

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ
PLANLAMASI ve EKONOMİSİ ANA BİLİM DALI

DEĞERLERE DAYALI SINIF YÖNETİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMANI
Doç. Dr. FATMA ÖZMEN

HAZIRLAYAN
DİLEK PEKİNCE

ELAĞIĞ-2010

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ
PLANLAMASI ve EKONOMİSİ ANA BİLİM DALI

DEĞERLERE DAYALI SINIF YÖNETİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bu tez / / tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Danışman

Üye

Üye

Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun / / tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Erdal AÇIKSES
Enstitü Müdürü

ÖZET**Yüksek Lisans Tezi****DEĞERLERE DAYALI SINIF YÖNETİMİ****Dilek Pekince**

Fırat Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Teftişi

Planlaması ve Ekonomisi Ana bilim Dalı

ELAZIĞ- 2010, Sayfa XII+ 224

Bu araştırma, öğretmenlerce benimsenen değerlerin sınıf yönetiminde yansıtılma biçimlerini ve bunların öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında, Elazığ ili merkezinde ve ilçelerinde bulunan yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan 68 birinci kademe öğretmeni bu çalışmadaki araştırma grubu olarak ele alınmıştır. Çalışmada öğretmen görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile alınmış, elde edilen veriler, niteliksel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, sınıf yönetiminde öğretmenler tarafından en çok tercih edilen değerler arasında, sorumluluk ve dürüstlük bulunduğunu; en az tercih edilen değerler arasında ise zevk ve heyecan verici hayat olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde tercih ettikleri değerleri, anlatım, geribildirim, modelleme, kişisel örgütlenme ve sınıf iklimi oluşturma biçimlerinde sınıf yönetimine yansıttıkları görülmüştür. Sınıf yönetiminde yansıtılan değerlerin ise öğrencilerin akademik gelişimleri, sınıf iklimi ve öğrenci davranışları ile kişiler arası ilişkiler üzerinde etkili olduğu ulaşılan sonuçlardandır.

Anahtar Sözcükler: Yatılı Bölge Okulları, Öğretmenler, Sınıf Yönetimi, Değerler, Öğrenciler, Akademik gelişim, Nitel Araştırma.

SUMMARY

Master Thesis

VALUES BASED CLASSROOM MANAGEMENT

Dilek Pekince

Firat University

Institute of Social Sciences

Department of Educational Administration,

Supervision, Planning and Economics

ELAZIĞ- 2010, Page: XII + 224

This study was done with the aim of determining the reflecting styles of the values adopted by the teachers in classroom management, and finding out the impacts of them on the students. In the frame of this main aim, 68 primary school teachers who worked in the boarding schools in the city center and towns of Elazig in the 2008-2009 instructional year, were taken as the study group in this research. In the study, the views of the teachers were taken by semi-structured interviews, and the obtained data were analyzed by qualitative analysis techniques. The findings revealed that the most preferred values by teachers in classroom management were responsibility and honesty; and the least preferred ones were pleasure and comfortable life. Teachers' reflecting styles of these preferred values in the classroom management were in the form of explaining, modeling, self regularization, feedback, and classroom climate. The impacts of these reflected values in the classroom management were mostly on students' behaviors, interpersonal relationships, and classroom climate.

Key Words: Regional Public Boarding Schools, Teachers, Classroom Management, Values, Students, Academic Improvement, Qualitative Research.

İÇİNDEKİLER

ONAY	I
ÖZET	II
İNGİLİZCE ÖZET (SUMMARY)	III
İÇİNDEKİLER	IV
TABLolar LİSTESİ	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
EKLER LİSTESİ	XI
ÖNSÖZ	XII

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ	1
1.1. Problem	2
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlılar	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6

İKİNCİ BÖLÜM

ALAN YAZIN BİLGİSİ	7
2.1. Değer Kavramı	7
2.2. Değerlerin Sınıflandırılması	12
2.3. Ahlak, Etik ve Değer Kavramları	17
2.3.1. Ahlak ve Değer	17
2.3.2. Etik ve Değer	19
2.4. Değerlerin Bireydeki Gelişimi ve Karakter Kavramları	21
2.4.1. Değerlerin Bireydeki Gelişimi	21
2.4.2. Karakter ve Değer	24
2.5. Değerler ve Yönetim	28
2.5.1. Örgüt ve Değer	29

2.5.2. Liderlik ve Değer	33
2.6. Değerlerin Eğitim Hayatındaki Gerekliliği	36
2.6.1. Değerlere Dayalı Eğitimin Sonucunda Beklenenler	47
2.7. Değerler Eğitimi	48
2.7.1. Değerler Eğitimi Teknikleri	50
2.8. Sınıf Yönetimi Kavramı	58
2.8.1. Sınıf Yönetimi Modelleri	60
2.8.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları	61
2.9. Değerler ve Sınıf Yönetimi	67
2.9.1. Sınıf Yönetimini Etkileyen Değer ve Normlar	69
2.9.2. Öğretmenin Model Rolü	77
2.10. İlgili Araştırma ve Uygulamalar	82

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM	87
3.1. Araştırma Yaklaşımı	87
3.2. Çalışma Grubu	90
3.3. Veri Toplama Süreci	92
3.3.1. Görüşme	92
3.3.2. Görüşme Tekniği ile Nitel Verilerin Toplanması	94
3.4. Verilerin Çözümlemesinde Yürütülen İşlemler	101
3.4.1. Nitel İçerik Analizi	101
3.4.1.1. Verilerin kodlanması	102
3.4.1.2. Temaların bulunması	103
3.4.1.3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması	103
3.4.1.4. Değer ölçeği ile elde edilen verilerin çözümlemesi	104

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR, TARTIŞMA ve YORUMLARI	105
4.1. Verilerin Çözümlemesi ve Bulguların Yorumlanması	105
4.1.1. Değer Ölçeği ile Elde Edilen Verilerin Analizi ve Yorumlanması....	105
4.1.2. Açık Uçlu Sorular ile Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi ve Dönüştürülmesi	106
4.2. Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerce Tercih Edilen Değerlere İlişkin Bulgular ve Yorumlamaları	106
4.2.1. Sınıf Yönetiminde En Çok Tercih Edilen Değerlere İlişkin Çözümleme	107
4.2.2. Sınıf Yönetiminde En Az Tercih Edilen Değerlere İlişkin Çözümleme	114
4.2.3. Cinsiyet Değişkeni Açısından Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Değerlere İlişkin Çözümleme	119
4.2.3.1. Kadın ve erkek öğretmenlerce sınıf yönetiminde en çok tercih edilen değerler	120
4.2.3.2. Kadın ve erkek öğretmenlerce sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerler	123
4.2.4. Kıdem Değişkeni Açısından Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Değerlere İlişkin Çözümleme	127
4.2.4.1. Kıdem değişkeni açısından sınıf yönetiminde en çok tercih edilen değerler	127
4.2.4.2. Kıdem değişkeni açısından sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerler	131
4.3. Değerlerin Sınıf Yönetiminde Yansıtılma Biçimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları	133
4.3.1. Sınıf İkliminin Oluşturulması Sürecinde Değerlerin Yansıtılmasına İlişkin Çözümleme	134
4.3.2. Anlatım Yöntemi ile Değerlerin Sınıf Yönetimine Yansıtılmasına İlişkin Çözümleme	149
4.3.3. Değerlerin Modelleme Biçiminde Sınıf Yönetiminde Yansıtılmasına İlişkin Çözümleme	156

4.3.4. Değerlerin Geribildirim Biçiminde Sınıf Yönetiminde Yansıtılmasına İlişkin Çözümleme	160
4.3.5. Değerlerin Kişisel Örgütlenme Biçiminde Sınıf Yönetiminde Yansıtılmasına İlişkin Çözümleme	162
4.4. Sınıf Yönetiminde Yansıtılan Değerlerin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular ve Yorumları	164
4.4.1. Sınıf Yönetiminde Yansıtılan Değerlerin Sınıf İklimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Çözümleme	165
4.4.2. Sınıf Yönetiminde Yansıtılan Değerlerin Öğrencilerin Akademik Gelişimleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Çözümleme	170
4.4.3. Sınıf Yönetiminde Yansıtılan Değerlerin Öğrenci Davranışları ve Kişiler Arası İlişkileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Çözümleme	177
 BEŞİNCİ BÖLÜM	
SONUÇ ve ÖNERİLER	190
5.1. Sonuç	190
5.1.1. Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerce Tercih Edilen Değerlere İlişkin Sonuçlar	190
5.1.2. Değerlerin Sınıf Yönetiminde Yansıtılma Biçimlerine İlişkin Sonuçlar	194
5.1.3. Sınıf Yönetiminde Yansıtılan Değerlerin Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar	197
5.2. Öneriler	199
 KAYNAKLAR	203
EKLER	218
ÖZ GEÇMİŞ	225

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Rokeach Değer Sınıflandırması	15
Tablo 2. Schwartz'ın Değer Sınıflaması Tablosu	16
Tablo 3. Heler, Evans ve Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Yaklaşımları	52
Tablo 4. Değerler Eğitimi Teknikleri	55
Tablo 5. Eğitimsel Süreçleri Tehdit Eden Davranışların Öğretmen Algılarına Göre Sıralanması Ve Karşılaştırılması	68
Tablo 6: Öğretmenlerin öğrenci davranışlarına gösterdikleri tepkilerin somut normlar açısından değerlendirilmesi	72
Tablo 7: Öğretmenlerin Sınıf İçi Moral İletişiminde Üstlendikleri Çoklu Roller ..	76
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullar ve Sayıları	91
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet ve Kıdemlerine Göre Dağılımları	92
Tablo 10. Rokeach Değer Ölçeği	100
Tablo 11. Sınıf Yönetiminde En Çok Tercih Edilen 10 Değer	108
Tablo 12. Sınıf Yönetiminde En Az Tercih Edilen 10 Değer	115
Tablo 13. Kadın ve Erkek Öğretmenlerce Sınıf Yönetiminde En Çok Tercih Edilen 10'ar Değer	120
Tablo 14. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin En Çok Tercih Ettikleri Değerler Arasındaki Farklı Değerler	122
Tablo 15. Kadın ve Erkek Öğretmenlerce Sınıf Yönetiminde En Az Tercih Edilen 10'ar Değer	123
Tablo 16. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin En Az Tercih Ettikleri Değerler Arasındaki Farklı Değerler	126
Tablo 17. Mesleki Kıdemlere Göre Sınıf Yönetimde En Çok Tercih Edilen 10'ar Değer	128
Tablo 18. Mesleki Kıdemlere Göre Sınıf Yönetimde En Az Tercih Edilen 10'ar Değer	132
Tablo 19. Sınıf İkliminin Oluşturulması Sürecinde Değerlerin Yansıtılmasına İlişkin Bulgular	136

Tablo 20. Anlatım Yöntemi ile Değerlerin Sınıf Yönetiminde Yansıtılmasına İlişkin Bulgular	150
Tablo 21. Değerlerin Modelleme Biçiminde Sınıf Yönetiminde Yansıtılmasına İlişkin Bulgular	157
Tablo 22. Değerlerin Geribildirim Biçiminde Sınıf Yönetiminde Yansıtılmasına İlişkin Bulgular	160
Tablo 23. Değerlerin Kişisel Örgütlenme Biçiminde Sınıf Yönetiminde Yansıtılmasına İlişkin Bulgular	163
Tablo 24. Sınıf Yönetiminde Yansıtılan Değerlerin Sınıf İklimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	167
Tablo 25. Sınıf Yönetiminde Yansıtılan Değerlerin Öğrencilerin Akademik Gelişimleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	171
Tablo 26. Sınıf Yönetiminde Yansıtılan Değerlerin Öğrenci Davranışları ve Kişiler Arası İlişkileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	178

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Değerlerin Yansıtılış Biçimlerine İlişkin Alt Temalar	134
Şekil 2. Sınıf İkliminin Oluşturulması Sürecinde Değerlerin Yansıtılması.....	137
Şekil 3. Anlatım Yöntemi İle Değerlerin Sınıf Yönetiminde Yansıtılması	151
Şekil 4. Değerlerin Modelleme Biçiminde Sınıf Yönetiminde Yansıtılması	158
Şekil 5. Değerlerin Geribildirim Biçiminde Sınıf Yönetiminde Yansıtılması	161
Şekil 6. Değerlerin Kişisel Örgütlenme Biçiminde Sınıf Yönetiminde Yansıtılması .	163
Şekil 7. Sınıf Yönetiminde Yansıtılan Değerlerin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Alt Temalar	165
Şekil 8. Sınıf Yönetiminde Yansıtılan Değerlerin Sınıf İklimi Üzerindeki Etkisi .	168
Şekil 9. Sınıf Yönetiminde Yansıtılan Değerlerin Öğrencilerin Akademik Gelişimleri Üzerindeki Etkisi	172
Şekil 10. Sınıf Yönetiminde Yansıtılan Değerlerin Öğrenci Davranışları ve Kişiler Arası İlişkiler Üzerindeki Etkileri	179

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Görüşme Formu	217
Ek 2. Görüşme Formu Değer Listesi	219
Ek 3. Değer Ölçeği ile Elde Edilen Verilerin Çözümleme Sürecinde SPSS 16.0 Ekran Örnekleri	221
Ek 4. Qsr Nvivo 8 Ekran Örnekleri	222

ÖNSÖZ

Okulların ve öğretmenlerinin başarı ölçütlerinin günümüz toplumu tarafından öğrencilerin sınavlarda elde ettikleri dereceleri olarak kabullenilmesi, günlük hayatımızda eksikliğinden şikâyet ettiğimiz ya da varlığına özlem duyduğumuz pek çok davranışın oluşmasında pay sahibidir. Okul içindeki davranışları ile öğrencileri tarafından gözlemlenen, sınıf içinde verdikleri yönetsel kararlar ile öğrencilerin davranışları ve onlara rehberlik eden değerleri üzerinde etkili olan öğretmenler, öğrencileri üzerindeki etkilerini fark edip, bu etkiyi en uygun şekilde kullanabildikleri ölçüde başarılı sayılmalıdır. Okul hayatı içinde en çok öğrenciler ile yüz yüze etkileşim içinde bulunan sınıflarda, öğretmenin değerlerini yansıtan yönetimleri öğrenci davranış ve tutumları üzerinde görülebilir izler bırakmaktadır. Bu çalışmanın, eğitimi ve yönetimi ancak değerler sayesinde anlamlı yapabilecek “değerli” öğretmen ve yöneticilere yardımcı olması umut edilmektedir.

Yüksek lisans eğitimi süresince değerli birikimleri ile araştırma sürecini yönlendiren danışmanım Doç. Dr. Fatma Özmen’e, değerli hocam Doç. Dr. Fatih Töremen’e, değerli fikir ve önerileri ile araştırmayı yönlendiren Yrd. Doç. Dr. Zülfü Demirtaş’a, araştırma deneyimlerini paylaşması konusundaki desteği ile Cemal Aküzüm’e, görev yapmakta olduğum okulda bulunan ve araştırma konusunun belirlenmesi konusunda ilham veren değerli meslektaşlarıma, lisans dönemi ve sonrasında emekleri ile araştırma sürecine katkıda bulunan Eğitim Fakültesi öğretim üyelerine ve araştırmaya katılan öğretmenlere teşekkür ediyorum.

İdeal bir eğitimcinin nasıl olması gerektiğini okul ve ev hayatında en iyi şekilde sergileyen babama ve varlıkları ile destek olan değerli aileme sonsuz teşekkürler ediyorum.

Dilek PEKİNCE
Elazığ, Aralık 2009

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Okul hayatının temel unsurlarından olan öğretmenler ile öğrencileri arasındaki etkileşim, öğrencilerin eğitim yılları ve sonrasındaki hayatlarında akademik ve moral açıdan nasıl bir yol izleyecekleri konusunda belirleyicidir. Öğrencilerinin toplumsal hayatta üstlenecekleri rolleri en etkili biçimde gerçekleştirebilmelerini sağlayacak yolları doğru şekillendiren öğretmenlerin nitelikleri ise, Hook ve Vass (2000: 1) tarafından aşağıda sorulan sorular da saklıdır:

Hayatınıza iyileştirici etkileriyle dokunan kişileri düşünün. Size ilham veren ve önemli olduğunuzu hissettiren en sevdiğiniz öğretmen kimdi? Size kendinize güvenmeniz gerektiğini hissettirip, dinleyen ve söylediklerinize değer veren kişiyi düşünün. Bu kişiler, bu duyguları size nasıl yaşatabildi? Onların elbette ki, kendilerini farklı yapan, kendilerine ait bir üslup ve duruşlardı vardı. Şimdi ise, onların bu şekilde olmalarını sağlayan inançlarının ne olduğunu tasavvur edin. Onların davranışlarını yönlendiren değerleri nelerdi?

Hook ve Vass (2000: 2)’a göre, bu öğretmenlerin ortak özellikleri, yaptıkları şeyin doğru olduğuna dair kesin bir inanç içinde olmalarıdır. Bu öğretmenler sınıflarının duygusal, entelektüel ve fiziksel ikliminin nasıl olmasını istediklerine ilişkin vizyona sahip kişiler olup; aynı zamanda vizyonlarını yaşayan kişilerdir. Öğretmenler yapması gerekenler hakkında gerçekçi inançlara sahip olup, “tutkuyla” öğrencilerinin “kazananlar” arasında olması için yardım eden insanlardır.

Öğretmenlerin öğrencileri üzerinde bahsedilen “iyileştirici” etkiyi yapabilmelerini sağlayabilmek amacıyla yapılan araştırmalara alan yazında sıklıkla karşılaşmak mümkündür. Bu araştırmanın da, ifade edilen etkinin gerçekleştirilmesi sürecinde önemli kabul edilen öğretmen değerlerinin ortaya konmasını, bu değerlerin sınıf

yönetimi ekseninde yansıtılmasını ve etkilerinin değerlendirilmesini kapsamayı bakımından, alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Problem

İnsan gücü kaynaklarını yetiştirme ve yönlendirmede en etkili araç olarak kabul edilen eğitimin, amaçlarını gerçekleştirmesini sağlayan en etkili aracını öğretmenler oluşturmaktadır. Hiçbir eğitim modelinin, o modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemeyecek olması, okulların da, ancak içindeki öğretmenler kadar iyi oldukları sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Aybek, 2007: 10).

Hayat boyunca davranışları doğrudan ya da dolaylı olarak yönlendiren değerler, kendilerinden kültürel olarak kabul edilen değerlerle gençleri şekillendirmesi beklenen öğretmenlerin rolünü kritik hale getirmektedir (Thompson ve Carr, 1966: 2). Bu kritik rol, eğitimin aynı zamanda gelecek kuşaklara değer aktarımının yapıldığı bir süreç olmasından ileri gelmektedir. Bu süreç içerisinde öğretmenlerin sahip oldukları değerler öğrencileri etkilemektedir (Sarı, 2005: 75). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerce sergilenen her hangi bir davranış öğrencilerin gelişimlerini etkileyen moral anlamlara sahiptir (Evertson ve Neal, 2006: 5).

Kendilerinden öğrencileri için “iyi modeller” olmaları beklenen öğretmenlere, bu ağır sorumluluğu yükleyen nedenlerin başında, öğrencileri tarafından önemli ölçüde model alınıyor olmaları gelmektedir. Başar (2005: 68-69)’a göre, ilköğrenim yıllarından itibaren giyiminden yürüyüşe, konuşmasına kadar her davranışı ile öğretmenler öğrencilerince gözlenmekte ve modellenmektedir. Öğretmenler açısından özen gerektiren ve bir bakıma yorucu olan bu durum, eğitimsel amaçlar açısından değerlendirildiğinde, aynı zamanda bir fırsat halini alabilmelidir. Zira gün boyunca öğrencileri tarafından davranışları gözetim altında olan öğretmenler için, iyi davranışları sergileyerek, bu davranışların modellenmesini sağlamak, öğrenciler üzerinde istenilen etkiyi bırakabilmek için ellerinde bulunan en önemli imkânlardandır.

Eğitim yönetiminin bir parçası olarak sınıf yönetimi, Evertson ve Neal (2006: 3)’e göre, öğrencilerin akademik gelişimleri üzerinde etkili olduğundan daha çok, moral ve sosyal

yanları üzerinde etkilidir. Sınıflarını, öğrencilerinin en iyi şekilde öğrenebilecekleri ve sosyal hayatın gerektirdiği moral davranışların en iyi şekilde örneklendiği yerler haline getirmek, yönetici olarak öğretmenin öncelikli görevlerindendir. Kişilerin karar vermelerinde, tercihlerinde ve davranışlarında belirleyici olup, yol gösteren değerlerin ise, öğretmenlerin bu görevlerini yerine getirirken kendilerini yönlendirmeleri kaçınılmazdır. Şentürk (2007), Tertemiz (2000)'den emredici, sert, teşvik edici, yumuşak, dikkatli, duyarsız, şakacı, eleştiren, otoriter, demokrat vb. değerlerden öğretmenin kişiliğinde baskın olarak yer alanların, onun sınıf yönetimi yaklaşımında belirleyici rol oynayabileceğini aktarmaktadır. Bu haliyle, değerleri tarafından yönlendirilen öğretmenlerce sergilenen davranışlar, Bayrak (1998)'ın ifadesiyle, sınıf yönetiminin temellerini oluşturmaktadır.

Gore (1998), “Öğretmenler öğrencilerinin olmasını istediklerini, kendileri olmalıdır.” sözleriyle, değerlerin sözler ile değil; davranışlar ile yansıtıldığında kişiler için anlamlı bulunacağına işaret etmektedir. Sınıflarını yönetirken kendi değerlerinin yönlendirdiği pek çok eğitimsel karar veren ve aynı zamanda öğrencileri tarafından gözlemlenen öğretmenlerin, bu yönetim sürecinde hangi değerleri benimsediklerinin belirlenmesi, öğretimin etkililiği ve öğrencilerin ahlaki gelişimi açısından son derece önemlidir. Sınıf yönetimi ile ahlaki gelişim arasındaki yakın ilişkiyle ilgili olarak Garrett (2003), Wolk (2002)'a atıfta bulunarak, sınıf yönetimi ile davranış, karakter, disiplin, ahlak gibi konular arasında bir ayrım olmadığını belirtmektedir. Bu bakış açısına göre, sınıf yönetimi ve karakter eğitimi eş anlamlı olup; DNA'nın ikili sarmalları gibi iç içedir. Karakter eğitimi ise benzersizdir ve her bir sınıf için ayrı bir biçimde ortaya çıkar. Eğer öğretmenler düşünceli ve demokratik bir perspektiften sınıf yönetimini uygularlarsa, aynı zamanda karakter eğitimi de vermiş olmaktadır.

Digiulio (1998: 8), “Öğretmenler toplumun yüzleşeceği ciddi ve sosyal sorunlarda bizlerin en son, en iyi ve belki de tek gerçek ümidimizdir; insani farklılıklara saygı ve insan itibarını onurlandırma, insan olarak kurtuluşumuzdur.” sözleriyle öğretmenlere toplum tarafından yüklenen sorumlulukları hatırlatmaktadır. Toplumumuzun, nitelikli insanların yetiştirilmesi konusunda duyduğu gereksinimin varlığını sürdürmesi, öğretmenlerin kendi paylarına düşen görevi layıkıyla yerine getirmeleri gerekliliğini

ortaya koymaktadır. Bu görevi yerine getirmenin en önemli yollarından birini de, sınıf yönetimi oluşturmaktadır.

Sınıf yönetimi, öğrencilerin olumlu davranışlarının sürdürülmesini ve olumsuz davranışlarının değiştirilmesini amaçlarken, öğrencilerin davranışlarını yönetmeye çalışır (Karagöz, 2008). Bu haliyle, öğrencilerin akademik gelişimleri üzerinde önemli ölçüde etkiye sahip sınıf öğretmeni, aynı zamanda ahlaki gelişimleri üzerinde de etkilidir. Galloway (2004)'in ifade ettiği araştırma sonuçlarına göre, eğitimsel süreçleri tehdit eden durumlarına dair öğretmen algılarının niteliği 1940'lı yıllar ile 1990'lı yıllar bakımından karşılaştırıldığında, ortaya toplumsal açıdan korkutucu bir tablo çıkmaktadır. Sınıf içinde sakız çiğnemek ya da gürültü yapma ya da izin almadan konuşma şeklindeki öncelikli istenmeyen davranışlar, günümüzde yerini uyuşturucu, hırsızlık, intihar ve taciz gibi davranışlara bırakmıştır. Miller, Kraus ve Veltkamp (2005: 462), geline bu noktada değerlerin istenmeyen davranışlarla mücadele etmek konusunda bir önleme aracı olarak kullanılmasını gerektiğini; bu doğrultuda güvenilir rol modeller, saygı ve sorumluluk gibi değerlere yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Kendilerinden, öğrencilerini akademik gelişim alanında olduğu kadar moral gelişim alanında da desteklemeleri beklenen öğretmenlerin, öğrencileri ile en çok yüz yüze bulundukları alan olan sınıf yönetiminde etkili olmaları, bu bakımdan önemlidir. Öğretmenlerin, kendi değerlerinin ve bu değerlerin en uygun biçimde sınıf yönetiminde nasıl yansıtılması gerektiğinin farkında olmaları, sınıf yönetimini daha başarılı hale getirecek ön koşullar arasındadır.

1.2. Araştırmanın amacı

Araştırmanın genel amacı, öğretmen görüşlerine dayalı olarak, öğretmenlerce benimsenen değerlerin sınıf yönetimine yansıtılma biçimlerini ve bu değerlerin öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde, cinsiyet ve kıdem bağımsız değişkenlerine göre, aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Sınıf yönetiminde öğretmenlerce en çok ve en az tercih edilen değerler nelerdir?
2. Öğretmenlerin tercih ettikleri değerleri sınıf yönetimine yansıtma biçimleri nasıldır?
3. Sınıf yönetimine yansıtılan değerlerin öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Erken yaşlarda şekillenen deneyim ve yaşantılarımıza bağlı olarak gelişen değerler, kişilerin davranışları ile yansıtılırlar. Dwyer (2007)'e göre, “Kendimizi, değerleri sergilemekten alıkoyamayız.” Davranışları ile öğrencileri tarafından gözlemlenen ve onları zihinsel, sosyal ve moral gelişim alanları başta olmak üzere, pek çok alanda şekillendiren öğretmenlerin değerlerinin belirlenmesi, bu bakımdan önemlidir. Günlük eğitim süreci içerisinde öğrenciler ile yüz yüze etkileşimin en yoğun olarak yaşandığı sınıflarda, öğretmenlerin değerlere dayalı eğitimine ilişkin görüşleri ortaya koyan bu araştırmanın, alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin okullarda hangi moral konularla daha çok ilgilendiklerini tahmin etmenin yollarından en önemlilerinden biri, öğretmenlerin ifade ettikleri değer tercihlerini keşfetmek ve bunları tercih etmelerinin sebeplerini bulmaktır (Lin, Davidman, Petersen ve Thomas, 1998: 67). “Her birimiz moral değerler öğretmeniyiz. Gösterdiğimiz örnekler, yaptığımız seçimler, yaşadığımız hayat kendi çağımızdan dışarı gönderdiğimiz açık etik sinyallerdir. Bunu her an hareketlerimizle oluştururuz ve bugün modellemesini yaptığımız davranışları, bir sonraki neslin moral hareketlerinin tohumu olarak atarız” (Cornett ve Thomas, 1995). Bu araştırma, öğretmenlerin benimsedikleri değerleri sınıf yönetiminde yansıtma biçimlerini ve bu yansıtmanın öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Bu haliyle araştırmanın, öğrencilerin moral konular hakkındaki tutum ve davranışları üzerinde öğretmenlerin yönetsel etkililiklerini inceleyecek araştırmalara katkı sağlaması ve uygulamada yaşanan sorunlara karşı konunun muhatapları olan başta öğretmenler olmak üzere, yönetici ve araştırmacılara farklı bir bakış açısı kazandıracağı umulmaktadır.

1.4. Sayıtlılar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sorulara içtenlikle karşılık verdikleri ve kendi değerlerinin sınıf yönetimlerinde etkili olduklarına dair fikir sahibi oldukları kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2008-2009 eğitim- öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Elazığ ili merkezinde ve ilçelerindeki yatılı ilköğretim okulunda görev yapan 68 birinci kademe öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.
3. Veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formu ile sınırlıdır.
4. Çalışma grubundan toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Nitel Çözümleme: Niteliksel verilerin bir amaç doğrultusunda bilimsel yöntemler kullanılarak incelenmesidir.

Kod: Nitel araştırma ile elde edilen verilerden olup, araştırmacı tarafından anlamlı bir bütün oluşturduğu düşünülen en küçük birim.

Ebeveyn tema: Nitel çözümlemelerde oluşturulan kod listelerindeki ana bölüm veya üst kategoriler.

Çocuk tema: Nitel çözümlemelerde oluşturulan ebeveyn temalara bağlı alt kategori veya bölümler.

İKİNCİ BÖLÜM

ALAN YAZIN BİLGİSİ

Bu bölümde araştırma konusu hakkında genel çerçeve oluşturmak amacıyla, ilgili kaynaklardan elde edilen bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Değer Kavramı

İnsanların nesne, durum, kişi ya da herhangi bir varlığa verdikleri önemi ifade etmek için kullandıkları değer sözcüğü, sosyal ve kültürel alanlar da dâhil olmak üzere pek çok alanda farklı tanımlamaları yapılan bir kavramdır. Bununla birlikte, yapılan tanımların benzer yanlarını bulmak mümkündür.

Değerler için yapılan pek çok tanımın ortak noktası tercih yapma ve karar verme ifadelerinde bulunmaktadır (Evans, 2005: 60; Argondona, 2003: 17; Glen, 1999: 233; Sarı, 2005: 76). Glen (1999: 233)’a göre bir şeyin değer olabilmesi için, alternatifleri arasından seçilmesi, her bir alternatifin muhtemel sonuçlarının düşünülmesinden sonra seçimin yapılması, toplumun istekleri ile kabul edilmesi, kendisiyle hareket edilmesi ve yinelenmesi gibi özellikler taşıması gerekmektedir. En geniş anlamıyla değerler, insanların uğruna çaba gösterdikleri tercihleridir. Değerler ihtiyaç ve isteklerinden doğup, bireyin günlük hayatında tanımlanabilir özelliktedir.

Heenan (2007)’e göre ise değerler iki farklı bakış açısıyla tanımlanabilmektedir. Birincisinde, değer diğer tercihler gibi (çay ya da kahve, uzun ya da kısa saç...) öznel ve herhangi bir zamanda değişebilen kişisel tercihlerdir. Diğer yandan ikinci tanımda ise, değerler aynı zamanda dürüstlük, şefkat gibi ilkeler olup nesnel, evrensel, devamlı ve kültürler arasındadır. İkisi arasındaki önemli fark ise ilkinin “sahip olunan” ikincisinin ise “olunan” şeyler olmasıdır; kişiler uzun ya da kısa saç “sahip olurlarken”, dürüst ya da şefkatli “olurlar” şeklinde açıklanmaktadır.

Özmen (1997: 9)’in, farklı ve birbirleriyle uyumsuz faaliyet ve davranışlar olarak özelliklerini tanımladığı çatışma durumlarında, değerler işe koşulan kavramlardandır.

Değerler, moral bir karar gerektiren; çatışma durumlarında, nasıl davranmamız gerektiğine dair davranışları öneren ve günlük hareketlerimize rehberlik eden; belirli davranışlara dönüşen inanç veya davranış şekillerimize dair tercihlerimize dayanan bireysel veya öznel yapılardır. Başka bir ifadeyle alışkanlık ve geleneklerimize veya genel evrensel düşüncelere dayanan; bir insanın gelişimi boyunca inşa ettiği; sosyal etkileşim ile başlayıp son olarak karar ve hareketlerle ifade edilen arzu edilen davranış şekilleri, tercihleridir (Evans, 2005: 60).

Başka bir bakış açısıyla değerler, kendilerine sadece iyi anlamlar yüklenilmiş şeyler (güzellik, gerçek, sevgi, dürüstlük, sadakat, vb.) ve kişisel ve sosyal tercihler olarak tanımlanmaktadır. Değerler kişisel bütünlük ve kişisel tanımlama ile yakından ilişkili olan; inanç ve hareketlerin değerlendirilmesinde ve karar vermede referans noktaları ile davranışlara rehberlik eden genel hayat duruşları, standartlar, idealler, prensipler ve temel kanaatlerdir (Halstead ve Taylors, 1996: 5). Değerler, sosyal hayatın ölçütlerini oluşturur. Bir davranış biçimini öbürüne tercih etmede değerler önemli bir rol üstlenmektedir. Başka bir bakış açısından, değerler davranışların kaynaklarını oluşturduğu gibi ölçütlerini de belirler. Belirli bir davranış oluşturmada etkin olan değer onun nasıl olduğuna da karar verir (Sarı, 2005: 76).

Değerler, bireylerin düşünme veya hareket etmeleri için değer ya da önemli buldukları bireysel standartlardır (Chin ve Lin, 2001). Değerlerin kararlara rehberlik ediyor olmasını Argandona (2003: 16) aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

Değerler kararlara yansıtılır ve kararlarımızda değerlerin tekrar edilmesi bir erdemin olduğunu gösterir. Erdemler karakterimizi şekillendirir ki bu, davranış tanımlanana kadar bir sonraki karara devamlılık sağlar. Sonuçta bu aşamaların hepsi, başka insanların değerleri üzerinde iz bırakır ve onların karar, erdem, karakter ve davranışları bizim değerlerimizi etkilemiş olur. Böylece, bireysel ve sosyal boyutlar ilişkili olup birbirlerini karşılıklı olarak etkilerler.

Argandona (2003: 17)'e göre bir hareketin öncesinde, birey üç farklı değer türü ile ilişkili olan üç çeşit hareket içerisine girmektedir:

- Harici değerler (extrinsic values): Birey hareketlerinin dış etkilerini düşünür ve karar verirken bu dış etkilere değer verir.
- Dâhili değerler (intrinsic values): Birey hareketlerinin kendisi üzerindeki etkilerini düşünür.
- Aktarımsal değerler (transcendent values): Birey hareketinin başkaları üzerindeki etkisini düşünür. Böylece herhangi bir değer verme süreci bu üç aşama olmaksızın tamamlanamayacaktır. Bu yüzden üçüne birden değil de, bir veya ikisine dayanan bir karar, muhtemelen yanlış olacaktır; çünkü kararların sonuçlarına değer verilmemiş, bu gerçeklik ihmal edilmiştir.

Değerler ile ilgili olan tanımlar karar vermenin bir adım ötesi olan kararı somutlaştırma ve davranış boyutunu da içermektedir. Değerler, belirli durumlara aktarılan, tercih ve kararların değerlendirilmesine rehberlik eden istendik davranış, inanç veya merkezi istekler olup karakteri şekillendiren hareket ve oluşların içsel birer parçalarıdır. Argandona (2003: 16)'e göre, değerler kuralcıdır (normative): İnsanlara nasıl davranmaları gerektiğini söylerler. Anlamları nesneldir (objective): “Bizler iyi ve değerli olan şeyler isteriz; fakat bu şeyler biz istediğimiz için iyi ve değerli değildir; fakat değer verişlerimiz subjektiftir: Bir şeyler bizim için değerlidir; bizler bir şeylerin değerini hissederiz”. Huitt (2004)'e göre değer verme eylemi, değer yargıları oluşturma, duyguları veya edimimleri ifade etme ve bir takım prensiplere bağlılık olarak düşünülmektedir. Değerler etkili sistemlerin bir parçası olarak ele alınmalıdır. Bir kez geliştirildiklerinde girdileri seçmede ve duygu- düşünceleri hareketlere bağlamada önemli bir filtre sağlarlar ve böylece düzenleyici bir sistemin içinde yer alabilirler.

Değerlerin davranışlar üzerindeki düzenleyici etkisi Person ve Jindal tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Değerler doğrular ile yanlışları birbirinden ayıran, hiç kimse görmediğinde bile, bir durumun yap ve yapmalarını ayıran içimizdeki mekanizmalardır. Değerler bir kimsenin karakter ve davranışları ile birlikte düşünülür ve bireyin iradeli ya da alışkanlık sonucu sergilediği davranışları doğru ya da yanlış olmalarına göre değerlendirir. Bunlar moral prensipler olup insani davranışlarda iyi ve doğru olarak

tanımlanır. Başka bir görüşe göre ise bu kendi kendini yönetme mekanizması sezgisel değildir; çevreden gelen devamlı öğretiler sonucunda olur, özellikle de birey tarafından yaşça ve statü bakımından üstün olarak algılanan kişilerden. Çevre, toplum ve ailenin bireyin değerleri üzerindeki etkisini reddedemeyiz.

Boeree (2006) “Her insan kendisinin dünyaya gelmesinden önce şekillenmiş bir kültürün içinde yetişir. Bu şüphesiz ki bizi etkiler ve ‘Bu toplumda olaylar böyledir’ demektense ‘Olayların olması gereken şekil bu’ deriz.” sözleriyle değer ve kültür ilişkisini ortaya koymaktadır. Kültürün dışında değerlerin kaynakları aile, mesleki akran grubu veya kurumun örgütsel yeri olabilmektedir. Glen (1999: 233) değerlerin açıklama, modelleme, manipülasyon ile elde edildiğini belirtmektedir. Ahlaki (moral) değerler özel bir durum olup tercih veya tavrı yansıtırken; doğru-yanlış ve yapılmalı-yapılmamalı gibi durumlar ile ilgilidir. Ahlaki değerleri etkileyen inançlar toplum etkisi altında, eğitim ve aile ile şekillenirken; değerler, kişiler arasında veya içinde doğru ve yanlışla ilgili tercih yapma konusunda ortaya çıkan moral bir ikilemi fark edip tepki gösterme arasında oluşan moral muhasebe sürecince işlenir. Merrill (2002)’in değerlerin kökeni ve üstlendikleri görevlerle ilgili düşünceleri aşağıdaki gibidir:

Değerler etiğin temelidir. Alt yapı, deneyim, aile, arkadaş, inanç ve toplum bizlerin kişisel değerlerini şekillendirir. Bu değerler tutum ve kararlarımızı etkileyen derin köklü prensiplerdir. Etik değerlerin harekete dönüşen halleridir. Başka ifadeyle değerlerimiz yaptıklarımız ile yansır. Kişisel değerlerimiz eşsiz bir biçimde bireyseldir ve bizler, nasıl davranacağımız konusunda bize yardım etmeleri için her bir önceliğimizi çekirdek değerler ve inançlarımıza göre belirleriz. Çünkü her bir değerler sistemine sahip olmamızın sebebi neyin doğru ve neyin yanlış olduğu konusunda bir yargıya varmaktır.

Değerler, Boeree (2006)’a göre, bireyin kişiliğinde yer alan ve onu diğer insanlardan farklı yapan şeylerdir. Jorgessen ve Ryan (2004: 223)’e göre ise değer, birey veya gruplarca sahip olunan içselleştirilmiş davranış ilkeleri veya inançlarıdır. Sağnak (2005), değerlerin bireysel düzeyde, davranışın kaynağı olarak kavramlaştırıldığını,

kendimizi başka insanlara tanıtmada, başkalarının davranışını ve kendi davranışımızı yargılamada, kendimizi başkalarıyla karşılaştırmada, başkalarını ikna etmede temel oluşturduğunu ifade etmektedir.

Kişilerin değerlerini açıklığa kavuşturmak ne basit bir iştir, ne de sürekli seçimler olacağını garanti eder. Bireysel değerler, kişilik ve değerlerden de gelişir; bu yüzden değer verme kişinin dünyasını nasıl gördüğü ve onun içinde nasıl konumlandığından etkilenen gelişimsel bir süreçtir. Bireyler, değerlerini yaşarken, başkalarına bakar ve başkalarının neye değer verdiğinden etkilenirler. Değerler şekillendirilip, sosyal temaslarla daha derin bir biçimde tanımlandığından, deneyim bireylerin değerlerini açıklığa kavuşturup, güçlendirmesinde önemli rol oynar. Bu süreçle, toplumlar bireylerin değerlerini zenginleştirip desteklerken, bireyde toplum değerlerini desteklerler” (Norris, Barnett, Basom ve Terkes, 2002: 33).

Aavik ve Allik (2002: 222)’den aktaran Baloğlu ve Balgalmış (2005: 22) değerlerin özelliklerini “Belirli durumlarda, tercih edilen hayat tarzı ve davranışlar hakkında, seçimlerimizi veya olayları ve davranışlar değerlendirmemizi yönlendiren, önem sıralamasına göre derecelendirilmiş görüş veya inançlardır.” şeklinde özetlemektedir.

Değerlere dair oluşturulan tanımlardan bir diğeri İskoçya Program Danışma Konseyi (The Scottish Consultative Council on the Curriculum 1991) tarafından yapılmıştır. Gore (1998) bu kurum tarafından ifade edilen değer tanımlamalarını aşağıdaki gibi aktarmaktadır:

- Değerler temel inançlarla ilişkilidir.
- Öğrettiğimiz zaman değerlerle iletişim kurarız.
- Değerler eğitim aktivitelerinin içinde yer alır.
- Değerler her zaman bilinçli olarak ele alınmaz-yaşanmaz.
- Değerlere dair bir fikir birliği olanaksızdır.

Değerlerle ilgili olarak yapılan tanımlamalara Argandona (2005: 15) farklı bir bakış açısıyla yaklaşmaktadır. Yazara göre, demokrasi, eşitlik, özgürlük ve dayanışma gibi değerler toplumda özellikle son zamanlarda yeniden hayata geçirilmeye başlanan değerler arasında yer almaktadır. Diğer yandan bazı değerler ise, ticari hayatta sahip oldukları yerden dolayı yine son zamanlarda belirginleşmiştir. Şirketlerin ürünlerini satmak için kullandıklarını ifade ettikleri bu “satıcı” değerler, şirketlerin özellikle üzerinde yoğunlaştıkları kavramlardır. Başka bir açıdan ise, bazı durumlarda özellikle şirketler için tek değer para değeri de olabilmektedir.

İnsan davranışlarını açıklamada temel öneme sahip olduğu düşünülen değerlerin sosyal bilimler için dikkat çekici olmasının pek çok sebebi bulunmaktadır. Bu sebeplerden biri değerlerin araştırmacılara hem birey, hem de grup düzeyinde bilgi sağlayabilen bir kavram olmasıdır. Hızlı bir değişim süreci içinde yer alan toplumumuzda sosyoekonomik gelişimlerden sorumlu olan toplumsal düzenlemelerin sağlıklı olarak yürüyebilmeleri, bireylerin değerlerin bu düzenlemeler ile uyumları ile yakından ilişkilidir. Bu uygunluk sorunu, toplumsal siyasalların başarısı için toplumun iyi tanınmasını, dolayısıyla da değerlerin ayrıntılı bir biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır (Çetin, 2004).

2.2. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler farklı kaynaklarda, uygulanacakları alanlar ya da araştırmacıların bu değerlerin içeriklerine yükledikleri anlamlara göre farklı başlıklar altında toplanmakta, sınıflandırılmaktadır.

Değerleri karakter açısından yorumlayan Huitt (2004)’e göre iyi karakter, bireyin hareketleri ile tarif edilir. Karakter gelişimi geleneksel olarak endüstriyel çağa uygun olarak otoriteye uyum, çalışma etiği, denetim altında çalışma gibi uygun değerler ve özelliklere odaklanmaktadır. Modern eğitim ise bilgi çağına uygun olan değerleri desteklemelidir. Bu değerler dürüstlük, güvenilirlik, bireysel sorumluluk, tevazu, akıl, adalet, sadakat, bağlılık gibi değerlerdir.

Amerika’daki Çalışma Bakanlığına bağlı bir danışma birimi tarafından öğrencilerde bulunmaları gerekli beceriler üzerine yapılan araştırma SCANS (*Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*) Raporu olarak ifade edilmiştir. Raporu

hazırlayan komisyon, iş, hükümet ve eğitim alanlarındaki ulusal liderlerden oluşmakta olup çalışmalarını 1980'lerin sonlarından 1990'ların başlarına kadar sürdürmüştür. Bu raporda bilgi çağı için önemli olan değerler arasında sorumluluk, sosyallik, bütünlük ve dürüstlük sayılmıştır. Huitt (1997) ise bunlara ek olarak önemli değerler arasında otonomi, yardımseverlik, merhamet, cesaret, nezaket, dürüstlük, bütünlük, sorumluluk, güvenilirlik ve samimiyeti saymaktadır.

Josephen Etik Enstitüsü karakterin 6 direğini şöyle tanımlamaktadır: güvenilirlik, saygı, iyilik, sorumluluk, ilgilenme ve yurttaşlık değerleri. Çiftçi (2003: 71)'ye göre değerler göreceli değildir. Onlar bütün zamanlarda ve toplumlarda geçerli olan, bireyin yaşama hakkı, onuru, özgürlüğü, eşitliği, karşılıklı gibi esas itibarıyla adalet prensibini içine alan evrensel değerlerdir. Bu evrensel değerleri Josephen Etik Enstitüsü dürüstlük, güvenilirlik, sözünü tutma, iyilik, sadakat, başkaları ile ilgilenme, başkalarına saygı, sorumlu yurttaşlık, mükemmellik peşinde olma ve hesap verebilirlik olarak açıklamaktadır (Merril, 2002).

Bazı araştırmacılar ise “Öğretilmesi gereken değerler nelerdir?” sorusunu sorarak, değerleri ifade etmektedirler. Bu araştırmacılarından biri olan Nielsen (2005: 3)'e göre, sorunun cevabı, yaşadıkları ülke olan Avustralya'nın geleneksel değerlerinde gizli olup, eşitlik, özgürlük, ilgi ve merhamet, en iyisini yapma, iyi olma, dürüstlük ve doğru sözlülük, doğruluk, saygı, sorumluluk, anlayış- tolerans ve içine alma gibi değerlerdir. Benzer bir bakış açısıyla İskoç Eğitim sisteminde yer alması gerektiği düşünülen değerleri Gore (1998) şöyle ifade etmektedir: öğrenmeye değer verilmesi, kendisi için saygı ve özen, başkaları için saygı ve özen, ait olma hissi, sosyal sorumluluk.

Değerleri örgüt yapısının temel taşları olarak gören Heathfield (tarihsiz) ise örgüt içinde var olması gereken birçok değerden söz etmekte ve bunları, hırs, yetenek, bireysellik, eşitlik, güvenilirlik, hizmet, sorumluluk, uyumluluk, saygı, değişiklik, gelişme, eğlence, sadakat, hesap verilebilirlik, dürüstlük, yenilik, takım çalışması, mükemmellik, güçlendirme, kalite, etkililik, saygınlık, işbirliği, empati, başarı, cesaret, zeka, bağımsızlık, gizlilik, mücadele, etki, öğrenme, şefkat, arkadaşlık, disiplin/düzen, cömertlik, ısrar, iyimserlik, bağımlılık, esneklik şeklinde sıralamaktadır.

Değerler, sosyal değerler başlığı altında da ele alınmaktadır. İlgi, eşitlik, dürüstlük, sosyal adalet, sorumluluk, sağlıklı hayat şartları, cinsel tutumlar ve esneklik tarafından çevrelenen bu değerler, kültürden kültüre değişkenlik göstermekle birlikte, sosyal değerler başlığı altında toplanmaktadır (Han ve Kemple, 2006).

Galloway (2004)'e göre değerler çekirdek değerler başlığı altında sekize ayrılabilir. Bunlar: saygı, nezaket, dürüstlük, ilgilenme, sorumluluk, merhamet, uyum ve görev olup okul kültürü içerisinde yer almaları gereken ve bütün ilişkileri etkileyecek olan değerlerdir. Heenan (2007), bu değerlerin karakteri inşa ettiğini belirterek, bu sayede bireyin başkaları ve toplum için yararlı davranışlar ürettiğini ifade etmektedir. Bu değerler aynı zamanda sağlıklı ilişkilerin varlığı ve demokratik toplumların korunması ve devam edebilmesi için hayati olan evrensel değerlerdir. Hassan ve Kahil (2005: 81)'e göre, evrensel moral değerler ise, insanlara insan olarak değer vermek, hayatlarına saygı duymak herkese adilce muamele etmek sırasında yapmamız gerekenlerdir.

