 | ,47** | 1 | | | | |
| 3. Faktör (Değerlere dayalı vizyon-stratejik planlama) | 3,64 | ,81 | ,52** | ,60** | 1 | | | |
| 4. Faktör (Öğretmen modelliği) | 3,98 | ,64 | ,61** | ,41** | ,50** | 1 | | |
| 5. Faktör (Okul yönetimi-öğretmen işbirliği) | 3,93 | ,73 | ,62** | ,58** | ,64** | ,63** | 1 | |
| 6. Faktör (Personelin mesleki gelişimi) | 3,61 | ,67 | ,48** | ,54** | ,39** | ,49** | ,45** | 1 |

**p < .01

Tablo 5'te faktörler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla uygulanan analize göre elde edilen 6 alt boyutun birbiri ile olan eşleşmesinden oluşan sonuçların tamamında $p < .01$ düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Faktörler arasındaki ilişkinin çok zayıf ya da çok güçlü olması ölçeğin iç tutarlılığına zarar vermektedir. Bu nedenle faktörler arasındaki ilişkinin orta düzeyde olması beklenir (Akbulut, 2010). Elde edilen değerler içerisinde çok zayıf, yüksek ve çok yüksek ilişki bulunmamıştır.

4.3. DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR

Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği'ne uygulanan AFA sonucunda elde edilen altı boyutta toplanan 35 maddelik yapının model-veri uyumuna bakılmak üzere 301 öğretmenden oluşan ikinci bir gruptan elde edilen veriler üzerinden ölçeğe DFA uygulanmıştır. Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizinde, χ^2/sd oranı, GFI, RMSEA, RMR, CFI ve IFI uyum indekslerine bakılarak değerlendirme yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin uyum indeksleri için uygulanan analiz sonucunda ölçekteki maddelerin standartlaştırılmış regresyon katsayıları incelenmiş, düşük olduğu belirlenen iki madde ölçekten çıkarılarak analiz tekrar yapılmış ve uyum indekslerinde düzelme olduğu saptanmıştır. Ölçeğin 33 maddelik son haline uygulanan doğrulayıcı

faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular kontrol edildiğinde Ki kare uyum testi olan χ^2 /sd oranı 2.52 (χ^2 /sd=1204,949/477) olarak görülmüştür. Küçük çalışma gruplarında bu değerin ≤ 2.5 , büyük çalışma gruplarındaysa ≤ 3 olması mükemmel uyuma örnek olarak gösterilebilir (Kline, 2005). Bunun yanında literatürde 250 ve altında olan çalışma grubu büyüklüğünde bu oranın <2.5 , 250 ve üzerindeki çalışma grubu büyüklüğünde ise <5 olabileceği görüşü de mevcuttur (Byrne, 2011; akt: Yaşlıoğlu, 2017: 77). Bu çalışmada örneklem 301 kişiden oluştuğu için iyi uyum gösterdiği söylenebilir.

Ortaya çıkarılan yapının uyum iyiliği indeksi olan GFI (Goodness of Fit Index), örneklemdaki kovaryans matrisinin model tarafından ne seviyede ölçülebildiğini ortaya koyar. GFI değeri, örneklemin büyük olmasından etkilenir ve örneklemdaki katılımcı sayısı çoğaldıkça GFI değeri de yükselmektedir (Jöreskog ve Sorbom, 1993). GFI değerinin 1 olması yapının mükemmel bir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır (Jöreskog ve Sorbom, 1993). Bazı referanslara bakıldığında model uyum değerlerinin .80'nin üstünde çıkması da kabul edilebilir alt sınırlar olarak değerlendirilmiştir (Cole, 1987; Gerbing ve Anderson, 1993). Bu çalışmada GFI= 0.80 oranında çıkmış ve yeterli seviyede olduğu görülmüştür.

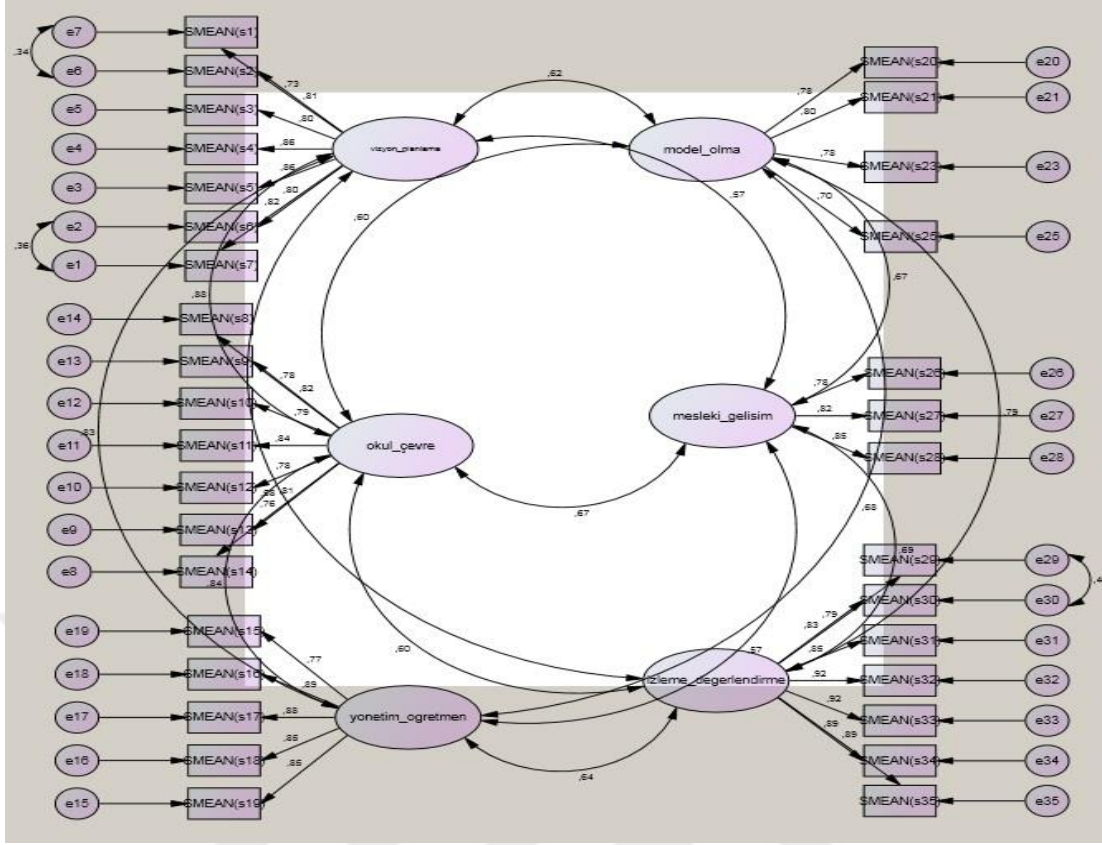
Karşılaştırmalı uyum indeksi olarak bilinen CFI (Comparative Fit Index) değeri, 0-1 arasında bir değer alabilmekte ve bu değer 1'e yaklaştığı müddetçe uyum iyiliği indeksi de artmaktadır. Yüksek CFI değerine sahip olan yapının etkili bir uyum gösterdiği bilinmektedir. CFI oranının $\geq 0,90$ bulunması kabul edilebilir, ≥ 0.95 bulunması ise iyi uyum göstergesidir (Yılmaz ve Çelik, 2009; Şimşek, 2007). Bu araştırmada CFI=0.92 bulunmuştur.