Scheler (1966) değerleri kişisel, yaşamsal ve olgusal olarak üçe ayırmaktadır. Kişisel değerler insanın kendisinin şekillendirdiği iyi, kötü, saygı, sevgi ve nefret gibi değerlerden oluşmaktadır. Yaşamsal değerler sağlam, hasta, cılız, dinç, bitkin, gürbüz gibi canlı varlık dünyasının niteliksel değerleridir. Olgusal değerlerde ise yararlılık, ekonomiklik, estetiklik ve kültürel uygunluk gibi değerler yer almaktadır. Scheler bu üç grup değeri mutlak ve göreceli değerler olarak ikiye ayırmaktadır. Bu durumda kişisel değerler göreceli, olgusal ve yaşamsal değerler ise mutlak olmaktadır. Scheler değerlerin aşağı ve yüksek olması durumundan bahsetmekte ve kişisel değerlerin yüksek değerler olduğunu ileri sürmektedir (Sarı, 2005; Ulusoy, 2007: 55).

Değerlerin araştırılması adlı geniş bir çalışma yapan Allport, Vernon ve Lindzey (1931)'den sonra değerler, estetik, teorik(bilimsel), ekonomik, siyasal, sosyal ve dinsel değerler olarak 6 grup halinde de toplanmıştır (Güngör, 1993). Spranger (1937) de aynı şekilde değerleri teorik, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dinsel olmak üzere olmak üzere 6 kısma ayırmaktadır (Arslanoğlu, 2005).

Rokeach (1973) ise değerleri iki gruba ayırmaktadır: amaçsal (terminal) ve araçsal (instrumental). Amaçsal değerler var oluşun nihai noktası ile ilgili iken, araçsal değerler

davranış şekilleri ile ilgili inançlardır. Glen (1999: 205), Richardson ve Tolson (2005: 277), Trocchia, Swanson ve Orlitzky (2007: 727), Baloğlu ve Balgalmış (2007: 26), Akdemir (2007: 31) ile Ulusoy (2007: 57), bu değerleri aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir (Tablo 1):

Tablo 1. Rokeach (1973) Değer Sınıflandırması

ROKEACH DEĞER SINIFLANDIRMASI	
Araçsal Değerler	Amaçsal Değerler
Azımlılık (Çalışkanlık, hırslılık)	Aile güvenliği- gizliliği
Bağımsızlık (Kendine yeterlilik)	Barış
Bağışlayıcılık (Affedicilik)	Başarı hissi (Bir şeyi tamamlama duygusu)
Cesaret	Bilgelik
Dürüstlük	Eşitlik
Entelektüellik	Gerçek arkadaşlık
Geniş görüşlülük	Güzellik (Estetik)
Mantıklılık	Heyecan verici hayat
Neşelilik (Sevinçlilik)	İç huzur
Nezakete	Mutluluk
Öz kontrol (Kişisel disiplin)	Olgunlaşmış sevgi
Sevecenlik	Öz saygı
Sorumluluk (Güvenilirlik)	Özgürlük (Hürriyet)
Temizlik, düzenlilik	Rahat hayat
Uyumluluk (İtaatkarlık, saygıllılık)	Sonsuz hayat mutluluğu
Yaratıcılık	Sosyal saygınlık
Yardımseverlik	Ulusal güvenlik
Yeterlilik (etkililik, uzmanlık)	Zevk (Keyifli bir hayat)

Bir diğer değer sınıflandırması da Schwartz (1994) tarafından yapılmıştır. Schwartz, Rokeach'ın belirlediği değerler üzerinde bazı değişiklikler yaparak Rokeach'ın belirlediği 18 amaçsal ve 18 araçsal değerini 10 temel değer tipinde (Tablo 2) gruplamıştır (Aktaran Ulusoy, 2007: 58):

Tablo 2. Schwartz'ın Değer Sınıflaması Tablosu

SCHWARTZ'IN DEĞER SINIFLAMASI TABLOSU	
Değer Grupları	Değerler
Güç (power): Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü	Sosyal güç ve otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntüyü koruyabilmek, insanlarca benimsenmek.
Basarı (achievement): Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi	Başarılı olmak, yetkin (muktedir) olmak, hırslı olmak, sözü gecen biri olmak, zeki olmak
Hazcılık (hedonism): Bireysel zevke ve hazza yönelim	Zevk, hayattan tat almak.
Uyarılım (stimulation): Heyecan ve yenilik arayış	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak.
Özyönetim (self-direction): Düşünce ve eylemde bağımsızlık	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, kendine saygısı olmak.
Evrenselcilik (universalism): Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek	Açık fikirlilik, erdem, toplumsal adalet, eşitlik, dünya barışı, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olma, çevreyi koruma, iç uyum.
İyilikseverlik (benevolence): Bireyin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme	Yardım severlik, dürüstlük, bağışlayıcılık, sadakat, sorumluluk, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat, alçak gönüllülük.
Geleneksellik (tradition): Kültür veya dinsel töre, fikirlere saygı ve bağlılık	Alçakgönüllülük, dindarlık, geleneklere saygınlık, ılımlı bir hayat (dünyevi islerden el ayak çekmek), mahremiyet
Uyma (confirm): Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve	Kibarlık, itaatkârlık, anne-babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek.

eylemlerin sınırlandırılması	
Guvenlik (security):	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu, sağlıklı olmak.
Toplumun var olan ilişkilerinin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği	

Değerlerin sınıflandırılması ile ilgili olarak Ulusoy (2007: 65), Fitcher (2004: 173-175)'den aşağıdaki ifadeleri aktarmaktadır:

- Değerler zorlayıcılık derecelerine göre sınıflandırılabilir. Bir uçta kişinin bilinçli olarak kabul ettiği ve çiğnendiğinde kişide suçluluk ve utanma duygusu oluşturacak moral açıdan en güçlü değerler bulunur. Kişi bu değerlere rıza göstermeye kendini bilinçli olarak zorunlu hisseder. Bu kutupta en kesin ve katı emirler yer alır, “yapılmalı” ve “yapılmamalı” gibi değerler bulunur.
- Sosyal değerler süreklilik gösteren ortaklaşa işlevler temelinde düzenlenebilir. Burada en yüksek değerler toplumun sürekliliği ve kamu refahı için neyin istenmediğine ve hatta neyin önemli olduğuna işaret eder.
- Değerlerin en anlamlı sınıflandırılması kurumsal işlevine göre olanıdır. Dini, siyasal, ekonomik vb. açılardan yapılan sınıflandırmalar buna örnektir.

2.3. Ahlak, Etik ve Değer Kavramları

Günlük hayatta ahlak (moral), etik ve değer kavramları birbirlerinin yerine sıklıkla kullanılabilen kavramlardır. Bu kavramları birbirinden ayıran özellikler bu başlık altında ifade edilmiştir.

2.3.1. Ahlak ve Değer

Ahlâk Latince kökenli “moral” (morality-moralitas) sözcüğünün karşılığıdır. Latinedeki anlamıyla kullanıldığında ahlâk, görelî bir durumu ifade eder ve ahlâk kurallarının toplumdan topluma hatta aynı toplum içindeki farklı gruplar içerisinde farklı anlamlarda kullanılacağını ileri sürer. Arapça da ise ahlâk “hulk” sözcüğünün çoğulu olup kelime anlamıyla huy, mizaç, yaratılış anlamına gelir ve insan ilişkilerinde

uyulması geren manevi ilkeleri, geleneksel olarak toplumun değerlerini ve davranış kurallarını anlatır. Türkçede ise genellikle Arapça anlamıyla kullanılmaktadır (Cevizci, 2002, Aktaran Yüce, 2007).

Ahlâki davranış, insanların birbirleriyle ve toplum içerisinde yer alan örgütsel ilişkilerinde kendilerinden “yapmaları istenen” davranışlarla, toplum düzenini sağlayan bir kurallar ve normlar bütünüdür (Yüce, 2007). Yüce’nin bu tanımlamasına Çiftçi (2003: 45), aşağıdaki gibi farklı bir yorum getirmektedir:

Ahlak, genellikle içinde yaşanılan topluma karşı ortaya çıkan yükümlülük olarak anlaşılmaktadır. Peki insanın dünyadaki diğer insanlara, başka toplumlara karşı sorumluluğu yok mudur ya da Robinson Crusoe’nun ahlakî sorumluluğu nedir, toplum içinde yaşamadığına göre onun ahlakî yükümlülüğü neye karşıdır? Eğer ahlakı sadece içinde yaşadığımız topluma karşı bir sorumluluk alanı olarak tanımlarsak, toplumumuz dışındaki toplumlara, başka insanlara, dünyaya karşı sorumluluğumuz ne olacaktır; insanın içinde yaşadığı doğaya, dünyaya, evrene ve diğer canlılara karşı taşıdığı yükümlülükler ne olacaktır? Anız yakan bir köylünün ahlakî sorumluluğu var mıdır, denizlere bırakılan petrol atıkları, okyanuslarda yapılan atom bombası denemeleri, geri kalmış ülkelere gönderilen nükleer atıklar, virüs yayıp bilgisayarları çökertme türünden internet suçları, yok edilen tarih ve insanlık mirası?... Bütün bunların, bu gibi problemlerin ahlakla ilgisi var mıdır? Eğer varsa, o zaman ahlak anlayışımızı ve tanımımızı değiştirmemiz gerekecektir.

Çiftçi (2003: 47)’e göre, ahlakî davranış, bir toplumun ahlakî normlarından bağımsız olarak var olamayacağından, psikoloji açısından da önemlidir. Ahlakî davranıştan söz edildiğinde, ahlakî normlar sistemi içinde, belli ölçüde çevreye ait olan ve ondan belli ölçüde etkilenen bireyin açısından bakılmış olunmaktadır. Ancak, bireysel ahlak, salt davranışla sınırlandırılmamalı, ahlakî düşünme ve bilinç süreçlerini de içermelidir. Bu nedenle bir grubun ahlakı daha çok toplumsal ahlak olarak değerlendirilmelidir. Çınar (2006) ise ahlakın kültürel hafızaya kazındığını belirtmektedir.

Ahlak ile ilgili olan tanımlamalar, bu kavramın iyi ile kötü arasındaki fark ile ilişkili olduğunu söylemektedir. Bilim yargısı doğru-yanlış iken değer yargıları iyi-kötü, güzel-çirkin gibi kavramlardır. Başka bir ifadeyle, bilim yargıları nesnel iken, değer yargısı öznel olabilmektedir. Çünkü her toplumun iyisi kötüsü, güzeli çirkinini öteki toplumlardan farklı olup, toplumları diğerlerinden ayıran bu nitelikleridir. Zaten bir ulus bu nitelikleri ile ötekilerden ayrılır (Arslanoğlu, 2005). Ahlak, tabiatta değerlendirici olan kişisel inanç ve anlayış setlerinden oluşur; bilinçli veya bilinçsizce doğru ile yanlış, iyi ile kötüyü birbirinden ayırır. Ahlaki yargı ise bir hareketin iyi ve kötü taraflarını birbirinden ayırır. Ahlaki inançlar hem kişisel hem de kültürelidir. Bu durum ise ahlakın hem kişiden kişiye göre değişebileceğini hem de sosyal ve kültürel olarak üzerinde mutabık olduğunu göstermektedir (Buzzelli ve Johnston, 2002: 3).

2.3.2. Etik ve Değer

Etik teriminin açıklaması ve tanımına dair pek çok farklılık bulunmaktadır. Etik kelimesi yunanlıların “ethos” kelimesinden gelmekte; orijinalinde anlamı ise “alıştırılan yer” demektir. Sonraları ise insanlar tarafından “alışkanlık”, “yer değiştirme” veya “karakter” olarak kullanılmıştır (Bowen, Webb, Rowe ve Earl, 2008).

Değerlerle ilgili ilkeler felsefi etik içerisinde yer almaktadır. Etik ahlaki yargıların felsefesidir. Ahlak sözlük anlamıyla huylar demektir. Ahlak kelimesinin Avrupa dillerindeki karşılığı olarak Almancada “ethik”, Fransızcada “ethique” ve İngilizcede ise “ethics” kelimeleri kullanılmaktadır. Bütün bunlar, Grekçeden alınmış olan ve karakter manasına gelen “ethos” kelimesinden türetilmiştir. Moral kelimesi ahlaki yargılar anlamında kullanılmaktadır. Böylelikle etik, moralin felsefesi halini almış olmaktadır. Başka bir deyişle, etik ahlaki yargılarla ilgili sorulara verilen cevapların tümüdür (Sarı, 2005: 78).

Bir çalışma alanı olarak etik, bir “öğrenme aşkı” olarak (love of learning) felsefenin de içinde yer alır. Etik çalışması neyin “doğru” neyin “yanlış” olduğunu anlama çabasıdır. Duygu ve düşünceler ne doğru ne de yanlıştır. Bu duygu ve düşüncelerle sergilenen

hareketler sosyal kabul edilebilirlik ve “etik” veya “etik dışı” olarak etiketlenmesine göre yargılanır (Cornett ve Thomas, 1995).

Chapman (2006) “Etik nedir?” sorusuna “En kısa cevap, cevabın olmayışıdır. Neyin etik olduğuna veya olmadığına dair kesin bir açıklama yoktur. Bunun yerine etik dışının ne anlamına geldiğini söylemek daha kolaydır.” sözleriyle cevap vermekte ve bu fikrini Modern Oxford sözlüğüne göre etiği tanımlayarak yapmaktadır: “Ahlaki prensipler ile ilişkili veyaile uğraşan bilgi branşlarıdır.” ve ilginç bir şekilde tanım verilen örnekler ile devam eder. Ahlak ise aynı sözlükte “Doğru ile yanlış veya iyi ile kötü davranış arasındaki ayrımı ilgilendiren prensipler” olarak açıklanmaktadır.

Chapman (2006) ‘a göre Batı etik felsefesi kabaca 3 çeşide ayrılır:

- Aristoteles’in düşüncelerine büyük ölçüde dayanarak adalet, hayırseverlik ve cömertlik gibi insana ve toplumuna fayda sağlayan erdemler
- Kant’ın görüşlerine dayanarak, Etik ahlakın merkezidir- insan görevi- Diğer akılcı insanlar için akılcı insanların saygısı
- İnsanların büyük çoğunluğuna en büyük mutluluk ve kazancı getiren yol gösterici prensip “en büyük iyi prensibi”

Aristoteles, etiği pratik bir bilgi olarak, bütün zenginliği ve karmaşası içerisinde toplum hayatının tecrübe edilmesi ve yaşanması ile elde edilen bir bilgi olarak görmüştür. Etiği, mutlu olmak veya insanlığın genel anlamda iyi oluşu ile ilişkilendirerek açıklamıştır. Robert Starratt (2004)’e göre “Etik, inançlar, prensipler ve değerlerin altında hayatın moral tarafını destekleyen bir çalışmadır.” Eğitimciler gibi pek çok filozof, etiği 3 ahlaki prensiple ele almışlardır: Haksız yere zarar verme, haksız olma, bir başkasının özgürlüğüne zarar verme (Bowen ve diğerleri, 2008).

Etik ve moral aynı öneme sahip olup sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılırlar. Bu kavramlar iyi ve kötü, doğru ve yanlış noktalarını gösterirler. Moralin aksiyon ve bakış açılarını belirtirken, etiğin moral aksiyon ve bakış açılarının yansımalarını belirtiyor olması, iki kavram arasındaki fark olarak değerlendirilmektedir. Böylelikle moral bir aksiyon varken, etik bir teori ortaya çıkmaktadır. Normlar ise doğru ve yanlış olarak

ifade edilen şeylerdir. Bunlar kültür içinde içselleştirilirken bilinçli ya da açık bir biçimde ele alınmaz ya da açıklanmaz. Normlar değerlere dayanır ve geçerliği kabul edilir (Norberg, 2003)

Hiç bir siyah ya da beyaz etik karar yoktur; etik gri bir alandır; karmaşıklık ve cevabının verilmesinin zor olduğu soruların olduğu alanda. Etik doğru ve yanlış olanlar hakkında sosyal kararlar almayı içerir. Sonuç olarak, bu kararlar meslektaşlar ya da daha geniş bir kültür tarafından etkilense bile kişisel olur (Cornett ve Thomas, 1995).

2.4. Değerlerin Bireydeki Gelişimi ve Karakter Kavramları

Davranışlar için ölçüt oluşturup, nasıl hareket edilmesi gerektiği konusunda bireye rehberlik eden değerlerin, bireylerdeki gelişimlerinin zihinsel gelişime paralel olarak gerçekleştiği kabul edilmektedir. Bireydeki varlıklarını, davranışlar aracılığıyla gösteren karakterin en önemli kaynaklarından birini ise değerler oluşturmaktadır.

2.4.1. Değerlerin Bireydeki Gelişimi

Değerlerin bireydeki gelişim süreçlerine dair geliştirilen yaklaşımlar sosyal çevre ve zihinsel süreçlerin kullanılması kavramlarına vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşımlardan bazılarında çocuğun içinde yaşadığı sosyal çevrenin önemine dikkat çekilerek, bu çevreden alınan sosyal onay sayesinde, davranışa rehberlik eden değerlerin kazanıldığı kabul edilmektedir. Değerlerin gelişiminin zihinsel gelişime paralel olarak gerçekleştiğini kabul eden kuramlarda, çocuğun zihinsel süreçlerini kullanarak, aktif bir biçimde içerisinde rol alacağı ortamların, moral gelişimini de destekleyeceği düşünülmektedir.

Fertlerin yaşam biçimlerini oluşturan değerlerin, bireylerde nasıl gelişim gösterdiğini açıklayan kuramların başında sosyal öğrenme kuramı gelmektedir. Sarı (2005: 77)'ya göre değerlerin öğrenilmesinde uyarıcı eşleşmesi (klasik koşullanma) söz konusudur. Köpek ulumasının ölüme yol açtığı anlayışında olduğu gibi, sabaha karşı uluyan köpektten sonra birkaç kez cenaze haberinin alınmasıyla ortaya çıkmış olabilecek olan bu durumların dışında bir de edimsel koşullanma ile gelişen değerler vardır. Bu anlayışa

göre takdir edilen davranışlar tekrar etmektedir. Devlete vergi ödememenin cezalandırılmadığı ya da ayıplanmadığı durumlarda vergi ödemememin artması örneğinde olduğu gibi, sosyal onay değerlerin kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Sosyal onaya paralel olarak değerlerin öğretilmesinde model alma ve taklit de önemli hale gelmektedir. Çocuğun büyüklerine saygı gösterilmesi gerektiği davranışını, babası ile dedesi arasındaki ilişkiyi modelleyerek kazanması örneğinde olduğu gibi sosyal destekler ve pekiştireçler değer oluşumunda önemlidir.

Ahlaki gelişim ile bilişsel gelişimin birbirleri ile paralellik göstermeleri, değerlerin zihinsel anlamda nasıl geliştiklerinin de öğretmenlerce bilinmesini gerekli kılmaktadır. Kohlberg'e göre ahlak, hak-haksızlık, doğru-yanlış, iyi-kötü konularında bilinçli yargılama ve karar vermeyi ve bu karar doğrultusunda davranışta bulunmayı kapsayan bilişsel bir yapıdır. Bir başka deyişle Kohlberg'e göre bilişsel bir yetenek olan ahlak, bireyin kendisinin belirlediği ve aynı zamanda evrensel ilkelerle örtüşebilecek düzeydeki ilkelere göre yargıda bulunması, kararlar alması ve bu doğrultuda da davranabilmesi yeteneğidir (Çitçi, 2003: 44).

Kohlberg'in verilen kararlar doğrultusunda bireyin evrensel ilkeleri de dikkate alarak davranması, Piaget'in zihinsel gelişim için sosyal hayatın gerekliliği görüşü ile desteklenmektedir. Piaget'in sosyal ve moral tartışmaları, kural oluşturmaya, çatışmadan faydalanmayı ve toplum ile sorumluluk üzerine vurgu yapmayı destekleyen görüşleri Kohlberg ve Lickona tarafından geliştirilmiştir. Çocukların moral anlayışlarının, sosyal hayattaki günlük etkileşimlerle geliştiği kabul edilmiştir (Kulapichitr, 2002).

Çocukların içerisinde aktif bir biçimde rol aldıkları öğrenme ortamlarının oluşturulması değerlerin içselleştirilmesi bakımından önemli paya sahiptir. "Aktif öğrenme değerlere dayalı kararları oluşturan etkili ve duygusal boyutlara ışık tutar" (Trocchia, Swanson ve Orlitzky, 2007: 715). Sosyo moral atmosfer aynı zamanda öğretmenin öğrencilerini keşfetmeye, icat etmeye teşvik ettiği ve fikirler hakkında, özellikle de yanlış fikirler ve mantıklar hakkında, tartışmalara sevk eden saygı duyduğu entelektüel atmosfer olarak da görülmektedir. Bu sebeple, sosyo moral gelişimi destekleyen şartlar ile entelektüel gelişimi destekleyen şartlar aynıdır (Kulapichitr, 2002).

Değerler eğitimindeki bilişsel yaklaşıma göre, moral düşünme ve sonraki öğrenmeler belirli zihinsel süreçleri gerektirir: tanımlamak, karar vermek, anlamak, test etmek gibi.. Bu süreçlerde konuyla ilgili olan değerler kullanılmakta olup, süreç içsel bir olay olduğundan, tamamen bireysel olarak öğrencinin zihinlerinde gerçekleşir. Bununla birlikte öğretmenler, bu içsel süreçlerin gerçekleştiğini tamamen “çantada keklik” olarak göremeyip, gözlemlerine göre karar vereceklerdir (Stahl, 1979).

Stahl (1979)’a göre, moral öğretim boyunca moral düşünmenin 4 aşaması yer almalıdır:

- Kavramsal düşünme (conceptual): Öğrencilerin gerekli veri, durum, terminoloji, yorum, karşılaştırma ve ilişkileri anlamasını gerektirir.
- İlişkisel düşünme (relational): Öğrencilerin var olan durum ve moral konular arasındaki bağlantıyı fark etmesine odaklanır.
- Değer verme (valuation): Öğrencilerin bir karara ulaşmaya çalışırken alternatifleri, sonuçları, ölçütleri ve sebepleri tanımlamak için kullandıkları ifadeleri kullandıkları süreçtir.
- Yansıtma (reflection)

Huff ve Frey (2005: 390) ise Neo- Kohlberg yaklaşımını benimseyen araştırmacılardan olup; Kohlberg’in yaklaşımına bazı pratik kabuller ekleyerek, moral düşünme için dört unsurlu bir model oluşturmuşlardır:

- Moral hassasiyet (moral sensitivity): Durumların moral içeriklerini anlama ve kavrama yeteneğidir. Bu empatiden daha fazlasını gerektirdiği gibi, pek çok farklı perspektife, aksiyona ve onların moral anlamlarına hassasiyeti de gerektirir.
- Moral yargılama (moral judgement): Kohlberg’in vurguladığı süreç olup bireyin neyin doğru neyin yanlış olduğu hakkında yargıda bulunmak için ilkeler kullandığı süreçtir.
- Moral Güdülenme (moral motivation): Bireyin ilgileri arasında moral olmayan durumlarda yer almaktadır. Bu aşamada yapılacak moral bir tercih birey tarafından anlaşılacak; fakat hala düşük önceliğe sahip olacaktır.

- Moral karakter: Birey uygun hareketi sağlamak ve inşa etmek, uygun olmayanlardan sakınmak ve moral tercihte devam etmek konusunda yeterli cesarete sahiptir; uygulamak için gerekli yeteneklerin ve isteğin gücü üzerinde odaklanır.

Norris, Barnett, Basom ve Terkes (2002: 34-35), Krathwohl (1964)'den değerlerin gelişim aşamalarını aşağıdaki gibi aktarmaktadır:

- Alma (receiving) : Bireyler durum ve fikirlere karşı alıcı olmak için istekli olduklarını ifade eder. Bir şeyler hakkında farkındalık geliştirip, dikkatlerini yoğunlaştırırlar.
- Cevap verme (responding) : Durum/fikir hakkında gerçek ilgi gösterilir. Tutumlarındaki olumlu değişim değer kabulü ile sonuçlanır ve fikir/durum kendileri için anlamlılık ifade eder.
- Değer verme (valuing) : Birey davranış veya değeri kabul eder, gerçek tercihini veya bağlılığını ifade eder. Birey, kavrama değer vermeyi öğrenmiştir.
- Örgütlenme (organizing) : Değer içselleştirilir ve bir değer sistemi olarak örgütlenir. Bu değer sisteminden, yargılar şekillenir ve sorumluluk alınır.
- Kişilik haline getirme (characterizing) : En yüksek seviye olup değer, bireyin davranışlarında yansıtılır. Değerler genelleştirilir ve hayat felsefesi sağlanır.

2.4.2. Karakter ve Değer

“Davranışlar karakteri gösterdiği gibi, karakter de davranışı belirler” (Heenan, 2002). Genel olarak bireyin davranışlarında gözlemlendiği düşünülen iyi veya kötü olan şeyler; bilgi veya değerlerin harekete geçirilmesi olarak tanımlanan karakter ile değerler arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Değerler karakterin temellerinden kabul edilir. Aralarındaki farkı ise karakterde değerlerde olmayan davranışsal ya da çaba gerektiren (conative) unsurların bulunması oluşturmaktadır; değerler sadece bilişsel ve duyuşsal öğeler içermektedir. Karakter ise tüm bu dört unsurdan oluşur (Huitt,2004).

Karakter gelişimini etkileyen başlıca faktörler şöyle sıralanmaktadır: Kalıtım, erken çocukluk deneyimleri, yetişkinlerin model alınması, akran etkisi, genel fiziki ve sosyal

çevre, iletişim medyası, okullarda öğretilenler, ilgili davranışları ortaya çıkartan özel durumlar, roller. (Huitt, 2004).

Karakter sadece öğrenilenler değil aynı zamanda sosyal ya da kişiler arası durumlarda nasıl davranılması gerektiğinin öğrenilmesidir. Davranışları şekillendirmenin bir parçası da moral ve erdeme dayalıdır. Karakter uzun sürelidir; ilgiler, duygular ve tutumlar gibi geçici değildir (Miller, Kraus ve Velkamp, 2005: 456). Karakter saygı, iyilik, ilgi, sorumluluk, güvenilirlik, vatandaşlık gibi moral ve etik değerleri kuşatır. Bu değerlerin davranış, açıklama ve duygularca gösterilmesine işaret eder (WWC Topic Report What Works Clearinghouse Character Education, 2007)

Karakter bir grup ya da kişinin duygusal, entelektüel ve moral niteliklerini veya bu niteliklerin sosyal alanda gösterilmesini içerir. Karakter eğitimi ise okulların, ilgili sosyal kuruluşların ve ebeveynlerin çocuk ve yetişkinlerin pozitif yönde karakter gelişimlerini nasıl desteklediklerini bütün yönleriyle içeren bir terimdir. Karakter eğitimi düşünme alışkanlığını öğretir ve insanlara aile, arkadaş, toplum ve uluslar olarak birlikte yaşamalarına yardım eder (ABD Eğitim Departmanı, 2008).

Galloway (2004)'in gençlere iyi karakter geliştirmeleri ve temel değerlerle hareket etmeleri için uzun vadeli yardım etme süreci olarak tanımladığı karakter eğitimi, yetişkinlerin sorumluluğudur. Karakter eğitimi terimi, tarihi olarak yaşlı neslin tutum, bilgi, davranışlarını etkileyen tecrübelerini genç nesle aktarması anlamına gelmektedir. Aristo'ya göre mükemmellik gelişim sürecinde, her hangi bir alanda mükemmel olabilmek için o davranışı pratikte göstermek gerekir. Örneğin öz denetimli olmak isteyen kişinin öz denetimli davranması gibi; hareketlerin uygulamaya dönüştürülmesi ile karakter oluşmaktadır (Benninga, 2003).

Karakter eğitimi, ilişki erdemleri bakımından (saygı, iyilik, hoşgörü), bireysel uyum (öz disiplin, çaba, azim ve sebat gibi) ya da her ikisi bakımından tanımlanır (Jacques, Berkowitz, Marwin, Kuehn, Smith, 2006). Etzioni (1996)'e göre karakter eğitiminin neyi içermesi gerektiği konusunda çok az bir belirsizlik olup gayet açıktır. Bu eğitim, öz-kontrolü (bireyin eğilimlerini ve kendisini kontrol altında tutma kapasitesi) içerir.

Toplumlar, karakter eğitiminden, ırkçı ya da cinsiyetçi ayırım, şiddeti kabul etmeme, saygı, itibar gibi..., toplum olarak paylaşılan değerlerin desteklenmesini beklemektedir.

Okulların karakter gelişimindeki önemi çok büyüktür (Huitt, 2004). Cereasy (2008)'e göre öğretmenler neredeyse her konuya günlük müfredat içinde karakter eğitimi değerlerini koyabilirler. Örneğin öğrenciler bir edebiyat metni üzerinde çalışırken öğretmen öğrencilerden karakterleri incelemelerini sağlayabilir; “Onların güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?”, “İkiniz arasındaki ortak yanlar nelerdir? Bu karakterin yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?” gibi sorular sorabilir. Bu sayede öğretmen grup tartışmalarını teşvik ederek, moral ve değerleri aydınlığa çıkartabilir. Öğrenciler de doğru ve yanlış hakkındaki düşüncelerini paylaşabilirler.

Bizler eğitimciler olarak öğrencilere ilgili, sorumlu ve saygılı olabilmeleri için rehberlik etmeliyiz. Eğitimciler çocukların iyi bireyler olabilmeleri için gerekli değer ve düşüncelere sahip olmalarından emin olmalılar. Sadece çocukların kişisel kazanımları için değil aynı zamanda toplumu herkes için daha iyi yapmak amacıyla hareket etmelidir. Karakter eğitimi tabağınızdaki fazladan bir şey değildir. Tabağın ta kendisidir (Cereasy, 2008).

Karakter eğitimi programlarının dayandığı temel öncüllerini Ekşi (2003: 82) Lickona (1991)'den aşağıdaki gibi aktarmaktadır:

- Özgür ve demokratik bir toplumda, her vatandaş feragat edilemez haklar kadar kişisel ve toplumsal sorumluluklara da sahiptir.
- Sadece erdemli insanlar özgür ve demokratik bir iktidarın muhafazasına muktedir olabilirler.
- İyi karakter otomatik olarak oluşmaz; öğretme, model olma, öğrenme ve uygulama içeren süreçler vasıtasıyla zamanla gelişir.
- Çocuklarda iyi karakter geliştirmek temelde ailenin sorumluluğu olmakla birlikte, aynı zamanda toplumun, okulların, dinî kurumların ve gençliğe hizmet veren kişi, grup ve kurumların paylaşım sorumluluğundadır.

- Medenî ve özen sahibi okulları vücuda getirmek öğrencilerde iyi karakter geliştirmek ve etkili eğitim-öğretim için zorunludur.

Weissbourd (2003)'e göre, toplum yeniden çocukların iyi birer insan olup olmadıkları konusunda kaygılanmakta ve yeniden toplum var olan sorunlardan okulları sorumlu tutmaktadır. Bu sebeple de, günümüzde, okullardaki karakter eğitimi çabaları çocuklara erdemleri öğretmek, iyi alışkanlıklar inşa etmek, olumlu davranışları ödüllendirmek ve çocukların moral düşünme kapasitelerini geliştirmeye odaklanmıştır. Cereasy (2008) ise, bu görüşün aksine eğitim dünyasında standartlaştırılmış testlerde kazanılacak olan yüksek puanlara artan bir ilgi bulunduğuna; buna karşın davranış ve problem çözme üzerine yapılan konuşmalar ise neredeyse yok olduğuna dikkat çekerek şunları ifade etmektedir:

Karakter eğitimi insanların etik değerlerle hareket etmeleri, anlamaları ve ilgi duymaları için gösterilen bir çabadır. Bu sadece basit bir şekilde çocuklara ne yapmaları gerektiğini söylemek değildir, ki bu karakter eğitimi çevreleyen mitlerden biridir. Gerçekte, karakter eğitimi, gerçek hayatlarına moral prensipleri koyacak olan çocukların bağımsız düşünceleri teşvik eden ve en zor koşullarda bile “doğru” olanı yapmak istemelerini teşvik edendir. Karakter eğitimi çocukları toplumun saygılı, sorumlu bireylerine dönüştürmek için uygulanan bir programdır.

Lickona (1996)'dan aktaran Ekşi (2003: 80) Karakter Eğitiminin Temel Prensiplerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Karakter eğitimi iyi karakterin temeli olarak temel ahlakî değerleri (özen, dürüstlük, adalet, sorumluluk, kendine ve diğerlerine saygı) teşvik eder.
- Karakter düşünme, duygu ve davranış aynı zamanda içerecek şekilde tanımlanmalıdır. İyi karakter temel ahlakî değerleri anlama, onlar hakkında hassasiyet taşıma ve onlarla iş yapmayı içerir.
- Etkili karakter eğitimi okul yaşamının tüm basamaklarında temel değerleri teşvik eden maksatlı, inisiyatifi eline alan ve kapsamlı bir yaklaşımı gerektirir.

İnsancıl ve şefkatli bir topluluk olması gereken okulun kendisi iyi karakterin vücut bulduğu yer olmalıdır. Sınıftaki günlük yaşam kadar koridorlar, kafeterya gibi diğer okul ortamları da temel insanî değerlerin yaşandığı mekânlar olmalıdır.

- Karakter geliştirmek için, öğrenciler ahlakî aksiyon fırsatlarına ihtiyaç duyarlar. Zihinsel alanda olduğu gibi etik alanda da öğrenciler oluşturmacı öğrencidirler; yani, en iyi yaparak öğrenirler.
- Etkili karakter eğitimi, öğrencileri merkeze alan ve başarılı olmalarına yardımcı olan anlamlı ve teşvik edici akademik müfredatı içerir. Birbirlerinden bağımsız anlaşılması gereken karakter eğitimi ve akademik öğrenme, güçlü ve karşılıklı destekleyici bir ilişki içinde olmalıdır. Karakter okullarında öğrencilerin daha fazla çalışmaları ve başarılı olmaları daha muhtemeldir.
- Karakter eğitimi öğrencilerde iç güdümlü bir motivasyon geliştirme çabası içinde olmalıdır. Okullar özellikle disiplin yaklaşımı olarak temel değerleri iç güdümlü bir uygulama çabası içinde olmalıdırlar; dış güdümlü ceza ve ödüllere kaçınmalıdırlar.
- Tüm okul personeli, karakter eğitimi için sorumlulukları paylaşan ve aynı temel değerlere bağlı bir öğrenme ve ahlak topluluğu olmalıdır. Karakter eğitimi hem personelden hem de öğrencilerden ahlakî liderlik gerektirir.
- Okul, karakter eğitimi çabalarında ebeveynleri ve çevresel imkânları yardımcı olarak görmelidir.

2.5. Değerler ve Yönetim

Örgüt değerleri ve sürecinin, yönetim paradigmasındaki somut şekli değerlerle yönetim olarak adlandırılmaktadır. İş görenleri ortak değerler etrafında bütünleştirip, değer odaklı davranılmasını sağlayan bu yaklaşımda kolektif ruhu oluşturabilecek en önemli faktörün paylaşılan değerler olduğu kabul edilmektedir (Dolan ve Richley, 2006: 235’ den aktaran Akdemir, 2007: 57). Çelik (2000: 83)’e göre, işgörenleri her gün en iyi performansı göstermeye teşvik etmek, işgörenlerin hem para kazanmalarını hem de gurur duymalarını sağlamak ve örgütsel davranışı değer odaklı olarak yönlendirmek amacıyla uygulanan yönetim yaklaşımıdır. Kişisel ve örgütsel yaşamda öneli görülen değerlerin örgütsel yaşama yön vermesi, değerlerle yönetimi oluşturmaktadır. Kendisi

için güçlü bir örgüt kültürünün varlığının gerekliliği kabul edilen değerlerle yönetimin altında yatan temel varsayım, insanların ussal olarak hareket eden bir varlık olarak görülmesinden çok; değerlerle hareket eden bir varlık olarak görülmesidir. Bu haliyle, değerlerle yönetim iş görenlerin hem kafasına hem de kalbine hükmetmeye çalışan bir yönetim anlayışı olup; örgütsel yaşamın hoşnut kılınması işlevine sahiptir. Bu yaklaşımın uygulandığı örgütlerde iş görenle örgüt arasında güçlü bir duygusal bağın oluşacağı; iş görenlerin örgütsel anlamda yaptıkları hataların vicdani sorumluluğunu hissetmesiyle, etik ilkelerin örgütsel boyuttan bireysel boyuta ineceği kabul edilmektedir.

Değerlerin çalışanlar ve örgüt performansı üzerinde etki oluşturduğunu ifade eden Paarlberg ve Perry (2007: 390), yüksek performanslı örgütlerin değerler dizisine sahip olduklarına ve bunları açıkça ifade ettiklerine bununla birlikte bireysel ve örgütsel değerlerin olumlu iş tutumları, çalışan memnuniyeti, birliktelik ve katılım arasında ilişki olduğuna dair araştırma sonuçlarını ifade etmektedir.

Değerlerle yönetilme ve ortak değerler oluşturma kavramları insanların iyiliği ve ekonomik gelişim çabaları için olumlu seçenekler sergileyebilmektedir. Sosyal hayat bazı ortak değerleri içermektedir. Bütün sosyal durumların, aile, grup ya da örgüt olması önemli olmaksızın, varlıklarını devam ettirebilmelerinin şartı, insanların değerler gerçeğini benimsemeleridir. Eğer değer esası gerçekliğine sahip olunmazsa problemleri çözmek ve ortak amaçlar doğrultusunda hareket etmek de imkânsız olacaktır (Brytting ve Trollestad, 2000: 74).

2.5.1. Örgüt ve Değer

“Örgütler, kökleri insanlarda olan değerlere sahip olmalıdır” (Argandona, 2003: 21). Değerler, kişilik, tutum, algı ve motivasyonları anlamak için temel oluşturduğundan örgütsel davranışta anahtar rol oynarlar (Sağnak, 2005). Hammerness (2001: 45)’in “ulaşma aracı” olarak gördüğü vizyon ile Dwyer (2007)’e göre, pek çok örgütte yer alan misyon ve değer ifadeleri duvara asılı dekoratif bir malzemedan farklı olarak, önemli işlevlere sahip olmalıdır. Örgütü kontrollerden uzaklaştırıp, değerlere götürmeli; ortak davranışlarla ortak bir amaç için çalışılmasını güçlendirmelidir.

Örgüt kültürünün temel öğeleri arasında bulunan değerlerin varlıklarını en çok hissettirecekleri alanın da örgüt kültürü ve iklimi olacağı düşünülmektedir. Çelik (2000: 39), değerleri paylaşılmış kavramlar olarak niteleyip, iş görenlerin başarılarını belirlemede çok sık başvurulan bir ölçüt olduğunu ifade etmektedir. Paylaşılmış değerler örgütsel karakteri ve örgütsel kimlik duygusunu anlamada önemli bir belirleyicidir. Değerlerin örgüt içindeki güçlendirici rollerini sağlayabilmek için uyulması gereken aşamaları ise, Argandona (2003: 22-23) aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

1. Var olan değerlerin tanımlanması
2. İhtiyaç duyulan değerlerin tanımlanması
3. İletişim, kurumsallaştırma ve kabul
4. Değerleri sıralamak ve uygulamak
5. İnsan kaynakları politikalarını yeniden tasarlamak
6. Süreci gözden geçirmek

Değerlerin örgüt içerisinde işlevsel olabilmesinin başlıca yolu, onları tanımlamak; bir bakıma açıklığa kavuşturmadır. Bowen, Webb, Rowe ve Earl, (2007)'e göre, örgütsel değerleri tanımlamak için, örgütteki kişiler paylaşılan değerlerin gücünü tartışmalı ve bunlar hakkında bilgi edinmelidir. Değerlere dayalı bir örgüt oluşturmak için liderler arasında bir fikir birliği sağlanmalı; yönetici ve idarecilere bu süreci teşvik etmek konusundaki rolleri tarif edilmelidir.

Değerlerin tanımlanması sırasında liderler sorumlu oldukları kişiler ile yönetici değerlerinin içeriği ve ruhu konusundaki yazılı materyalleri paylaşmalıdır. Bu sürecin arzu edilen, ihtiyaç duyulan ve mantığını oluşturan kısmının örgüt üzerindeki etkisini desteklemelidir. Her bir üyenin katılımının ne kadar önemli olduğunu kesin bir şekilde açıklamalıdır. Örgütteki değerlerin tanımlanması konusunda yapılması gereken sürecin başlangıcında herkesin işyerine dair kendi değerlerini getirmesi/açıklaması sağlanmalıdır. Değerleri yansıtan kişiler arası davranışları, karar almaları modellemek, değerleri beklentilere, önceliklere, davranışlara dönüştürmek, örgüt içindeki değerleri

yansıtan davranış sahiplerinin farkına varıp, ödüllendirmek ise liderden beklenen diğer görevler arasındadır (Heathfield, tarihsiz).

Örgüt üyelerinin değer yönelimleri, Sağnak (2005)'a göre grup davranışı, iletişim biçimi, etkin liderlik, karar verme gibi bazı önemli örgütsel süreçleri etkilemektedir. Benzer bir şekilde, kişisel değer sistemleri, yöneticilerin durumları algılamasını ve problemlere bakış açısını, kararlarını ve problemleri çözümünü, başka bireylere ve gruplara bakışını ve dolayısıyla kişiler arası ilişkilerini, hem örgütsel hem de bireysel başarısını etkilemektedir. Yöneticilerin değerleri ile başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Heathfield (tarihsiz)'e göre, bireyin iş çevresinde mutlu olması, bireyin kendi değerleri ile örtüşen değerlerin olduğu bir yerde çalışıyor olması ile ilgilidir. Sağnak (2005) da, örgüt değerlerinin örgütsel kültür içerisindeki yerine dikkat çekerek, iş görenlerin bağlılık ve iş doyumunu ile örgütsel değer sistemi arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir.

Değerlerin, örgüt için önemli olan değişim kavramı üzerinde de etkisi bulunmaktadır. Turan ve Aktan (2008: 32)'a göre, değerler aynı zamanda bir örgütte değişimi zorlaştıran unsurlar olarak görev yapabileceği gibi, değişimi kolaylaştırabilme özelliğine de sahiptirler. Birey ve örgüt değerleri arasındaki uyum değişimin örgüt üyelerince de benimsenmesine sebep olmakla birlikte, maliyeti de düşürecektir. Bu bakımdan değişiklik öncesinde örgütsel değerlerin bilinmesi önemlidir; çünkü örgütün üyelerinin davranışlarını değiştirebilmek için ya değer sistemi değiştirilmeli ya da değişiklik doğrudan değerlerde yapılmalıdır.

Örgütü oluşturan kişilerin değerlerinin örgüt yapısı içerisinde önemli olmasının yanı sıra, örgütün içinde bulunduğu ahlaki gelişim düzeyinin de önemli olduğu belirtilmektedir. Yöneticilerin ahlaki gelişimi kadar örgütlerin ahlaki gelişme düzeyi de işletmeyle ilgili olan tarafları etkileyecektir. Özellikle liderler karar alma ve astlarını yönlendirmede kendisi ile diğer yöneticiler ve pay sahiplerinin ahlaki gelişimleri yanında organizasyonun içinde bulunduğu ahlaki gelişim düzeyinden de etkilenecektir. Kişiler gibi örgütlerin de ahlaki gelişim geçirdiklerini öne süren bazı etik uzmanları örgüt piramidi veya hiyerarşisini beş etik gelişim düzeyine ayırmaktadır. Örgütler bu

beş gelişme düzeyinden birinde bulunmaktadır. Bu düzeyleri Özdemir (2003: 155), Laczniak ve Murphy (1993)'e atıfta bulunarak, aşağıdaki gibi aktarmaktadır:

Birinci düzey:	Amaç karları maksimize etmektir, ahlak dışı düzey olarak da kabul edilir.
İkinci düzey:	Yasaların uygulanmasına izin verilir
Üçüncü düzey:	Etik ilgi geliştiğinden işletme dış çevreye tepki verir: çok sayıda toplulukla iyi ilişkiler kurulması önemli olduğundan belirli sosyal sorumluluklar kabul edilir
Dördüncü düzey:	Etik ile ilgili sorunlarda çalışanları etik yönde eylemlerde bulunmaya teşvik edecek belirli eylem dokümanlarının işletmede oluşturulması etik bir işletmenin ortaya çıkmasının işaretleri olmaktadır.
Beşinci düzey:	Bu düzeyde yer alan örgütler, etik sorunlar için kabul edilen ilkelere ve anlaşılır değer sistemlerine sahiptirler. Ancak, bu düzeye gelen ve etik ilkelere sahip örgütlerin sayısı çok fazla değildir.

Yönetim etiği, işletmede çalışan yöneticiler tarafından kullanılan davranış standartları veya ahlak yapısıdır. Bu standartlar, genel kurallardan ve toplumun değerlerinden, bireyin ailesinden, dini kurumlardan, eğitim kurumlarından, diğer kurum ya da kitlelerle olan etkileşimlerinden ve tecrübelerinden doğar. Dolayısıyla yönetim etiği her yöneticide farklı bir şekilde ortaya çıkar. Yöneticileri karakterize eden yönetim etiğinin üç temel türü vardır. Bunlar etik yönetim, etik dışı yönetim ve etiğe aykırı yönetimdir (Özdemir, 2003: 156):

- Etik yönetim: Etik ilkelere ve kurallara bağlılığı sıkı sıkıya takip eder. Etik yöneticiler yasal ve etik davranışlarla meşgul olurlarken, aynı zamanda kar elde etmeyi içeren iş amaçlarına da sahiptirler. Bu yönetim tarzına rehberlik eden temel ilke: “Bu karar, eylem veya davranış bizim için ve bundan etkilenen tüm taraflar için doğru mudur?” şeklinde olmaktadır.
- Etik dışı yönetim: Ne etiğe aykırı ne de etik yönetimdir. Daha çok etik düşüncelerin farkında olmama veya aldırmama durumunu ifade eder. Kasıtlı ve kasıtsız olmak üzere etik dışı yönetimin de iki şekli vardır. Etik dışı yönetim tarzına sahip yöneticiler genel olarak iyi niyetlidirler. Yönetimde

hâkim olan ilke ise “Yasal sınırlar içinde kalmak kaydıyla, bu karar, eylem ya da davranışla para kazanabilir miyiz?” olmaktadır.

- Etiğe aykırı yönetim: Etik olmayan yönetim ile işletmelerde eş anlamlı olarak düşünülür. Etiğe aykırı yönetim sadece etik ilkelerin eksikliğini değil, aynı zamanda etik davranışla meşgul olunmasına aktif olarak da karşı olmayı da ifade eder. Etiğe aykırı yönetimin temel ilkesi “Bu karar, eylem ya da davranışla para kazanabilir miyiz?” olmaktadır.

2.5.2. Liderlik ve Değer

“Değerler toplumları, toplumlar da değerleri şekillendirir. Sonuçta toplum, liderlerin gelişim şekillerini etkiler” (Norris ve diğerleri, 2002: 31). Yöneticiler hem kendi kuruluşlarında hem de toplumda değişen ve hızlıca artan heterojen değerlerle uğraşmak zorunda olan kişilerdir. Dahası, bunları düzenlemek, yeniden yorumlamak zorundadırlar. Bu uğraşı ve mücadeleyi nasıl ele aldıkları ve nasıl hareket ettikleri ise kendilerinin derin inanç ve ilgilerine dayalı olarak olacaktır (Brytting ve Trollestad, 2000: 57). Değer yüklü içeriğe sahip olan liderlik, moral amaçlar ile yakından ilişkilidir. Moral amaç ise, çalışanlar, müşteriler ve tüm toplumun hayatlarında olumlu değişiklikler yapma amacı ile hareket etmeyi kapsamaktadır (Webb, 2005).

Riaz ve Normore (2008)’e göre, etkili liderliğin köklerini manevi boyut oluşturmaktadır. Durumları anlamlandırmak, hayatın önemi, amaç belirlemek; inançlar, standartlar ve etik; bireyin kendisi, başkaları, ruhu, tabiat ile olan bağın farkına varılmasını içeren maneviyat, kişisel ve örgütsel değerlerin düzenlenip sıraya konulması imkânını liderlere verebilmektedir. Eğitim liderleri için değerleri düzenlemek ve uyarlamak amaçların içinde anlam bulmayı, en önemlisi de bütün örgütü bütünleştirmeyi gerektirir. Maneviyat, günlük işlerle olan meşguliyet içinde, eğitim liderlerine, okul toplumundaki bireylere örnek uygun davranışları modellemelerini sağlayan bir araçtır.

İnanç ve değerlere dayalı liderlerin ortaya çıkışı ruhsal-manevi alanda karar verme sürecindeki moral ve etik çelişkileri çözmek için gelişen bir eğilimdir. Kapital merkezli işyerinden, insan merkezli işyerine dönüşümü belirten yeni bir paradigmadır. Fairholm (1997)’a göre “İnsanlar hayatlarındaki anlama açtırlar. Onlar bir şeyler kaybettiklerini

ve ne kaybettiklerini hatırlamamaktalar, bu hayatlarındaki bir boşluktur” İnsanlar hayatlarındaki boşlukları doldurmak için maneviyatı hayatlarına koymaktadırlar. Başkaları için endişe duyma, maneviyat esaslı liderlik için de etkili bir iş için de temel unsurdur. Etik olarak sorumlu liderler ilişkilerde insan unsuruna, değerlere ve okul toplumu içinde insan davranışlarına odaklanırlar (Riaz ve Normore, 2008).

Liderlik, özellikle de eğitim liderleri için, bütün halleriyle moral bir görev özelliği taşımaktadır. Eğitim liderleri, hareketleriyle sergiledikleri değerlerin farkında olmalıdır; çünkü bu hareketleri kendilerinin sahip oldukları değerleri desteklemektedir. Eğitim liderlerinin yapıp da bir şeylerin nasıl olması gerektiği hakkında konuşulmasına sebep olabilecek hiç bir davranış olmaması mümkün değildir. Brown (1996) konuyla ilgili olarak şunları söylemektedir: “Eğer insanlara neyin doğru olduğunu öğretirseniz, aynısını bir sonraki gün tekrar öğretmek zorunda kalırsınız. Eğer insanlara neyin doğru olduğunu keşfetmelerini öğretirseniz, onlar kendi başlarına doğru yolu bulacaklardır” (Normore, 2004).

Liderler güvenilir bir şekilde hareket etmezlerse dürüstlükleri sorgulanır. Gerçek-samimi liderler yükümlülüklerini yerine getirdikleri, taleplerini karşıladıkları ve güvenilmeyi hak ettikleri için güvenilen kişilerdir. Moral liderliğin ve eğitim liderliğinin ilk prensibi gerçekçi olmaktır. Başka bir ifadeyle, inançlarla uygun olarak hareket etmektir (Riaz ve Normore, 2008). “Liderlerin yaptıkları ile söyledikleri arasında uyumsuzluk olduğunda güvensizlik vardır ve lider, diğerlerinin davranışları üzerinde etki sahibi olamaz.” (Norris ve diğerleri, 2002: 33). En iyi liderler hem değerlerini hem de etiklerini liderlik stillerinde ve hareketlerinde gösterenlerdir (Heathfield, tarihsiz). Örgütler için değerleri anlatan liderler kendileri değerleri yaşayan kişiler olarak görülmeli ve konuşulmayan suçlamalar ile yüzleşmelidir. “Değerler sadece onları yaşadığımız zaman değerlidirler; konuştuğumuz zaman değil” (Dwyer, 2007).

Yönetim sürecinde, eğitim yöneticilerinin kendilerine sürekli olarak sormaları gereken en önemli soru: “Ben bir eğitimci olarak hangi değerlere sahip olmalıyım, benim işimle ilgili olarak sahip olmam gereken iş etiği ilkelerim neler olmalıdır?” sorusudur (Akbaba-Altun, 2003: 10). Liderlerin kendi değerlerinin farkında olmaları onlara pek çok yönetsel süreçte kolaylık sağlayacaktır; çünkü yöneticiler karşılaştıkları sorunlar

karşısında etik yönde karar alırlarken bazen gri alanlarla karşılaşılır. Bu gri alanlar, kişinin doğru ve yanlış arasında kendi içinde karar veremediği alan olduğu gibi, kişinin kendi kabul ettiği doğruyla başka birinin kabul ettiği doğru arasında da olabilir (Chonko, 1995: 21). Bu uyumsuzluk alanları, insanların ahlaki açıdan farklı düzeylerde yer almalarıyla açıklanabilir. Bu nedenle her yöneticinin kararlarının ve davranışlarının etik açıdan da farklı olacağı doğal olarak kabul edilmelidir (Özdemir, 2003: 154)

Norris (2002: 33)'e göre, liderlerin sadece kendi değerlerini anlaması yeterli değildir; başkalarının değerlerinin de farkında olmaları çok önemlidir; çünkü pek çok yönetsel karar farklı değer perspektiflerine dayanan görüş açıları gerektirir. Liderler farklı değerlere sahip örgüt mensupları ile iletişim kurarken, zor tercihler ile karşılaşacaklarından, sadece kendisinin değer verdiklerine değil başkasının değer ve ihtiyaçları karşılayacak kararlar vermelidir. Töremen ve Karakuş (2008: 6), değerlerin paylaşılması gerekliliğini, okullar açısından yorumlayarak, okulların yapıları itibarıyla süreç ve kurallardan ziyade tüm paydaşların paylaşabileceği değerlerle yönetilmeleri gerektiğini ifade etmektedirler. Benzer bir şekilde, Pang (2006) da, okulların amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için, okul liderlerinin hiyerarşik, kontrolcü ve denetçi rollerini, kolaylaştırıcı ve destekleyici rollerle değiştirmek için paradigmalarını değiştirmek zorunda olduklarını ifade etmektedir. Akbaba- Altun (2003: 11)'da, bu paradigma değişiminin adil bir kültürel sistem oluşturacağı fikrindedir.

Yönetsel işlerin çoğu, belki de hepsi, etik unsurları gerektirmektedir. Eğer yönetici karar veren kişi ise; sorular, kararların demokratik ya da adil bir biçimde alınıp alınmadığı ile ilgili olacaktır. Yöneticiler kaynakları kullandıracak, öğretmenleri değerlendirecek veya öğrencileri cezalandıracaklarsa bunu adil ve insani bir biçimde yapmak zorundadır. Bu insani tavır ise; adalet, iyilik, eşitlik gibi değer yüklü kavramları öne çıkartmakta; etik mesleğin bir parçası gibi rol oynamaktadır. Çalışanlar tarafından “adaletsiz” olarak görülen yöneticiler “kendilerine büyük bir bela” almış durumdadırlar; çünkü mesleğin temel parçası güvendir. (Strike, Haller ve Soltis, 1998: 14)

Chapman (2006), liderlerin kendilerinden beklenen adil davranışları sergilerken ve örgüt içindeki diğer kişileri etkileyecek kararlar alırken, dikkat etmeleri gereken etik unsurları şöyle sıralamaktadır: a) Her karar verişten önce tarafsız olup olunmadığını

kontrol etmek, b) Kutuplaşmış “kazanan her şeyi alır” çıktılarındansa, “iyilik için mücadele edin” anlayışını benimsemek, c) Geçmişten ve önceki olaylardan öğrenmek, d) Gerçekleri muhtemel bütün bakış açılarından toplamak, e) Uzun vadeli sonuçları anlamak; “Eğer olsaydı...” diye düşünmek, f) Konuyu örgütteki diğer kişilerle istişare etmek

Liderlik, paylaşılan vizyon ve örgütte değerler kümesi oluşturma ve geliştirme, açık bir yön sağlama ve en önemlisi de başkalarını motive edip enerjilerini, ideal ve becerilerini açığa çıkartmaktır (Webb, 2005). Bir liderin astlarını motive etme yeteneği, etik bir organizasyon yapısının oluşturulması ve sürdürülmesinde önemli bir etken olmaktadır. Motivasyonun yaratılması, çalışanları örgütsel amaçlara doğru çalışmaya teşvik ederken; etik olmayan davranışların artması çalışanları doğrudan etkiler. Bu duruma örnek olarak Özdemir (2003: 160) bir organizasyonda daha yüksek konumlara ulaşmak isteyen bir kişinin, çalışma arkadaşlarının kötü görünmesi için onların çalışmalarını engellemesini vermektedir.

2.6. Değerlerin Eğitim Hayatındaki Gerekliliği

Bireyi etkin eğitme amacı, yüzyıllar boyunca insanlığın en önemli düşünce ve uygulamalardan birisi olarak kabul görmüştür. Bunun için de, etkili birey yetiştirme yöntem ve yaklaşımları oluşturulmaya çalışılmıştır (Ekiz, 2007: 2). Felsefeciler, eğitimci ve ailelerin eğitim amaçlarını her dönemde farklı şekillerde tanımlamışlardır. Yapılan tanımlardaki ortak genel amaç, çocukları ilerdeki hayatlarında meslek sahibi yapabilmek için uygun bilgi ve beceriler ile donatmak, topluma daha kolay uyabilmeleri için yardımcı olmak, sorumlu ve ahlaklı vatandaşlar olmaları için erdemleri öğretmek, daha iyi bir toplum için onları donanım sahibi yapmaktır (Cheung, 2007).

Eğitim bazı durumlarda, hem kavram hem de bir faaliyet olarak ona taraftar olanlarla karşı çıkanlar arasında çatışma noktası olabilen bir hal almıştır; çünkü o bazen bir ülkenin, bir toplumun kurtuluş reçetesi, bazen de ölüm fermanı olarak veya yok oluşunun yöntemi şeklinde algılanmıştır. Hangi açıdan algılanırsa algılsın reddedilemeyen bir olgu ise eğitimin, hem ilkel hem de modern toplumlarda sürekli olarak var olduğu gerçeğidir (Uludağ, 2005: 91).

Öğretimin ahlaki yapısına dair literatür, öğretimin moral olduğuna dair iki temel görüşü ifade etmektedir. Birincisi, öğretim iki veya daha çok kişinin ilişkileri üzerine kuruludur. İkincisi, öğretmenler istenilen sonuçlara ulaşabilmek için başkalarının davranışlarını değiştirmeye uğraşırlar. Birinci tanım, öğretimin temelde ilişkisel olduğunu ve ilişkilerin nihayetinde moral olduğunu hatırlatmaktadır. İkincisinde ise başkalarının ne olması ve ne bilmesi gerektiğine dair kararlar vermeyi gerektirir ki, sonuç olarak bu sorular değere dayalı sorulardır (Buzzelli ve Johnston, 2002: 8). Halstead ve Taylors (1996: 3) ise, değerler okulların pratik aktivitelerinde ve eğitim teoriğinin temelinde bulunmasını iki sebeple açıklamaktadır. Birincisi, okul ve bireysel olarak öğretmen, toplumun çoğunluğunu oluşturan çocuk ve gençlerin değerlerinin gelişiminde akran grubu, medya ve ailenin dışında büyük etkiye sahiptirler. İkincisi, okul toplumun değerlerini yansıtır ve oluşturur; gerçekte varlıklarını toplumların eğitime değer vermesine ve gelecekleri üzerindeki etkiyi eğitimle yapmayı araştırmalarına borçludur.

Okulların görevi sadece bilgi ve beceri kazandırmak değil, bireylere karakter eğitimi açısından da temel insani değerleri özümsetmektir (Ada, Baysal, Korucu, 2005: 10). Okullar yalnızca toplumun kendilerinden bekledikleri öğrencilere kazandırmaz; aynı zamanda öğrencilerinde var olması gerektiği düşünülen değerleri korumaya da çalışır. Bu işlevi Başar (2005: 3) şöyle açıklamaktadır: “Okulun işlevlerinden biri de dış çevrede kolayca rastlanabilecek olan istenmeyen davranışları okuldan içeri sokmayarak öğrenci davranışlarını temizlemektir.”

Öğretim moral bir aktivitedir; başkalarının moral, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini etkileyen kararlar vermeyi içeren ilişkilerin üzerine dayanır (Buzzelli ve Johnston, 2002: 10). Okullarda her zaman için bu moral aktivitenin içinde yer almakta ve insan etkileşimlerinin geçerli düzene koyulması ile ilgilenmektedirler. Okul geleceğin bir sorunudur. Bu yüzden değerler ve müfredatın yönetilmesi gelecek ile ilişkilidir (Norberg, 2003).

Schafersman (1991)’e göre, herkes, çocuklara öncelikli olarak moral davranışın öğretilmesi gerektiği konusunda hem fikirdir. Bütün büyük eğitim filozofları erdemin

öğrenmeye katılması gerektiğini ve hatta etik öğretimin pratik öğretimden önce geldiğini söylemişlerdir. Bu eğitim sadece yanlış doğrudan ayırt etmeyi öğretmek değil; aynı zamanda başarılı ve mutlu bir hayat sahip olmak için gerekli olan değerlerden oluşur. Schafersman (1991), değerlerin okullarda var olması gerektiğini, sadece içgüdüler ya da başkaları ile etkileşimler gibi, informal yollarla öğrenmenin tehlikeli olacağını düşündüğü için gerekli görmektedir. Benzer bir şekilde, Halstead ve Taylors (1996: 4) de, değer konuları ve değerlerin sistematik tartışmalarının olmadığı sınıflarda öğrencileri okulun hedeflediklerinin dışında tehlikeli değerler geliştirebileceğini ifade etmektedir.

Huitt (2004)'e göre, okulların karakter gelişimi üzerinde önemli bir etkisi vardır ve bu etki eğitimciler tarafından en etkili şekilde kullanılmalıdır. Okul, değerler üzerine inşa edilmiş bir yaşama ve öğrenme alanıdır. İnsan davranış ve tercihlerinde belirleyici olan değerler, her birey ve toplumda olduğu gibi her okulda da vardır veya zamanla oluşur. Bireyler kendilerine ait değerlerle ve çevrelerine ait değerlerle örülü bir yasama sahiptir. Bir değer örüntüsü ile yaşamlarını sürdüren bireylerin, üyesi oldukları toplumun ve okulun değerlerini oluşturdukları ve aynı şekilde kendi değerlerini de toplum ve okulun değerleri ile değiştirebildikleri görülmektedir (Turan ve Aktan, 2008: 230).

Weissbourd (2003)'e göre, moral nitelikler, çocuğun neredeyse doğumundan itibaren yetişkin ve akranları ile bir arada olması ile şekillenir. Bu ilişkiler içinde çocuklar neye değer vermeleri gerektiğini, hangi kurallara uymalarını, aile, toplum ve sınıflarına nasıl katkıda bulunacakları konusunda şekillenir. Han ve Kemple (2006), insan toplumunun başarılı bir sosyal üyesi olmak için bilinmesi ve yapılabilmesi gereken pek çok sosyal yeterliğin, selamlaşmak gibi yetişkinler için basit olan şeyler de dâhil olmak üzere, toplumda yeni olan çocuklara kazandırılması gerektiğini belirtmektedir. Sosyal yeterlik; insan etkileşim ve ilişkilerindeki etkililik ve uygunluk olup altı kısımdan oluşur: Sosyal değerlerin benimsenmesi, kişisel tanımlamanın gelişimi, kişiler arası becerilerin kazanımı, sosyal beklentilere uygun olarak kişisel davranışların nasıl düzenlenmesi gerektiği, planlama ve karar verme ve kültürel yeterliklerin gelişimi. Toplum, bu yeterlik ve değerlerin kazandırılmasını okullardan beklemektedir.

Eğitimle birlikte her türlü eğitim-öğretim faaliyetinde değerlere yer verilir; çünkü eğitimde bireylere bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasının yanında toplumun kültürünün yeni nesillere aktarılması da söz konusudur (Arslanoğlu, 2005). Eğitimin karakteristik özelliklerinin başında bireyleri toplumun normlarına, değerlerine ve kurumlarına uyum sağlaması yolunda toplumsallaştırmak yer almaktadır. Eskicumalı (2003: 17)'ya göre, bu birçok açıdan doğaldır; çünkü okullar devletin kurumları olarak hâkim kültürün genç kuşaklara aktarılmasını sağlarlar. Hiç kimse okulların toplumsal değer ve kurumların karşısında olmasını bekleyemez. Herhangi bir toplumun devamını sağlamak için kültürel aktarım ve yeniden üretim dışında başka bir yol da yoktur.

Okulların öğrencilere değerleri kazandırması, vatandaşlık eğitiminin bir parçası olarak da ele alınmaktadır. Her modern toplumda, okulların hayati görevlerinden biri öğrencilerinin bilgili vatandaş olarak donatmak ve toplumda etkili olabilecekleri özelliklerle donatmaktır (Lin, Davidman, Petersen, Thomas, 1998: 73).

Wright (1993)'e göre vatandaşlık eğitimi içinde, öğrenciler en azından moral kural ve kavram bilgisi, yeni durumlarda var olan kavramlarını değerlendirecekleri ve kabul edecekleri; bilginin doğruluğunu değerlendirecekleri, kendilerinin veya başkalarının ne yapması gerektiğinde karar vermede kullanacakları; amaçlanan hareketin moral açıdan kabul edilebilirliğini değerlendirecekleri yetenek ve karaktere ihtiyaç duyacaklardır. Wright (1993), yapılan bir araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin % 21'inin, bir başkasının kâğıdından kopya çekebileceklerini söylediklerini ifade etmektedir. Bu haberden çıkarılabilecek en önemli sonuç, öğrencilerin zihinlerinde yaptıkları şeyin yanlış olduğuna dair bir kod bulunmayışıdır. Bu bakımdan okulların görevlerinden biri de, öğrencilerin karşılarındaki sayısız moral problem karşısında fikirlerini gözden geçirmelerini sağlamak ve değiştirmek olmalıdır.

Carlin (1996)'a göre, okulların etkili moral öğretmenleri olabilmesinin şartı moral olarak homojen toplumları temsil etmeleridir. Fakat burada yazara göre sorulması gereken bir takım sorular vardır: “Okul bunu gerçekten yapabilir mi? Okulun kimin değerlerini öğreteceği sorusu üzerinde odaklanarak: Liberal mi, konservatif mi? Kendini anlatma mı, öz kontrol mü? Din mi sekülerizm köklü mü? Bireysel özgürlük mü, toplum değerleri mi?” Carlin (1996)'a göre bu zorluklarla baş edebilmenin en etkili

yolu standartları belirlemektir. Standart ise herkesçe doğruluğu kabul edilen değerlerin üzerinde durulmasıdır. Ahlak konusunda anlaşmazlıklar ne olursa olsun iyilik, dürüstlük, cesaret, saygı iyi özellikler iken; kötülük, sahtekârlık, saygısızlık ise kötü olarak kabul edilir.

1988 yılında Avrupa Eğitim Bakanları Konferansı, eğitimin insancıl, kültürel ve uluslararası boyutlarına ilişkin değerler ile bu değerlere eşlik eden düşünme ve davranışın daha canlı yaşanmasını sağlamak amacıyla esaslar oluşturmuştur. Hindistan eğitim otoriteleri ise Hindistan okullarına değerler esaslı eğitimin yapılmasını destekledikleri için, bu eğitimi okullara tanıtmak amacıyla Ağustos 2002’de eğitim araştırmaları ve yetiştirilmesi konseyi “Hindistan Okullarında Değer Eğitimi Ulusal İstişare Toplantısı” yapmıştır. Benzer bir şekilde parlamenter komite değerlere dayalı eğitime dair 1992’de bir rapor hazırlamış ve değerlerin güçlü bir şekilde okul, kolej ve üniversite seviyesinde tanıtılmasını önermiştir. İkinci basamakta ise, ulusal bütünlüğün sağlanmasında hayati olan değerler gibi bazı gelişmiş değerlerin müfredatta yer alması öngörülmüştür. Komiteye göre “Eğitim bir insanın entelektüel, fiziksel, ruhsal ve etik gelişimini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Gençler bir ulusun geleceğini yansıtan aynalardır. Ülkemizin dünya içindeki pozisyonunu korumak ve geliştirmek için değerlere dayalı bir eğitimin ilköğretim öncesi seviyede uygulanması hayatidir” (Joshi, 2007).

Cheung (2007), Hong Kong’daki her okulun müfredat programlarının bir parçası olarak moral eğitimi sağladığını iddia ettiklerini söylemektedir. Fakat ders programları incelendiğinde, moral eğitim için ayrılan ders zamanının çok sınırlı olduğunu; bununla birlikte, bu eğitim verilse bile, öğretmenlerin değer ve tutumları öğretmeyi zor bulduklarını; çocukların ise bunlardan sıkıldıklarını ifade etmektedir.

Kuzey Amerika ve Avustralya’daki bazı okullarda ise “Erdemler” (Virtues) projesi (1995) uygulanmıştır. Bu projede amaç, ahlak ve ruhsal olarak yüksek çocuklar yetiştirmektir. Program, dünya üzerindeki farklı dinlerin arıtılıp okulların odağı olacak değerlerin elde edilmesiyle oluşturulmuştur (Gore, 1998).

Temel değerlerin kazandırılması amacı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu ve ders programlarının amaçları incelendiğinde de açıkça görülmektedir. Temel Kanunun hemen başlangıcında millî eğitimin amaçları sayılırken “Ahlakî, manevî değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip kişiler yetiştirmekten” bahsedilmektedir. Okulda eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı eğitimin ilke ve değerlerini belirlemiştir. Okul Gelişim Modeli (2002) adlı çalışmada, “Düşünme biçimini, davranışları ve olaylara verilen tepkileri belirleyen, okulun sahip olduğu özellikler” şeklinde tanımlanan değerler, okul yaşamını ve okul dışındaki ilişkileri şekillendiren ortak unsurlar olarak ifade edilmektedir (Turan ve Aktan, 2008: 233).

Eğitimin önemli işlevlerinden biri, insan mükemmelliği için etik kültürün temellerini aktarmaktır. Bilgi çağında ihtiyaç duyulan şey daha fazla bilgi değil; karakter ve moral kaynaklarımızdır (Sankar, 2004: 131). Eğitim, hayatımıza ve işimize anlam katan temel değerleri içermelidir. Bu değerler içselleştirildikleri zaman hayatımızın her alanındaki yargılarımızı yönetecektir. Sankar (2004: 133-145)’e göre, eğitim aşağıda belirtilen bütün insani değerleri etkiler:

- Deneyimsel değerler ve eğitim (experimental values): Arkadaşlığı, güveni, açık iletişimi, işbirliğini, performans geribildirimini, minnettarlığı, öz saygının gelişimini, benliği ve benzerlerini güçlendiren ve eğitimin anlamını daha iyi hale getiren değerlerdir. Okuldaki deneyimsel değerler grubun kaynaşıklığını, açık iklimi, samimi iletişimlerini, yardımsever ilişkileri, performans geribildirimini, dinleme sanatını, güveni, meslektaşlara karşı olumlu tutumları, hassasiyet ve duyguların ifade edilmesini ve öz saygının gelişimini destekler.
- Araçsal değerler ve eğitim (instrumental values): Bireyin işi hakkındaki tutumlarını içerir. Güven, empati, dinamik ilgiyi vurgulayan kültürlere sahip örgütler; anlam, motivasyon, iş tatmini artışında araçsal olan iş tutumları üretirler.
- Maddi değerler ve eğitim (material values): Bireyin kazanma potansiyelini, statüsünü, itibarını, etkilerini ve gücünü daha iyi hale getirip bireyin öğrenmesine katkı sağlayacak değerlerdir. İş sadece para kazanma anlamı

taşır; gerçekte anlamlı bir insan aktivitesi değildir. “İşiniz nasıl?” sorusuna karşı verilen cevap “Paramı veriyor” olur.

- Manevi değerler ve eğitim (spiritual values): Umut, inanç, eşitlik, adanma, sevgi, adalet, gerçek, görev, hizmet, iş etiği ve iş mükemmelliği ile ilişkilendirilir. Manevi değerleri iş hayatına geçirmek için: bütün etkileşimlerde güveni desteklemek, iş aracılığıyla hizmet fikrini öğretmek, etik kodlar yerleştirmek, asabiyet, rekabet, bencilliği yardımsever ilişkiler ile değiştirmek, moral dürtüleri aşmak, iş sevgisine odaklanmak gerekmektedir.
- Estetik değerler (aesthetic values) Güzellik anlayışı, uyum, zarafet, mantık işten övünç gibi değerler olup eğitime anlam katarlar.
- Etik değerler ve eğitim: Eğitimin karakteri şekillendirmedeki büyük gücü inkâr edilmemelidir. Değerler karakterin temelleridir. Değerler bireye, hareket etme, bireyin kendisinin ve başkalarının hareketlerini yargılama ve kendisini başkalarıyla kıyaslama konusunda ölçüt ve standartlar sağlar. Eğitimde hareketin bütünlüğüne, niyetin dürüstlüğüne, adalet ve insan haklarına, örgütsel ödülleri dağıtmada adalet, anlam ve sonuçların iyiliğine, ilgi-alaka dinamikleri, öğrencinin görevine, sosyal sorumluluklara, iş hayatında uyuma odaklanmak gereklidir.

Eğitim, yukarıda belirtilen değerleri içine alırken, aynı zamanda bireyi bütün yönleriyle ele alınması gereken varlıklar olarak görmekte, bütüncül bir anlayışı kabul emektedir. Çocukların yalnızca iyi eğitilmiş vatandaşlar ya da ekonomik sistemin üretken katılımcıları olmak üzere eğitilmeleri yerine; bütün kişiliği besleyerek, bireylerin kendi toplumları ve doğal çevreleri içinde daha bilinçli biçimde yaşamalarına yardım edilmeye çalışılmaktadır (Miller, 2005: 36).

Eğitimin amacının çocuğun bir bütün olarak ele alınması gerektiğine yönelik, hem Piaget (1952) hem de Dewey (1900) çocuğun ilgileri ve birlikte çalışma ilkeleri üzerinde durmuşlardır. Piaget’in çalışmalarının pek çok eğitimciye ilham vermesi ile birlikte, inşacı eğitim oluşmuştur. Bu anlayışın temel prensibi, başkalarına saygı göstermenin sürekli uygulamasının yapıldığı bir sosyo-moral sınıf atmosferi sağlamaktır. Bu durum öğretmen ve öğrencileri iyiliğe ve toplum içindeki ilişkilerde karakterize olan sosyal ve moral çatışmaları çözme konusunda işbirliği içinde olmaya

değer vermeye teşvik eder. Bu karşılıklı saygı okul içindeki ve dışındaki demokratik hayatı destekleyen demokratik süreçlere sevk etmiş olur (Kulapichitr, 2002).

Değerlerin eğitim hayatındaki gerekliliğine ilişkin, çeşitli görüşler dile getirilmektedir. Bazı araştırmacılar soruna toplum açısından yaklaşp, eğitimin amacının toplumun istediği bireyleri yetiştirmek olduğunu ifade ederken; bazı araştırmacılar ailelerin değerler konusunda eksik kalabileceklerini hatırlatmaktadır. Bilgi çağının getirdiği belirsizliklere karşın, bir alternatif olarak okulların değer konusunda aktif rol almaları gerektiği de diğer bir görüşü oluşturmaktadır. Bazı araştırmacılar ise toplumda ve özellikle de okul toplumunda yaşanan pek çok istenmeyen davranışa bir çözüm yolu olarak değerleri önermektedir.

Değerlerin öğrencilerce benimsenmesinin sağlanması sürecinde okulların bir taraf olarak yer almaları gerektiğini Norberg (2003) şu sözler ile ifade etmektedir: “Okullaşma hiçbir zaman için nötr değildir. Amacı genç insanları farklı taleplere göre eğitmektir. Bu talepler bilgiyi ve onun kadar önemlisi de değerleri içerir. Öğretme, bütün yetiştirme şekillerinde olduğu gibi, etiği, moral, norm ve değerleri kapsar.” Uludağ (2005: 97) da, Savater (1998)’den aktardığı şu sözler ile okulların nötr kalamayacakları düşüncesine destek vermektedir: “Şayet okul değer yansızlığını sanki gereklymiş gibi görür ve bu haysiyet kazandırma işlevinden korku nedeniyle kaçınıp, kendi kendini aldatırsa, çocukların ve yeni yetişenlerin kendine saygı, haysiyet gibi değerleri başka bir yerden alacakları kesindir.”

Nielsen (2005: 4)’e göre, sorunlara bütüncül bir anlayışla yaklaşılmalı; daha büyük bir resmi görebilmek için daha geniş bir perspektiften bakılmalıdır. Hapishanedeki insanlara bakılıp da, aile ve öğretmenlerinin bu kişilere yeterince değerleri öğretmediğini söylemek kolaydır; fakat sistem teorisi eşliğinde meseleye yaklaşıldığında durum değişebilecektir. Bireylerin tutum ve hareketlerini sadece yakın çevreleri etkilemez; aynı zamanda bu çevreler için gizli veya açıkça ortam hazırlayan sistemler de etkiler. Bu yüzden de çözümü yüzeylede aramamak için sadece bireylere yönelik probleme yaklaşmak yerine, problemleri hem geliştiren hem de şiddetlendiren sistemlere de bakılmalıdır.

Bilim ve bilgi teknolojisinde yaşanan hızlı değişimler ile karakterize olan yeni milenyumda, bilginin çeşitliliği ve çokluğu içinde, doğru bilgiye ulaşılması ve öğrenilmesi önemli bir sorun halini almaktadır. Yaşanan sosyal değişim, beraberinde karışık problemleri ve ikilemli moral konuları getirmekte ve çocuklara her gün uğraşacakları zor bir görev yüklemektedir. Dahası, medyanın önüne geçilmez etkisi ile çocuklar şiddet gibi olumsuz duygular ile günlük hayatlarında karşılaşmaktadırlar. Bu durumun neticesinde çocuklar ve gençler, çatışan değerler arasında kafa karışıklığı, şaşkınlık gibi durumlar ile mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar (Cheung, 2007). Gittikçe hızını artırarak ve büyüyerek dönen bilgi çarkının içinde insanlar kaygan zeminlere tutunmaya çalışmaktadır. Bu noktada tutunacak en sağlam dal ise, toplumsal kültür ve inançlar olmalıdır (Genç ve Eryaman, 2007: 95).

Yaşanan belirsizlik karşısında çözüm olacak değerlerin, neden okullarda yer alması gerektiğine yönelik olarak Schafersman (1991) “Okullarda karakter eğitiminin neden resmi olarak yapılması önemlidir? Neden evde öğretilenler bu görev için yeterli olmamaktadır?” sorularını sormaktadır. Araştırmacıya göre, sorunun yanıtı, çocukların kolay etkilenir yapılarındadır. Çocukların zihin ve tutumları büyüdükçe gelişmekte; tutumları, morali, değerleri hem yetişkinlerden hem de akranlarından öğrenmektedirler; özellikle de yetişkinlerden. Nedeni ise çocukların erken yaşlardan itibaren otorite figürlerine uymak ve saygı göstermek zorundaki meyilleridir. Öğretmenler çocukların kendilerinden öğrendikleri, tanımladıkları ve benzemeye çalıştıkları yetişkinlerdir. Bu otorite figürü günün önemli bir oranını, bazı durumlarda ailelerin geçirdiği vakitten daha fazla olmak üzere, her biri birey olan çocuklarla geçirir. Bu sebeple de, öğretmenler çocuklara öncelikli değer ve morali öğretebilirler.

Creasy (2008) ise, “Çocuklara değerleri öğretmek neden okulun görevidir?” sorusuna farklı bir açıdan yaklaşarak, ailelerin bu konuda yaşayabilecekleri muhtemel eksiklikleri vurgulamaktadır. Yazara göre toplumun sorması gereken soru şu olmalıdır: “Ebeveynleri yasadışı işlerle uğraşan bir çocuk bu insanlardan ne öğrenebilir?”. Ailesinde bu tip şeyler günlük olarak gerçekleşen pek çok çocuk bulunmaktadır. Ebeveynler veya diğer aile üyeleri çocuğa yanlış davranışları modelliyor, tehlikeli ve sinirli davranışlar gösteriyor olabilirler. Böyle bir durumda, okul kuruluşu, belki de çocuğun bu tip davranışlardan kaçacağı tek yer olabilmektedir.

Okulların değerler üzerinde odaklanmaları gerekliliği sadece ailelerin muhtemel yetersizliği ile ilgili değil; aynı zamanda beklentileri ile de ilgilidir. Arawin (2005)'e göre, aileler çocuklarını okula gönderdikleri zaman, çocuklarının ruhlarının gelişmesi umuduyla, onları süreç içerisine teslim etmektedirler. Eğitim öğrencilerin tüm var oluşlarının cehalet seviyesinden neyin doğru neyin yanlış olduğu seviyesine yükseltmek, görmeyen gözlere ışık tutmaktır.

Okulların karakter ve değerler üzerinde odaklanmaları gerektiğini belirten Etzioni (1996), toplumun alt yapısı restore edilecekse; ailelerin, komşulukların ve dini kurumların sınıfta kaldığı yerlerden adım atmaya başlanması gerektiğini ifade etmektedir. Uludağ (2005: 93)'a göre, çocuk iki defa dünyaya gelir. Bunlardan birincisi biyolojik kanunlara göre gerçekleşir, ikincisi ise anne gibi düşünülen toplumda meydana gelir. İnsan; düşünen, duyguları olan, bu duygularının farkında olan ve bunları paylaşan, yaratan, yarattığını paylaşan ve aktarabilen, birlikte yaşadığı toplulukla ortak değerleri olan bir varlıktır. Bu sebeple ortak yaşamın temelini oluşturan ve genel kabul gören değerlere sahip olmalıdır (Akbaba-Altun, 2003: 10).

Değerleri toplum menfaatleri açısından ele alan Creasy (2008), toplumun bireylerden “iyi insan” olmalarını beklediğini ifade etmektedir. Arawi (2005), okulların, öğrencilerini “daha iyi” olmalarını sağlamak amacıyla yapacakları faaliyetlerde, kendilerine rehberlik edecek bir değer listesi bulunmadığını; fakat bütün iyi değerleri yayacak çekirdek değerlerin bulunabileceğini vurgulamaktadır. Bu ise bir bakıma Kant'ın Altın Kuralı olarak bilinen “Başkalarının sana davranmasını istediğin gibi onlara davran” kuralının öğrencilerce benimsenmesini sağlamakla gerçekleşecektir. Kant'a göre “İnsan ancak eğitimle insan olur. İnsan kendisine eğitimin kazandırdığından daha fazla hiç bir şey değildir”. Bu anlayış Uludağ (2005: 93)'in Savater (1998)'den aktardığı şu düşüncelerle de desteklenmektedir: “İnsan olmak için doğmuş olmak yeterli değildir, bilakis öğrenmek de zorunludur.”

Değerlerin eğitim hayatında var olması, toplumlardaki pek çok istenmeyen durum için çözüm yolu olarak görülmektedir. Dünya üzerindeki çocuklar, şiddet, artan sosyal problemler, birbirlerine karşı duyulması gereken saygı yetersizliği gibi konulardan etkilenmektedirler. Çatışmanın seviyesi arttıkça, pek çok eğitimci ve ebeveyn çözümün

eğitim sistemlerine evrensel moral değerlerin farkındalığını arttıran programlarda görmektedirler (Hassan ve Kahil, 2005: 81).

Nielsen (2005), eşitsizlik, şiddet, bencillik ve kendine zarar verme gibi bölgesel ve küresel problemlerle baş edebilmek için Avustralya'yı örnek vererek, esneklik, sosyal adalet, saygı ve sorumluluk gibi değerlerin öğretilmesinin, var olan problemleri aşmak için umut olarak görüldüğünü belirtmektedir. Heenan (2007) de, bu gibi temel değerlerin sosyal birliği geliştirmek ve restore etmek isteyen toplumlar için mutlak gerekli olduğunu belirtmektedir.

Narvaez (2002: 156), gençlerin kuraldışı davranışlarındaki artış ve kültürel değerlerdeki azalışın karakter eğitime verilen önem ve ilginin arttırdığını ifade emektedir. Galloway (2004) de, değerlerin neden önemli olduklarını anlatmak için benzer bir şekilde 2000-2003 yılları arasında gerçekleşen ve toplumu ilgilendiren bazı olumsuz durumlardaki artışı göstermektedir:

- Okuldan atılma ve uzaklaştırmada artış (% 31)
- Alkol tüketiminde artış (%25)
- Çalışanlara fiziksel tacizde artış (%40)
- Başka öğrencilere fiziksel tacizde artış (%33)
- Hırsızlıkta artış (%59)

Okullar, yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve sosyal davranışlarını etkileyebilmelidirler. Çağın getirdiği olumsuz durumlar karşısında, okullar öğrencilerine iyi tercihler yapabilmek için seçenekler gösterebilmeli ve aynı zamanda bu tercihleri yapabilme stratejilerini ve amaçlarını sunabilmelidirler. Bir toplumun geleceğinin iyi yetişmiş ve karakter sahibi insanlara bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir ve insanlar iyi ahlakî karaktere kendiliğinden sahip olamazlar. Bundan dolayı öğrenim çağındaki her bireyin uygun ahlakî kararlar ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerler ve becerilerle donatılması kaçınılmaz olarak okulların temel hedefleri arasında yer almalıdır (Ryan & Bohlin, 1999).

2.6.1. Değerlere Dayalı Eğitimin Sonucunda Beklenenler

Bilgi toplumunda eğitilmiş insandan beklenen davranış değişikliklerinin başında, bireyin ahlâk sorunları hakkında belirli bir anlayışı bulunması, ahlâk ve maneviyat ile ilgili konularda düşünmüş olması gelmektedir (Genç ve Eryaman, 2007: 96). Bireyin kendisini gerçekleştirerek, “mükemmel” hale gelmesini sağlamak amacıyla yapılan moral ve etik değerler çalışmaları, değerlere dayalı eğitim olarak kabul edilmektedir. Bu eğitimin savunucuları öğrencilere değerler hakkında eğitim vermenin biyoloji, matematik ya da edebiyattan daha önemli olduğunu düşünmektedirler (Joshi, 2007).

Mullan (2001), klasikleri okumuş olmanın, bir insanın öğrenmeleri için yeterli sayılamayacağını belirtmektedir. Öğretimin içinin bazı akademik girdilerle doldurulması gerektiği söylenirken, eğitimin nihai amacı olan “Eğitim, bireylerin iyi insanlar olmalarına yardım etme bilgisinin kalitesidir” ifadesinin unutulduğunu ifade etmektedir. “Eğitimli insanlardan beklenen özellikler nelerdir?” sorusuna cevap ararken aynı zamanda değerler eğitimini almış olan bireylerin özelliklerini de tarif eden Mullan (2001), bu eğitimi almış bireylerin hoşgörülü ve alçak gönüllü olduklarını belirtmektedir. Bu insanların öğrenmeyi sevdiklerini ve bilginin değerlere hizmet ettiğini bildiklerini, saygılı olduklarını ve dünyayı daha iyi bir yer haline getirmek için mücadele ettiklerini belirtmektedir. “Bugün dünya, benim sayemde nasıl daha iyi bir hale geldi?” sorusu ise, bu bireylerin her gün kendilerine sordukları başlıca sorudur.

Çiftçi (2003: 44) ise, ahlaki yargı yeteneği gelişmiş olan kişilerin özelliklerini sıralarken, bu kişilerin aynı zamanda eleştirel-rasyonel müzâkere yetisine sahip olduklarını da belirtmekte, bu özelliklerin demokratik hayat ile ilişkisini tarif etmektedir. Bu bağlamda, kendi fikirlerine uymayan fikirleri hiç düşünmeden hemen karşı çıkıp reddetmek yerine onları dinleyebilen, eleştirerek değerlendirebilen ve gerektiğinde kendi ön düşüncelerini erteleyip, yenileyebilen ve değiştirebilen kişilerdir.

Değerlerin bireylerce tam olarak benimsenmesi, kişisel etkililikleri de arttıracaktır. Bir insanın etkiliği iki faktöre dayanmaktadır. Birincisi yetenek ve becerileridir. İkincisi ise, bu hareketlere rehberlik eden değerleridir. Başka bir ifadeyle, yetenekli bir insan olabilir; fakat bu kişinin topluma katkısı direkt olarak değerlerine dayanır. Eğer değerleri sinirlilik, ego, kıskançlık, şiddete yatkınlık gibi olumsuz özellikler ile

kuşatılmış ise, bu kişinin yüksek becerileri, yüksek olumsuz katkı olarak sonuçlanacaktır (Person ve Jindal, tarihsiz).

Değerler, eğitim örgütlerinin çıktıları olan öğrencilerin, iş hayatlarındaki tutum ve etkililikleri üzerinde de önemli yansımalara sahiptir. Benninga (2003)' e göre, iş dünyası çalışanlarından etik davranışı kavramış ve uygulamaya geçirmiş olmalarını istemektedir. 1995 yılında David Berliner and Bruce Biddle tarafından yapılan bir araştırmada başlıca endüstri yöneticileri ile görüşülmüş ve çalışanlarından bekledikleri en önemli ve en az önemli 5 özelliği sıralamaları istenmiştir. Araştırma neticesinde çalışanların motivasyon ve alışkanlıklarının teknik becerilerinden daha önemli olduğu sonucu çıkmıştır. Araştırmadan çıkan en önemli sonuç ise “Eğer okullar gerçekte iş dünyasının beklentilerini karşılamak istiyorlarsa, öğrencilerin işe atıldıkları zaman ihtiyaç duyacakları değerler üzerine daha fazla yoğunlaşmaları gerekmektedir” sonucu olmuştur.

Değerleri kazanmış olan bireylerden iyi birer vatandaş olarak hareket etmeleri de beklenmektedir. Bu beklentileri, İngiltere'deki Vatandaşlık Eğitimi Tavsiye Grubu (Advisory Group on Citizenship Education) şöyle açıklamaktadır. Öğrenciler ilk olarak kendilerine güvenmeyi ve sosyal olarak uyum sağlamayı; sınıf içinde ve dışında moral olarak sorumlu davranmayı öğrenmelidirler. İkinci olarak, aktif vatandaş katılımı ile toplum meselelerine dâhil olmayı, üçüncü olarak da yerel, ulusal ve uluslar arası seviyede toplum hayatını ilgilendiren konularda karar alma sürecine etkili bir şekilde dâhil olmayı öğrenmelidirler. İngiltere'deki ulusal program “dürüstlük, gerçeklik, adalet ve görüş duygusu” değerlerine ilişkili olarak vatandaşlık eğitimi verilmesi gerektiğini de belirtmektedir. Bu sayede öğrencilerin yaratıcılık için potansiyelleri açığa çıkacak; etik ve ahlaki bir çalışma içinde girişimcilikleri sağlanacaktır (Deuchar, 2008).

2.7. Değerler Eğitimi

Değerler eğitimi her zaman ahlak eğitimi ile ilişkilendirilmiştir. Ebeveynler, toplumlar ve hükümet, daima okullardan içinde yaşadıkları topluma katkı sağlayacak öğrenciler geliştirmelerini beklemiştir. Beklenti her zaman için toplumu herkes için daha iyi yapmaktır, bazıları ya da bir birey için değil. Okullar öğrencilerin anlamlı değerleri keşfetmeleri ve hem eğitim toplumunun hem de daha geniş toplumların farklı

görünüşlerini ifade etmelerini nasıl başarabilecekleri sorusuna yanıt bulunması, eğitimcilerin önlerindeki en önemli sorular arasında yer almaktadır (Gore, 1998).

Yerel düzeyde ebeveynler öğrencilerinin eğitim gördüğü müfredat üzerinde kontrol sahibi olmak isterler. Devlet seviyesinde ise eğitimden sorumlu olan sistemler, toplumun öğrenciler için en iyi olduğunu düşündükleri anlayışa göre politika oluştururlar. Ulusal seviyede, devletler bütün öğrencilerin eğitimleri için “büyük resim” planları yaparlar. Devletler, ebeveynler, eğitimciler ve toplum grupları, kendilerini daha güçlü hale getirecek, kendi değerlerini eğitime dayatmaya çalışırlar. Bunlar kendi değerlerinin en üstün olduğuna ve bu yüzden bütün öğrencilerin bunları benimsemeleri gerektiğini düşünürler (Gore, 1998).

Araştırmalar, yedi yaşına gelmiş olan çocukların çevre, güç ve adalet hakkında ilgileri olduğunu; global konuların farkında olduklarını ve sosyal ve etik olarak güçlü değerler geliştirmiş olduklarını göstermektedir (Deuchar, 2008). Öğrencilerin yeni değerleri benimsemelerini, daha önceden benimsedikleri değerleri pekiştirmekle sorumlu olan öğretmenler için önemli olan, üzerinde anlaşılan değerler hangileri olursa olsun başarılı olabilmenin yolunun, kesinlikle, değerler eğitiminin belli pedagojik prensiplere dayanması gerekliliğinin bilinmesidir (Nielsen, 2005).

Günümüzdeki moral eğitiminde, öğretmenlerce bilinmesi gereken esasların başında, gençlerin kültürlerini bilmek gelmektedir. Öğretmenler, kendileri ve öğrencileri arasındaki farklılıkların ayırtına varmalı; kendilerinininkinden daha farklı kültürdeki çocuklarla uğraştıklarını bilmelidirler. Moral eğitiminin, bilgidен daha fazlasını gerektirmektedir. Bu eğitimdeki dersler kişisel olmalı; akademik olmamalıdır. Öğretmenler sadece ne öğrettikleri ile değil; nasıl öğrettikleri ve çocuklarla nasıl etkileşim kurduklarına değil; aynı zamanda öğrettiklerinin çocuklar için anlamlı ve gerekli şeyler olmasına da dikkat etmelidir (Cheung, 2007).

Çocuklar tarafından sıkıcı ve telkin edici olarak görülen moral eğitimi için, seçilen eğitim materyalleri ile ilişkili olarak da çaba gösterilmelidir. Değerlerin öğretimi basit bir şekilde yapılamaz. Çocukların katılımları ile onların anlamlı öğrenmelerini sağlamaya çalışılmalıdır. Çocuklar ilginç ve konuyla ilgili buldukları konulara

katılmaya daha çok isteklidirler. Eğer öğretmenler gerçekten de çocuklarının değerlerle ilişkili konuları ciddi olarak ele almalarını istiyorlarsa, çocukları şaşırtıcı bir biçimde farklı yollarla dikkatlerini çekecek yöntemler bulmalıdırlar (Cheung, 2007).

2.7.1. Değerler Eğitimi Teknikleri

Değerler eğitimi konusunda Huitt (2004), Superka, Ahrens & Hedstorm (1976)'dan beş temel yaklaşımı aktarmaktadır. Bu temel yaklaşımlar telkin (inculcation), ahlaki gelişim (moral development), çözümleme (analysis), değer açıklaması (values clarification) ve eylemsel öğrenmek (action learning) dir.

Telkin: Bu yaklaşıma göre değerler, sosyal veya kültürel olarak kabul edilen standartlar veya davranış kuralları olarak tanımlanmaktadır. Değer verme de (valuing) bu sebeple, öğrencinin içinde yaşadığı toplumdaki önemli birey ve kurumların standart ve normlarını kabul etme sürecidir. Öğrenciye düşen görev, bu değerleri kendi değerler sisteminin içine almaktır. Telkin etme sürecinde, birey başkaları tarafından yetiştirilir ve bir başlatıcıdansa, uygulayıcı olarak süreç içerisindeki yerini alır. Öğrencilere, toplum tarafından mutlak değer olarak üzerlerinde ittifak edilen, değişmeyen ve her durumda kabul edilen değerler sunulur (Huitt, 2004).