Yaklaşık ortalamaların karekökü olarak bilinen RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), 0 ile 1 arasında değer alabilmektedir. RMSEA oranı, 0.05'in altında ise mükemmel uyum, 0.08'in altında ise kabul edilebilir uyum göstermektedir (Şimşek, 2007). Bu modelde RMSEA=0.071 olarak bulunmuştur.

Kök artık kareler ortalaması şeklinde tanımlanan RMR (Root Mean Square Residual) değeri, 0'a yaklaştığında model iyi uyum göstermektedir. RMR değeri ≤ 0.08 seviyesinde olması iyi uyuma sahip olduğunu göstermektedir (Jöreskog ve Sorbom, 1993). Bu çalışmada elde edilen yapının RMR değeri 0.048 bulunmuştur. Bu da modelin iyi uyum gösterdiğini ortaya koyar.

Artan uyum indeksi şeklinde tanımlanan IFI (Incremental Fit Index) değeri, 0 ile 1 arasında değer alabilmekte ve 1'e yaklaştığı müddetçe mükemmel uyuma sahip olduğu bilinmektedir. IFI değeri 0.90 üstünde bulunduğu takdirde kabul edilebilir uyum gösterdiği, 0.95 üstünde olduğunda ise mükemmel uyum gösterdiği belirtilmektedir (Jöreskog ve Sorbom, 1993). Bu araştırmada IFI=0.92 tespit edilmiştir.

Doğrulamalı faktör analizinde "izleme ve değerlendirme" boyutunda yer alan "s29- Değerlerin öğretilmesi, okulumuzda öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki etmektedir." Ve "s30 – Okulumuzda değerlerin öğretilmesi, öğrencilerin okula olan aidiyetlerini ve devam durumlarını pozitif yönde etkilemektedir." Maddeleri; "okulun değerlere dayalı vizyonu" boyutunda yer alan "s1- Okulumuzun değerler eğitimi konusundaki bakış açısı toplumun temel değerlerini yansıtmaktadır." Ve "s2 – Okulumuzda tüm paydaşlar (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.) tarafından önemsenen değerlere dayalı ortak bir vizyon bulunmaktadır." Ve "s6- Okulda hangi değerlerin öğretilmesi konusunda tüm paydaşların (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.) ortak bir anlayışı bulunmaktadır." Ve "s7 – Okulda öğretilen değerlerin belirlenmesinde tüm paydaşların (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.) görüşleri alınmaktadır." Maddeleri arasında üç modifikasyon uygulanmıştır. Bu modifikasyonlar modelin uyumuna anlamlı katkı sağlamıştır. Modelin ait path diyagramı Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeğinin Path diyagramı

4.4. GÜVENİRLİĞE İLİŞKİN BULGULAR

DFA sonucu kalan 35 madde içerisinde iki tane madde modelin yapısıyla uyumlu olmaması sebebiyle ölçekten çıkartılmış ve ölçeğin 33 maddelik son haline ulaşılmıştır. Analiz sonuçlarında ulaşılan 33 maddenin güvenilirlik çalışmaları, doğrulayıcı faktör analizi için ulaşılan 301 kişilik veri setinde uygulanmıştır. Modelin iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alpha oranı .964 bulunmuştur. Literatüre göre bu değer .70'in üstünde çıktığında ölçek iç tutarlılık konusunda yeterli olmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Ölçeğin tamamında oluşan madde analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Ölçeğin Geneline İlişkin Madde Analizi Sonuçları

| Madde No | Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması | Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu | Madde Silindiğinde Cronbach Alfa Değeri |
|----------|-------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|---|
| 1. | 120,206 | 409,464 | ,59 | ,963 |
| 2. | 120,327 | 407,021 | ,70 | ,962 |

| | | | | |
|-----|---------|---------|-----|------|
| 3. | 120,272 | 409,069 | ,65 | ,963 |
| 4. | 120,493 | 403,037 | ,74 | ,962 |
| 5. | 120,648 | 402,938 | ,68 | ,962 |
| 6. | 120,655 | 403,303 | ,71 | ,962 |
| 7. | 120,808 | 402,728 | ,71 | ,962 |
| 8. | 120,910 | 404,299 | ,64 | ,963 |
| 9. | 120,583 | 405,012 | ,69 | ,962 |
| 10. | 120,645 | 404,539 | ,67 | ,962 |
| 11. | 120,755 | 404,529 | ,72 | ,962 |
| 12. | 120,904 | 406,226 | ,64 | ,963 |
| 13. | 120,790 | 403,195 | ,71 | ,962 |
| 14. | 120,527 | 405,021 | ,73 | ,962 |
| 15. | 120,436 | 407,219 | ,62 | ,963 |
| 16. | 120,250 | 405,237 | ,75 | ,962 |
| 17. | 120,390 | 403,647 | ,72 | ,962 |
| 18. | 120,278 | 406,338 | ,71 | ,962 |
| 19. | 120,446 | 403,188 | ,73 | ,962 |
| 20. | 120,141 | 413,397 | ,58 | ,963 |
| 21. | 120,066 | 414,766 | ,55 | ,963 |
| 23. | 119,990 | 417,729 | ,47 | ,964 |
| 25. | 120,337 | 412,696 | ,57 | ,963 |
| 26. | 120,551 | 412,918 | ,51 | ,963 |
| 27. | 120,660 | 407,759 | ,63 | ,963 |
| 28. | 120,513 | 412,360 | ,54 | ,963 |
| 29. | 120,210 | 413,445 | ,57 | ,963 |
| 30. | 120,227 | 411,447 | ,63 | ,963 |
| 31. | 120,377 | 408,137 | ,68 | ,962 |
| 32. | 120,148 | 409,374 | ,64 | ,963 |
| 33. | 120,162 | 410,247 | ,64 | ,963 |
| 34. | 120,288 | 407,569 | ,70 | ,962 |
| 35. | 120,162 | 409,861 | ,63 | ,963 |