Telkin yaklaşımının tek başına hızla değişen bir toplumda etkili olamayacağı savunulması ile birlikte, bireyin özgür ve toplum içinde kendini gerçekleştiren bir katılımcı olmasını destekleyenler özellikle öğrenme özgürlüğü, insan onuru, adalet, kendini keşfetme gibi değerleri telkin etme eğilimindedirler (Huitt, 2004).

Ahlaki gelişim: Gelişim psikolojisinde ahlak ve ahlaklılık kapsamında çok çeşitli davranış biçimleri araştırılmaktadır. Hak ve haksızlık hakkında yargılar; iyi ve kötü, gözlenmiyor olunan durumlarda dahi özdenetim, cinsel ya da saldırgan dürtülerin kontrolü, emir ve yasakların ihlalindeki suçluluk duygusu, yardım davranışları, başkalarının beden ve mülkiyet dokunulmazlıkları, dürüstlük; güvenilirlik; bir otoritenin isteğine karşı itaat ya da direnç gösterme/ karşı çıkma bu davranışlar kapsamındadır. Farklı gelişim psikologları seçtikleri araştırma modeli ve teoriye göre bu tür problemlerin sadece belli bir grubuyla çalışmaktadırlar (Çiftçi, 2003: 48).

Değerlerin içselleştirilmesinin aşamalı, yavaş fakat süregelen bir şekilde yaşın ilerlemesiyle kültürel normlara ulaşmak şeklinde olduğuna inanılmaktadır. Çocuklar şüphesiz olarak taklit esaslarına uyarak en yakınlarındaki kültürden başlayarak başlangıç değerlere ulaşırlar (Thompson ve Carr, 1966: 4). Ahlaki gelişim perspektifini benimseyen eğitimciler ahlaki düşünmenin basamaklar halinde geliştiğini savunmaktadırlar. Bu yaklaşım temel olarak Kohlberg (1969, 1984)' in yasasına dayanır. Adalet, eşitlik, insan saygınlığı gibi özellikle ahlaki değerlere odaklanır; sosyal, kişisel estetik değerler gibi diğer değerlere ise genellikle değinilmez.

Öğrencilerin değişmez ve gelişimsel bir biçimde ahlaki konular hakkındaki düşüncelerinde ilerledikleri kabul edilir. Kohlberg'in insan tabiatına dair bakış açısı Piaget (1932, 1962), Erikson (1950) ve Loevinger (1970) gibi gelişim psikologlarının düşünceleri ile benzerdir. Bu perspektif, bireyin çevresi içinde aktif bir başlatıcı ve uygulayıcı olduğu; fakat çevrenin bireyi tam olarak şekillendiremeyeceği fikrini kabul etmektedir. Davranış duygu, düşünce, davranış ve tecrübelerin sonucudur. Çevre bireyin deneyimlerinin oluşmasında etkili olsa bile, bunun şeklini belirleyemez (Huitt, 2004).

Ahlaki gelişim tekniği varsayımsal veya gerçekçi değer çıkmazlarını sergilemek için küçük gruplarda tartışma yapılarak sıkça kullanılır. Öğrenciler, daha yüksek ve daha gelişmiş ahlaki düşünmeye ulaşacakları varsayıldığı bu tartışmalarla alternatif bakış açıları sunarlar (Huitt, 2004).

Moral gelişim ve eğitim pek çok karışık etkileşimden oluşmaktadır: sosyal-duygusal ihtiyaçlar, mesajlar, modeller, inançlar, düşünceler, duygular bunlardan bazılarıdır. Joseph (2000)'e göre ahlaki düş gücü (moral imagination) beş unsurdan oluşmaktadır. Bunlar: 1. Algılama (perception): Bu algı bireye, insanların ihtiyaçlarını, isteklerini, arzularını ve umutlarını anlamayı sağlar. 2. Duygu (emotion): Başkaları ile karşılıklı olarak sempatik ve empatik hisler taşınmasıdır. Moral aksiyonun katalizörü hissetme kapasitesidir. 3. Akla uygunluk (rationality): Davranışlarının bir başkasını nasıl etkilediği bilgisine sahip olan kişiler, etraflarında yaşanan problemler için daha gerçekçi çözüm yolları da bulacaktır. 4. Yansıtma (reflection): Devamlı olarak hareket ve inançların sorgulaması ve bunların başkalarını nasıl etkilediğinin düşünülmesidir 5. İlgi: (caring for self): Bireyin kendi ihtiyaçlarını anlaması ile başkalarının da ihtiyaçlarını anlamasıdır.

Evans (2005: 61)'e göre, insanların sosyal düzenleme ve normlarla ilişkili olmasına ahlak (moralite) denilmektedir. Bireyin ahlak gelişimi iki unsura dayanır: içinde yaşanılan sosyo-kültürel durum ile değerlerin sosyal beklenti ve olağanlığa dönüştürülmesi. Ahlaki gelişime dair farklı bir araştırmacı ise Heler'dir. Evans (2005: 61)'e göre ahlaki gelişim konusundaki sosyal perspektifimizi belirleyen Heler ve Kohlberg'in bilişsel gelişim için söyledikleri ile ahlaki özerklik gelişimi hakkındaki düşünceleri de benzerdir. Bu benzerlikler ise öznenin özerkliği, normların içselleştirilmesi ve ahlaki çatışma fikrinden oluşmaktadır. Evans (2005: 61) kendi düşünceleri, Kohlberg ve Heler'in yaklaşımlarını aşağıdaki tablo ile karşılaştırmaktadır:

Tablo 3. Heler, Evans ve Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Yaklaşımları

HELER	EVANS	KOHLBERG
Özelliğin ilk düzeyi (first level of particularity)	Sosyalleşme basamağı: dönüştürme ve adaptasyon	Gelenek öncesi
Özelliğin ikinci seviyesi	Beklenti ve sosyal normların içselleştirilmesi basamağı	Geleneksel
Bireysellik seviyesi	Moral özerkliğe doğru	Gelenek sonrası

- Çözümleme: Sosyal bilimler eğitimcileri tarafından geliştirilen bu yaklaşım rasyonel düşünme ve mantığa vurgu yapmaktadır. Çözümleme yaklaşımının amacı öğrencilere değerlerle ilgili konular ile uğraşırken hem mantıklı düşünceleri hem de bilimsel süreçleri kullanmaları konusunda yardım etmektir. Öğrenciler konuların değerleri ve doğrulukları hakkında doğrulanabilir gerçeklere ulaşmaları konusunda teşvik edilirler. Yaklaşımın temel fikri bu gerçeklerden elde edilen gerçeklik ve inançların doğrulanması ve belirlenmesinin bilişsel bir süreç olduğudur. Ahlaki gelişim yaklaşımından farklı olarak analiz yaklaşımında kişisel ahlaki çatışmalardan çok sosyal değerlere odaklanılmıştır. Genellikle sosyal bilimler öğretiminde kullanılması yaygın olan bireysel ve grup çalışmaları, kütüphane ve alan araştırmaları ve rasyonel sınıf tartışmaları teknikleri kullanılır. Rasyonalist ve deneyimci felsefe bu yaklaşımların temelini oluşturmaktadır (Huitt, 2004).

Karar verirken ve bunlar ile hareket ederken öğrencilere belirli bir yol takip etmelerini öneren bu yaklaşımda, değer eğitiminde kullanılan moral ve karakter kararlarının rasyonel olarak verildiği kabul edilir. Eleştirel düşünmede olduğu gibi pek çok üst düzey düşünme teknikleri bu yaklaşımda kullanılmaktadır. Bu teknikler: konuyu ifade etme, ifadenin ilişkili olduğu sorular sorma, verilerdeki mantıksal ve ampirik uyumsuzlukları bulmak, değer ifadelerini tanılamak ve arıtmak için analog olaylar kullanmak, tartışmadaki ampirik ve mantıklılığı işaret etmek, kanıtları aramak ve test etmektir (Huitt, 2004).

Değer Açıklamak: Tekniğin odak noktasını öğrencilere değerlerini açıklığa kavuşturmaları ve içselleştirmeleri ile kişisel davranış örneklerini incelemeleri konusunda, hem rasyonel düşünme hem de duygusal farkındalıklarını kullanmalarına yardım etmek oluşturmaktadır.

“Tarafsız değerler” olarak da isimlendirilen bu yaklaşımda değerleri kendilerinin tanımlayıp açıklığa kavuşturulması gerektiği; hiçbir görüş açısının dayatılmadan veya öneride bulunulmadan yapılması esası vardır. Hiçbir değer veya nitelik diğerlerinden daha önemli değildir. Bununla birlikte, kesin değer ve karakter özelliklerinin sosyal olarak istenilen değerlere daha çok götürdüğünü ve bunları daha iyi olarak tanımlamamanın uygunsuz olacağı belirtilmektedir (Huitt, 2004). Değerlerin açıklanması, başkalarının değerlerini fark etmeyi içerir. Bu tip bir aktivite sonucunda öğrenciler kendi değerlerini teyit edebilir veya değiştirebilir. Bu durumsal etik veya görecelilik ile ilgili değildir. Değerlerin açıklanması ne bütün sistemlerin eşit olduğunu kabul eder ne de her hangi bir değeri yargılar (Gore, 1998).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretmen kılavuz kitabında (2009: 3), bu yaklaşım anlatılırken şu ifadelere yer verilmektedir:

Bu yaklaşım bireyin kendi duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin farkında olmasını, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini ve yaşam onuruna sahip olmasını kapsar. Bireyin yaşam değerlerini fark etmesine, karar almasına, kararını uygulamasına, başarmasına ve yaşamının tümüne kendisine rehberlik edecek bilgi, beceri ve duyguları öğrenmesine yardım eder. Bireylerin kendi değerlerini

açık bir şekilde anlayamayacakları varsayımına dayanmaktadır. Öğrencilere yardım edilerek kendi değer sistemlerini kurmalarına yardımcı olunur.

Telkin yaklaşımında dış standartlara; ahlaki gelişim ve analiz yaklaşımlarında ise mantıklı ve deneyci (ampirik) süreçlere dayanma varken; değer açıklamak yaklaşımı hangi değerlerin iyi veya kötü olduğuna karar verirken içsel olan bilişsel ve etkili karar verme sürecine dayanmaktadır. Bu yüzden bu yaklaşım değerler eğitiminde sosyal süreçlerden çok bireyseldir.

Değer vermenin kendini gerçekleştirme, seçenekler arasında özgürce seçimde bulunmak ve bu seçeneklerin sonuçlarını dikkatli bir şekilde yansıtmaya süreçlerinin bir parçası olduğuna inanılır. Bu yaklaşım değerler eğitiminde sosyal bir süreçten çok bireyseldir. Bu perspektiften bakıldığında birey kendi gerçeğini seçmesi konusunda serbest bırakılırsa istemek, hissetmek, niyetlenmek ve düşünmek gibi içsel süreçlerinden etkilenecek kararlarını verir. Birey geliştikçe karar verme daha çok bilince ve kendince belirlenen düşünce ve duygulara dayanır (Huitt, 2004).

- Eylemsel Öğrenme: “Düşünme ve hissetmenin ötesinde harekete geçmek önemlidir.” anlayışının hâkim olduğu yaklaşımdır. Sınıf merkezli öğrenme deneyimleri yerine toplum merkezli öğrenmeyi savunan eğitimciler tarafından geliştirilen bu yaklaşımı destekleyenler, öğrenenler için değerlerle hareket edebilecekleri özel fırsatlar sağlama ihtiyacından yola çıkmışlardır. Değer, bireylerin içinde seçenek oluşturdukları, seçenekler arasından özgürce karar verip doğruladıkları, ödüllendirilip hareket ettikleri, bir kendini gerçekleştirme süreci olarak görülmektedir. Bu yaklaşıma göre, değerler kaynağını ne bireyden ne de toplumdan alır; kaynak, kişi ve toplum arasındaki etkileşimdir (Huitt, 2004). Bu yaklaşımda, diğer dört yaklaşımda yer alanları, uygun zaman ve uygun yerde kullanmak; duygu ve düşüncelerini harekete dönüştürüp farklı durumlarda kullanmalarını sağlamak vardır. Bunların dışında okullardaki moral ve karakter eğitimi konusunda farklı bir yaklaşım daha bulunmaktadır. Bu anlayış müfredat programının dışında çözümün aranması gerektiğini söyleyen ve toplum tarafından kabul edilmeyen yaklaşımdır. Huitt (2004) değer eğitimi konusundaki başlıca yaklaşımların amaç ve yöntemlerini aşağıdaki tablo ile ifade etmektedir:

Tablo 4. Değerler Eğitimi Teknikleri

DEĞERLER EĞİTİMİ TEKNİKLERİ		
Yaklaşım	Amaç	Yöntem
Telkin etme	-Öğrencilere kesin değerleri öğretmek/içselleştirilmesini sağlamak	-Modelleme -Olumlu ve olumsuz güçlendirme
	-İstenilen kesin değerleri yansıtabilmeleri için öğrencilerin değerlerini değiştirmek	- Seçenekleri yönlendirmek -Oyun ve benzetimler -Rol oynama
Ahlaki gelişim	-Öğrencilerin daha yüksek değerlere dayalı daha karma ahlaki düşünmelerine yardım etmek	- Küçük grup tartışmaları ile ahlaki çatışma konuları - “Doğru” cevaba ulaşmak
	- Değer tercihlerinin sebepleri hakkında tartışmaya sevk edip, düşünme değişimini güçlendirmek.	gerekmeksizin nispeten yapılandırılmış ve tartışmacı ortamlar
Analiz	-Değer konu ve soruları hakkında karara varmaları için öğrencilerin mantıklı düşünme ve bilimsel araştırmayı kullanmalarına yardım etmek	-Sebeplerin kabulüne dayanan yapılandırılmış rasyonel tartışmalar -Sınama prensipleri
	-Değerlerini içselleştirme ve ilişkilendirme süreçlerinde öğrencilere rasyonel ve analitik düşünmeleri konusunda yardım etmek	-Analog olayları analiz etme -Araştırma ve tartışma
Değer açıklamak	-Öğrencilerin, kendilerinin ve başkalarının değerlerini tanımlama ve farkında olmalarına yardım etmek	-Hassasiyet etkinlikleri -Sınıf dışı etkinlikler
	-Öğrencilerin değerleri hakkında başkalarıyla açıkça ve dürüstçe	-Küçük grup tartışmaları

Eylem öğrenme	iletişim kurmalarına yardım etmek - Öğrencilere kişisel duygu, değer ve davranışlarını incelemeleri için rasyonel düşünme ve duygusal farkındalık kullanmalarında yardım etmek - Analiz ve değer açıklamak yaklaşımlarında listelenen amaçlar - Öğrencilere değerlerine dayalı olarak kişisel ve sosyal hareketleri için fırsatlar sağlamak - Öğrencilerin kendilerini kişisel-sosyal bireyler olarak görmelerini sağlamak	- Analiz ve değer açıklamak konusunda listelenen yöntemler - Okul ve toplum içindeki uygulama projeleri -Grup örgütleme ve kişiler arası ilişkilerde beceri pratiği
---------------	--	---

Smetana (2005)'ya göre, yetişkinlerin sebeplerini açıklayarak koydukları etkili tepkileri, moral norm ve sosyal eğilimlerin kabul ve anlaşılmasında kolaylık sağlamaktadır. Normların anlamlarının etkili bir şekilde açıklanmasının önceki araştırmalarca, anlamlandırma ve muhakeme etmeyi arttırdığı sonucunu ortaya çıkarttığı tespit edilmiştir; çünkü bunlar çocuklara zarar vermenin veya başkalarına yapılan haksızlığın ne olduğunu tanımlar. Bununla birlikte, araştırmalar çocuklara yöneltilen aşırı kızgınlık veya sinirin- çocuklara bir normu göstermedikleri zaman- başkalarının duygularına olan dikkatlerini engelleyeceğini de göstermektedir.

Sınıf içerisinde öğretmenlerce kullanılan “yansıtıcı düşünme” tekniği, akademik veya değerlere dayalı bir yansıtma olabilmektedir. Bu iki tür genellikle birbirinden bağımsızdır. Akademik yansıtışla kastedilen şey öğretmenlerin çocuklardan içerik doğrultusunda düşünmelerine yardım etmek iken; değerler üzerine bir yansıtma hem program içeriği hem de gerçek hayat örneklerine dayalı olabilmektedir. Değerlere dayalı yansıtışın özelliği, kesinlikle somut ya da soyut normların üzerine dayalı bir tartışma olmasıdır (Evans, 2005: 75).

Değerlerin değerlendirilmesi ya da yargılanması, değerlerin şekillendirilmesinde önemli görevlere sahiptir. Bu sadece belirli kuralların değil; aynı zamanda soyut normların da açıklandığı bir yoldur. Bireyin içselleştirdiği soyut normlar açıklandığı sürece, değer yargılamaları ve öğretmenlerin ulaştığı en yüksek düşünme seviyeleri arasında bağlantı kurulur. Öğretmenin kişisel ahlak anlayışını geliştirmede benimsediği nokta anlaşılır. Bu tip yargılamalar çocuklar için önemlidir; çünkü soyut normlara referans olmaktadır. Öğrencilere önerilen seçenekler, değer yargılamaları ile başlayan, somut normların açığa çıkartılması ile benzer şekilde analiz edilebilir. Bu anlamda soyut normların ifade edilmesi ve otoritenin uygulanması şeklinde iki koordinat vardır. Eğer ilki güçlüyse, çocuklar öğrenir, açık delil ve ifadelerden sonra evrensel normlara götüren soyut normları içselleştirirler. Diğer yandan, öğretmenler geleneksel otoriteye veya kişisel dini inançlarına dayanan ön yargılarına başvurabilirler; ancak, bu durum soyut norm ve değerlerin önemini içselleştirip, düşüncelerini engeller (Evans, 2005: 76).

Öğrencilere yansıtıcı düşünmeyi nasıl yapacaklarının ve bir şeye başlamadan önce gerekli şeyleri düşüncelerinin öğretilmesi Awari (2005)'e göre önemli konular arasında yer almaktadır. Bu haliyle eğitimin başka bir amacı daha vardır ki, bu müfredatın arkasındadır; fakat sadece müfredat ile ulaşılabilir bir yerdedir. İnsanlara içine girdiklerini hissettikleri tartışmalara katılma şansının verilmesi, daha çok şeyin öğrenilmesine yardımcı olabilecektir.

Değerlerin öğrencilerce yapılandırılma sürecinde eleştirel düşünme, değerlere dayalı eğitimde, yansıtıcı düşünme de olduğu gibi önem kazanmaktadır. Akınoğlu (2003: 9) eleştirel düşünmeyi “Bilgi edinme sürecinde, irdeleyebilmeyi, çok yönlü sorgulayabilmeyi gerektiren düşünme süreçlerini etkili, tarafsız, disiplinli bir şekilde uygulayabilmeyi, yeni durum ve ürünleri ölçütlere dayalı değerlendirmeyi ve geliştirmeyi içeren zihinsel, duyuşsal bir süreç” olarak tanımlanmaktadır.

Eleştirel düşünenler akılcı bulmadıkları inançları, görüşleri kökten silmek için eleştirel düşünme becerilerini ve iç görüşlerini kullanırlar. Eleştirel düşünenler yeni inançları ortaya koyarken de, diğerlerinin inançlarını pasif bir şekilde doğrudan kabul etmezler. Aksine, sorunları kendi kendilerine çözümlemeye çalışırlar ve anlamadıkları görüşleri

doğru ya da yanlış olarak kabul etmezler. Kendi kararlarında aktiftirler, kendilerinin yönlendirilmesine de izin vermezler (Akınoğlu, 2003: 16).

2.8. Sınıf Yönetimi Kavramı

Sınıflar, ilgi ve yetenek bakımından çeşitlilik gösteren öğrencilerin örgütlenip iş bakımından en iyi; zarar verme bakımından en düşük olacak şekilde yönetilmesi gereken kalabalık ve işlek yerlerdir. Pek çok olayın eş zamanlı ve tahmin edilemeyecek şekilde gerçekleştirildiği bu yerlerde öğretim olaylarını yönetmek ve durumları yorumlamak için yüksek bir biçimde gelişmiş yetenek gerekmektedir (Doyle, 1986: 5).

Sınıf, öğrencilerle yüz yüze olunan; eğitim hedefi olan öğrenci davranışının oluşmaya başladığı yerdir. Eğitim için gerekli kaynaklar olan öğrenci, öğretmen, program ve kaynaklar sınıf içindedir. Eğitim yönetiminin kalitesi büyük ölçüde sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 2005: 4).

Digiulio (1998: 5)'e göre sınıf yönetiminden sorumlu olan öğretmenlerin sınıflarını nasıl düzenlemelerini neden bilmeleri gerektiği hakkında bazı pratik nedenler vardır. Bu nedenlerden ilk ve en önemli olanı, öğrencilerin öğrenmeleri ve başarılı olmalarının risk altında olması yer almaktadır. Yazarın aktardığı araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler iyi yönetilen sınıflarda daha iyi öğrenmektedir. Konuyla ilgili olan bir araştırmanın sonuçlarına göre okul başarısını etkileyen 28 faktör arasında, ilk sırada sınıf yönetimi yer almaktadır. Bu sonuçlara göre, sınıf yönetimi; bilişsel süreçler, okul iklimi, okul politikaları ve aile desteği gibi faktörlerden daha önemlidir. Ayrıca kaotik sınıfların öğrencilerin dikkatlerini, odaklanmalarını engellediği de ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Rahatsız edici bir sınıf ortamında öğrencilerin başkalarına saygı ile davranmaları da mümkün değildir.

Sınıf yönetimi eğitim yönetimi sıra dizininin ilk ve temel basamağıdır (Başar, 2001: 4). Eğitim programlarında çevresel bir durum içerisinde yetişkinler ve çocuklar etkileşim içindedirler. Bu içerik fiziksel yapılar, nesneler, sınıf organizasyonu, rutinler ve etkinliklerinin geçici örgütlenişleri ve oluşumun duygusal iklimidir. Bu unsurlar çocukların sosyal yeterliklerini ortaya çıkartmak için en iyi şekilde tasarlanmalıdır (Han ve Kemple, 2006).

Sınıf yönetiminde öğretmenin liderlik becerilerini öne çıkartan Digiulio (1998: 11) sınıf yönetimini aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

En olumlu anlamıyla sınıf yönetimi disiplinle uğraşmak veya öğrencilerin davranışlarını sağlamaktan daha fazlasıdır. Temelde öğretmenin bir lider olması vardır. Bireylerin işlemlerini, hareket etmelerini, öğrencileri güvende tutmayı öğrenebilmek ve öğretebilmek için yeterli miktarda çalışmaktır. Özünde yaratıcıdır; öğrencinin en iyi öğrenebildiği, öğretmenin en iyi öğretebildiği en iyi durumu tasarlamaktır. En kötü haliyle sınıf yönetimi olumsuz ve düşmancadır; öğretmen öğrencileri ile öğrenci öğretmenleri ile çatışma halindedir.

Erden (2008: 17), sınıf yönetimini, “Sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin meydana gelmesi için, öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirilmesiyle ilgili teknik ve etkinlikler bütünü” olarak tanımlamaktadır. Yönetimi, bir kurumun mevcut madde ve insan gücü kaynaklarının akılcı olarak kullanılması şeklinde ifade eden Çelik (2005: 6), sınıf yönetiminin toplumsal yaşamdaki diğer yönetsel etkinliklerden farklı özellikler taşıdığını belirterek, sınıf yönetiminin kendine özgü özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Sınıf yönetimi, okul yönetiminin daha dar bir uygulama alanıdır.
- Okul kültürü ve iklimi, sınıf yönetimini etkileyen faktörlerdendir.
- Sınıf düzeni ve öğretimi olarak iki temel boyuta sahiptir.
- Toplumsal kültür sınıf yönetimini etkiler.
- Ülkenin eğitim politikasına göre farklılık gösterir.
- Pek çok iç ve dış faktörden etkilenir.
- Sınıf yönetim biçimi öğrencilerin ihtiyaçlarına, gelişim özelliklerine ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterir.
- Öğretmenin yönetim yaklaşımı, sınıf yönetimini etkileyen kilit faktördür.

- Öğrencilerin olumlu davranışlarının sürdürülmesini ve olumsuz davranışlarının değiştirilmesini amaçlar.
- Sınıf yönetiminde başarı, büyük ölçüde öğretimin yönetimine bağlıdır.
- Her ortamda geçerli olabilecek tek ve en etkili bir sınıf yönetimi yaklaşımı yoktur.
- Sınıf yönetimi, etkili bir sınıf liderliğini gerektirir.

Eğitim programı ve planı, öğretim yöntemi, eğitim etkinliği, teknoloji, zaman, mekân, öğretici ve öğrenci arasında etkili bir eş güdümlene gerçekleştirerek, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesi sınıf yönetimi olarak tanımlanmaktadır (Sarutaş, 2000: 31; Bayrak, 1998). Sınıf yönetimi, sınıfın fiziksel düzenine ilişkin olanlar, plan ve program etkinlikleri, zaman düzenine ilişkin olanlar, ilişki düzenlemeleri, davranış düzenlemeleri şeklinde Başar (2005: 6-8) tarafından boyutları ifade edilen bir kavramdır.

2.8.1. Sınıf Yönetimi Modelleri

Sınıfta benimsenen disiplin yaklaşımına göre geliştirilen değişik sınıf yönetimi modelleri bulunmaktadır. Bu modeller, öğretmene, öğrenci ihtiyaçlarına, öğretimsel kaynaklara veya dersin kazanımlarının niteliğine göre değişiklik gösterebilmektedir. Öğretmen bu modellerden birini esas alabileceği gibi, yapılan etkinliklere göre farklı modellerden de yararlanabilir. Bu modelleri Başar (2005: 8), Kaya (2003: 12) ile Çelik (2005: 9) tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel olmak üzere dörde ayırmaktadır:

- Tepkisel model: İstenmeyen davranışa karşı tepki gösterilmesi esasına dayanan bu modelde, amaç istenmeyen durum ya da davranışın değiştirilmesidir. Düzeni sağlamak için ödül ve cezadan yararlanılır; öğretmen gruptan çok bireye yönelir.
- Önlemsel model: Gelecekte meydana gelebilecek istenmeyen davranışların öngörülmesi ve gerekli önlemlerin alınması esasına dayanan bu modelde amaç, istenmeyen davranış önlemektir. Bireyden çok gruba yöneliktir.
- Gelişimsel model: Öğrencilerin fiziksel, psikolojik, ahlaki, duygusal ve sosyal gelişim düzeylerini sınıf yönetiminde temel alır.

- Bütünsel model: Sınıfın iç ve dış çevresini bir bütün olarak ele alıp; önceki üç modelin ortak yönlerinin sentezi bu modeli oluşturmaktadır.

Sınıf yönetim modellerine ek olarak Gürsel ve Sünbül (2000: 2-3), öğretmen ve yöneticilerin öğrencileri kontrol etmek için kullandıkları dört tutum olduğunu ve bu tutumların öğrencilere karşı sergilenen davranışlar için de geçerli olduğunu belirterek otoriter, yetkili, duygusal ve ilgisiz olmak üzere, tutumları sıralamaktadırlar:

Otoriter tutumu sergileyen öğretmenler önceden belirlenen kural ve emirleri katı bir biçimde uygularken, öğrencilerin isteklerini dikkate almaz ve kurallara uymaları için zorlarlar. Cezalandırma, ayıplama, utandırma ve öğrenci davranışlarını hor görme bu tutumu sergileyen öğretmenlerin davranışları olarak görülmektedir. Yetkili tutumda ise öğretmenlerin sınıf yönetiminin tüm değişkenleri ile (öğrenci, sınıf ortamı, öğretim etkinlikleri, veli..) yakından ilgilenirken, kuralların arkasında yatan nedenleri açıklama çabası içindedirler.

İlgisiz sınıf yönetimi profilinde ise, öğrencilere yapmaları ve yapmamaları gereken konular hakkında yeterli oran ve etkilikte bilgi verilmemesine ek olarak olumsuz davranışlar dahi denetimden uzak bırakılır. Disiplin sorunlarının daha çok yaşandığı bu tip sınıflarda öğretmen ve okul yöneticilerinin ara sıra sert çıkışları, cezalar, kısıtlamalar, gözdağı vermeleri görülmekle birlikte, öğretim için istenilen havanın oluşturulması bakımından bu tepkilerin etkili olmadığı görülür. Duygusal sınıf yönetimi profilinde ise öğrencilerin duygusal olarak iyi olmalarının sınıf kontrolünden daha önemli olduğu düşünülürken, kural ve yönetmeliklerin çoğunlukla duygusal yaklaşımın gerisinde kaldığı görülmektedir.

2.8.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sınıf yönetimine dair geliştirilen her bir yaklaşım, belirli bir teori ve uygulama temeline dayanmaktadır. Öğretimin sürdürülmesi ve disiplinin sağlanması konularına ağırlık veren bu yaklaşımlar aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

- Araştırma temelli deneysel yaklaşım: Öğretim yöntemleri ve öğrenci davranışları üzerindeki etkisinin araştırıldığı yaklaşımda, öğretmenin öğrenci davranışlarına ilişkin

olumlu veya olumsuz davranışının, öğrenci üzerinde “dalga etkisi” yaptığı belirlenmiştir. Cezalandırmanın, kızgın ya da yumuşak biçimde yapılması önemli olmaksızın, etkili olmadığı belirlendiği araştırmada, öğrencilerin öğretmenlerini sevdiklerinde veya saygı gösterdiklerinde daha olumlu davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenin yargılayıcı tutumunun, etkili olmadığı; hatta diğer öğrencilerin cesareti kırılmış öğrencileri taklit ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Çelik, 2005: 38).

- Demokratik yaklaşım: Otokratik anlayışın tersine Mc Gregor’un Y kuramından yola çıkarak insanı olumlu özellikleriyle değerlendiren iyimser görüşe dayanmaktadır. İnsanların kendi yetenek ve iradeleriyle davranışlarını kontrol edeceklerini kabul eden bu anlayışta, eşit ve özgür olarak dünyaya gelen bireylerin başkalarının da özgürlüklerine zarar vermemesi kabulü bulunmaktadır. Öğretmene düşen görev ise, bir yaşam biçimi olan demokrasiyi sınıflarında hâkim kılarak, özgür bir sınıf ortamı oluşturmaktır (Karagöz, 2008; Şentürk, 2007).

Öğrencilerde özdisiplin ve özmotivasyon değerleri geliştirilmeye çalışılır. Pozitif disiplin anlayışıyla, olumlu ve olumsuz davranışlar öğretmen ve öğrenciler arasında tartışılır. Demokratik öğretmenler, arkadaşlık, cesaretlendirme, işbirlikçi ve destekleyici özellikleriyle tanınırlar, sorumluluğu paylaşırlar. Öğrencileri cesaretlendirerek, onların kendilerini değerlendirme bilinçlerini geliştirir. Öğrenciler ise sınıfta, sosyal gruba ait olma ihtiyaçlarından olan tanınmayı, kazanmış durumdadırlar (Çelik, 2005: 40).

Kesici (2008)’ye göre, demokratik yaklaşım içerisinde, öğretmenin bütün öğrencilerine dürüst ve eşit olması öğrenciler için çok önemlidir. Öğretmen, sınıf kurallarını oluşturmanın kendi haklarının bir parçası olduğu konusunda öğrencilerini teşvik etmeli; istenmeyen durumlar karşısında öncelikle açıklamaları dinlemeli ve buna göre karar vermelidir. Önce öğrenciyi dinlemek daha sonra buna göre karar vermek öğretmenin öğrenciye saygı duyduğunun göstergesidir. Demokratik sınıf ortamı oluşturmak isteyen öğretmenlerin sahip olmaları gereken değerler ise şunlardır: hümanist, iyi, iletişime açık, tutarlı, eşit, yeniliklere açık, farklılıkları kabul eden.

Demokratik bir sınıf yönetimi için gerekli olan demokratik değerler ise, özerklik, paylaşılan karar verme, toplum hissi, eşitlik, saygın hayat, dürüstlük, adalet, özgürlük,

iyilik, işbirliği, öz saygı, sorumluluk, farklılıkları kabul etme, güvenlik, barış, gelişim, mükemmellik, tolerans, hassasiyet, etkililik şeklinde belirtilmektedir (Kesici, 2008; Karadağ, Baloğlu, Yalçinkayalar, 2006: 70).

- Destekleyici disiplin yaklaşımı: Öğretmen ve öğrencilerin hak ve sorumluluklarına dayalı düşüncelerden oluşur. Öğretmenlerin öğrencilerine kısıtlayıcı ortamlar oluşturabildiklerini; fakat bu durumun öğrencilerce tepki alırken, okul yönetimi ve ebeveynlerce desteklendiği anlayışını benimser. Pozitif bir sınıf ikliminin oluşturulmasının, Babadoğan (2003: 4)'ın öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde öncelikle karşılanması gerektiğini belirttiği öğrenci ihtiyaçları ile davranışların ilişkisini anlamalı, ardından öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılamaya çalışmalıdırlar. Etkili sınıf kurallarının hazırlanması, uygulanması ve istenmeyen davranış gösteren öğrencilerin öğretime yönlendirilmesine vurgu yapılır. Bu yaklaşımda, öğretmenin öğrenci davranışlarına dair olumlu kabul sergilemesinin, öğrencinin kendi davranışını değerlendirmesini geliştireceği fikri vardır. Olumlu tanınma için öğretmenin kullanabileceği tekniklerden bazıları şunlardır: (i) Öğretmenin öğrencisinin başarısını sözel olarak ifade etmesi, onun kişilik ve ihtiyaçlarını tanıması olumlu pekiştirici görevi görmektedir. (ii) Öğretmenler sıklıkla öğrencilere kişisel, farklı ve anlamlı övgüler kullanmalıdır (Çelik, 2005: 46).

- Danışma yaklaşımı: Öğretmen ve öğrenci arasında etkili bir iletişim geliştirme temeline dayanan bu yaklaşımda, kendini gerçekleştirme ve güçlü benlik kavramları oluşturma önemlidir. Öğretmenin öğrenciyi etiketleyip, lekelemeden istediği davranışları açıkça ortaya koyması, empati, saygı ve anlayış göstermesi, samimi olması ve öfkeden uzak durması etkili iletişim süreci için önemli kabul edilmektedir. Öğretmenin olumsuz davranışların düzeltilmesinde öğrenciye psikolojik rehberlik yapması; öğrencilerin sorunlarını anlamaya çalışarak, onların da kendilerini daha iyi anlamalarının sağlanması esaslarına dayanmaktadır (Erden, 2008: 21).

- Bilişsel ve sosyal öğrenme yaklaşımı: Bilişsel teori, sınıftaki davranışları ve öğrencinin öğrenme biçimlerini etkileyen bilişsel tutumunun önemi üzerinde durmaktadır. Kendi kendine yönetim, kendi kendini güçlendirme, yaklaşımda öne çıkan kavramlardandır. Öğrencilerin sahip olduğu yanlış ya da mantıklı olmayan inançların,

davranışlarını olumsuz yönde etkileyebileceği düşüncesi bilişsel teorinin özelliklerindendir. Sosyal öğrenme yaklaşımı ise, öğrencinin başkalarını dikkate alarak kendini gözlemlemesi, başkalarını taklit etmesi ve modellemesi temellerine dayanmaktadır. Öğrenciler gözlemsel öğrenmeyle, başkalarının davranışlarını gözlemleyip öğrenirlerken; “başkasını güçlendirme” ile taklit ve modelleme ile kazanılan davranış güçlendirilmeye çalışılmaktadır. Eğer davranış cezalandırılmışsa, o davranışı yapmaktan büyük ihtimalle vazgeçecektir (Çelik, 2005: 47)

- Davranışsal yaklaşım: Davranışın açıkça sergilenebilir ve gözlemlenebilir olduğu, klasik ve edimsel koşullanma ile davranışların kazanıldığı kabul edilmektedir. Sınıf ortamında öğretmenin öğrenciler üzerinde oluşturduğu bir takım korkuların, öğretmenin dersine yönelik de korku geliştirmesine klasik koşullanma ile sebep olacağı belirtilmektedir. İstenen davranışın pekiştiriciler ile sıklığının artırılması ve istenmeyen davranışların söndürülmesinin edimsel koşullanma ile olacağı kabul edilmektedir. Erden (2008: 23)’e göre, davranışçı yaklaşımların yöntem ve tekniklerinin etkili bir biçimde kullanılması, özellikle okul öncesi ve ilköğretim çağı öğrencileri üzerinde etkili olacaktır.

Sınıf yönetimi yaklaşımlarında öne çıkan odak noktalarından olan sınıf düzeninin sağlanması açısından sınıf kurallarının oluşturulmasının önemli bir yeri bulunmaktadır. Aynı zamanda değerlerin sınıf yönetiminde işe koşulduğu alanlardan biri olan sınıf kurallarının sınıf yönetimi içerisinde anlamlı bir yeri bulunmaktadır. Sınıf toplumu, çocuklara onların büyük bir toplumun bir parçası oldukları, başkalarıyla işbirliği içinde olmanın gruba, kendilerine ve başkalarına fayda sağlayacağı fikrinin kavratılması ile oluşmaktadır (Han ve Kemple, 2006). Sosyal bir varlık olan birey, sevmek, sevilme, gruba ait olmak, takdir etmek-edilmek, grup içinde başkalarıyla olmak ihtiyacındadır. Bu ihtiyaçları onun başkalarıyla beraber yaşaması zorunluluğunu doğururken; diğer yandan birey özgür olmak, kendini geliştirmek, kendi mutluluğu, başarısı için çabalamak gereksinimi de duymaktadır. Bu iki farklı ihtiyacın çatıştığı durumlarda kurallar, bu çatışmanın en aza indirgenmesine yarayarak, “bir arada yaşama oyununu” mümkün kılmaktadır (Çiftçi, 2003: 46).

New York Times gazetesinde 31 Ocak 1990 yılında çıkan bir haberde Laurel Cress adında bir üçüncü sınıf öğretmeninden bahsedilmektedir. Bu öğretmenin habere konu olmasının sebebi, hiçbir ödül ya da ceza yöntemi kullanmadan, yaramazlık yapan öğrencilerinin adını hiç bir yere yazmadan, başarılı bir sınıf yönetimi sergilemesidir. Bunu ise sene başında yaptığı sınıf normlarının belirlenmesi ile sağlamıştır. Sene başında her öğrenciden kuralları belirlemek yerine, “sorumlu ol, yardımsever ol, hoşgörülü ol” gibi sınıf normlarını yazmaları istenmiştir. Çocuk Gelişimi Projesi (Child Development Project) kapsamında yapılan bu uygulamada, sınıf disiplininin özünü öğretmenin öğrencileri arasında pozitif ilişkiler kurması ve kuralların arkasında yatan sebepleri anlamalarına yardım etmesi yatmaktadır. Uygulamaya karşı çıkan bazı öğretmenler önceleri “Eğer çocukları cezalandırmaz ya da ödüllendirmezsek onları kontrol edemeyiz” şeklinde görüşlerini ifade etmiş olsalar da, bir süre sonra “ Sınıf içinde zorlayıcı olmadan da hoş şeyler yapılabilir” demişlerdir.

Glasser (1992: 6)’a göre, öğretmenler patronca yönetilen eski sistemi izledikçe, “Yapmalarını istediğim şeyin onlar için iyi olduğunu biliyorum. Sevseler de sevmeseler de bunu yapmak zorundalar.” düşüncesinin esiri olmaktadır. Yazar, bu anlayış sebebiyle yaşanabilecek olumsuzlukları ise şöyle ifade etmektedir:

Yirmi yıllık başarısız savaşımın ardından, elimizde kalan, patronca yönetilen geleneksel sistemimizin okullarımızı daha ileriye götüremeyeceğini gösteren bir yığın kanıttır. Patronluktan ileriye geçemezsek, öğrencilerin başarı seviyesini ölçmek için uygulanan kalitesiz sınavlarda dâhil olmak üzere hiç bir ölçüye göre düzelmeyeceğidir. Ama en kötüsü, bu gidişle, öğrenciler, toplumumuzun önümüzdeki on yılda ekonomik gücünü arttırması ve korunması için gereken kaliteli çalışmayı öğrenemeyecekleridir. Planlarımızı uzak bir geleceğe bağlama lüksüne sahip değiliz, bu değişiklikleri şimdi yapmalıyız.

Evans (2005: 71) ise, öğretmenlerin güç kullanarak sınıfını yönetmeye çalışma çabasını, mitolojideki Sisyphus’un durumuna benzetmektedir. Sisyphus mitolojideki kötü tanrılardan olup yaptığı şeylerin karşılığı olarak ölüm sonrası hayatında her gün bir

kayayı kocaman bir dağın tepesine çıkartmakla cezalandırılmış; fakat kayayı her yukarı çıkardığında taş yuvarlandığından, yeniden dağın zirvesine kadar taşımak zorunda kalmıştır. Öğretmenlerin de düzeni sağlamak için başvurdukları güç kullanma yöntemleri çoğu zaman “Sana ne yapman gerektiğini söyledim. Neden böyle yaptın? Geçen hafta yine söyledim ve hala söylemeye devam diyorum. Bu durum hiç bitmeyecek mi?” şeklindeki sözlerinde olduğu gibi başarısızlıkla sonuçlanan, ama her gün yapmaya devam edilen bir durum halini almaktadır.

Moral davranışlar ile güç kullanımı arasındaki ilişkiyi açıklayan Kulapichitr (2002), günlük sosyal etkileşimler içinde moralite ile ilişkili olan iki çeşit yetişkin-çocuk ilişkisinden bahsetmektedir.

Birinci çeşit ilişki, baskıcı olup, bağımlı (heteronomous) moraliteyi destekler. Yetişkinler çocuklardan istedikleri davranışlar için hazır kuralları ve özel direktifleri verir; saygı tek yönlüdür. Çocuktan yetişkine saygı duyması beklenir. Yetişkin, otoritesini sosyalleştirmek ve öğretmek için kullanır. Yetişkin çocuğun davranışını kontrol eder. Çocuğun davranış için sebebi bu olduğu için, kendi ilgi ve değerler sistemine yabancıdır. Çocuk kendisi için anlaşılır olmayan bir dizi kurallara uyması konusunda zorlanır. Bu yüzden belli saatlerde belli yiyecekleri yemek, bazı şeylere dokunmamak gibi zorunluluklar, içten hissedilmediği sürece dışta, yabancı kalır. Yetişkinlerin çocuktan kurallara uyması ve istediklerini yerine getirmesi devam ettiği sürece, çocuk soru sormaya, analiz yapmaya, kendi inançlarını incelemeye ve kurallar için kendi sebeplerini inşa etmeye motive olmaz. Bu ilişki şekline göre, amacı uyum sağlamak olan öğretmen, her şartta baskıcı olmalıdır. Öğretmen açık bir otoritedir ve çocukların davranışları öğretmenin istedikleriyle düzenlenir. Piaget’e göre de, büyük baskılar 3 olumsuz sonuç verebilir: isyan, umursamazlık ve uyum (sadece yanlarında yetişkin olduğu zaman ya da gözetim altında iken).

İkinci tip ilişki, karşılıklı saygı ve işbirliği ile karakterize edilir ve bağımsızlığı (otonomi) simgeler. Yetişkinler, çocuklara kendi davranışlarını isteyerek düzenleme imkânını vererek, karşılıklı saygı ortamı oluştururlar. Piaget bu tip ilişkileri “özerk ve işbirlikçi” olarak tanımlamaktadır. Bağımlı (Heteronomi) ve bağımsız (otonomi) güç

bakımından karşılaştırıldığında birinde yetişkinin tamamını sahiplendiği eşit olmayan güç varken diğerinde ise işbirliği vardır.

2.9. Değerler ve Sınıf Yönetimi

Değerlerin önemli paya sahip olduğu okullarda, öğretmenler derslerinin içerik ve akademik amaçlarının çerçevesini belirleyen “ders planları” hazırlarlar. Fakat derslerin çok yönlü-yüzlü olduğu da öğretmenlerce bilinmesi gereken bir durumdur. Her bir ders sadece akademik değil; aynı zamanda moral ve sosyal anlamlar da içermektedir. Bununla birlikte, derslerin akademik tarafları genel olarak açık iken, moral ve sosyal taraflar “örtülü programın” (hidden curriculum) bir parçası olarak kapalı kalmaktadır (Evertson ve Neal, 2006: 3).

Sınıf yönetimi stratejileri ise, öğrencilerin akademik gelişimleri üzerinde etkili olduğu kadar, belki de daha çok, moral ve sosyal yanları üzerinde etkilidir (Evertson ve Neal, 2006: 3). Bir arada barış içinde yaşanılmasını sağlayan tutum ve değerlerin geliştirilmesi, demokrasinin destekçisi, yansıtıcı ve eleştirel düşünmenin temeli olup, farklı bakış açılarına imkân tanımaktadır. Bunlar sınıfların ayrılmaz parçaları olup; öğretmen ve öğrenciler arasındaki günlük etkileşimlerin hayati parçalarıdır. Bu günlük etkileşimler aynı zamanda başarıyı arttırmanın anahtarıdır (Evans, 2005: 60).

Gore (1998)’a göre değerler daima sınıf pratiklerinde yerini almıştır. En belirgin özellikleri ise nadiren açıkça ifade edilen, fakat genellikle dolaylı olarak varlıklarını sezdiren unsurlar olarak sınıf içerisinde varlıklarını göstermeleridir. Değerlerin tam olarak keşfedilmesinin zor olması ve açıkça ifade edilmeyişindeki nedenlerden biri, analiz edilmesinin zor olmasıdır. Değerler öğretmenin derinlerdeki dünyayı görüş şekillerinde biçimlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenler değerleri yansıtmak konusunda iyi hazırlanmamış olabilir ve moral içgüdüye dayalı günlük kararlarda sınıf düzeyinde pek çok karar vermek zorunda kalabilirler (Halstead ve Taylors, 1996: 4).

Halstead ve Taylors (1996: 3)’e göre, okulun değerleri müfredatında, disiplin süreçlerinde ve özellikle de öğretmen - öğrenci ilişkilerinde görünür. Değerler öğretmenlerin sınıfta neyi teşvik etmek ve izin vermek için seçtikleri ve çocukların

öğrenmeye katkılarına verdiği yanıtlama yollarıyla yansıtılır. Öğretmen-öğrenci ilişkisi içinde ortaya çıkan bu yansıma ise nihayetinde öğrencilerin değerleri öğrenmesine sebep olmaktadır. Sınıf içindeki yerleşim şekilleri bile değerleri içermektedir.

Öğretmenlerce desteklenen açık ve dolaylı değerler ile değerler eğitiminde kullanılan sınıf yönetimi teknikleri arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. İlköğretim okullarında öğretmenlerce açıkça desteklenen değerler, başkalarıyla iyi geçinme ve nezaket gibi evrensel moral değerlerin özelliklerini açıkça yansıtmaktadır. Genel bir ifadeyle, öğretmenler ve öğrencilerce üzerlerinde anlaşılan davranış kodları ile öğretmenlerce kullanılan açık olmayan sınıf yönetim teknikleri ve sınıf kuralları, üzerlerinde mutabık olunan özelliklerini güçlü bir şekilde göstermektedir. Bununla birlikte, kullanılan esnek metotlar, işbirliği stratejileri, disiplin kodları, öğretmenin öğrencilerin hepsine eşit bir şekilde muamele etmesi gibi konular hem değerler eğitimi hem de sınıf yönetimi bakımından önemli sayılmaktadır (Stephenson, 1997: 89-90).

Tablo 5. Eğitimsel Süreçleri Tehdit Eden Davranışların Öğretmen Algılarına Göre Sıralanması Ve Karşılaştırılması

Eğitimsel Süreçleri Tehdit Eden Davranışların Öğretmen Algılarına Göre Sıralanması ve Karşılaştırılması	
1940	1990
1.Sınıf içinde konuşma	1. Uyuşturucu
2. Sakız çiğneme	2. Alkol
3. Sınıfta gürültü yapma	3. Gebelik
4. Koridorda koşma	4.İntihar
5. Sırada itişme	5. Tecavüz
6. Kılık-kıyafet	6. Hırsızlık
7. Düzensizlik- haylazlık	7. Taciz

Sınıf içersinde gözlemlenen pek çok istenmeyen davranış, çoğu kez öğrencilerin kendilerinden beklenen değerleri yansıtmıyor olmaları sonucunda gerçekleşmektedir. Nitekim, yalnızca toplumsal düzeyde değil; aynı zamanda toplumun küçük bir kesiti konumunda olan sınıflarda gözlemlenen istenmeyen davranışlarda belirlenen anlamlı

değişim, değerlerin sınıf içersindeki yerini ortaya koymaktadır. Galloway (2004)'in Kilpatrick (1992)'den aktardığı araştırma sonuçlarında sınıf öğretmenlerinin en önemli gördükleri istenmeyen davranışların 1940 ve 1990 yılları arasındaki karşılaştırılmasına yer verilmiştir (Tablo 5).

Yukarıda verilen tablo, istenmeyen davranışların yıllar geçtikçe gösterdiği anlamlı ve bir anlamda korkutucu sonuçlarını sergilemektedir. Sınıf içinde konuşmadan, uyuşturucu ve alkol kullanmaya doğru dönüşen bu davranışlar karşısında, değerlerin bir önleme aracı olarak kullanılması; güvenilir rol modeller, saygı ve sorumluluk gibi değerlere yer verilmelisi gerektiği Miller, Kraus, Velkamp (2005: 462) tarafından ifade edilmiştir. Sankar (2004: 129) ise, çocukların istenmeyen durumlarından sorumlu tuttuğu eğitim sisteminin içinde bulunduğu durumu aşağıdaki sözler ile ifade etmektedir:

Çocuklarımız her şeyin fiyatını biliyor; ama hiç bir şeyin değerini bilmiyor. Gerçekler, ilgi, merhamet, güven, görev, vatandaşlık, kanunlara saygı, iş onuru, adalet, insan itibarına saygı, yanlış ve doğru standartları gibi şeyler programların dışında. Bilgisayar okuryazarlığı bile moral okuryazarlıktan daha önemli görülmekte ki, bunun sonucunda öğrencilerimiz tercihlerini moralden yoksun olarak; kişisel ilgiler, zevk, aç gözlülük, kötü niyetlilik doğrultusunda yapmaktalar.

2.9.1. Sınıf Yönetimini Etkileyen Değer ve Normlar

Öğrencilerine etkili destek sunan öğretmenlerin özellikleri sıralanırken, çocuklarla ilgili olumlu duygu ve davranış sergileme, çabayı cesaretlendirme, çocukların hal ve davranışlarına dair ilgilerini ifade etme, iyi davranış ve eşit tutum sergileme, çocukların düşüncelerine değer verme, aktif bir biçimde onları dinleme gibi niteliklerden bahsedilmektedir (Hoy ve diğerleri, 2007). Bu nitelikler aynı zamanda etkili bir sınıf yönetiminin özellikleri arasında da yer almakta olup, tamamı öğretmenlerin benimsediği değerler ile ilgilidir.

Sınıf yönetiminde öğretmenlerce yansıtılan değerlerin varlıklarını en çok göstereceği alan özellikle ilişkiler içinde gözlenen “sınıfın havası” olmaktadır. Aybek (2007)’e göre, öğretmenin sınıftaki temel görevi, etkili bir öğrenme için gerekli sınıf koşullarını oluşturmaktır. Bunlardan biri de, öğrenme ve öğretme etkinliklerini olumlu ya da olumsuz bir biçimde doğrudan etkileyecek sınıftaki duygusal havadır. Bu hava gergin, resmi, otoriter olabileceği gibi, samimi, sıcak ve demokratik de olabilecektir. Sınıfı, günlük bazda olumlu karakter değerlerinin pekiştirildiği, modellendiği ve uygulandığı bir mekân olarak tanımlayan Ekşi (2003: 81), öğretmenin de asıl görevin kendi omuzlarına yüklenmiş olduğunun farkında olması gerektiğini belirtmektedir.

Evertson ve Neal (2006: 5) “Öğrencilerin düşünmeleri ve bağımsız hareket etmeleri yeterli midir? Biz onların aynı zamanda sorumlu ve yaptıkları hakkında düşünüp onların iyi mi olduklarını sorgulayan kişiler olmalarını da istiyor muyuz?” sorularını sorduktan sonra, cevabı “paylaşılan moralite” ile açıklamaktadır. Öğretmen ve öğrenciler her gün gerçeklik, dürüstlük, ilgilenme ve sorgulamayı içeren karmaşık moral çatışmalar ile karşı karşıya gelmektedirler; hatta neredeyse bütün moral konular ile karşılaşmaktadırlar. Bu durum ise ders yılı boyunca sınıf içinde “paylaşılan moralite” kavramının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Moral gelişim ile pozitif olarak ilişkili olan sınıfların özellikleri ise demokratik bir ortam, moral konuşmalar, sorumlu davranışlar ve ilgili ilişkiler için seçenekler ve mantığın kullanılmasıdır.

Değerlerin sınıf kültürü içerisindeki önemine dikkat çeken Galloway (2004)’e göre, öğretmenler bir değeri kazandırmak istedikleri zaman, bu değerın günlük hayatta gösterilebilmesi için öğrencileri teşvik ettikleri gibi; sınıf kültürünü de bu değer ile karakterize ederler. Öğrencilerin bu değeri kazanmaları açık ve amaçlı bir biçimde desteklenir. Yönetici ve öğretmenler devamlı bir biçimde karşılıklı saygıyı ve tanımlanan diğer değerleri modeller. Bu değerler çalışanlar ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkilerden açıkça belli olur; değerlerin varlıklarının kanıtı bu ilişkilerdir.

Çiftçi (2003: 45)’ye göre, amacı gelişim olan eğitim, hariçten belirlenen ideolojik bir amaç doğrultusunda bireyin manipüle edilmesi değil, kendi içindeki potansiyeli yönünde gelişebilmesi için bireye uygun koşulların sunulmasıdır. Ahlak eğitimi açısından bu koşullar ise şöyle sıralanmaktadır:

- Rasyonel, eleştirel düşünmeyi ve otonom davranışı teşvik eden,
- İçinde bulunduğu grup üyeleri ile birlikte ortak yaşama düzeni ve bireysel gelişme özgürlüğünü azamî düzeyde garanti altına alan,
- Ödül ve ödevlerin eşit dağıtıldığı,
- Kuralların, yönetmeliklerin demokratik uzlaşma ile oluşturulduğu,
- Tüm üyelerin eşit katılım haklarının bulunduğu,
- Şeffaf, saydam bir dayanışma ortamıdır.

Yukarda verilen özellikler incelendiğinde, sınıf yönetiminin eşitlik, demokrasi, saygı, özgürlük, bağımsızlık gibi değerlerle desteklenerek sağlanabileceği görülmektedir.

Evans (2005: 61)'a göre, değerler var olan akademik içeriğin her sürecine, okul zamanı kullanımına, öğretmenlerin hareket ve ifadeleri ile nüfuz etmektedir. Değerler konu veya öznelerle verilen önemin altında yatarlar. Öğretmenin değerlendirmelerinde, çocuklar arasında yaptırım veya ödüllerin dağıtımında ve informal ilişkilerde değerler vardır. Bu hususta zor olan durum ise, değerlerin varlıklarını, davranışların içinde bulmaktır. Bu nedenle, öğretmenin, normal davranışlarının analizi çok önemli olmaktadır; çünkü bunlar öğretmenlerin öğrencilere günlük okul hayatı içinde önerdikleri değerleri göstermektedir. Bu değerlerin açığa çıkartılmasının yollarından biri de değerlerin ifade ediliş şekilleri olan normlara bakılmasıdır. Normlar ise kendi aralarında soyut ve somut olarak ikiye ayrılmaktadır. Gelenekler, somut normlar gibi, sosyal hayatta kabul edilen davranış standartları oluştururken (insanlara karşı nazik olmak gibi); soyut normlar ise, insanları güdüleyen daha geniş davranış modellerini ve oryantasyonlarını göstermektedir (adalet, saygı ve eşitlik gibi).

Yukarıda somut normlar olarak ifade edilen durumlar, benzer bir biçimde Gore (1998)'un Edwin Fenton (1967)'dan aktardığı şekliyle, davranışsal değerler olarak da ifade edilmektedir. Fenton'a göre, davranışsal değerler üzerine odaklanan bir öğretmen dersi bozan kötü davranışları hoş görmeyecektir; çünkü öğrenmeyi kolaylaştıran iyi davranışlar iyi bir öğretim için temeldir. Bu yüzden öğretmen arkadaşlarını rahatsız edenleri durduracak; bireysel öğrencilerin ayırım görmesine engel olacak; öğrencilerin öğretmen ve öğrencilerin söylediklerini dinlemeleri konusunda ısrar edecektir.

Sınıf içindeki günlük etkileşimlerde, değerlerin ifadeleri olan somut normlardan (öğretmeni dinlememe, ders süresince sırada oturma, oyuncak getirmeme, işlenilen ders ile ilgili olmayan şeyler ile ilgilenmeme gibi) farklı olarak soyut normlar, günlük hayattaki değer yargılarında görülmektedir. Soyut normlar çocuklara okul yörüngesi dışında hareket etme; özgürlük, eşitlik, insan itibarına saygı gibi prensiplerle ilişki kurma seçeneklerini sundukları için önemlidirler. Öğretmen değerlerinin tam olarak anlaşılabilmesi için öğretmence kullanılan dilin analiz edilmesi gerekmektedir. Somut normlar, düzenleyiciler ve genel karakterler dizini olup ihlal edilmeleri yaptırım ile sonuçlanırken; soyut normlar çalmamak, doğruyu söylemek, dürüst olmak gibi değerleri ifade etmektedir. Evans (2005: 62), yaptığı araştırmada, öğretmenlerin uygun olmadığını düşündükleri davranışlara tepki verirken %86 oranında somut normlara atıfta bulunduklarını, %14 oranında ise normların önemini ifade etme ya da teşvik etme gibi metotları kullandıklarını tespit etmiştir. Aynı araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çocukların davranışlarına gösterdikleri tepkileri ve bunların arkalarında yatan değerler sisteminin ‘düzen’e odaklandığını ve özellikle 3 temel normun önemli olduğu ortaya çıkmıştır: dikkat et, sessiz ol, yerinde durarak çalış. Verilen tepkilerin altında yatan normların yüzde olarak ifade edilişleri aşağıdaki gibidir (Tablo 6):

Tablo 6: Öğretmenlerin öğrenci davranışlarına gösterdikleri tepkilerin somut normlar açısından değerlendirilmesi

1. Düzen	Sınıf içinde ve okulun diğer kısımlarında çocukların davranışlarına ilişkin somut normlar	%66
2.Uyum olarak sorumluluk	Çocukların çalışması ve görevlerini bitirmeleri ile ilgili somut normlar	%18
3.Saygı	Arkadaşlarına nasıl davrandıkları ile ilgili somut normlar	%6
4.Temizlik	Çocukların bakım ve kişisel hijyenlerine ilişkin somut normlar	%6
5.Uyum olarak saygı	Çocukların öğretmenlere ve diğer yetişkinlere nasıl davrandıklarına ilişkin somut normlar	%4

Bu veriler, öğretmenlerin sınıf içerisinde önem verdikleri değerlerin, öncelikle okulların çocuklardan bekledikleri davranış kurallarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, saygı, adalet, onur gibi soyut normlar konusunda bir boşluk bulunurken;

sınıf yönetiminde kesin normlar daha belirgin ve açıktır. Bu veriler aynı zamanda sınıfın normatif yapısının otorite etrafında şekillendiğini de göstermektedir.

Sınıf içerisinde öğretmenlerce kullanılan ve kendi değerlerini yansıtmaya biçimlerini ifade eden “araçlar”, otoriteye ya da soyut normlara verilen öneme göre değişmektedir. Evans (2005: 65-68) kullanılan araçları bu özelliklerine göre 4 grupta ele almaktadır:

1. *Bilişsel ve duyuşsal olarak normlara yüksek referansa karşı düşük otorite:* Bu gruptaki öğretmenler öğrencilerinden başkalarının bakış açılarıyla bakmalarını isterler; normların ne demek olduğunu açıklarlar, sonuçlar için uyarırlar ve çocukların anlayabileceği basitlikte konuşurlar; davranışın sonuçlarını öğrenciler için görülebilir hale getirirler. Çift yönlü ve karşılıklı saygı vardır.

2. *Bilişsel ve duyuşsal olarak normlara referans ile birlikte otorite:* Bu grupta, hala normlar üzerine odaklanma vardır; fakat öğrencilerin normları anlamaları için gerekli açıklama yoktur. Bu ise içselleştirmeyi daha zor hale getirir. Bu grupta kullanılan araçlar, uygun davranışı göstermek ve gerekli olanı işaret etme görevini üstlenirler. Sadece öğretmene duyulan, tek yönlü saygı vardır. Bununla birlikte, iyiliğin önemini gösterebilir.

3. *Normlarla ilişkili düşük referansa karşı yüksek otorite figürü:* İletilen mesajın önemli olduğu ve hangi davranışın uygun olmadığını gösteren bir parametre olarak öğretmenin kişiliğine açık bir referans vardır. İletilen mesajdaki norm önemlidir; çünkü öğretmen öyle demektedir. Araç olarak uygun davranışın söylenilmesi kullanılır. Adalet ve saygı değerlerinin inşa edilmesi konusunda etkili olduğu düşünülmemektedir

4. *Çok düşük normatif referans ve çok yüksek otorite figürü:* Otoritenin uygulanmasında yüksek miktarda güç kullanılır. Normların anlamları neredeyse yok gibidir. Öğrencilere saygı boyutunda büyük bir eksiklik vardır. Kullanılan araçlar öğrencilerin kişisel itibarlarına zarar verip, kendi içinde adaletsizliği barındırır. Norm ve kuralları güçlendirmeye çalışmak, öğrencilerin ceza korkusuna sebep olduğu için, normların içselleştirilmesine engel olur. Bu aşamada bağırma, alay etme, tehdit, hakaret, sınıfa karşı öğrenciyi gösterme, kişisel yorumlarda bulunma ve fiziksel şiddet görülür.

Öğretmenlerden bir yönetici gibi davranmaları, dersleri tasarlayıp organize etmeleri; öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaları ve bir meslek sahibi olarak öğrencilerinin mesleki hayatlarını eğlendirerek geliştirmeleri beklenmektedir (Chin ve Lin, 2001). Öğretmenler kendilerinden beklenen bu amaçları yerine getirirken Kurz ve diğerleri (2007)'ne göre, gözetimsel ve hümanist olmak üzere 2 farklı sınıf yönetimi anlayışı benimsemektedirler. Evans (2005) tarafından ifade edilen normlar ve otorite anlayışına benzer biçimde, bu anlayışa göre gözetimsel olan öğretmenler çocukları sorumsuz, disiplinsiz ve ancak cezalar ile kontrol altında tutabileceklerine inanıp, geleneksel öğretim metotlarını kullanır; çocukları fiziki görünüş, aile yapıları ve davranışları gibi çoğu kez olumsuz olarak yargılayan özelliklerine göre değerlendirirler. Hümanist öğretmenler ise sınıflarını insani ilişkileri kuvvetlendirebilecek alanlar olarak görürler. Öğrencilerini öz kontrollü ve öz disiplinli olmaları konusunda teşvik ederler. Öğretmenler çocukların sınıf kurallarına uymaları konusunda zorlamaktan çok, yanlış davranışların sebepleri ile ilgilenirler. Yaklaşımları, açıklık, esneklik, anlama ve ilgilenme gibi değerler ile ilgilidir. Hoy ve diğerleri (2007)'nin yaptıkları araştırmalara göre öğretmenlerinin kendilerine etkili destek verdikleri öğrenciler daha çok etkili, akademik memnuniyete sahip, akademik olarak daha az umutsuz ve daha çok aidiyet duygusunu yaşamaktadırlar.

Problemsiz veya daha gerçekçi bir anlatımla az problemlili bir sınıf oluşturmak için izlenmesi gereken ilke, kavram ve dizgeler sistematliğini “yönetimsel stratejiler” olarak tanımlayan Aydın (2003: 189), bu stratejilerin başlıca yedi bölümde açıklandığını ifade etmektedir: otoriter, gözdağı verme, serbest, reçetelendirilmiş, öğretimsel, sosyo-duyarlı iklim ve grup odaklı. Bu yaklaşımlar incelendiğinde her birinin sınıf yönetiminde farklı değerler ile beslendiği görülmektedir. Örneğin gözdağı verme yaklaşımında, insanların doğal ve doğuştan kötü oldukları kabul edilerek, öğretmenin alaycı, baskıcı, küçük düşürücü ve caydırıcı davranışlar sergilemesine salık verilmektedir. Diğer yandan serbest yaklaşımda liberal bir öğretmen profili gözlemlenirken, sosyo-duyarlı iklim yaklaşımında öğretmenin görevinin öğrencilerle pozitif ilişkiler kurarak gerçeklik, eşdeğerlik, önkoşulsuz kabul, sevgi ve empatiyi yansıtmayı beklenmektedir.

Yukarıda dört grup halinde öğretmenlerin sınıflarını yönetirken işe koyduğu değerler ve bu amaçla kullandığı araçlar anlatılmaktadır. Bunlara ek olarak öğrenci- öğretmen

arasındaki etkileşimleri Evans (2005: 69)'a göre öğrencilere saygı ve öğretmen otoritesini, koordinatlar olarak kullanarak da anlamak mümkündür. Bahsedilen araçların dışında öğretmenlerin öğrencilere yönelttiği duyuşsal ifadeleri tanımlamak da mümkündür. Bunlar: jestler ile öğrencilerin problemlerine, pişmanlıklarına, istek ve ricalarına yönelik sözlü ya da sözlü olmayan ifadelerdir. Duyuşsal ifadeler öğretmen ve öğrenciler arasındaki günlük etkileşimlere özel bir anlam kazandırma görevini yerine getirirler. Nezaket gösterileri, öğrencilere bakma, onlarla konuşma, dikkatli bir şekilde onları dinleme ve sorularına cevap verme gibi basit ve temel düzeyde olsalar bile ilişkiler içerisinde devamlı olarak yer almaları onları önemli hale getirmektedir.

Evans (2005: 69), öğretmen ve öğrenciler arasında geçen günlük konuşmalarla, duyuşsal ifadeleri 4 grupta, öğretmenin verdiği dikkat ve kullandığı otoriteye göre ele almaktadır:

1. Öğrenci ihtiyaçlarına karşı gösterilen yüksek oranda dikkat ile birlikte az miktarda hissettirilen otorite: Bu grupta yer alan öğretmenler, duygularını açık bir biçimde göstererek, öğrencisinin omuzlarına dokunma, konuşurken yüzüne bakma, nazikçe davranma gibi pek çok duyuşsal ifadeye günlük etkileşimlerinde yer verirler.

2. Çocukların ihtiyaçlarına karşın tam zamanında yöneltilen duyuşsal ifadeler: Öğretmenlerin öğrencilerinin yaptığı etkinlikleri geciktirmeden gözden geçirmesi, yardımcı olması ve geribildirim vermesi durumlarının söz konusu olmakla birlikte, birinci grupta yer alan jest ve mimiklerin ya da açık duygusal ifadelerin yer almadığı bir iletişim bu grubu karakterize etmektedir.

3. Çocukların ihtiyaçlarına karşın düşük oranda gösterilen ilgi ile oranı arttırılmış otorite: Bu grupta yer alan ifadelerde, öğretmenler açık bir biçimde öğrencilerinin fikirlerini otoriter bir öğretmen olarak benimsemediğini sergilemektedir. Öğretmenler davranışı neden onaylamadıklarına dair sınırlı bir açıklama yaparken, kendilerinin bir otorite figürü olarak dinlenilmeleri gerektiğini belirtirler.

4. Çocukların isteklerini karşılamada güç kullanımı: Bu grupta yer alan ifadeler, öğretmenin davranışlara tepkide bulunurken, öğrenci itibarına zararına zarar verebilecek

sözleri sarf ettiğini göstermektedir. Birinci grupta sergilenen sevecenlik, nezaket, saygı gibi değerlerin, bu grupta yer alamadığını açıkça görmek mümkündür.

Öğretmenler benimsedikleri değerlere göre sınıf içerisinde farklı roller üstlenecektir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin sınıflarındaki moral iletişimi yönlendirmelerinde benimsedikleri değerler etkili olacaktır. Xiaoman (2006: 200) öğretmenlerin sınıf içi moral iletişiminde üstlendikleri çoklu roller ve bu rollerin başlıca özelliklerini aşağıdaki tabloda olduğu gibi ifade etmektedir (Tablo 7):

Tablo 7: Öğretmenlerin Sınıf İçi Moral İletişiminde Üstlendikleri Çoklu Roller

Moral değerler	Öğretmenin rolü	Başlıca özellikleri	Öğrenci deneyimi ve muhtemel etkiler
Samimiyet	Model	Öğrencilere gerçekçi davranma, samimi olma	Ait olma hissi Empati
Eşitlik	Partner	Öğrencilere eşit muamele, Öğrencilere eşit fırsatlar sunma	Güvenlik Paylaşım Öz saygı
Saygı	Dinleyici Katılımcı	Öğrencinin mevcut duygusuna dikkat etmek, Öz saygılarını incitmemek, Onlara daha fazla özgürlük vermek, Değerlendirme esaslarının öğrencilere gösterilmesi	Özgürce düşünceleri ifade etmek Bağımsız fikirler Sorumluluk hissi Güvenlik hissi Adalet hissi
Sempati	İlgilenen kişi	Öğrencilere zorluklar karşısında yardım etmek	Arkadaşlık hissi İşbirliği
İlgi	Sponsor İlham veren	Ne oldukları ile değil; ne yaptıklarıyla eleştirmek ya da ödüllendirmek.	Öz düzenleme Kendini beğenmişlikten uzaklık

Öğretmenin sınıf içinde üstlendikleri farklı roller Aydın (2003: 181) tarafından da belirtilmektedir. Buna göre öğretmenlerin sınıf içinde üstlenecekleri roller esneklik,

tutarlılık, duyarlık, içtenlik, farkındalık, sorumluluk, kararlılık, içindelik, süreklilik, çoğulculuk, iyimserlik, yaratıcılık, güvenilirlik, duygusallık, çok yönlülük, gerçekçilik, katılımcılık ve sevecenlik şeklinde de olabilmektedir.

Çiftçi (2003)'ye göre, çocuk, uygun şartlar yaratıldığında gerçeklik anlayışını giderek artan bir gelişme ile ahlakî bakış açılarına göre yenileyebilen bir filozoftur. Tıpkı büyük filozofların üzerinde düşündüğü konuları, problemleri düşünür, çözüm arar; zaman, mekan, varlık-yokluk gibi konularda felsefi açıklamalarda bulunur. Sınıfın genel havasının ve bahsedilen uygun şartların nasıl olması gerektiği, Nielsen(2005)'in okulların anahtar prensibi olarak gördüğü, yapısalcı anlayış çerçevesinde de tanımlanmaktadır. Öğretmenin rolünü kılavuz- danışman (mentor) olarak tanımlayan bu anlayışta, çocukların fikirlerine değer verilip; iyi fikirler edinmelerini teşvik etmek yer almaktadır. Bu çerçevede, öğretmen öneride bulunmak, çocukların fikirlerini değerlendirmek, kuralların sebeplerini hatırlatmak, tercihleri önermek, fikir geliştirmeyi cesaretlendirmek, iyilik değerini desteklemek gibi ikna edici stratejiler kullanmaktadır. Sınıf içindeki çatışmalar başkalarının görüş açıları hakkında düşünmek için ciddi fırsatlar olarak kabul edilmektedir. Mentor olarak öğretmenin görevi, arkadaş bir rehber olarak, destekleyici bir sınıf ortamı hazırlamaktır (Kulapichitr, 2000: 2).

2.9.2. Öğretmenin Model Rolü

Değerler, bilinçli ya da bilinçsizce; amaçlı olarak benimsenilsin ya da yetiştirilme şekline bağlı olarak basit bir biçimde kabul edilsin, hiç önemli olmaksızın, devamlı olarak hareketler ile yansıtılmaktadır. Bu durum öğretmenler için de söz konusu olup, öğretmenin kapıdan dışarı çıkarkenki hali de dâhil olmak üzere, tutum, fikir ve kendi kişiliğinin özelliklerini sergilemesi için yeterli olmaktadır. Başka bir ifadeyle, değerlerin eğitiminin verilip verilmemesi gerektiği tartışma konusu değildir; çünkü değerlerin aktarılması durumundan sakınılamaz. Bunun yerine, üzerinde düşünülmesi gereken konu, çocukların gelişimlerine mümkün olduğu kadar yararlı bir şekilde değerler uygulamasının ve farkındalığının nasıl bilinçli olarak uygulanması gerekliliğidir (Nielsen, 2005: 2).

“Öğretmenler sınıf pratiklerinde erdemli özellik ve mizaçlarını nasıl ifade ederler? Bu ifade ediş ye sergileyişin öğrencilerin moral gelişimleri üzerindeki etkisi nedir?”sorularını soran Osguthorpe (2007), Aristotalien bir yaklaşımla, erdemin matematik ya da biyolojide olduğu gibi “öğretilmeyişidir” cevabını vermektedir. Bunun yerine erdemin etkileşim içinde olan insanlar arasında bir “yakalayış” ya da “kapış” neticesinde olduğunu vurgulamaktadır. Thompson ve Carr (1966: 5) ise, bu yakalayış ile elde edilen öğrenciler üzerindeki etkinin güçlü bir biçimde olumsuz, nötr yada güçlü bir biçimde olumlu etkiye sahip olabileceğini belirtmektedir.

Hill (2004)’e göre, kaçınılmaz biçimde rol model olarak işlev gören öğretmenlerin, etkileşim içinde oldukları insanlardan gerçek değerlerini saklama ihtimalleri çok zayıftır. Cereasy (2008)’e göre, öğretmenin çocuklara göstereceği sabır ve nezaket ile “Sana nasıl davranılmasını istiyorsan onlara da öyle davran ” ilkesini modellemesinin iyi bir insanın nasıl olması gerektiğini gösterebilmektedir. Sebebi ise öğretmenlerin öğrencileri için her zaman “açık” olmalarıdır.

Ada ve diğerleri (2005: 8)’e göre öğretmenlerin pozitif rol model olmaları ve ahlaka uygun bir sınıf iklimi oluşturmaları yerine getirmeleri gereken sorumluluklar arasındadır. Öğrencilere model olma nitelikleri tartışılmaz bir gerçeklik olan öğretmenlerin sınıf içinde istenmeyen davranışlara karşı gösterdikleri tepkileri olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Bu tepkilerin değerlendirilmesi sürecinde öğretmenin öncelikli olarak kendilerine sormaları gereken sorular “Bir eğitimci olarak hangi değerlere sahibim? Hangi değerlere sahip olmalıyım? Öğrencilerime hangi değerleri kazandırmalıyım?” olmalıdır.

Öğretmenlerin alanlarındaki bilgilerini çocukların ulaşabilmesini sağlayacak şekilde aktarabilmeleri için, toplum içinde, kendi alanlarında uzman olmaları gerektiği beklentisi vardır. Öğretmenlerden beklenen başka bir özellik ise iyi karakter ve mizaçta olmalarıdır. Onlardan moral olarak iyi olmalarının beklenmesinin sebebi, kaçınılmaz olarak sorumlulukları altında olan öğrencilerin ahlaki gelişmelerini etkiliyor olmalarıdır. Başka bir tanımlamayla, öğretmenler moral örnekler ve modeller olarak hareketlerinin, öğrencilerin moral gelişimlerinin üzerinde doğrudan etkiye sahip olduğu kabul edilmektedir (Osguthorpe, 2007).

Gore (1998), modellemenin moral eğitimi ve değerleri öğretmek için güçlü bir strateji olduğunu ifade edip, önemini vurgulamak için “Öğretmenler öğrencilerinin olmasını istediklerini, kendileri olmalıdır.” sözünün bugün de geçerli olduğunu hatırlatmaktadır. Her bir davranışı ile öğrencilerine model olması gereken öğretmen, öğrencileri tarafından ilköğrenim yıllarından itibaren giyiminden yürüyüşe, konuşmasına kadar her davranışı ile gözlenmektedir. Bu öğretmen için sürekli özen gerektiren yorucu bir durum olsa bile, öğrenci davranışını değiştirmenin etkili bir yolu olarak, sürekli kullanılmalıdır (Başar, 2005: 68-69).

Nielsen (2005: 3)’e göre, değerlerin gerçek hayata aktarılımları kesinlikle becerikli ve takdire değer eğitimcileri gerektirmektedir. Takdire değer; çünkü diğer öğrenme öncüleri olmaksızın bile, birilerinin “söylenilenleri yapabiliyor” olması gerekmektedir. Becerikli; çünkü içsel değer ve tutumların öğretimi, öğrenmenin ince ve pedagojik şekillerine dikkat etmeyi gerektirmektedir. Bu yüzden değerler eğitimindeki ilk adım, öğretmenin kendisinin değerler eğitiminin en aktif ve güçlü parçası olduğunun fark edilmesidir. Başar (2001)’in ifade ettiği gibi, öğretmenlerden beklenen şey, öğretilmesi amaçlanan değerleri, günlük esaslarda kendileri üzerinden örneklendirmeleridir.

Öğretmenler kendi değerlerinin ve toplumda var olan değerlerin farkında olmalıdırlar (Jorgessen ve Ryan, 2004: 226). Öğretmenin, öğrencisinin moral eğitimindeki yerini ve gücünü fark etmesi moral konuların daha amaçlı, mantıklı bir mekanizma ile sağlanmasına sebep olabilmektedir. (McCadden, 1997: 251). Öğrencileri üzerindeki bu etkisinin farkında olan Digiulio (2000: 3)’nun model olma ve alınma ile ilgili olan, öğretmenliğinin ilk yıllarındaki izlenimi aşağıdaki gibidir:

Onların acılarını hissettim; anti sosyal ve saldırgan davranışları karşısında cevabı buldum. Bizler dünyayı değiştirmeye sınıflarımızdan başlamalıyız. Değişimler belki küçük bir şekilde başlayacaktır; fakat zamanla büyüyerek bölgesel olacaktır. Ben sorumluluğun yükünün öğretmenin üzerinde olduğunu da fark ettim. Sınıftaki tek kişi olarak azıcık gücüne rağmen. Bunu akıllıca kullanmalıydım, liderliği sağlamak ve değişim nabzı için. Onların kesinlikle bir modele ihtiyaçları vardı, okulun dışında

gördüklerinden farklı bir kişiye. Dahası bu model gerçek ve dokunulabilinir olmalıydı. Kelimelere tek başına yeterli değil. Planlamalı, çalışmalı ve hakkında konuştuklarımı yansıtan bir dünyayı örnekleyen bir sınıf ortamı tasarlamalıyım, hareketlerimle desteklemeliydim.

Öğrencileriyle olan günlük ilişkilerine getirdikleri ile onların perspektiflerini genişletip moral düşünme yeteneklerini geliştiren öğretmenler rol model olarak öğrencilerinin karakterlerini etkilemektedir (Weissbourd, 2003). Glasser (1992: 30) ise, günlük etkileşimler içinde öğrencinin öğretmenini hangi bakış açısıyla değerlendirdiğini şu sözler ile ifade etmektedir: “İnanç ve değerleriniz ile bunları benimsemenizin nedenleri öğrencileriniz için sonsuz merak kaynağıdır. Öğrenciler sizin gibi saygı duyacakları insanlar yoluyla kendi görüşlerini oluşturmaya başlarlar.”

Külahoğlu (2000: 11) davranışlar üzerinde yapılan araştırmaların sınıf ortamında öğretmen davranışının önemini sergilediğini belirterek, sınıfın sosyal ortamında öğrenci davranışlarını etkileyen en önemli etkenin örnek alma olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenin davranışlarının sözlerinden daha etkili olduğunu ifade eden yazara göre, öğretmen, belli bir şeyi öğretmeye çalışırken, gösterdiği davranışlarla, daha başka şeyleri öğretiyor da olabilmektedir. Çakmak (2000: 30) ise, öğretmenlerin örnek alınmaları ile öğrencileri üzerinde oluşturacakları etkinin, kendilerine karşı duyulan sevgi ve saygı ile doğru orantılı olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenin davranışlarını gözlemleyen ve kendisine model olarak onu alan öğrenciler, Çakmak (2000: 30)’un da ifade ettiği gibi öğretmenlerine karşı duydukları sevgi ile orantılı olarak, onun değerlerini örneklerler. Konuya değerlerin sevdinilmesi açısından yaklaşan Hill (2004)’e göre değerlerin davranışlara rehberlik eden standartlar ve prensipler olarak tanımlanması, bu bakımdan, doğru bir yaklaşım değildir. Çünkü bu tanım değerlerin bilişsel yanına ağırlık vermekte olup güdüsel tarafını gözden kaçırmaktadır. Hill (2004) konuyla ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

Bizler hala öğrencileri ‘arzu edilen doğruyu bilmek’ den ‘iyi olanı yapmayı arzu etmek’e motive etmek konusundaki problemle

boğuşmaktayız. Bence değerler bireylerin ve toplumların nasıl yaşamaları ve neye önem vermeleri gerektiğine karar vermedeki öncelikleri olup kesin inançlar, deneyimler ve fikirlere bağlıdır. Bu tanım odağı, zihnin sadece bilişsel odağından çıkartıp bütün bir insanın kararlarına, gönüllüğüne ve eğilimlerine dönüştürmektedir.

Weissbourd (2003)'e göre, öğretmen- öğrenci ilişkileri, öğrencilerin moral gelişimlerini, onların duygusal gelişimleri üzerindeki etkileri ile şekillendirmektedir. Okullardaki moral gelişim ile ilgili olarak yapılan pek çok konuşma, öğrencilere ahlak açısından uygun davranmanın; erdemleri, standartları ve iyi ile kötüye dair açık bir anlam öğretmekle olacağını kabul etmektedir. Bu kabul duyguların bir binek, değer ve erdemlerin ise bunların üzerinde duran-durmaya çalışan bir binici olduğu gerçeğini gözden kaçırmaktadır.

Weissbourd (2003), bu durumu örneklemek için Jerome Kagan (1995)'in yaptığı şu tespiti aktarmaktadır: “Çocuklara saldırganlıklarının zararlarını açıklayan saldırganlık şiddet önleme programlarının çocuklara çoğu zaman yardım etmemektedir. Sebebinde ise, çocukların zaten şiddetin yanlış bir şey olduğunu bilmeleri; fakat kontrol edemedikleri şeyin şiddeti tetikleyen utanç ve yıkıcı duygular olması vardır.” Yazara göre, insanlar genellikle dürüstlük ve saygıya değer vermedikleri için yalan söylemez ya da başkalarını aldatmaz. Daha çok aşağılanma, siniklik ya da ego merkezlilik hislerinden dolayı başkalarının hislerine karşı körleşirler.

Değerlerin sevdirmesi ile öğrencilerce içselleştirileceğini bilen öğretmenin, sınıf içindeki ilişki yönetiminde ve davranışlarında bu gerçek ile hareket etmesi gerekmektedir. Nielsen (2005: 6)'in de ifade ettiği gibi, duygu ve düşüncelerimiz arasında bir bağlantı vardır. Duygular, hayatımızın içinde baskın yere sahip olan bir parçadır. Bu parça vücudumuzdaki bezleri, kanımızı, empatik sistemimizi ve doğrudan hafızamız üzerinde etkiye sahip bir vücudumuz parçasıdır. Televizyonda Lady Diana'nın ölüm haberini izleyen bir kişinin, daha sonra, bu haberi izlerken hangi odada olduğu, arkadaşının yüzündeki ifadeyi, duvardaki saatin tam olarak kaç gösterdiği gibi alakasız şeyleri hatırlaması bilinen bir durumdur. Bu bakımdan Wright (1993)'in de ifade ettiği gibi, bir davranış kazandırılmak isteniyorsa, o davranışa değer verilmesi

gerektiği de bilinmelidir. Hayatımız üzerinde belirleyici etkiye sahip olan duyguların, her hareketiyle öğrencilerince gözlenen öğretmence de farkında olunması, sınıf içinde alınacak kararları daha etkili hale getirecektir.

2.10. İlgili Araştırmalar ve Uygulamalar

Deuchar (2008), *“İhtiyaç Duyduğumuz Tek Şey Düşünce! Çocukların Sosyal Hareketlilik ve Girişimcilik Tutumlarına Dair Değerlere Dayalı Katılımın Etkisi”* (All You Need is an İdea!': The İmpact of Values-Based Participation on Pupils' Attitudes Towards Social Activism and Enterprise) adlı makalesinde, girişimcilik değerini iyi vatandaş olabilme ile ilişkilendirerek ele almıştır. Çocukların yaşadıkları dünyayı daha iyi hale getirebilmeleri için değerlerini nasıl kullanabilecekleri, sahip oldukları çevreyi etkileyebilme güçlerini nasıl ortaya çıkartacakları sorularına cevap bulunmaya çalışılmıştır. Bu amaçla çocukların hayatlarını etkileyen olaylara dair geliştirdikleri değerlerin belirlenmesinin önemli olduğu var sayılmıştır. Öğrencilerin kendi değerlerini keşfedip, bu değerler ile yer alacakları sosyal konular arasındaki ilişkiyi fark edecekleri; kendi umut, korku ve ilgilerini dile getirip bu sayede yansıtıcı düşünme ile okuldaki karar alma süreçlerine dâhil olabilecekleri ortamlar hazırlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın ilk aşamalarında öğrenciler girişimcilik kelimesi ile tanıştırılmış, girişimci kişilerin özelliklerinden açık uçlu soru ve tartışmalar ile bahsetmeleri sağlanmıştır. Bununla birlikte çocuklara bölgesel, ulusal ya da küresel konulardan ilgi duydukları hakkında konuşmaları ve bunları kendi kişisel sosyal değerleri açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Çocuklara bu tartışmalar sırasında seçtikleri konuları ebeveyn ve arkadaşlarına anlatabilmek için mini konferanslar hazırlamayı uygun bulmuşlardır. Konular hakkında yapılan tartışmalar neticesinde öğrencilerin sosyal hareketlilik için sahip oldukları potansiyelin daha çok farkına vardıkları, yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştiği ve toplumsal hayat kurallarına dair daha geniş bir perspektif kazandıkları belirlenmiştir.

Araştırmada girişimci vatandaşlığın değerlere dayalı katılım sağlandığı zaman güçleneceği sonucuna ulaşılmıştır. Eğer öğrenciler hayatlarını etkileyen konular

hakkında değerlerine dayalı olarak yansıtıcı düşünebilmeleri için teşvik edilirlse, topluma ahlaki uyum ve vatandaşlık katılımı artacaktır.

Richardson ve Tolson (2005)'un “ *Seçilen Amerikan ve Avustralyalı Öğretmenlerin Değer Sıralamalarının Karşılaştırılması*” (A Comparison of Values Rankings for Selected American and Australian Teachers) adlı makalesinde Rokeach (1973) tarafından geliştirilen değer araştırması (RVS) tesadüfi olarak seçilen 88 Amerikalı ve 79 Avustralyalı öğretmene uygulanmıştır. RVS her biri 18 bireysel değerden oluşan iki takım değer listesinden oluşmaktadır. Birinci grup değerler amaçsal değerler iken; ikinci grup değerler araçsal değerlerdendir. Araştırmaya katılan katılımcılardan kişisel tercihlerine göre her iki gruptaki değerleri 1’den 18’e kadar sıraya koymaları; en önemli gördüklerini 1. sıraya, en az önemli gördüklerini ise 18. sıraya yerleştirmeleri istenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre Amerikalı öğretmenlerin amaçsal değerlerden aile gizliliği, ulusal güvenlik, özgürlük, mutluluk ve ahiret mutluluğu değerlerini; araçsal değerlerden ise dürüstlük, sevgi, sorumluluk, bağımsızlık ve affediciliği ilk 5 sıraya koydukları belirlenmiştir. Avustralyalı öğretmenlerin ise amaçsal değerlerden aile gizliliği, öz saygı, barış, özgürlük ve mutluluk değerlerini; araçsal değerlerden ise dürüstlük, sorumluluk, sevgi, yeterlilik ve bağımsızlık değerlerini ilk 5 sıraya yerleştirdikleri belirlenmiştir.

Baloğlu ve Balgalmış (2005), “*İlköğretim ve Ortaöğretim Yöneticilerinin Öz Değerlerinin Belirlenmesi*” adlı makalelerinde, Richardson ve Tolson’un çalışmasına benzer bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın amacı ilköğretim ve ortaöğretim okulları yöneticilerinin öz değerlerinin betimlenmesi ve verilerin yaş ve kıdem bakımından ele alınmasıdır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin en çok ulusal güvenlik, sorumluluk (güvenilirlik) ve dürüstlük değerlerini; sosyal saygınlık, zevk ve heyecan verici hayat değerlerini tercih ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Kıdem değişkeni açısından 10 yıl altı ve 10 yıl üstü olarak değerlendirilen yöneticiler arasında bilgelik, gerçek arkadaşlık, bağımsızlık, cesaret ve sonsuz hayat mutluluğu değerleri bakımından anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Jacques ve diğerleri (2006) “ *Karakter ve Eğitim: İyi Okullar Ne yapar*” (Character and Academics: What Good Schools Do) adlı makalelerinde karakter eğitimi ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Bu amaçla 2000 yılında Kaliforniya Eğitim Departmanı tarafından bir önceki yılın akademik başarı puanlarına göre, diğer okullardan ayrılan okullar üzerinde çalışmışlardır. Karakter eğitiminin aşağıdaki ölçütlere göre değerlendirilmiştir:

- Okul iyi karakterin temeli olan çekirdek etik değerleri desteklemektedir.
- Ebeveyn ve diğer toplum unsurları karakter eğitimine aktif katılmaktadır.
- Okul hayatının her aşamasında çekirdek değerlerin teşviki bilinçli olarak yapılmaktadır.
- Çalışan kimseler sorumluluğu paylaşmakta ve karakter eğitimi modellemeye çalışmaktadır.
- Toplumun tamamı ile ilgilenilmesini teşvik etmektedir.
- Moral aktiviteleri hayat geçirebilmek için öğrencilere imkânlar sunulmaktadır.

Yukarda yer alan ölçütlerin değerlendirilebilmesi için bir ölçek hazırlanmış ve verilen yanıtlar bu ölçeğe göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda:

- Okulun temiz ve güvenli bir çevre sağlaması,
- Ebeveyn ve öğretmenlerin iyi karakteri modellemeleri,
- Eşitlik, ilgi, saygı ve iyiliği desteklemeleri (İyi karakter eğitimi ve yüksek akademik başarının olduğu okullarda, yetişkinler gençlerde olmasını arzu ettikleri değer ve tutumları modeller ve karakter eğitimi okul ve müfredat içerisinde yerleştirmeye çalışırlar.)
- Öğrenciler için okul ve toplumu adına yüksek kaliteli seçenekler sunması, pozitif sosyal ilişkiler ve ilgili bir toplumun oluşmasının teşvik edilmesi gibi karakter eğitiminin 4 unsuru ile başarı arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Nielsen (2005), “*Düşünme, Hissetme ve Yapma Eşliğinde Değerler Eğitimi*” (Values Education; Through Thinking, Feeling and Doing) adlı makalesinde Amerika’da, değerler eğitiminin programlarına eklendiği 176 okulda, %76 oranında disiplin

problemlerinin azaldığı, %68 oranında derslere devamda artışın olduğu ve %64 oranında şiddetin azaldığını belirtmiştir. Connecticut'da bulunan bir ortaöğretim okulunda değerler programının 3 yıl boyunca uygulanmasından sonra hamile kalma oranının %16'dan 0'a ve California'da yer alan başka bir okulda ise, şiddete bağlı olarak meydana gelen maddi zararların yılda 25.000 dolardan 5000 dolara düştüğünü, disiplin problemlerinin %80 oranında azaldığını, akademik başarının arttığını belirtmiştir.

Norberg (2003), *“Bir İskoç Okulunda İnşacı Değerler ve Günlük Uygulamalar”* (Constitutive Values and Daily Practice in a a Swedish School) adlı makalesinde, öğretmenlerin okuldaki görevlerinin değerler tarafından inşa edildiğini ve öğretmenlerin ahlaki olarak yönlendirici davrandıklarını belirtmektedir. Bu durumun kolay olmadığını ifade eden Norberg, makalede kişisel değerler, okul uygulamaları ve ulusal programdaki inşacı değerlerin öğretmence düzenlenmesi ve bunların arasındaki ilişkiler üzerinde odaklanmıştır. İnsan haklarının dokunulmazlığı, bireysel özgürlük ve bütünlük, eşitlik, dayanışma gibi değerler İskoç müfredatının inşacı değerleri olarak belirlenmiştir. Yaşları 6 ile 11 arasında değişen 200 öğrencinin olduğu bir okulda, araştırmacı 50 saat boyunca gözlemci olarak yer almıştır.

Yapılan gözlemlerde öncelikli olarak üzerinde durulan nokta “öğretmen stilleri” olmuştur. Jest, mimik, vücut hareketleri, ses tonu gibi unsurlardan oluşan öğretmenin stili, bilinçsizce yapıyor olsa da, analiz edildiğinde günlük hayatta neyin doğru ya da yanlış olduğuna dair belirlenen düşüncelerin ortaya çıkan normları olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı öğretmenlerin stillerinin çocukların moral gelişimleri üzerinde hangi etki bıraktığını belirlemek değil; değer ilişkili olarak tanımlanabilecek olayları bulmaktır: “Sınıfta ne oldu? Öğretmen buna nasıl cevap verdi? Öğretmenin önceliği neydi?”

Araştırma süresince, belirli değerler istenilen davranışların genel standartları halinde ifade edilmiştir. Sınıf kuralları “Birbirimize yardım etmeliyiz, birbirimizi dinlemeliyiz, barışçıl bir çalışma ortamı oluşturmamız” şeklinde ifade edilerek her sınıfa asılmıştır. Günlük etkileşimler içinde, çocuklara kurallar hatırlatılmıştır. Kendilerinden ve ilgilerinden bahsetmeleri imkânı verebilmek için “haftanın çocuğu” seçilmiştir. Saygı

değerinin öğrencilerde gelişimini sağlamak amacıyla, dinleyen çocuklardan dikkatli dinlemeleri ve ilgili sorular sormaları istenmiştir.

Yapılan gözlemler ve öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri sürecinde okul içerisinde cinsiyet bakımından farklılık gösteren farklı kültürler belirlenmiştir. Sınıf içerisinde arkadaşlarını rahatsız eden grupların özellikle erkekler oldukları, bu davranışlara karşısında öğretmenlerin farklı stratejiler uyguladığı belirlenmiştir: Gözlerini sürekli onların üstünde tutmak, bu çocuklara daha çok dikkat etmek, doğru davranmadıkları zaman düzeltmek, yaramazlık yapan çocuğa istediklerini yapma için izin vermek böylece diğer çocuklarla ilgilenmek için zaman kazanmak gibi. Bu tepkiler incelendiğinde sıklıkla tercih edilen stratejinin moral olarak arzu edilen değil; pragmatik olan olduğu belirlenmiş ve pragmatik değerlerin demokratik değerlere engel oldukları ifade edilmiştir. Öneri olarak öğretmenlerin sosyal, eğitimsel ve kişisel değerlerinin okul üzerindeki etkisine dair farkındalık ve bilgilerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Kulapichitr (2002), “*Thai Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçindeki Sosyo-Moral durumları*” (An evaluation of Thai Preschool Teachers Socio-Moral in Classroom) adlı çalışmasında 2000 yılında Ulusal Ekonomik ve Sosyal Gelişim Komisyonu, Tayland Başbakanlığına bağlı, Tayland’daki okul öncesi eğitimin değerlendirmesini yapmak amacıyla yürütülen çalışmadan bahsetmektedir. Bu değerlendirmenin bir parçasını ise sınıf ortamındaki, sosyo-moral atmosferin moralitenin gelişimine katkısı olan bir faktör olarak ele alınması oluşturmuştur. 20 okul öncesi öğretmenin günlük aktiviteleri video kaydı altına alınmış; sosyo moral atmosferi inşa eden öğretmen –öğrenci etkileşimine bakılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerce kullanılan pek çok stratejinin kendi isteklerini ve ihtiyaçlarını belirten tek taraflı anlaşma stratejileri kullandığı, önemli bölümünün kontrole odaklandığı; çok az bir bölümünün ise empatiye dayalı olduğu belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın türü, evren ve örnekleme, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesinde yürütülen işlemler ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Yaklaşımı

Dünyayı nasıl anladığımız ve gördüğümüz konusunda yaşanan değişimler, sosyal ve fen bilimlerinde kullanılan bilimsel araştırma yöntemlerinin de değişmesine sebep olmaktadır. Bu değişim, sosyal bilimler alanında nicel araştırmalardan nitel araştırmalara doğru gerçekleşen bir dönüşümü ortaya çıkarmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 23).