Ölçeğin güvenilirliği ölçme kapsamında her bir boyutun ayrı ayrı analizleri yapılmıştır. Birinci boyuttan başlayarak Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla; .946; .915; .924; .807; .915 ve .842 bulunmuştur. Bütün oranların .70'in oldukça üzerinde çıkması ölçeğin yüksek bir iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Maddelerin bulunduğu faktörün içinde almış olduğu doğrulanmış madde toplam korelasyonlarına bakıldığında birinci faktörün .74 ile .86 arasında, ikinci faktörün .688 ile .781 arasında, üçüncü faktörün .681 ile .800 arasında, dördüncü faktörün .553 ile .662 arasında, beşinci faktörün .706 ile .826 ve altıncı faktörün .689 ile .744 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıyeten faktör içerisindeki maddeler tek tek eleildiğinde Cronbach Alpha katsayılarında herhangi bir artış olmamaktadır. Analiz sonuçlarına

bakıldığında faktörleri oluşturan her bir maddenin iç tutarlılık oranının yüksek olduğu görülmektedir. Faktörlere göre madde analizi sonuçları tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Faktörler Bazında Madde Analizi Sonuçları

| Faktörler | Madde No | Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması | Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu | Madde Silindiğinde Cronbach Alfa Değeri |
|---|----------|-------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|---|
| 1. Faktör: Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme | 29 | 23,790 | 21,134 | ,74 | ,944 |
| | 30 | 23,807 | 20,799 | ,79 | ,940 |
| | 31 | 23,958 | 20,246 | ,80 | ,939 |
| | 32 | 23,728 | 19,812 | ,86 | ,934 |
| | 33 | 23,742 | 20,031 | ,86 | ,934 |
| | 34 | 23,869 | 20,146 | ,83 | ,937 |
| | 35 | 23,742 | 20,176 | ,82 | ,937 |
| Madde Sayısı: 7 | | | | Cronbach Alfa Değeri: ,946 | |
| 2. Faktör: Okul-Çevre İşbirliği | 8 | 20,950 | 23,300 | ,74 | ,901 |
| | 9 | 20,623 | 23,839 | ,76 | ,899 |
| | 10 | 20,685 | 23,888 | ,71 | ,904 |
| | 11 | 20,795 | 23,894 | ,78 | ,897 |
| | 12 | 20,944 | 23,950 | ,73 | ,902 |
| | 13 | 20,830 | 23,783 | ,74 | ,902 |
| | 14 | 20,567 | 24,939 | ,68 | ,907 |
| Madde Sayısı: 7 | | | | Cronbach Alfa Değeri: ,915 | |
| 3. Faktör: Değerlere Dayalı Vizyon-Stratejik Planlama | 1 | 21,951 | 24,345 | ,68 | ,919 |
| | 2 | 22,072 | 24,027 | ,76 | ,911 |
| | 3 | 22,018 | 24,413 | ,73 | ,914 |
| | 4 | 22,238 | 23,101 | ,80 | ,908 |
| | 5 | 22,393 | 22,469 | ,79 | ,908 |
| | 6 | 22,400 | 23,025 | ,78 | ,909 |
| | 7 | 22,553 | 23,084 | ,75 | ,912 |
| Madde Sayısı: 7 | | | | Cronbach Alfa Değeri: ,924 | |
| 4. Faktör: Öğretmen Modelliği | 20 | 12,184 | 3,817 | ,64 | ,750 |
| | 21 | 12,108 | 3,847 | ,66 | ,740 |
| | 23 | 12,033 | 3,973 | ,64 | ,749 |
| | 25 | 12,380 | 3,942 | ,55 | ,794 |
| Madde Sayısı: 4 | | | | Cronbach Alfa Değeri: ,807 | |
| 5. Faktör: Okul Yönetimi-Öğretmen İşbirliği | 15 | 15,405 | 11,243 | ,70 | ,912 |
| | 16 | 15,219 | 11,204 | ,82 | ,889 |
| | 17 | 15,359 | 10,634 | ,82 | ,887 |
| | 18 | 15,247 | 11,491 | ,75 | ,901 |
| | 19 | 15,415 | 10,737 | ,81 | ,890 |
| Madde Sayısı: 5 | | | | Cronbach Alfa Değeri: ,915 | |
| 6. Faktör: Personelin Mesleki Gelişimi | 26 | 7,212 | 2,873 | ,68 | ,797 |
| | 27 | 7,321 | 2,767 | ,68 | ,799 |
| | 28 | 7,174 | 2,829 | ,74 | ,745 |
| Madde Sayısı: 3 | | | | Cronbach Alfa Değeri: ,842 | |

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Okul kültürü, okulda bulunan yönetici, öğretmen ve diğer tüm personelin oluşturduğu, geliştirdiği, okuldaki davranış biçimlerinin, normların, değerlerin belirlenmesini sağlayan ve bireyler arasındaki ilişkileri düzenleyen bir yapıdır. Okul çalışanlarıyla okul kültürünün arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Çalışanlar okul kültürünü, okul kültürü de çalışanları etkiler. Bir okulun kültürü o okulun yaşam tarzını yansıtır. Okul kültürü, öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin ve tüm çevrenin okulu algılama biçimlerini belirler (Göldağ, 2015). Etkili okulda var olan temel niteliklerden biri, güçlü bir kültüre sahip olmasıdır. Her okul ortaya çıkardığı kültürle örgütsel yaşama katkı sağlar (Çelik, 2012).

İlgili literatür incelediğinde, okul kültürüne dair birçok alt boyut görülmektedir. Gruenert ve Valentine (1998), öğretmenlerin okul kültürü konusundaki fikirlerini belirleme adına geliştirdikleri okul kültürü ölçeğinde; öğretmen işbirliği, işbirliğine dayalı liderlik, mesleki gelişme, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve birlikte öğrenme boyutlarına ulaşımlardır. Fırat (2007), öğretmenlerin, görev yaptığı okulun kültürüne ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla geliştirdiği Okul Kültürü Ölçeğinde (OKÖ); demokratik yönetim ve katılım; işbirliği, destek ve güven; okul-çevre ilişkisi ve bütünleşme ve aidiyet boyutlarına ulaşmıştır. Terzi (2005) ise, ilköğretim okullarındaki kültürel yapının belirlenmesi amacıyla geliştirdiği okul kültürü ölçeğinde görev kültürü, başarı kültürü, bürokratik kültür ve destek kültürü boyutlarına ulaşmıştır. Bu çalışmada ise, literatür taraması ve ölçek uygulaması sonucunda; okul-çevre ilişkisi, okul yönetimi-öğretmenlerin işbirliği, öğretmen modelliği, değerlere dayalı vizyon-stratejik planlama, mesleki gelişim, değerler eğitimini izleme ve değerlendirme boyutlarına

ulaşımıştır. Elde edilen bulgulara göre bu boyutların, değerlere dayalı okul kültürünün oluşumunda etkili olacağı görülmüştür.

Okulun değerlere dayalı vizyonu boyutu, elde edilen bulgulara göre değer merkezli okul kültürünü oluşturan temel boyutlardan birisidir. Okulun eğitim-öğretim faaliyetlerini planlarken değerleri merkeze alması, okulun değerler eğitimi konusuna bakışının toplumun kabul ettiği temel değerleri yansıtması vizyon boyutunun içerisinde yer almaktadır. Aynı zamanda okullarda değerler eğitimi konusunda bir farkındalık olması, okulda öğretilecek değerlerde tüm paydaşların ortak bir anlayışının bulunması okulun değerlere dayalı vizyonunu oluşturan temel unsurlardandır.