Sosyal bilimlerde önemli paya sahip pozitivist/akılcı paradigmada, bütünün parçalarından ibaret olduğu kabul edilmektedir. Sistemler ise en basitten en karmaşığa doğru hiyerarşik olarak sınıflandırılan özelliktedir. Sistemleri oluşturan parçaları arasında nedensellik ilişkisi olup, bütün ilişkiler nesnel bir yaklaşımla anlaşılabilir. Pozitivizmin nesnelliği yücelten anlayışı, gerçekliğin doğru ölçüm ve sayısallaştırma ile tanımlanıp, anlaşılabilceği düşüncesini varsaymaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 24).

Yirminci yüzyılın başlarında ise, pozitivist/akılcı paradigmanın alternatifleri ortaya çıkmıştır. “Görelilik Kuramı” ile “Belirsizlik ilkesi” gibi kuramların geliştirilmesi ile birlikte, pozitivist anlayışın temel taşlarından olan nedensellik tartışmaya açılmıştır. Işık ışınları ile yapılan ölçme olayının bile gözlenen varlığı etkilediği belirlenmiş; gözlemcinin araştırma içindeki etkisi ortaya çıkartılmıştır.

Pozitivizm/akılcılık ötesi olarak ifade edilen bu yeni yaklaşımda, tek bir ”doğru” yoktur; özne merkezli, çoğulcu bir anlayış vardır. Gerçek, bilgi ve doğrular, sosyal kurgulardan ibarettirler. Başka bir ifadeyle, anlamların oluşturulması, insanların etkin olarak katıldıkları bir süreçtir. Pozitivist anlayışta geniş yere sahip “büyük söylemler,

büyük kuramlar ve tekil doğrular”, pozitivizm ötesi anlayışta yerini “çoğul doğrulara” bırakmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 26). Balcı (2007: 36), pozitivizm ötesi, ya da anti pozitivizm yaklaşım hakkında, bireyin etrafındaki dünyayı anlamaya çalışmasının dışarıdan değil, içeriden gelen bir çaba olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu durumda ise, sosyal bilim nesnel olmaktan çok, öznel bir sorumluluk halini almaktadır.

Sosyal bilimlerdeki paradigma değişimi, araştırma yöntemlerini değiştirerek, nicel araştırmalardan nitel araştırmalara geçilmesine imkan hazırlamıştır. Nitel araştırma karakteristik özellikleri itibari ile doğal araştırma, yorumlayıcı araştırma ve alan araştırması gibi değişik adlarla ve tanımlarla ifade edilmiştir (Yıldırım, 2009: 80; Ekiz, 2004). Yıldırım ve Şimşek (2006: 31), nitel araştırmayı şöyle tanımlamaktadır: “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır.”.

Ekiz (2004) ise, nitel araştırmanın Denzin ve Lincoln (1998) tarafından “Araştırmacının araştırılacak konu ya da olayları doğal ortamda incelemeleri, araştırılacak insanların getirmiş oldukları anlamlar açısından olguyu anlamlaştırma ve yorumlama çabası içerisinde olmaları” şeklinde tanımlandığını belirtmektedir. Key (1997), nitel araştırmanın karakteristik özelliklerini aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

- Amaç: İnsanların yorum ve algılarını anlamaktır.
- Gerçeklik: Dinamiktir; insan algılarının değişmesiyle gerçeklik de değişir.
- Bakış açısı: İçseldir; insanlar tarafından algılan şey gerçekliği ifade eder.
- Değerler: Sınırlarını çizer; araştırma yapılırken, etki sahibi olan kişilerin değerleri dikkate alınmalıdır.
- Odak: Bütüncüldür; bütün veya tamamlanmış resim aranır.
- Uyum: Keşiftir; teori ve hipotezler, toplanan verilerden elde edilir.
- Veri: Özneldir; insanların algılarından meydana gelir.
- Araç: İnsandır; insan temel toplama aracıdır.
- Şartlar: Doğaldır; araştırma doğal ortamda gerçekleştirilir.
- Sonuçlar: Geçerlidir; odak, gerçek, zengin ve derin bilgiyi elde etme süreçleri üzerindedir.

Nitel araştırmanın amacı, araştırma paradigması, metotları ve varsayımlarına göre değişkenlik göstermektedir. Genel anlamda, nitel araştırmacılar, insana dair fenomenleri seçilen insanların kelimeleri ile tanımlama ve yorumlama eğilimindedirler; başkalarının, kendilerine ait eğilim, yorum ve ön yargıları hakkında düşünüp karar verebilmelerine imkân sağlayacak şekilde açıktırlar (Heath, 1997).

Nitel araştırma, araştırmanın konusu olan olgu ve olayların doğal ortamda incelenmelerini önerdiği için doğal ortama duyarlılık özelliğine sahiptir. Araştırmacının bizzat alanında zaman harcayarak, araştırma kapsamındaki kişilerle doğrudan görüşen ve gerektiğinde bu kişilerin deneyimlerini yaşayan; alanda kazandığı bakış açısını ve deneyimlerini toplanan verilerin analizinde kullanan kişi olduğunu kabul etmesiyle, araştırmacıya katılımcı rolü vermiştir. Araştırmaya katılan bireylerin algı ve deneyimlerini ortaya koyması, nitel araştırmanın özellikleri arasındadır. Bunun yanı sıra, tümevarım ilkesi ile toplanan ayrıntılı ve tanımlayıcı verilerden yol çıkılarak oluşturulan temaları anlamlı bir yapıya ya da kurama dönüştürmesi özelliği bulunmaktadır. Bu temalar süreç içerisinde değişmeye açık olup; yeniden düzenlenebilir (Yıldırım ve Şimşek: 2006: 44-47).

Yıldırım ve Şimşek (2006: 69), nicel araştırmalarda araştırmacıya yol gösteren “araştırma deseni” ifadesinin, nitel araştırmalarda “**araştırma yaklaşımı**” şeklinde de kullanıldığını belirtmektedir. Bu doğrultuda, nitel araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilen çalışmanın bu bölümünde ifade edilenler “araştırma yaklaşımı” başlığı altında toplanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür. Araştırma, sonuçlarının genellenebilirliği arttıkça değer kazanan bir yapıya sahiptir. Bilim ise, genellenebilirliği olan bilgiler bütünüdür; bilim üretmenin yolu olabildiği ölçüde geniş bir alanda genellenebilirliği olan bilgiler elde etmeye çalışmak, evreni geniş tutmaktır (Karasar, 2009: 110).

Geleneksel bilim anlayışı içinde vazgeçilmez yere sahip olan genelleme, evrenin ulaşılması zor hatta imkânsız soyut bir tanımlamayı ifade etmesinden dolayı, örneklem kavramı ile ifade edilmektedir. Bütün bir evren yerine, evreni temsil etme gücüne sahip olduğu kabul edilen sınırlı sayıda birey, olgu veya olay araştırma kapsamına dâhil etmek, pratik bir çözüm olarak geliştirilmiştir. Bu anlayışta, “indirgeme” ilkesi ile hareket edilerek, daha çok sayıda birey, olgu ve olay içeren evren, belirli yöntemlerle küçük ve çalışılabilir büyüklüğe indirgenmiş olmaktadır. Nitel araştırmaların yapısı ise nicel araştırmalardan daha farklıdır. Nitel araştırmalarda amaç genelleme olmadığı için, “indirgemeci” anlayış ile hareket edilmez; olgular önce parçalara ayrılıp, daha sonra bulunan sonuçlar evrene genellenmez.

Bu araştırmada, örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme tekniğinde, önceden belirlenmiş ölçütleri kapsayan örneklem grup seçilmektedir. Bu ölçütler ise, araştırmacı tarafından oluşturulabilmektedir. Değerlere dayalı sınıf yönetimi adlı araştırma yürütülürken, örneklem olarak Elazığ ili, merkez ve ilçelerindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan birinci kademe öğretmenleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, araştırma nitel verilere dayandığından, örneklem olarak alınan öğretmenler, evrene genelleme kaygısını taşımadan, araştırmada çalışma grubu olarak ele alınmıştır. Çalışma grubunun yatılı ilköğretim okullarında görev yapan birinci kademe öğretmenlerinin oluşturmasının başlıca sebepleri şunlardır:

- Araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetiminde hangi değerleri öncelikli olarak tercih ettikleri, öğretmenlerin benimsedikleri değerleri sınıf yönetimlerinde nasıl yansıttıkları ve bu yansıtışın öğrenciler üzerindeki etkisinin ne olduğu sorularının cevapları bulunmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda, birinci kademe öğretmenlerinin öğrencileri ile daha fazla vakit geçiren ve öğrencilerin moral gelişimleri üzerinde daha büyük etkiye sahip olan kişiler olduklarının var sayılması;

- Yatılı okulda görev yapan öğretmenlerin, gündüzlü okullarda görev yapan öğretmenlerden farklı olarak, gün içinde okul saati dışındaki zamanlarda da öğrenciler ile birlikte olmaları, akademik kazanımların dışında kalan, sosyal ve bireysel diğer pek çok kazanımdan da bu öğretmenlerin sorumlu olmalarını beraberinde getirmektedir. Bu

bakımdan, bu öğretmenlerin öğrencileri ile etkileşimlerinde, moral olarak daha sorumlu davranıyor olduklarının düşünülmesi;

- Araştırmacının tam gün öğretim yapan bir okulda görev yapıyor olmasından dolayı, araştırma için ancak sınırlandırılmış bir zaman diliminin kullanılması gerekliliği;

- Araştırmanın nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda görüşme tekniği ile yapılması; bu teknikte elde edilen bulguların derinlemesine ele alınmasına gerekliliği endişesinden dolayı, örneklem sayısının daraltılması.

Araştırmanın çalışma grubunu, Elazığ merkez ve ilçelerinde bulunan Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında 2008-2009 eğitim-öğretim yılında görev yapan toplam 68 birinci kademe öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin sayılarını ve görev yaptıkları kurumları belirten tablo (Tablo 8), ile araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ve kıdemlerine göre dağılımlarını gösteren tablo aşağıda verilmiştir (Tablo 9):

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sayıları ve Çalıştıkları Okullar

Araştırmanın Yürütüldüğü Okullar	Öğretmen Sayıları
Okullar	
Merkez 75. YIL İMKB YİBO	10
Arıcak YİBO	4
Baskil YİBO	6
Karakoçan YİBO	11
Kovancılar Mimar Sinan YİBO	13
Maden Asım Sürücü YİBO	10
Sivrice Cumhuriyet YİBO	9
Sivrice Gözeli Celal İlaldı YİBO	7
Toplam	68

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet ve Kıdemlerine Göre Dağılımları

		Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	22	%32,4
	Erkek	46	%67,6
Kıdem	1-5 yıl	14	%20,5
	6- 15 yıl	26	%38,2
	16 yıl ve üstü	28	%41,1
Toplam		68	%100,0

3.3. Veri Toplama Süreci

Nitel araştırmada yaygın olarak kullanılan görüşme tekniği, bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yöneltilen açık uçlu sorular ile birlikte kullanılan değer ölçeği ile elde edilen veriler araştırmanın verilerini oluşturmuştur.

Nitel araştırmalarda çoğunlukla üç tür veri toplanmaktadır. Bu verilerden ilki, “çevreyle ilgili veriler” olup, araştırmanın yer aldığı sosyal, psikolojik, kültürel, demografik ve fiziksel özellikler ile ilişkilidir. İkinci tür veri ise “süreçle ilgili veriler” olup, araştırma sürecinde neler olup bittiği ve bu olanların araştırma grubunu nasıl etkilediğine ilişkindir. Üçüncü tür veri ise “algılara ilişkin veriler” olup, araştırma grubundaki bireylerin süreç hakkında düşündüklerine ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 40). Araştırmanın amaçları çerçevesinde, yukarıda bahsedilen nitel veri türlerinden “algılara ilişkin veriler” türü toplanmıştır.

3.3.1. Görüşme

Sosyal bilimlerde ve özellikle de Sosyoloji’de en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biri görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 119). Bilgi alınacak kişilerle karşılıklı konuşma şeklinde yapılan görüşme, yüz yüze bir ilişkiye dayandığı için, verilerin elde edilmesinde açıklık ve kesinlik kazandırır (Seyidoğlu, 2003: 37).

Görüşme her ne kadar, dinleme ve konuşma gibi herkes tarafından kullanılan temel becerileri gerektirse de; duyarlık, yoğunlaşma, bireyler arası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi pek çok üst düzey zihinsel boyutu kapsamı açısından hem sanat hem de bilim olarak değerlendirilmektedir. Nitelikli bir görüşmenin günlük etkileşim ve iletişim içerisinde oluşan dinleme eksikliği ya da önyargı gibi hatalardan uzak olacağı belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 119).

Görüşme, diğer adıyla mülakatın, temel amaçlarını Balcı (2007: 159) iki madde halinde ifade etmektedir: Bunlardan ilki, kaynak kişiyi tam ve doğru cevap almak konusunda güdülemek; ikincisi ise onun sosyal isteklilik ve uyum gibi kaynaklardan gelen yanlılıklarını bertaraf etmektir. Görüşme, kaynak kişinin ilgi, görüş, tutum ve davranışlarını ortaya çıkartmak üzere iki kişi arasında (görüşmeci ve kaynak kişi) serbest bilgi değişimini sağlayan sosyal ortamı yaratmak için düzenlenir.

Görüşmeye katılanların sayısına göre, görüşmeler bireysel ve grup olmak üzere iki farklı şekilde yapılmaktadır. Bireysel görüşme bir katılımcı ile gerçekleştirilir. Grupla görüşmede - odak grup görüşmesi olarak da adlandırılmaktadır - ise çok sayıda katılımcı konuyu araştırmacı eşliğinde birlikte görüşüp tartışır (Demirli, 2007: 68).

Alan yazında genellikle iki tür görüşme şekline bahsedilmekte olup, bunlar: “yapılandırılmış görüşme” ve yapılandırılmamış görüşme” şeklindedir. Yıldırım ve Şimşek (2006: 120)’e göre, bu iki tür görüşme bir doğrunun iki ucunu temsil etmektedir. İlkinde önceden belirlenmiş bir dizi soru var iken; ikincisinde açık uçlu sorular yer almaktadır. Yapılandırılmış görüşmede amaç, görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır. Yapılandırılmamış görüşmede ise önceden belirlenmiş herhangi bir soru olmadığı için yanıtlara dair bir beklenti de bulunmamaktadır. Amaç görüşülen kişiyle belirli konuları keşfetmeye çalışmaktır.

Görüşme tekniğinin farklı biçimleri bulunmaktadır. Balcı (2007: 160) mülakat türlerini üçe ayırarak incelemiştir: “planlı derinliğine ya da eylem mülakatı”, “tam yapılandırılmış-kalıplaştırılmış mülakat” ve “stres mülakatı”. Rubin (1993) tarafından ise, görüşme dörde ayrılmıştır: “sabit format anket görüşmesi”, “açık uçlu anket görüşmesi”, “açık uçlu duyarlaştırıcı görüşme” ve “açık uçlu yoğunlaşmış görüşme” dir.

Başka bir ayırım ise (Patton, 1987) tarafından yapılmıştır. Patton görüşmeyi üç başlık altında incelemiştir: “sohbet tarzı görüşme”, “görüşme formu yaklaşımı” ve “standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tarzı”(Balci, 2007: 161):

- Sohbet tarzı görüşme: Araştırmacının gözlem amacıyla doğrudan ortama katıldığı alan araştırmalarında kullanılır. Sorular, etkileşimin doğal akışı içinde sorulur ve görüşülen birey kendisiyle görüşme yapıldığının bile farkına varmayabilir. Önceden belirlenen sorular olmadığı için, konuşmanın anlık akışı içinde şekillenir.
- Görüşme formu yaklaşımı: Görüşme sırasında sorulacak soruların önceden belirlendiği bu yaklaşımda amaç benzer konular hakkında farklı kişilerden bilgi almaktır. Görüşmeci, önceden hazırladığı soru listesinin dışında, gerek gördüğü soruları sorma özgürlüğüne sahiptir.
- Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tarzı: Dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş sorulardan oluşan bu yöntemde, hiçbir değişiklik yapılmadan aynı biçimde ve aynı sırada bireylere yöneltilir. Diğer iki yönteme göre görüşmeciye daha az esneklik sağlar.

3.3.2. Görüşme Tekniği İle Nitel Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin algılarının ortaya çıkartılması amaçlanmış, elde edilen veriler bütüncül bir anlayış ile değerlendirilmiş, araştırmacının bakış açısı verilerin elde edilmesi ve yorumlanması sürecinde etkili olmuştur. Veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında, araştırmanın amaçlarına uygun olarak hazırlanmış sorular bir görüşme formu haline getirilmiştir. Gerekli görülen yerlerde görüşmeye katılanlara açıklamalar yapılması, görüşmeyi yarı yapılandırılmış hale getirmiştir.

Görüşme formundaki sorular hazırlanırken soruların kişilerce kolay anlaşılır nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Bu amaçla 3 öğretim üyesi ve 4 birinci kademe öğretmeni tarafından sorular gözden geçirilmiş; gerekli görülen yerlerde soruların soruluş biçimlerinde değişiklik yapılmıştır. Sorular birinci kademe öğretmenlerine

yöneltirmeden önce araştırmanın amacı, eğitim hayatına olası katkıları ve verecekleri cevapların araştırma için önemi konusunda gerekli görülen açıklamalar yapılmıştır.

Görüşme her bir sınıf öğretmeni ile 10-20 dakika arasında gerçekleştirilmiştir. Verilecek cevapların daha etkili olmasını sağlamak amacıyla, genel ve soyut sorular yerine, öğretmenlerin deneyimlerini öne çıkartan odaklı sorular tercih edilmiştir. Soruların tamamı açıklama yapmayı teşvik eden açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Araştırma için görüşme tekniğinin seçilme nedenleri ve bu tekniğin araştırmaya sağladığı katkılar aşağıdaki gibidir:

- Esneklik: Soruların yanlış anlaşıldığı durumlarda, soru tekrar edilmiş veya yeniden daha farklı bir biçimde sorulmuştur. Gerekli görülen yerlerde soruların anlaşılması için açıklamalar yapılmıştır.
- Yanıt oranı: Görüşme formunda yer alan tüm sorulara eksiksiz cevap alınma imkânı oluşmuştur.
- Sözel olmayan davranış: Görüşme süresinde karşı tarafın davranış, yüz ifadesi, konuya ilişkin yorum ve tutumları araştırmacıya elde ettiği verilerin geçerliği konusunda ipuçları vermiştir.
- Ortam üzerindeki kontrol: Araştırmacının soruların cevaplandırıldığı yerde bulunması, ortam üzerinde kontrolü olmasını sağlamıştır. Bu ise, ortamın daha sessiz hale getirilmesi gibi, koşulların araştırma için daha sağlıklı olmasına sebep olmuştur.
- Veri kaynağının teyit edilmesi: Sorular önceden belirlenmiş bireylere doğrudan yöneltildiği için, verilerin kişilere ait olması sağlanmış; bu ise araştırmanın geçerliğini yükseltmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir. Nitel araştırmanın temel özellikleri, geçerlik açısından önemli artılar ortaya koymakta ve araştırmacıya önemli stratejiler belirleme fırsatı sunmaktadır. Araştırma alanına yakınlık, yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, elde edilen bilgilerin teyit edilebilmesi için gerektiğinde alana geri dönebilme imkânlarıyla araştırmada geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra toplanan verilerin ayrıntılı bir biçimde rapor

edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması, geçerliği sağlamak adına yürütülen işlemlerdendir.

Araştırmada i geçerliğin elde edilip edilmediğini sınamak amacıyla, Yıldırım ve şimşek (2006: 57)’in “İ geçerliği sağlamak için araştırmacının sorması gereken sorular” başlığı altında ifade ettikleri sorular sorulmuştur. Bu sorular ışığında, araştırma bulgularının, verilerin elde edildiği ortam dikkate alındığında anlamlı olmasına, bulguların kendi içinde tutarlı ve anlamlı olarak, bir bütün halinde ifade edilmesine ve önceden oluşturulan kavramsal ereve ile ilişkilendirilmesine dikkat edilmiştir.

Araştırmada dış geçerlik (genellenebilirlik), Ekiz (2004) tarafından, araştırma sonuçlarının başka durumları yansıtabilmesi ya da başka durumlarda da uygulanabilirliği olarak tanımlanmaktadır. Yürütülen araştırmada dış geçerliğin sağlanabilmesi için Ekiz (2004)’in belirttiği geçerlik türlerine göre uygulanması gereken maddelere dikkat edilmiştir. Betimleyici geçerliği sağlayabilmek için elde edilen bulguların anlamları değiştirilmeden, araştırmacının kendi düşünceleri doğrultusunda seçicilik yapılmamasına zen gösterilmiştir. Yorumlayıcı geçerliği sağlayabilmek için, araştırılan kişilerce kullanılan ifadeler ve kelimelerin, bütün gerçekliğiyle ortaya konabilmesine dikkat edilmiştir. Kuramsal geçerliği sağlayabilmek için, hem araştırılan kişilerin hem de araştırmacının açıklamalarının, olguları açıklayabilecek şekilde olmasına zen gösterilmiştir. Araştırmanın genelleyici geçerliğinin olabilmesi için benzer durumları anlamaya çalışan kimselerce, araştırmanın açıklayıcı ve yardımcı olmasına zen gösterilmiştir.

Nitel araştırmalara temel oluşturan ilkelerden birisi, gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli değişim içersinde olduğunu ve araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı sağlamadığını kabul etmektir. Bunun yanı sıra nitel yaklaşım her araştırmacının olayları algılama ve yorumlama biçiminin farklı olabileceğini kabul etmektedir. Aynı verileri iki farklı araştırmacının farklı algılayıp, farklı yorumlaması kaçınılmaz olduğundan, nitel araştırmaların güvenirliğinin farklı bakış açısıyla ele alınması gerekmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2006: 259).

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, araştırmada ulaşılan “Değerlerin Sınıf Yönetiminde Yansıtılma Biçimleri” ana temasına ilişkin 5 alt tema (Sınıf ikliminin oluşturulması, anlatım, modelleme, geribildirim, kişisel düzenleme) ile “Sınıf Yönetiminde Yansıtılan Değerlerin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri” ana temasına ilişkin 3 alt tema (Sınıf iklimi, akademik gelişim, öğrenci davranışları ve kişiler arası ilişkiler) olmak üzere, toplam 8 alt tema altında verilen görüşlere ilişkin imgelerin söz konusu temayı temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda, aynı fakültede ders veren bir öğretim üyesine, 67 adet örnek değer imgesinin alfabetik sıraya göre dizili olduğu bir liste ile 2 ana tema ve bunlara bağlı 8 alt temanın adlarını içeren bir liste verilmiştir. Uzmandan bu iki listeyi de kullanarak birinci listedeki örnek değer imgelerini ikinci listedeki 8 alt temaya (hiçbir değer imgesini dışarıda bırakmayacak şekilde) eşleştirmesi istenmiştir. Daha sonra, uzmanın yaptığı eşleştirmeler araştırmacının kendi değer imgeleriyle karşılaştırılmıştır.

Karşılaştırmalarda “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman (1994)’ın formülü kullanılmıştır:

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$$

kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2008: 467). Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında, belirtilen formül kullanılarak

$$\text{Güvenirlik} = \frac{64}{(64+3)} \times 100 = \%95.52$$

%95.52 oranında bir uzlaşma (güvenirlik) sağlanmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında, görüşüne başvuru alan uzman 3 değer imgesini araştırmacınınkinden farklı bir kategoriyle ilişkilendirmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2006: 260-261), nitel yaklaşımla yürütülen araştırmaların dış güvenirliğini sağlamak için önerdiği önlemlere, araştırma sürecinde dikkat edilmiştir. Alınan bu önlemlerden ilki, araştırma sürecinde araştırmacının üstlendiği rolün açık bir biçimde tanımlanmasıdır. Bu şekilde, benzer araştırma yapacak başka araştırmacılara, hangi rolleri üstlenebilecekleri hakkında fikir verilmiştir. Alınan diğer bir önlem ise, araştırmada veri kaynağı olan bireylerin açık bir biçimde tanımlanmalarıdır. Bu şekilde benzer araştırma yapacak olan kişilere, örneklem alınırken dikkat edilenler konusunda yardımcı olunmuştur.

Araştırmanın dış güvenirliğini sağlamak için alınan diğer bir önlem ise, kullanılan veri toplama ve analizi yöntemlerinin ayrıntılı bir biçimde ilerideki bölümlerde anlatılmasıdır. Araştırmanın iç güvenirliğini sağlamak için ise Yıldırım ve Şimşek (2006: 262-263) tarafından önerilen bir takım stratejiler uygulanmıştır. Bu doğrultuda, bulgular ve yorumları bölümünde, elde edilen veriler betimsel bir yol ile sunulmuştur. Öncelikle görüşme sonuçları yorum yapılmadan, doğrudan verilmiş; daha sonra kavramsal çerçeve ışığında yorumlanmıştır. İç güvenirliği sağlamak için elde edilen veriler, başka araştırmacılar ile tartışılmış; bu sayede araştırmanın “kabul edilebilirliği” arttırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada, birinci kademe öğretmenlerinin sınıflarını yönetirken tercih ettikleri değerleri belirleyebilmek amacıyla Rokeach (1973) tarafından geliştirilen Rokeach Değer Ölçeği (RDÖ), (Rokeach Value Survey) kullanılmıştır..

Rokeach (1973) değerleri belirli bir davranış şekli veya var oluş amacının, kişisel veya sosyal olarak zıddı olan başka bir davranış şekli veya var oluş amacına tercih edilmesi olarak tanımlamaktadır (Turan ve Aktan, 2008: 230; Sağnak, 2005; Glen, 1999: 204; Richardson ve Tolson, 2005: 264; Baloğlu ve Balgalmış, 2005: 22; Trocchia, Swanson, Orlitzky, 2007: 717; Ulusoy, 2007: 56; Can, 2006: 28; Debats ve Bartelds, 1996: 48).

Rokeach dünya üzerindeki bütün insanların aynı küçük değer grubunu paylaştıklarını; fakat bunların hangilerinin daha önemli olduğu hakkında anlaşmazlığa düştüklerini iddia etmektedir. Değer sistemi ise, değerlerin önem sırasına göre sıralanmalarıyla meydana gelmektedir. Değerler içselleştirilmiş standartlar ve davranışa rehberlik eden

ölçütlerdir (Glen, 1999: 204). Değerler, davranışlar üzerinde yönlendirici etkiye sahiptir. Değerler, bireyin kendisini başkalarına ifade etmesinde etkin olduğu gibi, diğerlerini değerlendirme aracıdır. Değerler aynı zamanda birer karşılaştırma standartlarıdır (Turan ve Aktan, 2008: 230).

Rokeach'e göre değerlerin en önemli fonksiyonu çeşitli durumlarda davranışa rehberlik eden standartlar sağlamasıdır. Değerler, kendimizi başka insanlara tanıtmada, başkalarının davranışını ve kendi davranışımızı yargılamada, kendimizi başkalarıyla karşılaştırmada, başkalarını ikna etmede temel oluşturur. Rokeach değerleri, başkalarını etkileme girişimleri, kendini başkalarına tanıtmaya, başkalarıyla karşılaştırmalar yapma, kendini ve başkalarını yargılama, ahlakî yargılar, değerlendirmeler, tutumlar, ideoloji, sosyal eylemler gibi sosyal davranış olarak nitelendirilen davranışların neredeyse bütün türlerini belirleyici olarak tanımlamaktadır (McDonald & Gandz, 1992: 219' dan aktaran Sağnak, 2005).

Rokeach değerleri amaçsal ve araçsal olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Bu gruplardan ilki amaçsal (terminal values) değerlerdir. Terminal değerler, hayatın amacını belirleyip buna hizmet eden değerlerdir. Hayatta, nihai olarak ulaşılmak istenen noktayı işaret ederler. Bireyin herhangi bir sosyal değerinde gerçekleşecek yükselme veya düşme, başka bir değerde yükselme veya düşmeye sebep olacaktır. Araçsal değerler (instrumental values) ise amaca ulaşmada kullanılan aracı değerler olup ahlaki ve yeterlilik olarak 2'ye ayrılmışlardır. Ahlakî değerler yaşamın amacıyla ilgili olmaktan çok davranış biçimleriyle ilgilidir. Ahlakın da konusunu oluşturan iyi- kötü, doğru-yanlış ayrımları gibi davranışın sosyal boyutunu içerir. Bireyin kendini gerçekleştirme ile ilgili olan yeterlik değerleri ise daha çok bireyseldir (Turan ve Aktan, 2008: 230).

Rokeach Değer Ölçeği, değer ve davranışlara ilişkin pek çok araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Baloğlu ve Balgalmış (2005), “İlköğretim ve Ortaöğretim Yöneticilerinin Öz Değerlerinin Belirlenmesi: Tokat İli Örneği” adlı çalışmalarında bu ölçeği kullanmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden kendileri için önemli olan değerleri dereceleri ile belirtmeleri istenmiştir. Araştırmada kullanılan 7'li likert tipi ölçek ile, en az önemli olan değer için 1, en fazla önemli olan değer için 7 derecesini kullanmışlardır. Richardson ve Tolson (2005) tarafından yapılan “Seçilen Amerikan ve

Avustralyalı Öğretmenlerin Değer Sıralamalarının Karşılaştırılması” adlı çalışmada da RDÖ’den yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden her bir grupta yer alan değerleri kendileri için ifade ettikleri önem sırasına göre 1’den 18’e kadar sıralamaları istenmiştir. Araştırma neticesinde, RDÖ’nün zaman içindeki güvenilirliğinin amaçsal değerler için $r=.88$ ve $.51$ arasında; araçsal değerler için ise $r=.75-.45$ arasında olduğu ve diğer benzer değer ölçekleriyle karşılaştırıldığında geçerliği sağlar durumda olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 10. Rokeach Değer Ölçeği

ARAÇSAL DEĞERLER	AMAÇSAL DEĞERLER
Azımlılık (Çalışkanlık, hırslılık)	Aile güvenliği- gizliliği
Bağımsızlık (Kendine yeterlilik)	Barış
Bağışlayıcılık (Affedicilik)	Başarı hissi (Bir şeyi tamamlama duygusu)
Cesaret	Bilgelik
Dürüstlük	Eşitlik
Entelektüellik	Gerçek arkadaşlık
Geniş görüşlülük	Güzellik (Estetik)
Mantıklılık	Heyecan verici hayat
Neşelilik (Sevinçlilik)	İç huzur
Nezakete	Mutluluk
Öz kontrol (Kişisel disiplin)	Olgunlaşmış sevgi
Sevecenlik	Öz saygı
Sorumluluk (Güvenilirlik)	Özgürlük (Hürriyet)
Temizlik, düzenlilik	Rahat hayat
Uyumluluk (İtaatkarlık, saygınlık)	Sonsuz hayat mutluluğu
Yaratıcılık	Sosyal saygınlık
Yardımseverlik	Ulusal güvenlik
Yeterlilik (Etkililik, uzmanlık)	Zevk (Keyifli bir hayat)

Bu araştırmada ise, katılımcı öğretmenlerden, öncelikle RDÖ’de yer alan bütün değerleri dikkatlice okumaları istenmiştir. Daha sonra, sınıflarını yönetirken tercih

ettikleri değerleri, kendileri için ifade ettikleri önem sırasına göre 1’den 10’a kadar sıralamaları istenmiştir. Elde edilen sıralama sonuçları, bilgisayar destekli olarak (SPSS 16.0 programı aracılığı ile) analize tabi tutulmuştur.

Öğretmenlerce yapılan değer sıralamasında en çok yer alan; başka bir ifadeyle ilk 10 değer içerisine en çok yerleştirilen değerler, frekans ve yüzde değerlerine göre sıralanarak bulgular kısmında ifade edilmiştir. Benzer bir yaklaşımla, öğretmenlerce yapılan değer sıralamalarında, en az tercih edilen ya da hiç tercih edilmeyerek ilk 10 değer arasında en az bulunan değerlere ilişkin veriler de frekans ve yüzde değerlerine göre sıralanmıştır. Böylelikle, sınıf yönetiminde öğretmenlerce en çok tercih edilen değerler ile en az tercih edilen değerler elde edilmiştir.

3.4. Verilerin Çözümlemesinde Yürütülen İşlemler

Bu başlık altında elde edilen verilerin çözümlemesi sürecinde yürütülen işlemlere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Verilerin analizi, değer ölçeği ile elde edilen veriler için SPSS 16.0, açık uçlu sorular ile elde edilenler için NVivo 8 bilgisayar programları aracılığı ile gerçekleştirilmiştir.

3.4.1. Nitel İçerik Analizi

Nitel araştırmada, veri analizinin çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına geldiği kabul edilmektedir. Araştırmada elde edilen nitel verilerin hangi analiz süreci ile ele alındığı, verilerin kodlanılışı, temaların bulunması, verilerin kod ve temalara göre düzenlenip, tanımlanması bu bölümde ifade edilmiştir.

Nitel verilerin analizi konusunda alanyazın farklı yaklaşımlar ortaya koymaktadır. Bu yaklaşımlardan biri Wolcott (1994) tarafından geliştirilmiş olup, üç yol içermektedir. Birinci yol, verilerin özgün hallerine olabildiğince sadık kalınarak, betimsel bir yaklaşımla okuyucuya sunulmasını; ikinci yol, birinci yaklaşıma ek olarak bazı nedensel ve açıklayıcı sorulara ulaşabilmek için “sistemik analiz” yapılmasını; üçüncü yol ise birinci ve ikinci yollara ek olarak araştırmacının kendi yorumlarını da dahil etmesini içermektedir. Miles ve Huberman (1994) ise, veri analizini “verinin işlenmesi”,

“verinin görsel hale getirilmesi” ve “sonuç çıkarma ve teyit etme” şeklinde üç bölümde ele almaktadır. Dey (1993) ise veri analizini “betimleme”, “sınıflama”, “ilişkilendirme” olarak üç bölümde incelemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 221-223).

Nitel verilerin analizi konusunda geliştirilen farklı yaklaşım ve kavramların ortak özelliklerini ise, verilerin betimlenmesine ve temaların ortaya çıkarılmasına verilen önem oluşturmaktadır. Strauss ve Corbin (1990), yukarıda yer verilen farklı yaklaşımların ortak yanlarını birleştirerek, “betimsel analiz” ve “içerik analizi” yaklaşımlarını ortaya koymuşlardır. Betimsel analiz, içerik analizine göre daha yüzeysel kabul edilen ve daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açıkça belirlendiği durumlarda kullanılmaktadır. İçerik analizi ise, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektiren ve önceden belirgin olmayan tema ve boyutların ortaya çıkartılmasını sağlayan analiz yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 223).

Araştırma verilerinin çözümlenmesi sürecinde içerik analizi yaklaşımının kullanılmasıyla, birbirine benzeyen veriler, belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiştir. Böylelikle, verilerin okuyucular için de kolay anlaşılabilir olması sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma verilerinin içerik analizi ile çözümlenmesi dört aşamada gerçekleştirilmiştir: verilerin kodlanması, temaların bulunması, kod ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanılıp, yorumlanması.

3.4.1.1. Verilerin kodlanması

İçerik analizinin ilk aşamasını verilerin kodlanması süreci oluşturmuştur. Bu aşamada elde edilen veriler araştırmacı tarafından dikkatlice incelenmiş ve anlamlı bölümler ve ifadeler haline getirilmeye çalışılmıştır. Verilerin bölümlere ayrılması sürecinde, her bölümün kavramsal olarak ne ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Daha sonra kendi içinde anlamlı bütünler oluşturduğundan emin olunan bölümler, araştırmacı tarafından isimlendirilmiş, başka bir ifadeyle kodlanmıştır. Verilerin kodlanmasının tek bir sözcük ile olmasına dikkat edilmiştir.

Verilerin kodlanmasının üç farklı şekilde yapılabileceği belirtilmektedir (Straus ve Corbin, 1990’dan aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2006: 229-232). Bunlar: “daha önceden

belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama”, “verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” ve “genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama” dır. Bu üç şeklin de kodlama sürecinde tekrar değiştirilmesi ve geliştirilmesinin mümkün olduğu belirtilmektedir. Araştırmada “verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem ile elde edilen nitel veriler, tümevarımcı bir analiz ile ele alınmıştır. Veriler tekrar tekrar okunduktan sonra araştırmanın amaçlarına uygun olan boyutlar saptanmış ve bu amaçlara uygun olarak kodlar üretilmiştir. Böylelikle, oluşturulan kod listesinin bütün verileri kapsamı sağlanmıştır.

3.4.1.2. Temaların bulunması

Nitel içerik analizinin ikinci aşamasını temaların bulunması basamağı oluşturmuştur. İlk aşamada ortaya çıkan kodlardan yararlanarak verileri, genel anlamda açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar bulunmuştur.

Temaların bulunması sürecinde, öncelikle kodlar bir araya getirilerek incelenmiş; daha sonra kodlar arasında ortak özellikler bulunmaya çalışılmıştır. Böylelikle, daha genel anlamlara işaret eden temalar bulunmuştur. Elde edilen temalar, daha sonra yeniden incelenerek, aralarındaki ortaklık ve benzerliklere göre üst temalar oluşturulmuştur.

Tematik kodlamanın yapılması sürecinde, “iç tutarlılığa” dikkat edilmiştir. Araştırma verilerinin iç tutarlılığa sahip olmasını sağlayabilmek için, temaların altında bulunan kodların anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı sıklıkla kontrol edilmiştir. Temaların bulunması sırasında dikkat edilen diğer bir unsur ise “dış tutarlılık” olmuştur. Bu doğrultuda, ortaya çıkan temaların tümünün araştırmada elde edilen verileri anlamlı bir biçimde açıklayabilmesine özen gösterilmiştir. Başka bir deyişle, temaların kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığına dikkat edilmiştir.

3.4.1.3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması

Verilerin kodlanması ve temaların bulunması aşamasından sonra, verilerin kod ve temalar göre düzenlenmesi aşaması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada elde edilen veriler, okuyucu için de anlamlı ve tanımlayıcı olmasına dikkat edilerek sunulmuştur.

Nitel verilerin nitel içerik analizine tabi tutulması işlemlerinin tamamı bilgisayar destekli olarak gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte bilgisayar desteğinin alınması, veri analizinde kodlama, temaların ortaya çıkartılması; nitel verilerin sayısal analizi, bulguların görsel olarak sunulması gibi süreçlerde araştırmacıya kolaylık sağlamıştır.

Elde edilen nitel araştırma verileri “Değerlerin sınıf yönetiminde yansıtılış biçimleri” ve “Değerlerin sınıf yönetiminde yansıtılmalarının etkileri” olmak üzere iki bölümde ele alınmıştır.

3.4.1.4. Değer ölçeği ile elde edilen verilerin çözümlenmesi

Rokeach Değer Ölçeği kullanılarak elde edilen veriler bilgisayar destekli olarak analize tabi tutulmuştur. Öğretmenlerce sınıf yönetiminde en çok tercih edilen ve en az tercih edilen değerlerin belirlenmesi amacı doğrultusunda toplanan veriler, frekans ve yüzde değerlerine göre sıralanarak yorumlanmıştır.

Sınıf yönetiminde en çok ve en az tercih edilen değerlerin cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından değerlendirilmeleri araştırmanın amaçları doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Cinsiyet değişkeni, kadın ve erkek olarak tanımlanırken; kıdem değişkeni mesleğin ilk yılları olarak kabul edilen “1-5 yıl”, meslekteki orta yıllar olarak kabul edilen “6-15 yıl” ve mesleğin ileri yıllarını içine alan “16 yıl ve üstü” bölümleri olmak üzere üç bölüm şeklinde tanımlanmıştır. Elde edilen verilerin cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından karşılaştırılması ve yorumlanması sürecinde, yüzde değerlerinden yararlanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR, TARTIŞMA ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde amaçlar doğrultusunda elde edilen veriler çözümlenerek yorumlanmıştır. Bulgular yarı yapılandırılmış görüşme tekniği aracılığı ile elde edilmiştir.

4.1. Verilerin Çözümlemesi ve Bulguların Yorumlanması

Bu başlık altında, araştırma raporunun yöntem bölümünde ayrıntıları ile belirtilen, verilerin çözümlenmesi, şema ve kodlara dönüştürülmesi ile bulguların yorumlanması süreçlerinde neler yapıldığına ilişkin genel açıklamalara yer verilmiştir.

4.1.1. Değer Ölçeği ile Elde Edilen Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu bölümde, Rokeach (1973) tarafından geliştirilen Rokeach Değer Ölçeği (RDÖ) aracılığıyla elde edilen verilere ilişkin bulgu ve çözümlemelerde, sınıf yönetiminde öğretmenlerce tercih edilen değerleri belirleyebilmek amacıyla, öğretmenlerden öncelikle RDÖ’de yer alan bütün değerleri dikkatlice okumaları istenmiştir. Daha sonra, sınıflarını yönetirken tercih ettikleri değerleri, kendileri için ifade ettikleri önem sırasına göre 1’den 10’a kadar sıralamaları istenmiştir. Böylelikle her bir öğretmenin 36 değer arasından kendileri için sınıf yönetiminde önemli olan 10 öncelikli değeri seçmeleri sağlanmış, ulaşılan sonuçlar frekans ve yüzde (%) değerleri ile ifade edilmiştir. Elde edilen sıralama sonuçları, istatistiksel analize yönelik bir bilgisayar programı aracılığıyla çözümlenmiştir.

Öğretmenlerce yapılan değer sıralamasında en çok yer alan, başka bir ifadeyle ilk 10 değer içerisinde en çok yerleştirilen değerler, yüzde değerlerine göre sıralanarak bulgular kısmında ifade edilmiştir. Benzer bir yaklaşımla, öğretmenlerce yapılan değer sıralamalarında, en az tercih edilen ya da hiç tercih edilmeyerek ilk 10 değer arasında en az bulunan değerlere ilişkin veriler de yüzde değerlerine göre sıralanmıştır. Böylelikle,

sınıf yönetiminde öğretmenlerce en çok tercih edilen değerler ile en az tercih edilen değerlere ilişkin verilere ulaşılmıştır. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak verilerin cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bu veriler tablo ve şemalar halinde ifade edilerek, yorumlanmıştır.

4.1.2. Açık Uçlu Sorular ile Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi ve Dönüştürülmesi

Bu bölümde birinci kademe öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen nitel verilerin çözümlemesine ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

Görüşülen öğretmenlerin sınıf içinde edindikleri kendi tecrübelerini araştırmacıya aktarmada özenli davrandıkları; değerlerin sınıf yönetiminde yansıtılmalarına dair olumlu bir tutum içerisinde oldukları görüşme sürecinde gözlemlenen genel durumlar arasındadır. Görüşülen öğretmenlerin, sorulan sorulara cevap verirken, kendilerinin özellikle yararlandığı ve başka öğretmenlerin de yararlanmalarını istedikleri örnekler vermeye çalıştıkları gözlenmiş ve bu durum araştırmacı tarafından anlamlı bulunmuştur.

Görüşme ile elde edilen nitel veriler, “Değerlerin sınıf yönetiminde yansıtılış biçimleri” ve “ Değerlerin sınıf yönetiminde yansıtılmalarının öğrenciler üzerindeki etkileri” ana bölümleri altında çözümlenmiştir. Bu ana bölümler nitel çözümlemenin bir parçası olarak ana temalar “ebeveyn temalar” şeklinde ifade edilmiştir.

Ana temaların altında yer alan alt temalar “çocuk temalar” ise yöntem bölümünde belirtildiği gibi, nitel verilerin dikkatle okunduktan sonra kodların oluşturulması ve bu kodların değerlendirilmesi sonucunda elde edilmiştir. Bu süreçte uzman görüşlerinden faydalanarak, tema ve kodların iç ve dış geçerliklere sahip olmalarına özen gösterilmiştir.

4.2. Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerce Tercih Edilen Değerlere İlişkin Bulgular ve Yorumlamaları

Sınıf yönetiminde öğretmenlerce tercih edilen değerleri belirleyebilmek amacıyla yürütülen çalışmada, RDÖ'den yararlanılmıştır. Ölçeğin kullanılması ile araştırmaya katılan her bir öğretmenin verilen 36 değer arasından, kendileri için sınıf yönetiminde en önemli olan 10 değeri seçmeleri ve önem derecesine göre sıralamaları sağlanmıştır. Araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak, sınıf yönetiminde en çok tercih edilen değerler ve en az tercih edilen değerlere ilişkin veriler ile bu verilerin cinsiyet ve kıdem açısından çözümlenmesine ilişkin veriler bu bölümde toplanmıştır. Elde edilen veriler tablolar halinde ifade edilerek, yorumlanmıştır.

4.2.1. Sınıf Yönetiminde En Çok Tercih Edilen Değerlere İlişkin Çözümleme

Sınıf öğretmenlerinin, sınıflarını yönetirken tercih ettikleri öncelikli değerler bu başlık altında toplanmıştır. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerinin alınması sürecinde, kendilerinden Rokeach Değer Ölçeği'nde bulunan değerler arasından sınıflarını yönetirken kullandıkları 10 değeri seçmeleri ve bu değerleri önem sırasına göre sıralamaları istenmiştir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak, mevcut değerler arasından, hangi değerlerin seçildiğinin belirlenmesi; hangi değerlerin öğretmenlerce sıralamaya koyulmadığının tespit edilmesi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler tablolaştırılırken (Tablo 11), öğretmenlerin yüzde olarak ilk 10 değer arasına en çok yerleştirdikleri değer, 1. sıraya; daha az tercih ettikleri değer 2. sıraya olacak biçimde sıralama yapılmış; böylelikle sınıf yönetiminde en çok tercih edilen 10 değer belirlenebilmiştir.

Tabloda yer alan yüzde ifadeleri, o değer için öğretmenlerin yüzde kaç tarafından ilk 10 değer arasında gösterildiğini belirtmektedir. "Sıra No" ifadesi ise, tablonun okunabilirliğini kolaylaştırmak amacıyla kullanılan, değerlerin yüzde oranlarını 1'den 10'a kadar belirten sayıları ifade etmektedir. Tablo 11, 68 birinci kademe öğretmeni tarafından sınıf yönetiminde en çok tercih edilen 10 değeri göstermektedir.