Elde edilen bulgulara göre değer merkezli okul kültürünü oluşturan bir diğer temel boyut okul-çevre ilişkisi boyutudur. Okulun değerler eğitimi konusunda velileri bilgilendirecek düzenli toplantılar yapması, değerlerin öğretimi konusunda velilerin beklentilerini dikkate alması okul-çevre ilişkisinin içerisinde yer almaktadır. Aynı zamanda okullarda, paydaşların değerler eğitimine katkı sağlayacağı uygulamaların varlığı ve velilerin değerler eğitimi faaliyetlerine aktif katılımının sağlanması okul-çevre ilişkisi açısından önemlidir.

Okul yönetimi-öğretmenlerin işbirliği boyutu, elde edilen bulgulara göre değer merkezli okul kültürünü oluşturan bir diğer boyuttur. Okul yönetiminin öğretmenlerin fikirlerine başvurması, değerler eğitimini önemsemesi, değerlerin öğretimi konusunda liderlik yapması, değerler öğretiminde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek seminer vb. çalışmalar düzenlemesi okul yönetimi-öğretmenlerin işbirliği boyutunun temelini oluşturan unsurlardandır.

Öğretmen modelliği boyutu, elde edilen bulgulara göre değer merkezli okul kültürünü oluşturan bir diğer temel boyuttur. Öğretmenlerin değerleri yaşaması, yaşatması, değerlere aykırı bir davranış gördüğünde müdahale etmesi, derslerde değerleri açıkça öğretmesi, tüm öğretmenlerin ortak değerlere uyması öğretmen modelliği boyutunun temelini oluşturan unsurlardandır.

Elde edilen bulgulara göre değer merkezli okul kültürünü oluşturan bir diğer temel boyut mesleki gelişim boyutudur. Öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda yapılan mesleki gelişim eğitimlerine katılması, değerlerin öğretimini daha iyi yapabilmeleri adına çeşitli materyallerden yararlanmaları, yeniliklere açık olup sürekli kendilerini geliştirmeleri mesleki gelişim boyutunun temelini oluşturan unsurlardandır.

Elde edilen bulgulara göre değer merkezli okul kültürünü oluşturan diğer temel boyut değerler eğitimini izleme ve değerlendirme boyutudur. Okullarda uygulanan değerler eğitiminin, öğrencilerin akademik başarisına olumlu etki edip etmeme, öğrencilerin okula olan aidiyetlerinin ve devam-devamsızlık durumlarının pozitif yönde etkilenip etkilenmeme durumlarının izlenip değerlendirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda okulda oluşan disiplin sorunlarının azalmasına katkı sağlama, ğretmen ğrenci arasında güvene dayalı bir ilişki sağlama durumlarını izleyip değerlendirme süreci değerler eğitimini izleme ve değerlendirme boyutunun temel unsurlarındandır.

Bu araştırmada, değerlere dayalı okul kültürünün belirlenebilmesi amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle ilgili alan yazın taranarak 57 maddenin yer aldığı bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından uzman görüşleri de alınarak beşli Likert tipinde 54 maddelik taslak form geliştirilmiş, iki farklı gruptan toplanan verilerle geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Değerlere dayalı okul kültürünü belirlemek amacıyla hazırlanan bu 54 maddelik taslak form önce 247 öğretmene uygulanmış, madde analizleri yapıldıktan sonra korelasyon katsayısı .30'un altında kalan dört madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 50 maddenin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise .970 olarak bulunmuştur.

Geçerlik alışması kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda bazı maddelerin birden fazla faktörde yk göstermesi, bazı maddelerin ise içerik olarak ilişkili olmayan faktörlere dağılması nedeniyle 15 madde çıkarılarak ölçeğin toplam varyansının % 69,56'sını açıklayan 35 madde ve 6 boyuttan oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin toplam varyansının % 69,56 olması, yapı geğerliğinin iyi düzeyde olduğunu ve ilgili yapıyı iyi bir şekilde ölçtüğü anlamına gelmektedir. 35 maddelik ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .957 olarak bulunmuştur.

AFA sonucunda ulaşılan altı faktörlü modelin veriye uyumunu test etmek amacıyla 301 öğretmenden oluşan ikinci bir gruptan toplanan verilerle doğrulamalı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. DFA'da modelin uyum indeksleri için yapılan analizde ölçek maddelerinin standartlaştırılmış regresyon katsayılarının incelenmesi sonucunda düşük değere sahip iki madde daha ölçekten çıkarılarak analiz tekrarlanmış ve uyum indekslerinde iyileşme tespit edilmiştir. Ölçeğin kalan 33 maddelik yapısı üzerinden elde edilen DFA sonucunda altı faktörlü modelin kabul edilebilir düzeyde yapı geğerliği kriterlerini karşıladığı ve ölçeğin altı faktörlü yapısının doğrulandığı anlaşılmıştır.

Değerlere dayalı okul kültürü ölçeğinin güvenilirliğini test etmek üzere hem ölçeğin bütünü hem de her bir alt boyutuna yönelik Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin iç tutarlılığının son derece yüksek ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak değer merkezli okul kültürünü ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçeğe ulaşılmıştır.

5.2. ÖNERİLER

Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği'nin geliştirilmesi sürecinde bazı konulara yönelik fikirler edinilmiştir. Bu bölümde uygulamacılara ve bu konuda yeni araştırmalar yapacak araştırmacılara faydalı olabilecek öneriler verilmiştir.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 1- Çalışmada öğretmenlerin değerlere dayalı okul kültürünü değerlendirmeleri amaçlanmıştır. Ölçek, öğrencilerin değerlere dayalı okul kültürü algılarını ölçme amacıyla revize edilebilir.
- 2- Ülkemizde değerler eğitimi konusu son yıllarda eğitim çevrelerinde önemli yer tutmaktadır. Bu sebeple okullarda değerlere dayalı bir kültür oluşturma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu ölçek değerlere dayalı okul kültürünün nasıl olması gerektiği konusuna bir bakış açısı kazandırabilir.
- 3- Uygulanan ölçek sayesinde okullarda değerlere dayalı okul kültürünün oluşumu konusunda bir farkındalık kazanılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- 1- Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği bu araştırmada birden fazla okul kademesinde uygulanmıştır. Ölçek belirli okul kademelerine uygulanabilir.
- 2- Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği branş ayırt etmeksizin bütün öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçek belirli branş ve branşlardaki öğretmenlere uygulanabilir.

3- Ölçek, AFA uygulaması için 247 öğretmene, DFA uygulaması için 301 öğretmene uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenilirliğe katkı sağlaması açısından daha fazla sayıda örneklemeden yararlanılabilir.

4- Ölçek, Sakarya ili genelindeki öğretmenlere uygulanmıştır. Farklı bölgelerdeki öğretmenlere uygulanıp sonuçları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılabilir.