Sınıf yönetiminde en çok tercih edilen değerler incelendiğinde ilk 5 değer sorumluluk, dürüstlük, azimlilik, öz kontrol, temizlik araçsal değerlerinin arasından seçildiği görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin amaçlarını gerçekleştirebilmek amacıyla sınıf yönetiminde değerleri araç olarak gördükleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Sıralamanın takip eden 5 değeri olan eşitlik, iç huzur, öz saygı, başarı hissi ve mutluluk değerleri ise amaçsal değerlerdir. Sınıf yönetiminde amaçsal değerlerin tercih edilmesi ise, sınıf yönetimindeki amacın bu değerleri gerçekleştirmek olduğu sonucunu ortaya çıkartmaktadır. Sıralamada araçsal değerlerin amaçsal değerlerin önünde yer alması, değerlerin öncelikli olarak sınıf yönetiminde araç olarak kullanıldığı şeklinde yorumlanmıştır. Tercih edilen öncelikli değerler arasında amaçsal değerlerin de yer alması ise, sınıf yönetiminde amacın bu değerlere ulaşmak olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 11. Sınıf Yönetiminde En Çok Tercih Edilen 10 Değer

Değer	Sıra No	Yüzde	f
Sorumluluk (Güvenilirlik)	1	%75	51
Dürüstlük	2	%72	49
Azim (Çalışkanlık, hırslılık)	3	%54	36
Öz kontrol (Kişisel disiplin)	4	%51	34
Temizlik, Düzenlilik	5	%49	32
Eşitlik	6	%44	29
İç huzur	7	%41	27
Öz saygı	8	%37	24
Başarı hissi	9	%35	23
Mutluluk	9	%35	23
Yardımseverlik	9	%35	23

Sınıf öğretmenlerince en çok tercih edilen değerlerin başında sorumluluk ve dürüstlük değerleri gelmektedir. Sorumluluk değeri, %75 oranı ile, dürüstlük değeri ise %72 oranı ile öğretmenlerin önemli bir bölümü tarafından ilk 10 değer içerisinde seçilmiştir. Sıralamanın üst bölümünde yer alan bu değerler, diğer değerlerden farklı olarak,

öğretmenlerce yapılan değer sıralamasında, 1'den 10'a kadar olan tüm sıralara yerleştirilmiştir. Bu durum iki değer de farklı oranlarda önemsenmekle birlikte, sınıf yönetiminde diğer değerlerden daha çok tercih edildiğini göstermektedir.

Sorumluluk, kişilerin kendi üzerlerine düşen görevleri ve işleri zamanında ve istenilen biçimde yerine getirmeleri ile ilişkili olan bir kavramdır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sorumluluk değerini %75 oranla, öncelikli olarak tercih etmeleri, yaptıkları işe ve muhatapları olan öğrencilerine verdikleri değer ve önem ile yakından ilgilidir. Sınıflarına sorumluluklarını bilerek giren öğretmenlerin, görevlerini layıkıyla yapmaya çalışacakları ön görülebilir bir durumdur. Bu değer öğretmenlerce en çok tercih edilen değer olması, öğretmenlerin öğrencilerinin sorumluluk sahibi olmalarını destekleyici tutum içerisinde olduklarına da işaret etmektedir. Sorumluluk değerinin araçsal bir değer olarak öğrencilerin kendi davranışlarından sorumlu olmaları gerektiğinin kendilerine sezdirilmesi, görevi yerine getirme bilinciyle hareket etmelerinin desteklenmesi ve böylelikle özyönetim becerilerinin geliştirilmesi amaçlarına hizmet etmek için kullanıldığı şeklinde yorumlanmıştır.

%72 oranı ile en çok tercih edilen 2. değeri dürüstlük oluşturmaktadır. Bu değer sınıf yönetiminde araç olarak kullanılması, öğretmenlerin hem öğrencilerine hem de kendilerine karşı doğruluk ekseninde hareket ederek, sınıflarında güvene dayalı bir etkileşim oluşmasını desteklediklerini göstermektedir. Sosyal hayat için ölçüt oluşturan ve kişilerin kendilerini anlatma ve başkalarını anlamak için kullandıkları değerler, sergilenecek davranışa rehberlik etme özelliğine sahiptir. Bu haliyle, dürüstlük değerini benimsemiş öğretmenlerin, kararlarının sebeplerini açıklama, öğrencilerini bilgilendirme ya da dönüt verme gibi pek çok konuda açık ve samimi bir yol izleyecekleri düşünülmektedir.

Sorumluluk ve dürüstlük değerleri Heenan (2007) tarafından evrensel, nesnel, devamlı ve kültürler arası değerler olarak kabul edilirken; Huitt (2004)'in modern eğitimin bilgi çağında desteklemesi gerektiğini ifade ettiği değerlerdendir. Bu değerlerin ortak özelliklerinden bir diğeri de Galloway (2004) tarafından karakterin temellerini oluşturan çekirdek değerler arasında yer almaları bulunmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin sınıf yönetimi aracılığıyla öğrencilerinin karakterleri üzerinde etki sahibi olduklarının

bilincinde oldukları şeklinde yorumlamıştır. Öğretmenler sınıf yönetimi aracılığıyla öğrencilerinin iyi birer karakter geliştirmelerini desteklemektedirler.

Sıralamanın 3. değerini %54 oran ile azim değeri oluşturmaktadır. Azim, bir şeyi başarmak için duyulan güçlü istek ya da bir işteki engelleri yenme kararlılığı olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda çalışkanlık veya hırslılık olarak da ifade edilen bu değer, sınıf öğretmenlerinin önemli bir bölümü tarafından sınıf yönetiminde tercih edilen değerlerden olmuştur.

Azim değeri Schwartz (1992)'a göre, başarı değerleri grubunda yer alıp, toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönetimini ifade etmektedir. Öğretmenler açısından değerlendirildiğinde, bu değer sınıf yönetiminde tercih edilmesi, mesleki olarak kendilerinden beklenenleri yerine getirmek konusundaki istek ve kararlılıklarına işaret etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıflarını daha iyi yönetebilmek konusundaki güdülenmişlik düzeylerine işaret etmektedir.

Digiulio (1998: 11), sınıf yönetiminin öğrencilerin en iyi öğrenebildiği, öğretmenin en iyi öğretebildiği yer olarak tanımlaması, azim değerinin benimsenmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu değer ile öğrenciler, öğretmenleri tarafından akademik anlamda daha çalışkan ve başarılı olabilmelerini sağlayabilmek amacıyla yönlendirilip, güdülenecekler; başarılı olabilmek için azimli olmaları gerektiğini fark edeceklerdir.

Azim değerinin ardından %51 oranı ile 4. sırada öz kontrol- kişisel disiplin değeri gelmektedir. Çelik (2005)'in ifade ettiği gibi, mükemmel bir sınıf yönetiminin amaçlarından biri öğrencide öz kontrolü sağlayabilmektir. Zorlayıcı güç kullanmadan öğrenci üzerinde öz güven ve sorumluluk geliştirme olarak ifade edilen öğrencinin öz kontrolü, büyük ölçüde öğretmenin sınıf yönetimi anlayışına bağlıdır. Öğretmenlerin öz kontrolü sınıf yönetiminde önemsiyor olmaları, öğrencilerin kendilerine karşı sorumlu olmalarını sağlamaya yöneliktir. Sınıf yönetiminde öz kontrol değerini benimseyen öğretmen, öğrencilerine kendilerini ilgilendiren konularda kendilerinin karar vermelerine imkân tanıyacak; böylece eğitim etkinliklerinin sorumluluğunu öğrenci üstlenmiş olacaktır. Başka bir açıdan değerlendirildiğinde ise, öz kontrol öğretmenlerin kendi tutum ve davranışlarının, kendileri tarafından kontrol edilmeye çalışıldığını da

ifade etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içinde vereceği kararları ve sergileyeceği davranışları, öz denetim süzgecinden geçirerek, yönetimlerini daha doğru yapmaya çalıştıklarını da göstermektedir. Öğretmenlerin, yönetim etkinliklerinin öğrencileri üzerindeki etkilerinin farkında oldukları da ulaşılabilecek sonuçlar arasındadır.

Sınıf yönetiminde tercih edilen değerlerden bir diğeri, %49 oranı ile 5. sırada yer alan temizlik, düzenlilik değeridir. Sınıf öğretmenlerinin eğitim hayatının ilk kademelerinde bulunan öğrencilerin derslerine giriyor olmaları, özellikle ikinci kademe öğretmenlerine göre, öğrencilerinin temizlik ve düzenlerine daha çok dikkat etmeleri gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Sınıflarında pek çok durumda öğretmen rolünün dışında ebeveyn rolünü de üstlenmeleri gerekebilen öğretmenlerin, ailenin verdiği eğitimle temelleri atılan temizlik alışkanlıklarını desteklemeleri, kendilerinden beklenen görevler arasındadır.

Eşitlik değeri %44 oranı ile 6. sırada yer almaktadır. Kesici (2008) ile Karadağ ve diğerleri (2006: 70) tarafından demokratik bir sınıf yönetimi için gerekli olan değerler arasında eşitlik değeri de gösterilmektedir. Bir yönetici olarak öğretmenden beklenenler arasında, sınıftaki öğrencilere eşit mesafede durup herkese eşit imkânlar tanınması gelmektedir. Kesici (2008)'ye göre, demokratik sınıf yönetimi yaklaşımında, eşit ve özgür olarak dünyaya gelen insanların, başkalarının haklarına saygılı olması gerektiği esası vardır. Öğretmene düşen görev bütün öğrencilerine eşit mesafede durarak, sınıfta demokratik bir yönetim sergilemektir.

Eşitlik değerini sınıf yönetiminde benimseyen bir öğretmenin sınıf içindeki rolünün “partner” şeklinde olacağını Xiaoman (2006: 20) ifade etmektedir. Öğrencilerine eşit muamelede bulunup, başarılı olmaları için eşit fırsatlar oluşturmak “partner” olarak öğretmenin başlıca özellikleri arasında yer alacaktır. Öğretmenlerinin kendilerine eşit davrandıkları öğrencilerin aralarındaki paylaşımların artması, kendilerine duydukları güven ve saygının pekişmesi ve güvene dayalı ilişkilerin kurulması ise bu rolün oluşturması beklenen muhtemel etkilerindendir.

Bununla birlikte, örgütlerin etkili yönetimi ve özellikle de demokratik sınıf yönetimi için olmazsa olmaz değerlerden olan eşitliğin, sınıf öğretmenlerinin % 56'sı tarafından sınıf yönetiminde tercih edilen ilk 10 değerden biri olmaması, düşündürücü bulunmuştur. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün bu değeri tercih etmediklerini ifade etmesi, sınıf yönetimi için önemli bir eksiklik olarak görülmüştür.

Tablonun 7. sırasında olan değer %41 oranı iç huzur değeridir. Kişinin iç çatışmalardan uzak olması ya da içsel uyumu olarak kabul edilen bu değer amaçsal değerlerden biridir. Bireyler, değerleri ve inançları ile uyumlu bir hayat sürdürdükleri ve işlerinin bu değer ve inançlar ile uyumlu olduklarını düşündükleri sürece kişisel çatışmalardan uzak kalırlar. Bu bakımdan, iç huzur yapılan işin iyi yapılıp yapılmadığına dair kişiye geri bildirim sağlama özelliğine sahip değerdir.

Sınıf öğretmenlerinin iç huzur değerini sıklıkla tercih ediyor olmaları, yaptıkları işin sonuçlarının duygu dünyaları üzerindeki etkilerinin farkında olduklarını göstermektedir. Öğretmenler sınıf içerisindeki yönetsel kararlarının, kendi değer ve inanç sistemleriyle uyumlu olmasına özen göstererek iç huzuru sağlamaya çalışmaktadırlar.

Öz saygı değeri %37 oranı ile birinci kademe öğretmenlerince sınıf yönetiminde tercih edilen 8. sıradaki değer olmuştur. Öz saygı, başarılı ve mutlu bir hayata sahip olunması için gerekli olan değerler arasında kabul edilmektedir. Bir yönetici olarak sınıf öğretmeninden beklenenler arasında öğrencilerin kendilerine duydukları saygıyı geliştirmek; bu değere zarar verecek tutum ve davranışlardan uzak durmak yer almaktadır. Evans (2005: 69), öğretmenlerin öğrencilerine yönelttikleri duyuşsal ifadeleri değerlendirirken, öğrencilere saygı ve öğretmen otoritesini koordinatlar olarak kullanmıştır. Araştırmacıya göre, kullanılan jestler; öğrencilerin problemlerine, pişmanlıklarına, istek ve ricalarına yönelik sözlü ya da sözlü olmayan ifadeler, öğrencilere saygı koordinatından uzaklaştıkça, otorite koordinatına yaklaşmaktadır. Bu durumun sonunda ise, öğrencilerin kendilerine duydukları saygıya zarar verebilecek bağırma, tehdit, hakaret gibi ifadeler kullanılmaktadır. Öz saygı değerini sınıf yönetimlerinde benimseyen öğretmenlerin, öğrencilerine kullandıkları duyuşsal ifadelerde özenli davrandıkları düşünülmüştür.

Xiaoman (2006: 200), öğretmeninin dinleyici, soru soran, katılımcı ve partner rollerini üstlendiği durumlarda öz saygı değerinin öğrencilerde gelişme imkanı bulacağını belirtmektedir. Bütüncül sınıf yönetimi anlayışına göre, sınıf yönetimi öğretmen ve öğrenci arasında kurulan olumlu ilişkiye dayanmaktadır. Olumlu ve destekleyici bir çevrenin bulunduğu sınıflarda, istenen öğrenci davranışlarının da oluşması mümkün olmaktadır. Öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının karşılandığı ve kişiliklerine saygı gösterildiği bir yönetim anlayışı, çocuklardaki öz saygının gelişmesine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin hem öğrencilerin öz saygılarını geliştirmeye dikkat etmekte; hem de kendilerine karşı saygı duymayı sağlayabilmeleri için, mesleklerini doğru yapmaya çalışmakta oldukları ulaşılan sonuçlar arasındadır. Diğer yandan, öz saygı değeri yüzde oranı açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin %63'ü tarafından öncelikli değerler arasında gösterilmemesi, araştırma sonuçları içerisinde anlamlı bulunmuştur. Bu durum, sınıf yönetiminde sergiledikleri etkililiğin kendilerine karşı duydukları saygıyı, büyük ölçüde, etkilemeyeceklerine dair bir kabul içersinde olduklarını da göstermektedir.

Başarı hissi amaçsal değerlerden olup, Rokeach (1973) tarafından bir konuda başarılı olma veya bir şeyleri tamamlamış olma hissi şeklinde tanımlanmıştır. Sınıf yönetiminde %35 oranında öğretmenlerce tercih edilen bu değer, 9. sırada yer almaktadır. Başarı kişinin hayatta ulaşmak istediği nihai durumlardan biri olup, davranış ve kararlar için önemli bir güdüleyicidir. Öğretmenlerin bu değeri sıklıkla tercih ediyor olmaları, etkili bir sınıf yönetiminin mesleki olarak başarılı olmayı getireceğine inandıklarına işaret etmektedir. Digiulio (1998: 5), öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine neden sahip olmaları gerektiğini açıklarken, okul başarısının risk altında olduğunu belirtmektedir. Sınıf yönetiminin, başarıyı etkileyen faktörler arasında ilk sırada yer aldığını belirten araştırmacı, bu değer sınıf yönetimi ile olan yakın ilişkisine dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıflarını yönetim şekillerinin, öğrencilerinin başarılı olmaları üzerinde etkili olduğunun farkında oldukları şeklinde yorumlanmıştır.

Mutluluk değeri de başarı hissi gibi amaçsal değerlerden olup, hayatta ulaşılacak istenen nihai noktayı ifade eder. %35 oranı ile sınıf yönetiminde tercih edilip 9. sırada olan mutluluk değeri; iç huzur, başarı hissi ve öz saygı değerlerinden sonra sıralamadaki yerini almıştır. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kendilerini ve

öğrencilerini mutlu edecek durumları göz önünde bulundurdıklarını ve iyi bir yönetici olarak mutlu olmaya çalıştıklarını göstermektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin mutluluk değerine ulaşmak için sınıf yönetimini araç olarak kullandıkları da ulaşılabilecek sonuçlar arasındadır. Öğretmenler mesleki anlamda mutlu olmalarını sağlayacak şekilde sınıf yönetimlerine özen göstermektedirler. Bununla birlikte, bu değerler yaklaşık olarak 3 öğretmeninden 2'si tarafından (% 65) tercih edilen öncelikli değerler arasında gösterilmemesi, öğretmenlerin sergiledikleri yönetim anlayışına ve yaptıkları işe karşı içerisinde bulundukları tatminsizliği göstermesi bakımından önemli bulunmuştur.

Yardımseverlik, %35 oranı ile sınıf yönetiminde tercih edilen araçsal değerlerden biridir. Tercih edilen ilk 10 değere sıralamada yer verilmekle birlikte, yardımseverlik değerinin, mutluluk ve başarı hissi ile aynı yüzde oranına sahip olup, 9. sırayı bu değerlerle paylaşmasından ötürü, tabloda yer verilmesi uygun bulunmuştur. Başkalarının iyi olmaları için çalışma ve gayret gösterme olarak da ifade edilen bu değer öğretmenlerce benimsenmesi öğretmenin öğrencilerinin ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmaları yanında, öğrencilerin birbirleri arasında da yardımlaşmalarına önem verdiklerini göstermektedir. Bu ihtiyaçlar öğrencilerin akademik olarak gereksinim duyduğu destek olabileceği gibi, kişilik gelişimi veya sosyal gelişimleri için de gerek duydukları yardımları da içine alabilmektedir.

4.2.2. Sınıf Yönetiminde En Az Tercih Edilen Değerlere İlişkin Çözümleme

Bu bölümde, sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerlere ilişkin çözümlemelere yer verilmiştir. Veriler, öğretmenlerce yapılan değer sıralamasında en az oranda kullanılan değerlerin, başka bir ifadeyle, öğretmenlerin kendilerine verilen değer listesi içerisinde en az tercih ettikleri değerlerin, belirlenip yüzde miktarlarına göre sıralanmaları ile elde edilmiştir.

Birinci kademe öğretmenlerince sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerler incelendiğinde, değerlerin önemli bir bölümünün amaçsal değerlerden oluştuğu gözlenmiştir. İlk iki sırada yer alan zevk ve heyecan verici hayat ile, 3. ve 4. sıralarda yer alan güzellik, bilgelik; 6. sırada yer alan olgunlaşmış sevgi ve rahat hayat değerleri

amaçsal değerlerden olup 11 değerden 6'sını oluşturmaktadır. Bu durum, sınıf yönetiminde en çok tercih edilen değerlerde olduğu gibi, araçsal değerlerin amaçsal değerlere oranla sınıf yönetiminde daha çok tercih edildiğini göstermektedir. Elde edilen bu veriler, sınıf yönetimini sağlamak için değerlerin öncelikle araç olarak kullanıldıklarını; sınıf yönetimi vasıtasıyla zevk, heyecan verici hayat, estetik, bilgelik, rahat hayat ya da olgunlaşmış sevgi gibi değerlere ulaşmanın öğretmenlerce amaç olarak görülmediği şeklinde yorumlanmıştır.

Tablo 12. Sınıf Yönetiminde En Az Tercih Edilen 10 Değer

Değer	Sıra No	Yüzde	f
Zevk (Keyifli bir hayat)	1	%3	2
Heyecan verici hayat	2	%7	4
Entelektüellik	2	%7	4
Güzellik- Estetik	3	%9	5
Bilgelik	4	%10	6
Bağımsızlık	4	%10	6
Uyumluluk (İtaatkarlık-Saygılılık)	5	%13	8
Nezaket	5	%13	8
Sevecenlik	6	%15	9
Olgunlaşmış sevgi	6	%15	9
Rahat hayat	6	%15	9

Sınıf yönetiminde en az tercih edilen değer % 3 oranı ile zevk değeridir. Amaçsal değerlerden olan zevk, keyifli bir hayat ile kişiye yaptığı işe dair memnuniyet veren durumu ifade etmektedir. Bu değer öğretmenlerce sınıf yönetiminde neredeyse hiç tercih edilmemiş olmaması, öğretmenlerin sınıf içindeki eğitim etkinliklerini eğlenceli hale getirmeye çalışmak veya sınıf içinde geçirilen zamanı öğrencileri ve kendileri için keyifli hale getirmek gibi bir çabaları olmadığını göstermektedir. Bu durum, sınıf yönetiminin, öğretmenlerce resmi yönetimin bir parçası olarak görüldüğü ve öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri düzenlerken kendilerinin ya da öğrencilerin zevk

almalarını sağlayacak koşulların oluşturulması ile ilgilenmedikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerlerden 2. sırada yer alanı, % 7 oranı ile heyecan verici hayat değeri olmuştur. Bu değer kişiyi yeni şeyler yapması için teşvik eden; hayatı içinde aktif konuma getiren ve bir bakıma uyarıcı olma özelliği taşıyan amaçsal değerdir. Zevk değerinden sonra, bu değer en az tercih edilen değer olması, öğretmenlerin sınıf yönetimini katı çizgiler ile zihinlerinde sınırladıklarını; resmi bir yapının alt sistemi olarak gördüklerini ve yeni şeyler yaparak, eğitim-öğretimi heyecanlı hale getirmeye çalışmadıklarını veya bu çabayı önemli bulmadıklarını göstermektedir.

Entelektüellik, doğru düşünme, yargılama, yansıtıcı düşünme gibi zihinsel özellikleri içine alan araçsal değerlerden biridir. Sınıf yönetimi için gerekli olan kararların alınmasında ve eğitimsel bütün etkinliklerde öğrencilerden beklenen: kararları yorumlamaları, anlamlandırmaları ve zihinsel becerilerini geliştirmeleridir. Öğretmenlerden beklenenler ise, öğrencilerine yargılama ve düşünceleri için imkân tanımak ve bu özellikleri teşvik etmektir. Sınıf yönetiminde entelektüellik değerinin %7 oranı ile en az tercih edilen değerlerden olması, öğretmenlerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme tekniklerinden yararlanmadıkları şeklinde yorumlanmıştır.

Güzellik- estetik değeri %9 oranı ile sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerlerden olmuştur. Öğretim etkinliklerinin etkili şekilde yürütülmesi, öğrencilerin kişilik ihtiyaçlarının karşılanması, ahlaki olarak gelişimlerini destekleyecek bir çevrenin oluşturulması görevlerini yerine getirmesi beklenen öğretmenlerin, sınıf yönetimlerinde ahlaki ya da sosyal olarak ifade edilen değerlere öncelik vermesi öngörülen bir durumdur. Estetik değerlerin eğitime anlam katan uyum, zarafet, hoş görünme, arılık gibi özellikleri vardır. Varlığının hayatın her alanına anlam kattığı bu değer en az tercih edilen değerlerden olması, ancak diğer eğitimsel şartlar oluşturulduktan sonra estetiğin öğretmenlerce işe koşulacak bir kavram olarak görüldüğü şeklinde yorumlanmıştır.

Bilgelik, hayatı olgunlaştırmış bir bakış açısıyla değerlendirmek ve kişinin aklı ile hayatı doğru yorumlaması anlamlarına gelen amaçsal değerlerden biridir. Araştırmanın

çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin yaşları 7 ve 11 arasında değişen, zihinsel gelişimin somut düşünme aşamasında olan veya henüz bu aşamaya geçmiş olan çocuklar ile ilgileniyor olmaları, bu değerin daha az tercih ediliyor olmasını açıklamaktadır. Bilgelik, zihinsel süreçler bakımından daha ilerdeki yaşlarda bulunan kişilerden beklenen bir değerdir. Sınıf öğretmenlerinin kendi hayatlarında bu değere öncelik veriyor oldukları kabul edilse bile, zihinsel gelişimlerinin ilk basamaklarında yer alan çocuklara bu değeri yansıtmamaları beklenen bir durumdur.

Bağımsızlık kişinin kendi kendine yeterli olması, başkalarına bağımlı olmadan ihtiyaçlarını karşılayabilmesini ifade eden araçsal değerlerden olup %10 oranı ile sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerlerden olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri arasında işbirliğini arttırmaları, grup çalışmaları yaptırmaları bağımsız çalışmalardan çok işbirlikçi çalışmayı teşvik etmeleri yapılandırmacı anlayışın gerektirdiklerindendir. Öğretmenlerin kendi kendine yetebilme değeri yerine, kendi kendini kontrol edebilmek (%52) ve yardımseverlik değerlerini (%32) öne çıkartan sınıf yönetimini benimsedikleri ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bununla birlikte, öğrencilerin tek başlarına bağımsız birer birey olarak gelişimlerinin sağlanmasına yardımcı olmak da önemlidir. Sonuçlar bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretmenlerin bağımsız öğrencilerden çok, işbirliğine yatkın öğrencileri desteklediklerini göstermektedir.

Uyumluluk değeri itaatkâr olma, görevlerini beklenen şekilde yerine getirme gibi anlamlar taşıyan araçsal değerlerden olup, sınıf yönetiminde % 13 oranı ile en az tercih edilen değerlerdendir. Sorumluluk, azimli olma ve çalışkanlık değerleri, daha önceden belirtildiği gibi, sınıf yönetiminde en çok tercih edilen değerler arasında yer almaktadır. Bu durum, öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirme ve çalışkan olmaları konusunda öğrencilerini teşvik ettiklerini; fakat öğrencilerinin pasif eylemciler olarak, edilgen bir şekilde söylenenleri yapmalarına uzak durduklarını göstermektedir. Geleneksel eğitim anlayışı ve öğretmen merkezli yönetimle uyuşmayan bu tercih, öğretmenlerin öğrenci odaklı yönetimi tercih ettiklerini göstermektedir.

Nezaket bireyler arasındaki etkileşimlerde toplumsal anlamda bulunması beklenen araçsal değerlerden olup; kibarlık, incelik ve zarafeti ifade etmektedir. Sevecenlik değeri ise, merhametli olma, duygusal hassasiyetler taşıma anlamında kullanılan araçsal

değerlerdendir. Olgunlaşmış sevgi değeri ise kişiler arasında manevi esaslara göre kurulan, sevgiye dayalı yakınlığı ifade eden amaçsal değerlerdendir. Birbirleriyle sahip oldukları duygusal anlamları ile benzerlik gösteren bu değerlerin ortak özellikleri: %13 ve %15 oranları ile sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerler arasında yer almalarıdır. Bu durum, duyuşsal yanları daha ağırlıklı olan normların, sınıf yönetiminde daha az tercih edildikleri anlamını taşımaktadır.

Rahat hayat değeri amaçsal değerlerden olup; sıkıntılardan uzak özellikle maddi refahı içinde barındıran bir hayatı ifade etmektedir. Bu değeri benimseyen bir öğretmenin öğrencilerini güdülemek için, okuldan sonraki hayatlarında kendilerini bekleyen imkânlardan bahsetmesi ya da hayatlarında bu değeri gerçekleştirmiş olan kişileri örnek göstermeleri beklenen bir durumdur. Öğretmenlerin bu değeri düşük oranda tercih etmiş olmaları, bu tip bir güdüleme aracını kullanmadıklarını göstermektedir. Öte yandan öğretmenlerce rahatlık değerinin, sorumluluk üstlenmeme veya bir bakıma önemsememe olarak algılanmış olduğu kabul edilirse, sorumluluk ve azim gibi değerlerle sınıflarını yöneten öğretmenlerin, mesleklerine verdikleri önem de sergilenmiş olmaktadır.

En az tercih edilen değerlere genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin, rahat, zevkli, heyecanlı, güzel, nazik, sevecen olacak şekilde bağımsız, sanatsal ve duygusal yöne ilişkin değerleri pek dikkate almadıkları görülmektedir. Oysa sanat, sevgi, bağımsızlık gibi özellikler kişilerin yaşamdan zevk almalarını sağlayan, kendileriyle barışık ve güvenli olmalarını sağlayan oldukça önemli değerlerdir.

Rokeach (1973), eğitimin öncelikli değerlerinin ne olması gerektiğini amaçsal ve araçsal değerler olarak iki grup halinde inceleyerek, her bir grup için 4 değer ifade etmiştir. Araştırmacıya göre başarı hissi, öz saygı, bilgelik ve özgürlük eğitimde öncelik verilmesi gereken amaçsal değerler iken; sorumluluk, geniş görüşlülük, yeterlilik ve entelektüellik değerleri öncelikli araçsal değerlerdendir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, bu değerlerden olan sorumluluğun en çok tercih edilen değerler tablosunda, 1. sırada (%75), öz saygı değerinin 8. sırada (%37) ve başarı hissini 9.sırada (35) oldukları görülmektedir. Diğer yandan, Rokeach'ın öncelikli değer olarak gördüğü bilgelik ve entelektüellik değerleri, araştırma sonuçlarına göre %10 ve %7

oranları ile öğretmenlerce sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerlerden olmuştur. Bu durum, Rokeach'ın ifade ettiği değerlerin genel anlamda eğitime ilişkin geliştirilen yaklaşımlar ile ilişkili olması, sınırlı anlamda birinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimleri ile ilişkili olmaması ile açıklanabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Richardson ve Tolson (2005) tarafından Avustralyalı ve Amerikalı öğretmenlerin değer sıralamalarını karşılaştırmak amacıyla da RDÖ'den yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Avustralyalı öğretmenlerin amaçsal olan değerlerden aile gizliliği, öz saygı, barış, özgürlük ve mutluluk ile araçsal değerlerden olan sorumluluk, dürüstlük, olgunlaşmış sevgi, yeterlilik ve bağımsızlık değerlerini öncelikli olarak tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Amerikalı öğretmenlerin ise aile gizliliği, ulusal güvenlik, özgürlük, mutluluk ve sonsuz hayat mutluluğu değerlerini; araçsal değerlerden dürüstlük, sorumluluk, olgunlaşmış sevgi bağımsızlık ve affediciliği ilk 5 sıraya koydukları gözlenmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular, sorumluluk, dürüstlük ve öz saygı değerlerine dair sonuçları desteklemektedir. Öte yandan bağımsızlık ve aile gizliliği değerlerinin, elde edilen bulgulara göre en az tercih edilen değerlerden olması, ifade edilen araştırma sonuçlarını desteklememektedir.

Baloğlu ve Balgalmış (2005) tarafından ilköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin öz değerlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada ise, yöneticilerin en sık tercih ettikleri değerlerin ulusal güvenlik, sorumluluk, dürüstlük olduğu; en az tercih ettikleri değerlerin ise zevk, heyecan verici hayat ve sosyal saygınlık değerleri olduğu belirlenmiştir. Bu araştırma sonuçları, en çok tercih edilen değerler ile en az tercih edilen değerlere dair elde edilen bulguları desteklemektedir.

4.2.3. Cinsiyet Değişkeni Açısından Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Değerlere İlişkin Çözümleme

Sınıf yönetiminde tercih edilen değerlerin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi, bu bölümde ifade edilmiştir. 22 kadın ve 46 erkek öğretmen tarafından sınıf yönetiminde en çok tercih edilen değerler ile en az tercih edilen değerler, okuyucuya karşılaştırma kolaylığı sağlayabilecek şekilde yan yana gösterilmiştir. Yüzde oranlarına göre yapılan sıralamanın sonrasında, tercih edilen

değerlerin önemli bir bölümünün cinsiyet açısından benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İfade edilen tercih sıralamalarındaki farklılıklar ise, ayrı bir tablo halinde sunulmuştur.

4.2.3.1. Kadın ve erkek öğretmenlerce sınıf yönetiminde en çok tercih edilen değerler

Öğretmenlerin sınıflarını yönetirken tercih ettikleri değerler, cinsiyet açısından karşılaştırıldığında, sıralamada yer alan 10’ar değerden 8’inin iki cins için de ortak olduğu görülmüştür (Tablo 13). Farklı yüzde oranları ile tercih edilmeleriyle birlikte, sınıf yönetiminde en çok tercih edilen değerler cinsiyet bakımından, ağırlıkla benzer özellik taşımaktadır.

Tablo 13. Kadın ve Erkek Öğretmenlerce Sınıf Yönetiminde En Çok Tercih Edilen 10’ar Değer

Kadın				Erkek			
Değer	Sıra No	Yüzde	f	Değer	Sıra No	Yüzde	f
Dürüstlük	1	%87	59	Sorumluluk	1	%76	51
Sorumluluk	2	%83	55	Dürüstlük	2	%70	47
Öz kontrol	3	%64	42	Azim	3	%57	38
Azim	4	%50	34	Temizlik	4	%48	32
Temizlik	4	%50	34	Eşitlik	4	%48	32
İç huzur	4	%50	34	Öz kontrol	5	%46	31
Yardımseverlik	5	%41	27	Öz saygı	6	%40	26
Eşitlik	6	%36	24	İç huzur	7	%37	25
Mutluluk	6	%36	24	Başarı hissi	7	%37	25
Aile gizliliği	6	%36	24	Mutluluk	8	%35	23

Kadın öğretmenlerce en çok tercih edilen değerlerin 6’sını araçsal değerler olan dürüstlük, sorumluluk, öz kontrol, azimlilik, temizlik ve yardımseverlik; 4’ünü ise amaçsal değerler oluşturmaktadır. Sıralama sonuçları, araçsal değerlerin ilk 5 sırayı oluşturduğunu; amaçsal değerlerin ise daha düşük oranlarda tercih edildiğini

göstermektedir. Bu durum, sınıf yönetiminde değerlerin ağırlıklı olarak araç biçiminde kullanıldığı şeklinde yorumlanmıştır.

Dürüstlük değerinin kadın öğretmenlerin %87'si tarafından tercih edilmesi, bu değere verilen büyük önemi ifade etmektedir. İkinci sırada yer alan sorumluluk değeri de %83 oranı ile dürüstlüğe yakın bir oranda tercih edilmiştir. Üçüncü sıradaki öz kontrol değeri, ilk iki sırada yer alan değerlere göre çok daha az bir oranla, %64 ile sıralamada yer almaktadır. Bu durum kadın öğretmenlerin öncelikli olarak sınıf yönetiminde dürüstlük ve sorumluluk değerlerini tercih ettiklerini göstermektedir. Sıralamada yer alan diğer değerler incelendiğinde azim, temizlik, iç huzur ve yardımseverlik değerlerinin geldiği ve bu değerlerin yüzdelerinin birbirlerine çok yakın oldukları görülmektedir.

Erkek öğretmenlerce sınıf yönetiminde en çok tercih edilen değerler incelendiğinde araçsal ve amaçsal değerlerin eşit olarak seçildiği görülmektedir. Kadın öğretmenlerin yaptıkları sıralamaya benzer biçimde ilk sıralarda sorumluluk, dürüstlük, azim ve temizlik gibi araçsal değerler yer almaktadır. Erkek öğretmenlere ait sıralamadaki ilk değer, %76 oranı ile sorumluluk olmuştur. İkinci sırada yer alan değer ise %70 oranı ile dürüstlük değeridir. Bu değer, kadın öğretmenlerce ilk sırada tercih edilen değer olup, erkek öğretmenlerden % 18 gibi dikkat çekici bir oranda daha çok tercih edilmiştir.

3. ve 4. sıralarda yer alan azim ve temizlik değerleri, kadın öğretmenlerce de benzer yüzdeler ile tercih edilmiştir. Eşitlik değeri ise, bu değerlerden farklı olarak, kadın öğretmenlerce %11 daha az oranla tercih edilerek 6. sırada yer almaktadır. Bu durum, erkek öğretmenlerin sınıf yönetimlerinde daha eşitlikçi bir tutum sergiledikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Sıralamadaki en büyük farkını, erkek öğretmenlerce %46 oranda tercih edilerek 5. sırada yer alan öz kontrol değeri oluşturmaktadır. Bu değer, kadın öğretmenlerce %64 oranı ile 3. sırada önem verilen değer olurken, iki değer arasındaki %18 oranı, sıralamanın en büyük farkını oluşturmaktadır. Bu fark, kadın öğretmenlerin sınıf yönetiminde öz kontrol değerini daha çok öne çıkardıklarını göstermektedir.

İç huzur değeri, erkek öğretmenlerin %37'si tarafından sınıf yönetiminde tercih edilen değerlerdendir. Kadın öğretmenlerin %50'sinin tercih ettiklerini ifade ettikleri bu değer, iki cinsin tercihleri arasındaki farklardan birini oluşturmuştur. Mutluluk değeri ise, erkekler için %35, kadınlar için %36 oranları ile benzer ölçülerde seçilen değerlerden olmuştur.

Tablo 14. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin En Çok Tercih Ettikleri Değerler Arasındaki Farklı Değerler

Kadın				Erkek			
Değer	Sıra No	Yüzde	f	Değer	Sıra No	Yüzde	f
Yardımseverlik	5	%41	27	Öz saygı	6	%39	27
Aile gizliliği	6	%36	24	Başarı hissi	7	%37	26

Kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimlerinde tercih ettikleri ilk 10'ar değerde bulunan farklı değerler Tablo 14'te belirtilmiştir. Tablo incelendiğinde, yardımseverlik ve aile gizliliği değerlerinin kadın öğretmenler tarafından en çok tercih edilen değerler arasında 5. ve 6. sıralarda yer aldığı; fakat bu değerlerin erkek öğretmenlerin sınıf yönetiminde benimsedikleri ilk 10 değerden olmadıkları görülmektedir. Aile gizliliği değeri, sınıf yönetiminde en çok tercih edilen değerleri gösteren tabloda yer almayan değerlerdendir. Bu değer kadın öğretmenler tarafından özellikle tercih edilmesi, sınıflarını yönetirken öğrencilerinin kişisel ve ailevi itibarlarına zarar verebilecek tepkilerden kaçındıklarını; öğrencilerine ailevi hayatın önemini ifade eden açıklamalarda bulunduklarını veya öğrencilerinin sınıf arkadaşlarını ve öğretmenlerini aile gibi görmelerini teşvik ettiklerini akla getirmektedir.

Öz saygı ve başarı hissi değerleri ise, erkek öğretmenlerin en çok tercih ettikleri ilk 10 değer arasında 6. ve 7. sırada yer alırken; bu değerlerin kadın öğretmenlerce tercih edilen öncelikli değerler arasında gösterilmediği, tablodan çıkarılan sonuçlar arasındadır. Bu durum, erkek öğretmenlerin sınıflarını yönetirken öğrencilerinin başarılı olmalarını sağlamak konusunda daha büyük bir güdülenmişlik içinde olduklarını; sınıf yönetimi aracılığıyla kendilerine karşı duydukları saygıyı pekiştirmeye çalıştıklarına

işaret etmektedir. Erkek öğretmenlerin sınıflarını yönetim biçimlerinin kendilerini başarıya ve öz saygıya ulaştıracağını, kadın öğretmenlere oranla daha büyük bir yüzdeyle düşündükleri, ulaşılan sonuçlardandır.

4.2.3.2. Kadın ve erkek öğretmenlerce sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerler

Sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerler cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, sıralamada yer alan 10 değerden 6'sının her iki cins tarafından ortak olarak en az tercih edilen değerler olduğu görülmektedir (Tablo 15). Bu durum, en çok tercih edilen değerler ile kıyaslandığında, en az tercih edilen değerlerin cinsiyet açısından daha büyük farklılıklar içerdiğini göstermektedir.

Tablo 15. Kadın ve Erkek Öğretmenlerce Sınıf Yönetiminde En Az Tercih Edilen 10'ar Değer

Kadın				Erkek			
Değer	S. No	Yüzde	f	Değer	S. No	Yüzde	f
Heyecan verici hayat	1	%0	0	Zevk	1	%4	3
Zevk	1	%0	0	Bağımsızlık	1	%4	3
Bilgelik	2	%5	3	Entelektüellik	2	%9	6
Entelektüellik	2	%5	3	Estetik- Güzellik	2	%9	6
Nezaket	3	%9	6	Aile gizliliği	3	%11	7
Ulusal güvenlik	3	%9	6	Heyecan verici hayat	3	%11	7
Estetik- Güzellik	3	%9	6	Sevecenlik	3	%11	7
Rahat hayat	4	%14	9	Uyumluluk	3	%11	7
Neşelilik	4	%14	9	Bilgelik	4	%13	8
Uyumluluk	5	%18	9	Olgunlaşmış sevgi	4	%13	8

Kadın öğretmenlerce sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerler incelendiğinde, bu değerlerden 6'sının amaçsal olan heyecan verici hayat, zevk, bilgelik, estetik, ulusal güvenlik, rahat hayat değerlerden oluştuğu görülmektedir. Bu durum, kadın öğretmenlerin sınıf yönetiminde değerleri amaç olmaktan çok; araç olarak gördükleri şeklinde yorumlanmıştır.

Heyecan verici hayat ve zevk değerlerine hiç yer verilmemiş olması sıralamanın dikkat çekici kısımlarındandır. Bu durum, kadın öğretmenlerin sınıf içinde geçirdikleri zamanı, sınıf yönetimi yoluyla kendileri ve öğrencileri için daha zevkli hale getirmeyi; sınıfta geçirilen zamanı monotonluktan uzak tutarak, öğrenciler için okul hayatını bir bakıma sıkıcı olmaktan kurtarmayı öncelikli amaç olarak görmedikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Kadın öğretmenlerce sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerlerden olan bilgelik %5 değeri, entelektüellik değeri ile birlikte 2. sırayı paylaşmaktadır. Her iki değer ortak noktasını ise, erkek öğretmenlere göre daha az yüzdeler ile tercih edilmeleri oluşturmaktadır. Bu durum, bilgelik ve entelektüellik değerlerinin sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerler olmaları ile birlikte, kadın öğretmenler tarafından erkek öğretmenlere oranla daha az önem verildiği şeklinde yorumlanmıştır.

Değer sıralamasında dikkat çekici olan noktalardan birini, %9 oranı ile en az tercih edilen değerler arasındaki 3. sırada yer alan ulusal güvenlik değeri oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerince en az tercih edilen 10 değerden birini oluşturmayan bu değer, kadın öğretmenlerce yapılan sıralamada, en az tercih edilen değerler sıralamasında, ilk sıralarda yer almaktadır. Amaçsal değerlerden olan ulusal güvenliğin, düşük oranda tercih edilmesi, kadınların ulusal güvenlik açısından endişe taşımadıkları; bu değeri ayrıca sınıf yönetim süreçlerinde öne çıkarmaya gerek duymadıkları şeklinde yorumlanmıştır.

Erkek öğretmenlerce sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerlerden 5'inin amaçsal olan zevk, aile gizliliği, heyecan verici hayat, bilgelik, olgunlaşmış sevgi, 4'ünün araçsal olan bağımsızlık, entelektüellik, estetik, sevecenlik, uyumluluk değerlerinden oluştuğu tablodan ulaşılan sonuçlardandır. Kadın öğretmenlerden farklı olarak araçsal

ve amaçsal değerlerin eşit bir biçimde yayıldığı görülmektedir. Sıralamadaki, en düşük yüzdenin %4 ile başlıyor olması, görüşme formundaki değerlerin tamamının erkek öğretmenlerce seçildiğini göstermektedir.

Tercih sıralamasında en az yüzdeye sahip olan değerlerden ilki %4 oranı ile zevk değeri olmuştur. Hiçbir kadın öğretmen tarafından ilk 10 değer arasına koyulmamış olan bu değer, erkek öğretmenlerce en az tercih edilen değer olmuştur. En düşük tercih edilme yüzdesini paylaşan diğer bir değer ise bağımsızlık (kendine yeterlilik) değeridir. Bu durum erkek öğretmenlerin, sınıflarını yönetirken, bireysel azim ve çabadan çok, grup çalışması ve başarısını öne çıkarmaya çalıştıklarını belirtmektedir.

Sıralamadaki dikkat çeken değerlerden bir diğerini heyecan verici hayat değeri oluşturmaktadır. Kadın öğretmenlerin hiç biri tarafından ilk 10 değer arasında tercih edilmeyen bu değer, erkek öğretmenlerin %11'i tarafından tercih edilerek, tablonun 3. sırasında yer almıştır. Bu durum, her iki cinsinde heyecan verici hayat değerine sınıf yönetimlerinde az oranda önem vermekle birlikte, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre bu değere yaklaşımlarının daha katı olduklarını göstermektedir.

Aile gizliliği değeri, ailenin korunması gerekliliğini belirten, aileye verilen önemi ifade eden amaçsal değerlerdendir. Erkek öğretmenlerin %11'i tarafından tercih edilmesi ile 3. sırada yer alan bu amaçsal değer, kadın öğretmenlerce en az tercih edilen değerler arasında yer almayıp; aksine en çok tercih edilen değerler arasında bulunmaktadır. Bu durum, erkek öğretmenlerin öğrencilerini ailelerinden bağımsız olarak gördükleri, bir anlamda öğrencileri değerlendirirken aile etkisini en aza indirdiklerini ifade edebileceği gibi, sınıflarını öğrencileri için aile haline getirmek, tepki verirken kişisel ve ailevi itibarlarına zarar vermek gibi endişeler taşımak veya günlük ifadelerinde ailenin önemini gösteren sözleri kullanmak gibi araçları kullanmadıkları şeklinde yorumlanmıştır.

Sevecenlik, araçsal değerlerden olup, kişiler arası ilişkileri daha yakın hale getiren, duygusal hassasiyetleri ve merhamet duygularını içine alan değerdir. Xiaoman (2006: 200), öğretmenin sevecenlik değeri ile yakından ilişkili olan sempati değerini benimsemesinin, onun “ilgilenen kişi” rolünü ortaya koyacağını ifade etmektedir. Bu

rolün öğrenci üzerindeki muhtemel etkisinin ise arkadaşlık hissi ve işbirliği olacağı, belirtilmektedir. Sevecenlik, kadın öğretmenlerden farklı olarak, erkek öğretmenlerce sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerler arasında yer almaktadır. Bu durum, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sevecenlik değerini daha çok tercih ettiklerini ve daha çok “ilgilenen kişi” rollerini benimsediklerini göstermektedir.

Tablo 16. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin En Az Tercih Ettikleri Değerler Arasındaki Farklı Değerler

Kadın				Erkek			
Değer	S. No	Yüzde	f	Değer	S. No	Yüzde	f
Nezaket	3	%9	6	Bağımsızlık	1	%4	3
Ulusal güvenlik	3	%9	6	Aile gizliliği	3	%11	7
Rahat hayat	4	%14	9	Sevecenlik	3	%11	7
Neşelilik	4	%14	9	Olgunlaşmış sevgi	4	%13	7

Yukarıdaki tablo, kadın ve erkek öğretmenlerin yaptıkları tercih sıralamalarındaki farklı değerleri göstermektedir. Nezaket, ulusal güvenlik, rahat hayat, neşelilik değerleri, kadın öğretmenlerce en az tercih edilen değerler arasında iken; erkek öğretmenlerce sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerler arasında yer almamaktadırlar. Bu durum, erkek öğretmenlerin bu değerleri kadın öğretmenlerden daha çok tercih ettiklerini göstermektedir.

Buna karşılık, bağımsızlık, aile gizliliği, sevecenlik ve olgunlaşmış sevgi değerleri kadın öğretmenlerin en az tercih ettikleri değerler arasında bulunmazken, erkek öğretmenlerce sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerlerden olmuştur. Bu durum, kadın öğretmenlerin bu değerleri sınıf yönetiminde daha çok tercih ettikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Sınıf yönetiminde en çok tercih edilen değerler cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, 8 değer her iki cins tarafından ortak olarak ilk 10 değer arasına yerleştirildiği görülmüştür. Bu durum, farklı oranlarda kabul edilmekle birlikte, iki cins arasında değer tercihleri bakımından benzer olduklarını göstermektedir.

Cinsiyet değişkeni bakımından, sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerler incelendiğinde ise, sıralamada yer alan 6 değer her iki cins içinde ortak oldukları görülmüştür. En çok tercih edilen değerlere göre, daha büyük çeşitlilik gösteren bu sıralamada zevk değerinin 1. sırada yer alması, iki cins arasındaki en önemli ortak yanı oluşturmaktadır.