5- Bu ölçek, okullarda değerlere dayalı okul kültürünün var olma durumunu ölçme amacıyla İl MEM'ler tarafından öğretmenlere uygulanabilir.



KAYNAKÇA

- Acat, M. B. ve Aslan, M. (2011). Okulların Karakter Eğitimi Yetkinliği Ölçeği (OKEYÖ). *Değerler Eğitimi Dergisi* 9(21), 7-27.
- Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim Yönetimi ve Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 7-18.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde spss uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayınları.
- Akıncı Vural, Z. B. (2012). *Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akyol, A. (2015). Ailede Değerler Eğitimi –İslam Ahlak Felsefesi Açısından Bir Okuma- *Değerler ve Eğitimi – II*. R. Kaymakcan, N. Tınaz, Z. Ş. Altın, M. Zengin, A. Y. Okudan, H. Yiğit (Editörler). (Birinci Baskı), s. 491-512. İstanbul: Dem Yayınları.
- Arık Toprak, M. (2007). *Kurumsal Kültürün Belirlenmesi ve KOBİ'lere Yönelik Bir Uygulama*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, H., Kuru, M. ve Saticı, A. (2005). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgüt Kültürünün Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 449-472.
- Aslan, A. K. (2001). Eğitimin Toplumsal Temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 16-30.
- Aydın, M. (2011). Değerler, İşlevleri ve Ahlak. *Eğitime Bakış Dergisi*, 7 (19), 39-45.
- Aydın, M. Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2014). *Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler Etkinlikler Kaynaklar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda Değerler Eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 16-19.
- Aydoğan, İ. Ve Helvacı, M. A. (2011). Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 41-60.
- Bacanlı, H. (2011). Değer, Değer midir? *Eğitime Bakış Dergisi*, 7(19), 18-21.

- Bolay, S. H. (2013). Aşkın Değerler Buhranı. *Değerler ve Eğitimi*. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. S. Arslan, M. Zengin (Editörler). (İkinci Baskı), s. 55-69. İstanbul: Dem Yayınları.
- Bozkurt, V. (2015). *Değişen Dünyada Sosyoloji*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2011). Structural equation modeling with AMOS Basic concepts, applications, and programming (Multivariate Applications Series), Routledge, New York.
- Cemalcılar, Z. (2009). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*. Doi: 10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation Research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584-594.
- Coşkun Keskin, S. ve Söylemez, H. (2015). Değerler Eğitiminde Okul Aile İşbirliğinde Veliler Eğitimin Neresinde? *Değerler ve Eğitimi – II*. R. Kaymakcan, N. Tınaz, Z. Ş. Altın, M. Zengin, A. Y. Okudan, H. Yiğit (Editörler). (Birinci Baskı), s. 307-349. İstanbul: Dem Yayınları.
- Coşkun R., Altunışık R., Bayraktaroğlu S., Yıldırım, E. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (SPSS Uygulamalı)*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Curriculum Corporation (2008). *At the Heart of What We Do: Values Education at the Centre of Schooling – The Final Report of the Values Education Good Practice Schools Project – Stage 2*, Australia: Curriculum Corporation.
- Curriculum Corporation (2006). *Implementing the National Framework for Values Education in Australian Schools: Report of the Values Education Good Practice Schools Project – Stage I*, Australia: Curriculum Corporation.

- Çalık, C. (2007). Okul-Çevre İlişkinin Okul Geliştirmedeki Rolü: Kavramsal Bir Çözümleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (3), 123-139.
- Çalık, T., Özbay, Y., Erkan, S., Kurt, T., Kandemir, M. (2006). *Seçim teorisi temelli güvenli okul iklimi oluşturma projesi*. Proje No: 106K016. (Proje, TÜBİTAK Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmalarını Destekleme Grubu (SOBAG) tarafından desteklenmiştir.
- Çelik, V. (2012). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2006). Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Müdürün Rollerini. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 56-61.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 43-77.
- Çubukçu, Z., Özenbaş, D. E., Çetintaş, N., Satı, D. ve Şeker, Ü.Y. (2012). Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Gözünde Öğretmenin Sahip Olması Gereken Değerler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* 2(1), 25-37.
- Dal, V. (2010). *Hazır Giyim İşletmelerinde Kurum Kültürünün İşletme Verimliliğine Etkisi*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası.
- Deal, T. E. ve Peterson, K. D. (1998). How Leaders Influence the Culture of Schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul Kültürü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35 (158), 3-13.
- Demirtaş, Z. ve Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değerlere Dayalı Yönetim Uygulamalarının Okul Kültürüne Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18 (4), 523-544.

- Dönmez, A., Güleş, H., Şişman, M. (2010). Demokratik Bir Okul Kültürü İçin Yeterlilikler Çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Durka, G. (2015). Değerleri Sanat Aracılığıyla Öğretmek. *Değerler ve Eğitimi – II*. R. Kaymakcan, N. Tınaz, Z. Ş. Altın, M. Zengin, A. Y. Okudan, H. Yiğit (Editörler). (Birinci baskı), s. 57-68. İstanbul: Dem Yayınları.
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsanî Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96.
- Elma, C. (2004). Öğrenen Örgütlerde Takım Çalışması. *Öğrenen Örgütler*. K. Demir ve C. Elma (Editörler). (Birinci Baskı), s. 195-238. Ankara: Sandal Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2004). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fırat, N. (2007). *Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gerbing D. W. Ve Anderson J. C. (1993). Monte Carlo evaluations of the goodness-of-fit indices for structural equation models. K. A. Bollen ve J. S. Long, (ed), *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gökalp, Z. (1995). *Hars ve Medeniyet*. İstanbul: Toker Yayınları.
- Göldağ, B. (2015). *Ortaöğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gruenert, S. W. Ve Valentine, J. (1998). *School culture survey*. Columbia, MO: Middle Level Leadership Center, University of Missouri.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Güney, S. (2015). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat Yayınları.
- Güvenç, B. (2005). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (1996). *Values in Education and Education in Values*.

London: The Falmer Press.

Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open school, healthy school: Making schools work: Newbury Park, CA: Corwin.*

Hoy, W. K., ve Sweetland, S. R. (2000). School bureaucracies that work: enabling, not coercive. *Journal of School Leadership*, 10, 524-541.

Hökelekli H. ve Gündüz T. (2013). Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğilimleri. *Değerler ve Eğitimi*. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. S. Arslan, M. Zengin (Editörler). (İkinci Baskı), s. 371-396. İstanbul: Dem Yayınları.

İpek, C. (2004). Öğrenen Örgütler ve Örgüt Kültürü. *Öğrenen Örgütler*. K. Demir ve C. Elma (Editörler). (Birinci Baskı), s. 51-91. Ankara: Sandal Yayınları.

Jöreskog, K. G. Ve Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equato in Modeling With The Simplis Command Language*. Lincolnwood: Scientific Software Internaional, Inc.

Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.

Kale, N. (2013). *Nasıl Bir Değerler Eğitimi? Değerler ve Eğitimi*. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. S. Arslan, M. Zengin (Editörler). (İkinci Baskı), s. 313-322. İstanbul: Dem Yayınları.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2016). *Ahlak Değerler ve Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.

Kılıç, R. (2015). Değerin Mahiyeti/Neliği Üzerine. *Değerler ve Eğitimi – II*. R. R. Kaymakcan, N. Tınaz, Z. Ş. Altın, M. Zengin, A. Y. Okudan, H. Yiğit (Editörler). (Birinci baskı), s. 83-90. İstanbul: Dem Yayınları.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. NY: Guilford Publications, Inc.

- Lickona, T. (1991). *Education for character: how school teach respect and responsibility*. Newyork: Bantam Books.
- Meriç, C. (1986). *Kültürden İrfana*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Meydan, H. (2014). Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1(1)*, 93-108.
- Odluyurt, S. (2013). Kaynaştırmaya Devam Eden Otistik Özellikler Gösteren Çocuklara Kurallı Oyun Öğretiminde Akranları Tarafından Doğrudan Model Olma ve Videoyla Model Olma Öğretiminin Etkilerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(1)*, 523-540.
- Osbeck, C. (2015). İsveç'te Değerler ve Din Eğitimi. *Değerler ve Eğitimi – II*. R. R. Kaymakcan, N. Tınaz, Z. Ş. Altın, M. Zengin, A. Y. Okudan, H. Yiğit (Editörler). (Birinci baskı), s. 141-148. İstanbul: Dem Yayınları.
- Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(4)*, 411-433.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1(3)*, 217-239.
- Özen Kutanis, R. (2006). *Örgüt Kültürü Ders Notları*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Özkan, H. H. (2006). Popüler Kültür ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(1)*, 29-38.
- Özlem, D. (2008). *Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Peterson, K. D. ve Deal, T.E. (2002). *The Shaping School Culture Fieldbook*. San Fransisco California USA: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Peterson, K. D. ve Deal, T.E. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Culture. Research in Brief*. Washington, D.C: Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

- Poyraz, H. (2013). Değerlerin Kuruluşu ve Yapısı. *Değerler ve Eğitimi*. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. S. Arslan, M. Zengin (Editörler). (İkinci Baskı), s. 81-88. İstanbul: Dem Yayınları.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding Human Values*. London: Collier Macmillan Publishers.
- Saphier, J. Ve King, M. (1985). Good seeds grow in strong cultures. *Educational Leadership*, 42(6), 67- 74.
- Sargut, A. S. (1994). *Kültürlerarası Farklılaşma ve Yönetim*. Ankara: Verso Yayıncılık
- Sarı, E. (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 73-88.
- Stanford, N. (2014). *Organizasyon Kültürü*, (Çev. Ü. Şensoy). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları. (Eserin orijinali 2010’da yayımlandı).
- Stolp, S. ve Smith, S. C. (1995). *Transforming School Culture: Stories, Symbols, Values & the Leader’s Role*. Oregon: Clearinghouse On Educational Management University Of Oregon.
- Şahin, S. (2010). Okul Kültürünün Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 561-575.
- Şahin-Fırat, N. (2010). Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Okul Kültürü ile Değer Sistemlerine İlişkin Algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35 (156), 71-83.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Şimşek, Y. (2005). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tabachnick B. G., ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. MA: Allyn & Bacon.
- Tarhan, N. (2016). *Değerler Psikolojisi ve İnsan*. İstanbul: Timaş Yayınları.

- Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Değerleri İle Okulun Örgütsel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 113-148.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Müdürleri için Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 43, 423-442.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Topçu, N (2004). *Kültür ve Medeniyet*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Topkaya, E. Z. ve Çelik, H. (2009). KUZGUN, Yıldız ve DERYAKULU, Deniz Eğitimde Bireysel Farklılıklar Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 2. Baskı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 316-321.
- Tozlu, N. ve Topsakal, C. (2013). Avrupa Birliğine Uyum Çerçevesinde Değerler Eğitimi. *Değerler ve Eğitimi*. R. Kaymakcan ve M. Zengin (Editörler). (İkinci Baskı), s. 177-202. İstanbul: DEM Yayınları.
- Tulunay Ateş, Ö. (2017). Türkiye'de Değerler Eğitimi Uygulamalarının Öğrencilere Kazandırılması İstenen Olumlu Özellikler Üzerindeki Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 41-60.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Varoğlu, A. (2013). Örgüt Kültürü. *Örgütsel Davranış*. A. Ç. Kirel ve O. Ağlargöz (Editörler). (Birinci Baskı), s. 88-117. Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yaman, E. (2014). *Değerler Eğitimi Eğitimde Yeni Ufuklar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi C.46, Özel Sayı*, 74-85.
- Yavuz, Ş. (2013). Değerlerin Şeceresi, Doğası, Sınırı ve Devamlılığı: Değerlerin Dini ve Sosyal Karakteri ve Sürekliliği. *Değerler ve Eğitimi*. R. Kaymakcan, S.

Kenan, H. Hökeleli, Z. S. Arslan, M. Zengin (Editörler). (İkinci Baskı), s. 89-110. İstanbul: Dem Yayınları.

Yılmaz, V. Ve Çelik, H. E. (2009). *Lisrel ile Yapısal Eşitlik Modellemesi –I*. Ankara: Pegem Akademi.

Yiğit, B. ve Bayraktar, M. (2006). *Okul-Çevre İlişkileri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yüksel, S. (2005). Kohlberg ve ahlak eğitiminde örtük program: Yeni ilköğretim programlarında yer alan ahlaki değerleri kazandırma için bir açılım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 329-338.

WEB1,

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a8b321aab73f8.45702816 adresinden 19.02.2018 tarihinde erişilmiştir.

Zengin, M. (2017). Bir Uygulama Modeli Olarak Avustralya'daki Okullarda Değerler Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 866-883.

EKLER

EK -1 ETİK KURULU ONAYI

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/02/2019-E.1757



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : 61923333/050.99/
Konu : 09/04 Muhammet Enes ÇELİK

Sayın Muhammet Enes ÇELİK

İlgi : Muhammet Enes ÇELİK 18/01/2019 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 06.02.2019 tarihli ve 09 sayılı toplantısında alınan "04" nolu karar örneği ekte sunulmuştur. Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr. Arif BİLGİN
Etik Kurulu Başkanı

4. Muhammet Enes ÇELİK'in "Değer Merkezli Okul Kültürü (Sakarya İli Örneği)" başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.
Yapılan görüşmeler sonunda; Muhammet Enes ÇELİK'in "Değer Merkezli Okul Kültürü (Sakarya İli Örneği)" başlıklı çalışmasının Etik açısından uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BELCASUYD>

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta :ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr



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

EK -2 ENSTİTÜ ONAYI

Evrak Tarih ve Sayısı: 18/02/2019-E.2034



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



4155302

L

Sayı : 81179084/044/
Konu : Anketler

SAKARYA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Muhammet Enes ÇELİK 15/02/2019 tarihli ve - sayılı yazı

Enstitümüz Türkçe Sosyal Bilgiler Eğitimi EABD Değerler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı Y1670Y09015 numaralı öğrencisi **Muhammet Enes ÇELİK**; tez araştırması kapsamında, Sakarya ilinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında örgün eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere "**Değer Merkezli Okul Kültürü(Sakarya İli Örneği)**" konulu anket çalışması yapmak istemektedir. Uygun gördüğünüz takdirde, gerekli izin kolaylığının sağlanması hususunda gereğini arz ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Mithat TAKUNYACI
Enstitü Müdür Yardımcısı

EK :
Form ve Ekleri (14 sayfa)

15/02/2019 B.İşl.
18/02/2019 Enst.Sek.

M.ÇIVAK
H.F.TATAROĞLU

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BENNAUNKF>

Öğrenci İşleri Birimi Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 54300
Hendek/Sakarya
Tel:0264 214 2454 Faks:0264 295 7492
E-Posta :egitim@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.egitim.sakarya.edu.tr



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

EK- 3 VALİLİK OLURU

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29065503-44-E.4353002

28/02/2019

Konu: Anket Uygulaması Muhammet Enes
ÇELİK

VALİLİK MAKAMINA

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Sosyal Bilimler EABD Değerler Eğitimi Bilim Dalı, yüksek lisans programı öğrencisi Muhammet Enes ÇELİK'in tezi kapsamında "*Değer Merkezli Okul Kültürü (Sakarya İli Örneği)*" konulu anket uygulama talebi, adı geçen Üniversitenin 18.02.2019 tarihli ve 2034 sayılı yazıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, Adapazarı, Erenler, Serdivan İlçelerinde ekli listede belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlere, eğitim öğretimin aksamasına mahal vermeden gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanması, çalışmada sadece ekteki mühürlü anket sorularının kullanılması ve yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüğünce yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ergüven ASLAN
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
28/02/2019
Abdul Rauf ULUSOY
Vali a.
Vali Yardımcısı

Resmi Daireler Kampüsü B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA
Elektronik Ağ: <http://sakarya.meb.gov.tr>
e-posta:

Ayrıntılı bilgi için: Hakan GÜL Memur
Tel : (0 264) 251 36 14-15-16 Dahili:1231
Faks: (0 264) 251 36 114

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b284-ba08-300c-8ecc-b575 kodu ile teyit edilebilir.

EK -4 YÖNERGE

Değerli Meslektaşım,

Bu anket “**Değer Merkezli Okul Kültürü**” konulu yüksek lisans tezi kapsamında hazırlanmıştır. Araştırmada, değerlere dayalı okul kültürünün öğretmenler tarafından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Anketteki bilgilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağından emin olabilirsiniz.

Lütfen, ankette yer alan seçeneklerden durumunuzu yansıttığını düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz ve **boş bırakmayınız**.

Samimi katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Doç. Dr. Mahmut ZENGİN
Sakarya Üniversitesi
Tez Danışmanı

Muhammet Enes ÇELİK
Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi/Milli Eğitim Bakanlığı-Öğretmen



EK -5 KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

| | |
|---|--|
| Cinsiyet: <input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek | Öğretmenlik Mesleğindeki Görev Süreniz (Yıl Yazınız): |
| Çalıştığınız Okul Türü: <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> İmam Hatip Ortaokulu <input type="checkbox"/> Anadolu Lisesi <input type="checkbox"/> İmam Hatip Lisesi <input type="checkbox"/> Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi <input type="checkbox"/> Fen Lisesi <input type="checkbox"/> Diğer..... | Kaç yıldır bu okulda görev yapıyorsunuz (Yıl Yazınız): |
| Branşınız (Yazınız): | Okulunuzun Türü <input type="checkbox"/> Resmi <input type="checkbox"/> Özel |
| Öğrenim Düzeyiniz: <input type="checkbox"/> Ön Lisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora | |



EK -6 DEĞER MERKEZLİ OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

| Aşağıdaki maddelere katılma durumunuzu işaretleyiniz. <u>Lütfen boş bırakmayınız.</u> | | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|--|---|--------------------------------|---------------------|-------------------|--------------------|-------------------------------|
| 1 | Okulumuzun değerler eğitimi konusundaki bakış açısı toplumun temel değerlerini yansıtmaktadır. | | | | | |
| 2 | Okulumuzda tüm paydaşlar (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.) tarafından önemsenen değerlere dayalı ortak bir vizyon bulunmaktadır. | | | | | |
| 3 | Okulumuzda, değerlerin öğretimi konusunda farkındalık vardır. | | | | | |
| 4 | Değerler eğitimi okulun ana faaliyetlerinden birisini oluşturmaktadır. | | | | | |
| 5 | Okulumuzda değerlerin öğretimine yönelik stratejik bir planlama bulunmaktadır. | | | | | |
| 6 | Okulda hangi değerlerin öğretileceği konusunda tüm paydaşların (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.) ortak bir anlayışı bulunmaktadır. | | | | | |
| 7 | Okulda öğretilecek değerlerin belirlenmesinde tüm paydaşların (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.) görüşleri alınmaktadır. | | | | | |

1

→ Arka Sayfaya Geçiniz

| Aşağıdaki maddelere katılma durumunuzu işaretleyiniz. <u>Lütfen boş bırakmayınız.</u> | | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|--|--|--------------------------------|---------------------|-------------------|--------------------|-------------------------------|
| 8 | Değerler, okulun tüm politikalarını ve uygulamalarını şekillendirmektedir. | | | | | |
| 9 | Okulumuzda değerlere dayalı ortak bir dil ve davranış ölçütleri geliştirilmiştir. | | | | | |
| 10 | Okulumuzda değerler eğitimi ile ilgili çalışmaları planlayan ve uygulama süreçlerini takip eden bir ekip vardır. | | | | | |
| 11 | Okulumuzdaki yönetim anlayışında değerler belirleyici bir unsurdur. | | | | | |
| 12 | Okulumuz, değerler eğitimi konusunda velileri bilgilendirmek için düzenli toplantılar yapar. | | | | | |
| 13 | Okulumuz, değerlerin öğretimi konusunda velilerin beklentilerini dikkate almaktadır. | | | | | |
| 14 | Veliler, okulumuzdaki değerler eğitimi çalışmalarını desteklemektedir. | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 15 | Okulumuzda, paydaşların (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.) değerler eğitimine katkı sağlayabileceği uygulamalar tanımlanmıştır. | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|

| Aşağıdaki maddelere katılma durumunuzu işaretleyiniz. <u>Lütfen boş bırakmayınız.</u> | | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|--|--|--------------------------------|---------------------|-------------------|--------------------|-------------------------------|
| 16 | Okulumuz velilerin değerler eğitimi süreçlerine aktif katılımlarını sağlamaktadır | | | | | |
| 17 | Veliler, okulumuzda yürütülen değerler eğitimi çalışmalarını bilmektedirler | | | | | |
| 18 | Okul paydaşları (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.), öğrencilere kazandırılması gereken temel ahlaki değerler üzerinde uzlaşmıştır. | | | | | |
| 19 | Okul yöneticileri, öğretmenlerin fikirlerine başvururlar. | | | | | |
| 20 | Okul yönetimi, değerler eğitimi çalışmalarını önemsemektedir. | | | | | |
| 21 | Okul yöneticileri, değerlerin öğretimi konusunda liderlik yapar. | | | | | |
| 22 | Okul yönetimi ve öğretmenler değerlere dayalı okul kültürüne önem vermektedirler. | | | | | |
| 23 | Okul yönetimi, değerlerin öğretiminde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek eğitim/seminer ve benzeri çalışmalar düzenlerler. | | | | | |

2

→
Yan Sayfaya Geçiniz

| Aşağıdaki maddelere katılma durumunuzu işaretleyiniz. <u>Lütfen boş bırakmayınız.</u> | | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|--|--|--------------------------------|---------------------|-------------------|--------------------|-------------------------------|
| 24 | Okul yöneticileri ile öğretmenler değerlerin öğretimi konusunda uzlaşma içindedir. | | | | | |
| 25 | Okulumuzda değerler eğitimi, tüm branşların ortak bir sorumluluğu olarak görülmektedir. | | | | | |
| 26 | Okulumuzda değerler, tüm öğretim programları ve kazanımlarla ilişkilendirilerek uygulanmaktadır. | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 27 | Okulumuzda değerler eğitimi, öğretim programlarından bağımsız ilave etkinlikler şeklinde uygulanmaktadır. | | | | | |
| 28 | Okulumuzda temel değerlerin kazandırılması için öğrencilerin değerleri tecrübe edebilecekleri etkinlikler oluşturulmaktadır. | | | | | |
| 29 | Değerler, okulumuzdaki tüm fiziki ortamlarda görünür bir şekilde yer almaktadır. | | | | | |
| 30 | Okulumuzda bazı öğretmenlerin adalet, saygı, doğruluk, dürüstlük ve benzeri değerleri temsil konusunda iyi rol model olmadıklarını düşünüyorum. | | | | | |
| 31 | Öğrencilere değerler konusunda iyi bir rol model olduğumu düşünüyorum. | | | | | |

| Aşağıdaki maddelere katılma durumunuzu işaretleyiniz. <u>Lütfen boş bırakmayınız.</u> | | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|--|---|-------------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|
| 32 | Okulumuzda öğretmenler değerlere aykırı davranışlar gördüklerinde müdahale ederler. | | | | | |
| 33 | Derslerimde değerleri açık bir şekilde öğretirim. | | | | | |
| 34 | Değerlerin öğretiminde velilerden daha fazla sorumluluğum olduğunu düşünüyorum. | | | | | |
| 35 | Öğrencilerin değerlere uygun davranışlarını teşvik eder, onları cesaretlendiririm. | | | | | |
| 36 | Öğrencilerin okul dışında da temel değerlere uygun hareket etmeleri için onları takip ederim. | | | | | |
| 37 | Okulumuzda tüm öğretmenlerin aynı düzeyde rol model olduklarını söylemek güçtür. | | | | | |
| 38 | Öğrencilere değerlerin öğretimi konusunda kendimi yeterli buluyorum. | | | | | |
| 39 | Okulumuzdaki meslektaşlarımda değerler eğitimi konusunda yeterli donanıma sahip olduklarını düşünmüyorum. | | | | | |

| Aşağıdaki maddelere katılma durumunuzu işaretleyiniz. <u>Lütfen boş bırakmayınız.</u> | | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|---|--|-------------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|
|---|--|-------------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 40 | Değerler eğitimi konusunda yapılan mesleki gelişim eğitimlerine katılmaya çalışırım. | | | | | |
| 41 | Meslektaşlarım, değerlerin öğretimini daha iyi yapabilmek için çeşitli eğitimler ve materyallerle kendilerini sürekli geliştirmektedirler. | | | | | |
| 42 | Değerler eğitimi için çeşitli kaynaklardan yararlanıyorum. | | | | | |
| 43 | Değerler eğitimi konusunda daha fazla mesleki gelişime ihtiyaç duyuyorum. | | | | | |
| 44 | Okulumuzda değerler eğitimine yönelik mesleki gelişimimizi destekleyecek eğitim imkânları oluşturulmaktadır. | | | | | |
| 45 | Okulumuzdaki değerler eğitimi ile ilgili çalışmalar, kendi uygulamalarımı gözden geçirmemi sağladı. | | | | | |
| 46 | Okulumuzda değerler eğitimi çalışmalarını izleme ve değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır. | | | | | |
| 47 | Okulumuzda değerler eğitimini izleme ve değerlendirme süreçleri nitelikli bir şekilde yapılmaktadır. | | | | | |

| | | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|----|---|----------------------------|--------------|------------|-------------|---------------------------|
| 48 | Değerlerin öğretilmesi, okulumuzda öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki etmektedir. | | | | | |
| 49 | Okulumuzda değerlerin öğretilmesi, öğrencilerin okula olan aidiyetlerini ve devam durumlarını pozitif yönde etkilemektedir. | | | | | |
| 50 | Okulumuzda değerlerin öğretilmesi sayesinde öğrencilerin okul ve sınıf çalışmalarına katılım isteği artmaktadır. | | | | | |
| 51 | Değerlerin öğretilmesi, okulumuzdaki disiplin sorunlarının azalmasına katkı sağlamaktadır. | | | | | |
| 52 | Okulumuzda değerlerin öğretilmesi, öğrencilerin okul eşyalarına ve rutin görevlere karşı sorumluluklarını geliştirmektedir. | | | | | |
| 53 | Okulumuzda değerler eğitimine yönelik çalışmalar, okul-veli ilişkilerine olumlu etki etmektedir. | | | | | |
| 54 | Okulumuzda değerlerin öğretimi, öğretmen ve öğrenciler arasında güvene dayalı ilişkileri arttırmaktadır. | | | | | |

ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Muhammet Enes ÇELİK, 1992 yılında Sakarya ilinin Hendek ilçesinde doğdu. İlköğrenimini Adapazarı'nda bulunan Sabiha Hanım İlköğretim Okulunda tamamladı. Lise öğrenimini Adapazarı Anadolu İmam Hatip Lisesinde tamamladı. 2011-2015 yılları arasında Uludağ Üniversitesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümünde Lisans eğitimi aldı. Lisansüstü öğretime, 2016 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Değerler Eğitimi Bilim Dalında başladı. 2015 yılından beri Sakarya ilinin Hendek ilçesinde bulunan Yeşilyurt İmam Hatip Ortaokulunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Evlidir.

Eposta: enescelik5419@gmail.com