4.2.4. Kıdem Değişkeni Açısından Sınıf Yönetiminde Tercih Edilen Değerlere İlişkin Çözümleme

Bu bölümde, birinci kademe öğretmenlerinin sınıflarını yönetirken tercih ettikleri değerler, mesleki kıdem açısından incelenmiştir. Araştırmaya katılan 68 öğretmenin %20.5'ini 14 öğretmenle kıdemleri 1-5 yıl olanlar; %38.2'sini 26 öğretmenle kıdemleri 6-15 yıl olanlar; %41.1'ini 28 öğretmenle kıdemleri 16 yıl ve üstünde olanlar oluşturmaktadır. Mesleki kıdemlerin tarif edilen şekilde 3 bölüm halinde incelenmesi, araştırmacının mesleklerinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin, bu öğretmenlere göre daha deneyimli olan öğretmenlerin ve meslekteki tecrübeleriyle diğer iki gruptan farklılaşan öğretmenlerin görüşlerinin farklı olabileceğine dair öngörü içerisinde olmasına dayanmaktadır.

4.2.4.1. Kıdem değişkeni açısından sınıf yönetiminde en çok tercih edilen değerler

Bu bölümde kıdemleri üç bölüm halinde ifade edilen öğretmenlerin, sınıflarını yönetirken en çok tercih ettikleri değerlere ilişkin bulgu ve yorumlamalara yer verilmiştir. Elde edilen veriler incelendiklerinde (Tablo 17), dürüstlük, sorumluluk, azimlilik, öz kontrol, eşitlik ve öz saygı değerlerinin her üç kıdem grubuna sahip öğretmenlerce ortak olarak sınıf yönetiminde en çok tercih edilen değer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kıdemleri 1- 5 yıl arasında değişen öğretmenlerin sınıf yönetiminde en çok tercih ettikleri değerlerden dürüstlük, sorumluluk, azim, öz kontrol, yardımseverlik değerleri araçsal değerler olup, listenin üst bölümlerinde bulunmaktadır. Bu durum sınıf yönetiminde kullanılan değerlerin genel anlamda araçsal olduğunu gösteren diğer bulguları teyit etmektedir.

Tablo 17. Mesleki Kıdemlere Göre Sınıf Yönetimde En Çok Tercih Edilen 10’ar Değer

1- 5 Yıllık Kıdeme Sahip Öğretmenler				6-15 Yıllık Kıdeme Sahip Öğretmenler				16 Yıl ve Üstü Kıdeme Sahip Öğretmenler			
Değer	S. No	Yüzde	f	Değer	S. No	Yüzde	f	Değer	S. No	Yüzde	f
Dürüstlük	1	%79	53	Sorumluluk	1	%85	57	Sorumluluk	1	%75	51
Sorumluluk	2	%57	38	Dürüstlük	2	%70	47	Dürüstlük	2	%71	48
Azim	2	%57	38	Öz kontrol	3	%54	36	Temizlik	3	%64	53
Öz kontrol	2	%57	38	Azim	4	%50	34	Azim	4	%57	38
Başarı hissi	2	%57	38	Eşitlik	5	%42	28	Eşitlik	5	%46	31
Mutluluk	3	%50	34	İç huzur	5	%42	28	Öz kontrol	5	%46	31
Yardımseverlik	3	%50	34	Temizlik	5	%42	28	İç huzur	6	%43	29
Eşitlik	4	%43	29	Yaratıcılık	5	%42	28	Mutluluk	7	%39	26
Öz saygı	4	%43	29	Yeterlilik	5	%42	28	Yardımsever.	7	%39	26
Sonsuz hayat mutluluğu	4	%43	29	Öz saygı	6	%39	26	Öz saygı	7	%32	21

Meslek hayatlarının ilk yıllarında olan öğretmenlerce, sınıf yönetiminde en çok tercih edilen değer %79 oranı ile dürüstlük değeri olmuştur. Kendisinden sonra gelen değer ile aralarında %22 ‘lik fark olması, bu değere öğretmenler tarafından gösterilen büyük önemi göstermektedir.

Öğretmenlik hayatlarının ilk yıllarında olan öğretmenlerce sınıf yönetiminde en çok tercih edilen değerlerin 2. sırasında sorumluluk, azimlilik, öz kontrol ve başarı hissi değerleri gelmektedir. %57 oranını paylaşan bu değerlerin, tablonun üst bölümlerinde yer almaları, öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmak için güdülenmişlik içinde olduklarını göstermektedir. Zira bu değerlerin ortak özellikleri, görevlerini etkili bir biçimde yerine getirme konusunda hassasiyet taşıyan, sorumluluklarını bilen, amaçları

doğrultusunda çalışan, çalışmalarını sorgulayan ve başarı elde etmeye çalışan öğretmenlere işaret ediyor olmalarıdır.

Mesleki hayatlarının ilk yıllarında olan öğretmenlerce yapılan değer tercihlerinde dikkat çekici olan değerlerden biri sonsuz hayat mutluluğu amaçsal değeridir. Mutluluk ve yardımseverlik değerlerinden sonra kendisine yer verilen sonsuz hayat mutluluğu değeri, Schwartz (1992) tarafından geleneksellik değerleri içerisinde kabul edilmektedir. Kültür, dinsel töreye ilişkin fikirlere saygı ve bağlılığı ifade eden değer, kişilerin yaptıkları işe dair yükledikleri anlamların kendilerini sadece bu dünyada değil; aynı zamanda sonsuz hayatları boyunca mutluluğa taşıyacağı amacı ile hareket etmeleri anlamını taşımaktadır. Sonsuz hayat mutluluğu değeri, öğretmenlerce sınıf yönetiminde tercih edilen öncelikli değerleri gösteren tabloda yer almamaktadır. Bu durum, mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin, mesleklerini yürütme biçimlerinin sonsuz hayat mutlulukları üzerinde etkili olacağına inandıkları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Nitekim mutluluk değerinin de yukarıda belirtilen değerler arasında yer alması, bu öğretmenler için sınıf yönetimi aracılığıyla kendilerini ve öğrencilerini mutlu etme konusundaki önceliklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlik mesleğinde 6 -15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerce yapılan değer tercihleri incelendiğinde, sorumluluk, dürüstlük, azimlilik, öz kontrol, temizlik, yaratıcılık, yeterlilik gibi araçsal değerlerin ağırlıkta olduğu; listenin ilk sıralarının bu değerlerden oluştuğu gözlenmektedir. Bu durum ise sınıf yönetiminde değerlerin araç olarak kullanıldıkları yorumunu desteklemektedir.

6-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin tablosunda, ilk sırada yer alan değer %85 oranı ile sorumluluk olduğu görülmektedir. Üç kıdem grubu içerisinde sorumluluk değerinin en büyük yüzde değerine ulaştığı bu grupta, değer 2. sırada yer alan değer ile arasında %15 farkın olması, bu değere verilen büyük önemi göstermektedir. Bu gruptaki öğretmenler, mesleğinin ilk yıllarında bulunan öğretmenlerle, sorumluluk, dürüstlük, öz kontrol, azim, öz saygı ve eşitlik değerlerini ortak olarak tercih ederken; yaptıkları değer sıralamalarında başarı hissi, mutluluk, yardımseverlik ve sonsuz hayat mutluluğu değerleri yerine; iç huzur, temizlik, yaratıcılık ve yeterlilik değerlerine yer vermişlerdir.

Kıdemleri 16 yıl ve daha üstünü oluşturan öğretmenlerin değer tercihleri incelendiğinde, diğer kıdem gruplarında bulunan öğretmenlerin yaptıkları sıralamalarda olduğu gibi, araçsal değerlerin sayıca ağırlıkta ve öncelikli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu değerlerden olan sorumluluk değeri, 2. kıdem grubundaki öğretmenlere göre azalma göstermekle birlikte, %75 oranı ile 1. sırada yer almaktadır. Kendisini takip eden değer olan dürüstlük ise, 3 kıdem grubu içerisinde %71 oranı ile en yüksek değerini göstermektedir. Bu durum, mesleki kıdemleri önemli olmaksızın sınıf öğretmenleri için sorumluluk ve dürüstlük değerlerinin sınıf yönetiminde öncelikli değerler olduğunu göstermektedir.

Kıdemlere göre tercih edilen değerleri içeren tablo incelendiğinde, temizlik değeri yüzde oranı ile dikkat çekici bulunmuştur. 1. kıdem grubuna ait sıralamada yer almayan, 2. kıdem grubunda %42 oranı ile 5. sırada yer alan değer, 3. kıdem grubunda %64 oranına ulaşmıştır. Bu durum, öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arttıkça, temizlik değerine daha çok önem verdiklerini göstermektedir.

Tabloda yer alan değerler arasındaki mutluluk değeri, 3. kıdem grubundaki öğretmenlerce %39 oranında tercih edilerek, 7. sırada yer almıştır. 3 kıdem grubu arasında en yüksek değerini, %50 oranı ile 1. grupta alan bu değer, 2. kıdem grubunda olan öğretmenler tarafından öncelikli değerler arasında gösterilmezken, 3. kıdem grubundaki öğretmenlerce yeniden öncelikli olarak kabul edilerek listeye alınmıştır. Bu durum, mutluluk değerinin mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenler ile bir bakıma son yıllarında olan öğretmenlerce sınıf yönetiminde tercih edildiği şeklinde yorumlanmıştır.

Öz kontrol değeri, ilk iki kıdem grubunda %57 ve %54 oranları ile 2. ve 3. sırada yer alırken, 3. kıdem grubunda 5. sıraya düşerek %46 değerini almıştır. Değerin tercih edilme yüzdesindeki bu düşüş, öğretmenlerin kıdemlerinin arttıkça, öz kontrol değerine verdikleri önemin azaldığı yönünde değerlendirilmiştir.

3. kıdem grubundaki öğretmenlerin değerleri arasında yer alan azim ve eşitlik değerleri ise, kıdem açısından değişiklik göstermeyen değerlerdendir. Her bir grup açısından

değerlendirildiklerinde, birbirine yakın yüzdeler ile tercih edilen bu değerler, sıralamaların orta bölümlerinde yerlerini almışlardır.

4.2.4.2. Kıdem değişkeni açısından sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerler

Kıdemleri üç grup halinde incelenen öğretmenlerce sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerlere ilişkin sıralamada, zevk, heyecan verici hayat, bilgelik ve sevecenlik değerlerinin üç kıdem grubu öğretmenleri tarafından ortak olarak sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerler arasında yer aldığı belirlenmiştir. Tabloda yer alan değerlerden yalnızca 4 tanesinin ortak özellik taşımaları, kıdemler arasında en az seçilen değerlerin büyük oranda farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Bu değerlerden zevk, heyecan verici hayat ve bilgelik değerlerinin ortak diğer bir yanırları ise amaçsal değerlerden olmalarıdır.

Mesleki kıdemleri 1 ile 5 yıl arasında değişen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimlerinde en az tercih ettikleri değerler incelendiğinde, zevk, bilgelik, barış, ulusal güvenlik ve heyecan verici hayat değerlerinin amaçsal değerler iken; nezaket, geniş görüşlülük, entelektüellik, sevecenlik ve yeterlilik değerlerinin araçsal değerler olduğu görülmektedir.

Bilgelik, geniş görüşlülük, yeterlilik ve entelektüellik değerleri öğrencilerin daha çok akademik gelişimleri ile ilgili olan değerler olup; odak noktaları diğer değerlere oranla daha üst düzeydeki zihinsel beceriler ile ilgili olmalarıdır. Bu öğretmenlerce düşük oranlarda tercih edilmiş olmaları; mesleğinde yeni olan öğretmenlerin somut düşünme düzeyinde olan öğrencilerinden beklentilerinin gerçekçiliğine işaret etmektedir.

Kıdemleri 6-15 yıl olan öğretmenlere ait değer tercihlerinde ilk sırayı %4 oranı ile üç kıdem grup içerisinde en düşük değerine sahip, heyecan verici hayat değeri almıştır. Bu değerin 1. kıdem grubunda %14 değerine sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda, mesleki kıdemin ilerlemesiyle öğretmenler için ifade ettiğı önemi kaybettiğı sonucunu ortaya çıkartmaktadır.

Tablo 18. Mesleki Kıdemlere Göre Sınıf Yönetimde En Az Tercih Edilen 10'ar Değer

1- 5 Yıllık Kıdeme Sahip Öğretmenler				6-15 Yıllık Kıdeme Sahip Öğretmenler				16 Yıl ve Üstü Kıdeme Sahip Öğretmenler			
Değer	S. No	Yüzde	f	Değer	S. No	Yüzde	f	Değer	S. No	Yüzde	f
Zevk	1	%0	0	Heyecan verici hayat	1	%4	2	Zevk	1	%0	0
Nezaket	1	%0	0	Zevk	2	%8	4	Estetik	2	%3	1
Bilgelik	2	%7	4	Olgun. sevgi	2	%8	4	Heyecan verici hayat	3	%7	4
Barış	2	%7	4	Rahat hayat	3	%12	7	Bağımsızlık	3	%7	4
Geniş görüşlülük	2	%7	4	Estetik	3	%12	7	Bilgelik	4	%11	7
Entelektüel	2	%7	4	Bilgelik	3	%12	7	Yeterlilik	4	%11	7
Ulusal güven.	2	%7	4	Sevecenlik	3	%12	7	Sosyal saygınlık	5	%14	9
Sevecenlik	3	%11	7	Entelektüel	3	%12	7	Sevecenlik	5	%14	9
Yeterlilik	3	%11	7	Affedicilik	3	%12	7	Uyumluluk	5	%14	9
Heyecan verici hayat	4	%14	9	Bağımsızlık	3	%12	7	Nezaket	5	%14	9

Kıdemleri 16 yıl ve üstünde olan öğretmenlerin hiç biri tarafından zevk değerine yer verilmemiştir. Aynı durumun 1. kıdem grubundaki öğretmenler için de geçerli olduğu sonuçlara göre, bu değeri düşük bir yüzdeyle de olsa tercih eden tek grubun kıdemleri 6-15 yıl olan öğretmenler olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerce yapılan değer tercihlerine dair tablo aracılığıyla, her kıdem grubunun yalnızca kendisine ait olan değerlerine dair bulgulara da ulaşılmıştır. Buna göre; barış ve ulusal güvenlik değerlerinin yalnızca mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerce en az tercih edilen değerler arasında yer aldığı görülmektedir. Olgunlaşmış sevgi ve affedicilik değerleri yalnızca kıdemleri 6-15 yıl olan öğretmenler tarafından; sosyal saygınlık ve uyumluluk değerleri ise yalnızca kıdemleri 16 yıl ve üstü olan öğretmenler tarafından en az tercih edilen değerler arasında yer almıştır.

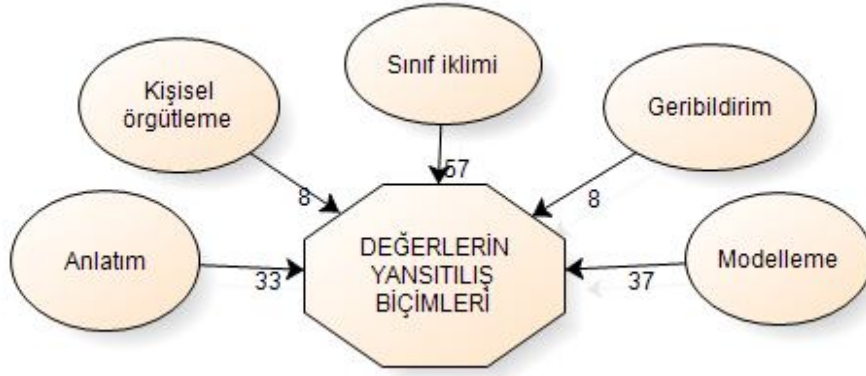
Sınıf yönetiminde en çok tercih edilen değerler kıdem açısından değerlendirildiğinde, dürüstlük, sorumluluk, azimlilik, öz kontrol, eşitlik ve öz saygı değerlerinin her üç kıdem grubuna sahip öğretmenler için ortak değerler oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sorumluluk ve dürüstlük değerlerinin, üç grupta da ilk sıralarda yer alması; mesleki kıdemleri önemli olmaksızın bu iki değerın öncelikli değerler olarak görüldüğü şeklinde yorumlanmıştır.

Sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerlerin kıdem açısından değerlendirilmesi sonucunda, zevk, heyecan verici hayat, bilgelik ve sevecenlik değerlerinin üç kıdem grubunda ortak olduğı; başka bir ifadeyle mesleki kıdemleri önemli olmaksızın bu dört değerin sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerler olduğı sonucuna ulaşılmıştır. Bu üç kıdem grubu için belirgin olan diğeri bir nokta ise, zevk değeriinin listenin ilk sıralarında yer alması bulunmaktadır.

4.3. Değerlerin Sınıf Yönetiminde Yansıtılma Biçimlerine İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmada birinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetiminde tercih ettikleri değerlere ilişkin veriler, kullanılan Rokeach Değer Ölçeğı ile elde edilirken; öğretmenlerin tercih ettikleri bu değerleri, sınıflarını yönetirken yansıtma biçimlerine dair görüşleri ise, yöneltilen açık uçlu sorular ile toplanmıştır.

Öğretmenlerin tercih ettikleri değerlerini, sınıf yönetiminde yansıtma biçimlerine dair görüşlerini ortaya koymak alt amacı ana tema (ebeveyn tema) halinde ifade edilmiştir. Bu temanın altında oluşturulan sınıf ikliminin oluşturulması, anlatım, modelleme, geribildirim ve kişisel örgütlenme ise, alt temalar (çocuk temalar) olarak ifade edilmiştir. Her bir alt temanın altında yer verilen kodlar, tamamıyla öğretmen görüşlerinden hareket edilerek oluşturulmuştur. Öğretmenlerce sunulan görüşler, anlamlı bütünler haline getirilerek, kodlar halinde sunulmuştur. Her bir kod ile ilişkili olan ifadeler ise, görüşleri alınan 68 öğretmenin G1, G2,.. G68 şeklindeki gösterimleriyle ifade edilmiştir.



Şekil 1. Değerlerin Yansıtılış Biçimlerine İlişkin Alt Temalar

Elde edilen veriler, tablo ve şekiller aracılığıyla görselleştirilmiştir. Tablolarda yer alan “yük” ifadeleri, belirtilen koda dair görüşlerini ifade eden öğretmen sayısını ifade etmektedir. Tablo yorumlanırken, bir öğretmenin birden fazla koda yükleme yapmış olmasından dolayı, tablonun üst kısmındaki çocuk temanın karşısında yer alan sayının, kodların karşısında yazılı olan sayıların toplamından farklı olma durumu dikkate alınmalıdır.

4.3.1. Sınıf İkliminin Oluşturulması Sürecinde Değerlerin Yansıtılmasına İlişkin Çözümleme

Okul iklimi, öğretmen, yönetici ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer bir okuldan ayırt eden iç özellikler bütünü; başka bir ifadeyle okulun kişiliği olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2005: 33). Okul için ayırt edici özellik taşıyan bu iklim, benzer etkisini sınıf için de göstermektedir.

Bilgiç ve Yurtal (2009: 181), sınıf iklimini, öğrencilerin eğitim ve sosyal gelişimleri ile ilgili olarak düşünülen bilgi beceri ve tutumlarının kazanıldığı öğrenme çevresinin temel yapısı olarak tanımlamaktadırlar. Olumlu bir sınıf ikliminin öğrencilerin kişisel olarak desteklendiği, öğretmenler tarafından saygı duyulduğu ve sınıftaki diğer kişilerle olumlu ilişkilerin kurulduğu hoş ve destekleyici bir çevre özelliklerini taşıdığını ifade etmektedirler. Bilgiç ve Yurtal (2009: 181)’e göre, sınıf ikliminin oluşmasına katkıda bulunan başlıca faktörler ise öğretmen ve öğrencilerin profilleri olmaktadır.

Sağlam (2006: 39), soğuk sınıf ikliminin, öğrenciler arasında ayrımcılık yapılması, derse katılımın olmayışı, disiplin sorunlarının yaşandığı durumlarda öğrencilere söz hakkı tanınmadığı durumlarda gözlemlendiğini belirtmektedir. Sıcak ya da olumlu sınıf iklimleri ise, problem durumunda öğrencilerin çaba gösterdikleri, öğrenme için güdülenmişlik içinde oldukları, öğretmen ve öğrenciler arasında yakın ilişkilerin olduğu durumlarda oluşmaktadır.

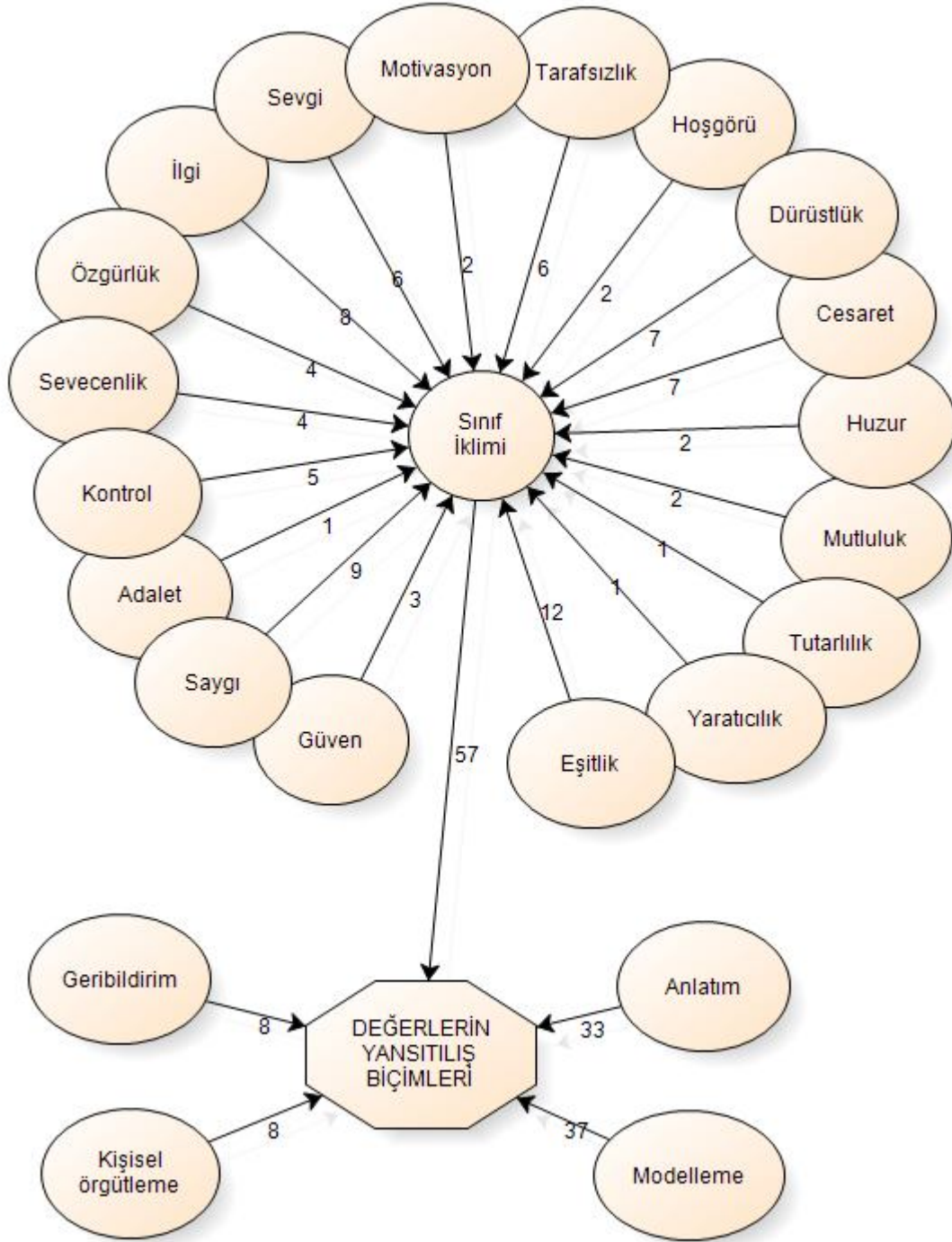
Aybek (2007)’e göre, öğretmenin sınıftaki temel görevi, etkili bir öğrenme için gerekli sınıf koşullarını oluşturmaktır. Bunlardan biri de, öğrenme ve öğretme etkinliklerini olumlu ya da olumsuz bir biçimde doğrudan etkileyen sınıftaki duygusal havadır. Bu hava gergin, resmi, otoriter olabileceği gibi, samimi, sıcak ve demokratik de olabilecektir.

Öğretmenlerin tercih ettikleri değerleri sınıf yönetiminde yansıtma biçimlerini ortaya koymak amacıyla, kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde, bu yanıtların önemli bir bölümünün, sınıf içinde hâkim kılmak istenilen iklimle ilişkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle de, “Sınıf ikliminin oluşturulması sürecinde değerlerin yansıtılması” temasının oluşturulması uygun görülmüştür. Bu tema altında toplanan öğretmen görüşleri, öğretmenlerin tercih ettikleri değerleri, sınıflarını yönetirken nasıl yansıttıklarını gösteren somut etkinliklerini kapsamaktadır. Bu etkinliklerin ortak özellikleri ise, sınıf içerisinde hâkim olması istenilen duyuşsal özellikleri destekleyen değerleri içermeleridir.

Sınıf ikliminin oluşturulması teması altında toplanan kodlar oluşturulurken, diğer temalarda olduğu gibi, kod birimi olarak “sözcük” seçilmiştir. Bu tema altındaki sözcükler, yansıtılan değerlerin açık bir biçimde gösterilmesini sağlamak amacıyla, değer adları şeklinde kodlanmıştır.

Öğretmenlerin sınıflarındaki iklimin oluşturulması sürecinde öne çıkarttıkları değerler, Tablo 19’da yer almaktadır. Görüşmeye katılan 68 öğretmenden 57’sinin bu alana dair görüşlerini ifade etmeleri, değerlerin en çok sınıf ikliminin oluşturulması biçiminde yansıtıldığını göstermektedir. Öğretmenlerin sınıflarında hâkim olmasını istedikleri iklim için en çok ortaya çıkartmaya çalıştığı değerlerin başında 12 yüklemyle eşitlik

değeri yer almaktadır. Bu koda yükleme yapan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, özellikle öğrencilere söz hakkı verme sırasında değer yansıtıldığı dikkat çekmektedir. Her bir öğrenciye söz hakkı verilmeye çalışılarak, fırsat eşitliğini sağlamak; öğrenciler görüşlerini ifade ederken, arkadaşları ile eşit biçimde değerlendirmek, öğretmenlerce dikkat edilen durumların başında gelmektedir.



Şekil 2. Sınıf İkliminin Oluşturulması Sürecinde Değerlerin Yansıtılması

G4: “Bütün öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine imkân tanırım; bunun içinde hepsine imkân tanıyarak derse katılımlarını sağlarım.”

G36: “Öğrencilerime eşit davranırım. Herkese söz hakkı vererek düşünce ve duygularını özgürce ifade etmelerini sağlıyorum.”

Tablo 19. Sınıf İkliminin Oluşturulması Sürecinde Değerlerin Yansıtılmasına İlişkin Bulgular

Kod	Yük
SINIF İKLİMİNİN	57
OLUŞTURULMASI	
Adalet	1
Cesaret	7
Dürüstlük	7
Eşitlik	12
Güven	3
Hoşgörü	2
Huzur	2
İlgi	8
Kontrol	5
Motivasyon	2
Mutluluk	2
Saygı	9
Sevecenlik	4
Sevgi	6
Özgürlük	4
Tarafsızlık	6
Tutarlılık	1
Yaratıcılık	1

G53: “Herkese söz verip eşit davranırım”

Şeklindeki ifadeleri ile öğretmenler derse katılım konusunda öğrenciler arasında ayrım yapmayarak, eşit imkânlar tanıdıklarını ifade etmektedirler. Görüşmecilerden bazıları ise kendileri ile öğrencilerinin aynı haklara sahip olduğunu belirtmek amacıyla bu değeri öne çıkartmışlardır:

G48: *“Derse geç gelirse özür dileyip aynı haklara sahip olduğumuzu vurgularım.”* ifadesi ile aynı zamanda davranışının öğrencilerince model alınmasını da sağlamaya çalışarak, benzer durumlarda öğrencilerin nasıl davranması gerektiğini de ifade etmektedir.

Genel olarak bu değeri öne çıkartmaya çalışan öğretmenlerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

G38: *“Hepsi ile eşit mesafede olmaya özen gösteririm.”*

G41: *“Sınıfta tüm öğrencilere eşit davranırım herhangi bir konu anlatımında tüm öğrencileri bir tutarım”*

G61: *“Öğrencilerime eşit durarak..”*, G55: *“Öğrencilerime eşit davranırım..”*

Eşitlik değeri, Çiftçi (2003)’nin, ahlak eğitiminin sağlanması için oluşturulması gereken koşullar arasında gösterilmektedir. Ödül ve ödevlerin eşit dağıtıldığı, herkesin eşit katılım hakkına sahip olduğu şartlar, ahlak eğitimi açısından da temel görülmektedir. Bununla birlikte, sınıfı ilgilendiren konularda öğrencilerin her birinin görüşlerinin alınması ve karar alma sürecinde aktif olarak rol almaları demokratik sınıf ikliminin oluşması için önemlidir. Öğrencilerin sınıf kurallarının belirlenme sürecine aktif olarak katılmaları, öğretmenin karar alma sürecinde öğrencisi ile kendisini eşit gördüğünü ifade etmektedir.

G9: *“Sınıf içinde uyulması gereken kuralları öğrencilerin kendilerinin tespit etmesi..”* şeklinde öğretmen tarafından belirtilmiştir.

Çelik (2005: 43), destekleyici disiplin yaklaşımını ifade ederken, pozitif bir sınıf ikliminin oluşturulmasının, öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması ve etkili sınıf kurallarının hazırlanması ile sağlanabileceğini belirtmektedir. Öğretmenlerin sınıf ikliminin oluşturulması alt teması içinde, eşitlik değerinden sonra en çok ilgi değerine yükleme yapmaları, destekleyici bir yaklaşım içerisinde olduklarını göstermektedir. Xiaoman (2006: 200)'ın, ilgi değerini benimseyen öğretmenlerin sınıf içerisinde üstlenecekleri rolün “sponsor” ve “ilham veren” şeklinde olacağı yönündeki görüşleri, elde edilen bulgular ile paralel bulunmuştur.

G1: *“Öğrencilerin ders içi ve dışı problemleriyle ilgilenirim. Her öğrencimin sıkıntısını öğrenmeye çalışırım”* ifadesi ile öğretmen ders dışındaki öğrenci başarısını etkileyebilecek durumlar ile ilgilendiğini ifade etmektedir. Bahsedilen bu ilginin öğrencilere maddi destek verme biçiminde olduğu aşağıdaki ifadelerde yer almaktadır:

G25: *“Öğrencilerden maddi durumu zayıf olanların ihtiyaçlarını karşılayarak yardımseverlik duygularını geliştiririm.”*

G51: *“İhtiyacı olan öğrencilerime destekte bulunurum.”*

Okuldaki eğitim faaliyetleri gün içerisinde öğretmenin sınıfa girmesiyle başlamaktadır. Öğretmenler sınıfa girdikleri ilk andan itibaren öğrencileriyle ilgili olduklarını, onlara hissettirme gereği duymaktadırlar. Bu durumu ise,

G6: *“Sınıfa güler yüzle girerek öğrencilerime günaydın dedikten sonra durumlarını sorup ilgilenirim.”*

G58: *“Sınıfa girdiğimde öğrencilerimi güler yüzle selamlar sağlık durumlarını sorarım”*

G7: *“Onlara karşı ilgili olup güler yüz gösteririm”*

İfadeleri ile dile getirmişlerdir. Öğretmenler karşılaştıkları sorunlarda, öğrenciler ile bireysel olarak ilgilenip, her öğrenciyi bireysel olarak çözüm sürecine kattıklarını; her

birinin düşüncesinin değerli olduğunu ve kendilerinin bu düşünceler ile ilgilendiklerini şu ifadeler ile ortaya koymuşlardır:

G66: *“Sınıfta çıkan bir olayın neticesi kötüyse bunu herkese yaymak yerine sorumlu olan öğrenciyle birebir konuşurum”*

G37: *“..... birebir görüşerek..”*

Öğretmenin sınıf içindeki “ilgilenen kişi” olarak rol üstlenmesinin, öğrencilere zorluklar karşısında yardım etmek olacağı belirtilmektedir. Bu rolün getirdiği yükümlülükler, öğretmenlerce 7 yükleme ile ortaya koyulan cesaret değeri ile de yakından ilişkilidir.

Görüşleri alınan öğretmenlerin özellikle öğrencilerinin yanlış cevapları karşısında, yapılandırmacı anlayışa uygun olarak, cevabı düzeltmek yerine, doğru cevaba yönlendirme sürecinde dikkatli davrandıkları ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Yönlendirmeyi yaparken öğrencilerinin cesaretlerini kırmadan, yeni şeyler söyleme konusunda teşvik etmeleri şu ifadeler ile gösterilmiştir:

G3: *“Onlara saygı göstererek anlatmaya çalıştığı yanlış da olsa onu cesaretinden dolayı kutlarım”*

G4: *“Cesaretlerini kırmamak için söyledikleri yanlış dahi olsa olumsuz yönde müdahale etmem.”*

G9: *“Öğrenci soruya yanlış cevap verdiği halde kendisini kırmadan doğru cevaba yöneltmek.”*

Öğretmenlerin, öğrencilerinin derse katılımını sağlamak ve düşüncelerini çekinmeden söyleyebilmelerine olanak tanımak için cesaret değerini öne çıkarttıkları aşağıdaki ifadeler ile belirtilmiştir:

G39: *“Öğrenciler yeni bir şeyler öğrenmek istediklerinde onları konuşmaları konusunda cesaretlendiririm.”*

G7: “Cesaretin çok önemli olduğunu bu sebeple düşüncelerini korkmadan, sıkılmadan rahatlıkla konuşmaları gerektiğini anlatırım.”

Sınıf yönetimi yaklaşımlarından olan danışma yaklaşımında, öğrencilerin güçlü bir benlik algısı oluşturmalarının önemine vurgu yapılmaktadır. Yukarıda görüşlerine yer verilen öğretmenlerin, öğrencilerinin cesaretlerini kırmamaya özen göstermeleri, bu benlik algısının gelişmesini sağlayacağı için anlamlı bulunmuştur.

Sınıf yönetiminde öğretmenlerin cesaret değeri ile eşit yükleme yaptıkları başka bir değer ise 7 yükleme ile dürüstlük olmuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde en çok tercih ettikleri değerler arasında %75 oranı ile yer almış olan dürüstlük, öğretmenlerin öğrencilerine karşı doğru sözlü olmasıyla ve verdikleri sözleri tutmalarıyla, sınıf ikliminde hâkim kılınmaya çalışılmaktadır.

G31: “Öğrencilerime her zaman doğruları söyleyerek dürüstlüğü aşıyorum.”

G62: “.... Sözümde dururum....” ifadeleri ile öğretmenler öğrencilerine, dürüstçe muamele ettiklerini belirtmişlerdir.

G43: “Öğrenci veya öğretmen hatalı bir hareket veya düşüncede bulunmuşsa bunu kolayca itiraf etmelidir ki, diğer öğrencilere de örnek olsun.”

İfadesinde olduğu gibi şeffaf bir yönetim anlayışıyla, öğretmenin kendi hatalarını dürüstçe öğrencilerine açıklamasının öğrencilere örnek olması açısından da önemli olduğu belirtilmiştir.

G33: “Dürüstlüğün önemini hissettirmek için yazılılarda sınıfı yalnız bırakırım. Kopya çekmeyeceklerini bilirim.” sözleriyle öğretmen, dürüstlük değerinin kazanılıp kazanılmadığından emin olmak için, sınavı yazılı sınavlarda yalnız bıraktığını ifade etmiştir. Kopya çekilmiyor olması ise, sınıfta dürüst bir havanın hâkim olduğuna işaret sayılmıştır.

Sınıf iklimine katkıda bulunan başka bir değer ise 6 yükleme ile tarafsızlık değeridir. Bu değer, öğrenciler arasında ayırım yapmamak, karar verirken taraf olmamak, bireysel farklılıkları öğrenci lehine göz önünde bulundurmak şeklinde sınıf yönetiminde yansıtılmaktadır. Günlük etkileşimler içerisinde öğretmenler sıklıkla öğrenciler arasındaki çatışmalar ile karşılaşabilmektedir. Bu çatışmalarda öğretmenden sergilenmesi beklenen tavır ise tarafsız bir bakış açısıyla meseleye yaklaşmasıdır. Bu bakımdan öğretmenlerin tarafsız olmaları, sınıf yönetiminin önemli bir boyutunu oluşturan çatışma yönetimi için anlamlı görülmüştür.

G20: *“Öğrenciler arasındaki anlaşmazlıklarda dürüst ve tarafsız davranırım.”* ifadesi bahsedilen çatışma durumlarında öğretmenin sergilediği tavrı ifade etmektedir.

G3: *“Bana güvenlerini sarsıp öğrenci içinde ayırım yapmadan saygı, hoşgörü ve dürüstlüklerine önem veririm.”*

G46: *“Öğrenciler arasında ayırım yapmam..”* şeklindeki görüşlere ek olarak

G49: *“Konu sonunda dönüt alırken kız erkek ayırımı yapmadan daha geç anlayan öğrencilere pozitif yönde ayrımcılık yaparım”* ifadesi de öğretmenin ancak bireysel olarak öğrencileriyle ilgilenmesi gereken durumlarda ayrıcalık tanıyıp, tarafsızlığını kaybedebileceğine işaret etmektedir. Bu ise, kuşkusuz sınıf yönetimi için olumlu bir durumdur.

Sınıf içerisinde hâkim olan iklimin öğrenme ve öğretme etkinliklerini olumlu ya da olumsuz olarak doğrudan etkileyebileceği bilinen bir durumdur. Öğrencilerini seven, sevgisini onlarla paylaşan; öğrencilerinin birbirlerini sevmelerini teşvik eden bir öğretmenin sınıfında oluşacak duygusal hava, öğretim hayatı üzerinde de olumlu etkiye sahip olacaktır.

G46: *“.... kendimi sevdirep cesaret veririm.”*

G22: *“Olgunlaşmış sevgi her öğrencinin ihtiyaç duyduğu koşulsuz sevgidir. Sınıf, cinsiyet,yaş vb. ayırımı göstermeksizin her öğrenci sevimeli. Ben de önceliklerim*

arasında ilk sıraya otururum ve tüm öğrencilerime beslediğim sevgiyi açığa vurmaya çalışırım.” sözleri ile öğretmen, sevgi değerinin etkisinin farkında olduğunu; bu farkındalığını öğrencileri arasında ayırım yapmadan yansıtmaya çalıştığını ifade etmiştir.

G5: *“Öğrencilerimi severek onlara rahat ve huzurlu bir sınıf ortamı oluştururum.”*

G28: *“Öğrenciler derste mutsuz olduğunda nedeni okulu veya dersleri sevmemeleridir. Bunun için derste öğrencilerin önemsendiği, motive edilerek yaratıcı fikirler ile hem dersi hem okulu sevmeleri sağlanabilir. Öğrencilerin dersi dinleme alışkanlıkları geniş affedici bir şekilde yaklaşarak onlara anlatılırsa öğrenci daha iyi dinler.”*

İfadeleri ile öğretmen öğrencilerin derste mutsuzluklarının derslere ve okula karşı duyulan sevgisizlikten kaynaklandığını ifade etmiştir. Öğretmen bu yaklaşımıyla sevgi değerinin hâkim kılınmasıyla motivasyonun artacağını; bunun da akademik olarak öğrenciye başarı getireceğini belirtmiştir. Sevginin aynı zamanda rahat ve huzurlu bir sınıf ortamı içinde önkoşul olarak kabul edilmesi dikkat çekici bulunmuştur.

Günlük moral etkileşimlerde yetişkin ile çocuk, öğretmen ile öğrenci arasındaki moral etkileşim 2 farklı şekilde olabilmektedir. Bunlardan ilkinde baskıcı bir anlayış hâkim olup, çocuklardan yetişkinlerin söylediği her şeyi yapmaları ve tek yönlü olarak yetişkinlere saygı duymaları beklenmektedir. İkinci tip ilişkide ise birinci tipin aksine karşılıklı saygı anlayışı hâkimdir. Öğretmenlerin 9 yüklemyle sınıf yönetiminde yansıttıklarını ifade ettikleri değer, saygı olmuştur:

G48: *“Öğrencilerimin görüşlerine saygı duyup onaylayıcı sözler kullanırım.”*

G3: *“Onlara saygı göstererek anlatmaya çalıştığı yanlış da olsa onu cesaretinden dolayı kutlarım.”* ifadeleri ile öğretmenler, özellikle fikirlerini söyleyen öğrencilere saygı ile yaklaştıklarını, onaylayıcı sözler söyleyerek cesaretlerini kırmamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

G64: *“Söz kesme davranışına karşılık öğrencinin sözünü sonuna kadar dinlerim .”*

Yukarıda görüşlerine yer verilen öğretmen ise, sınıfında gözlemlediği istenmeyen davranışlardan biri olan söz kesme-dinlememe davranışının saygı değeri ile çözülebileceğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda, kendisi uygun değeri ve davranışı modelleyerek öğrencilerine rehberlik etmiştir.

G52: “*Öğretmenin öğrencilerine emir kipi yerine, yapar mısın ifadeleri ile hitap edip, isteklerini bu şekilde ifade etmesi, öğrencilerine isimleriyle hitap etmesi...*”

Örneğinde olduğu gibi öğretmen, öğrencisiyle kurduğu iletişimde, sözlerini dikkatle seçmeye özen göstermiş; hitap şekli ile öğrenciye saygı duyduğunu ifade etmiştir.

G40: “*Kişisel saygıyla öğrencilerin kendilerine saygı duymalarını sağlamaya özen gösteriyoruz. Kendine saygı duymaya bir kişi ne sorumluluğunun bilincinde olabilir; ne de çevresine uyumlu, mutlu ve dürüst bir kişilik sahibi olur.*”

Sözleriyle öğretmen öncelikle öğrencilerinin kendilerine saygı duymasını sağlamaya çalıştığını belirtmiştir. Öğretmenin öz saygı değerinin diğer pek çok değer ön koşulu olarak görmesi, bu değere verdiği önemin de göstergesi sayılabilir.

Sınıf içerisindeki etkileşimlerin düzenlenmesi, ilişkilerin sosyal olarak beklenen düzeyde yürütülmesi, sınıfı yönetmekle sorumlu olan öğretmenin bu boyuta ilişkin olarak benimsediği değerle yakından ilgilidir. İlişkilerinin nezaket sınırlarında olduğu bir sınıf ortamında kişiler arası ilişkilerle ilgili olan istenmeyen davranışların da büyük ölçüde azalacağı beklenen bir durumdur. Nezaket değerine 4 öğretmen tarafından sınıfın havasına katkı sağlayacağı yönünde yükleme yapılmıştır.

G27: “*Nazik ve eşit davranırsanız karşınızdakiler de size öyle davranır..*”

G38: “*Öğrencilerime değer veririm. Onlara karşı nazik davranırım..*”

G55: “*...yanlış fikirlerini kırıncı olmadan anlatırım.*”

İfadeleri ile öğretmenler, öğrencileri ile kurdukları ilişkilerde nezaketi öne çıkardıklarını; bu davranışlarının aynı zamanda öğrencilerine nasıl davranmaları gerektiği konusunda rehberlik edeceğini belirtmişlerdir.

G52: “Öğretmenin öğrencilerine emir kipi yerine, yapar mısın ifadeleri ile hitap edip, isteklerini bu şekilde ifade etmesi, öğrencilerine isimleriyle hitap etmesi..” şeklindeki görüşleri ile öğretmen, nezaket değerini nasıl yansıttığını belirtmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sergiledikleri davranışların öğrenciler üzerinde ne kadar etkili olduğunu değerlendirmeye yönelik geribildirim almaya çalışması kontrol kodu altında değerlendirilmiştir. Sınıf iklimi içerisinde var olmasını istediği değerlerin, öğrencilerince içselleştirildiğinden emin olmak amacıyla yaptığı etkinlikler 5 yüklemeyle belirtilmiştir.

G33: “Sınıf tertip ve düzeninin öğrenciler yattıktan sonra kontrol ederim ve ödüllendiririm.”

G32: “ Sınıf içi etkinlik ve kontrolleri her an gözlem altında tutup, gerekli düzeltmeleri yaparak...”

G33: “Dürüstlüğün önemini hissettirmek için yazılılarda sınıfı yalnız bırakırım. Kopya çekmeyeceklerini bilirim..”

G53: “...öğrencilerimin etkinliklerden sonra hissettiklerini yazmalarını isterim...”

G63: “...teşvik etmek için ortam sağlarım. Değerleri korumalarını sağlarım.”

İfadeleri ile öğretmenler kendilerinin olmadığı bir ortamda öğrencilerinin aynı değerleri davranışa dönüştüreceklerinden emin olmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretim etkinlikleri içerisinde öğrencilerden öğrendiklerini ve hissettiklerini özellikle konu ve ünite sonlarında yazmaları programın gereği olarak yapılan bir değerlendirme etkinliğidir. Benzer bir durumun bir değer sınıf içerisindeki varlığını tespit etmeye yönelik olarak yapılması ise dikkat çekici bulunmuştur.

Öğretmenlerin sınıflarına güler yüzlü bir biçimde girmeleri ve selam vermeleri sevecenlik değeri olarak kodlanmış ve 4 yükleme ile belirtilmiştir.

G6: *“Sınıfa güler yüzle girerek öğrencilerime günaydın dedikten sonra durumlarını sorup ilgilenirim.”*

G7: *“Onlara karşı ilgili olup güler yüz gösteririm..”*

G58: *“Sınıfa girdiğimde öğrencilerimi güler yüzle selamlar sağlık durumlarını sorarım..”*

G61: *“.....güler yüzlü ve sevecen olmakla....”*

Öğrencilerin derse aktif olarak katılımları, düşüncelerini çekinmeden söyleyebilmeleri öğretmen tarafından kendileri için oluşturulacak özgürlükçü bir sınıf ortamı ile yakından ilişkilidir. 4 öğretmen tarafından kendisine yükleme yapılan değere ilişkin ifadeler aşağıdaki gibidir:

G5: *“Öğrencilerimi severek onlara rahat ve huzurlu bir sınıf ortamı oluştururum. Düşüncelerini özgürce söyleyen çocuğun ifadeleri yanlış dahi olsa müdahale etmem ve çocuğun kendine olan güvenini geliştiririm. Kendine güvenen çocuk her şeye sahiptir.”*

G36: *“Öğrencilerime eşit davranırım. Herkese söz hakkı vererek düşünce ve duygularını özgürce ifade etmelerini sağlıyorum.”*

G39: *“Görüşlerini rahatça söyleyebilmelerini sağlarım...”*

Şeklindeki ifadeler özgürlükçü bir sınıf ortamı sağlarken, sınıf öğretmenlerinin özellikle öğrencilerinin düşüncelerini ifade etmeleri konusunda bu değerden yararlandıklarını göstermiştir

Sınıf içinde hâkim olması istenilen iklimin öğrencilerin kişilik gelişimlerini destekleyici nitelikte olması; kendilerine olan güvenlerini pekiştirmesi; öğrencinin öğretmenine güvenmesi eğitim-öğretim etkinliklerinin sağlıklı biçimde yürütülmesi için önemlidir. Bahsedilen güven değeri 3 yüklemeyle öğretmenlerce sınıf iklimine katkıda bulunduğu yönünde belirtilmiştir.

G3: *“Bana güvenlerini sarsıp öğrenci içinde ayırım yapmadan saygı , hoşgörü ve dürüstlüklerine önem veririm..”*

G5: *“Düşüncelerini özgürce söyleyen çocuğun ifadeleri yanlış dahi olsa müdahale etmem ve çocuğun kendine olan güvenini geliştiririm. Kendine güvenen çocuk her şeye sahiptir.”*

G30: *“Öğrencilere her zaman kendilerini ifade etme yeteneği kazanmaları için özgüven vermeye çalışıyorum...”*

Öğrencilerin sınıf içinde mutlu ve huzurlu olmaları; yıkıcı çatışmalardan uzak durmaları, sıcak bir iklimin varlığının işaretçileri arasındadır. Huzur değeri sınıf öğretmenlerince yapılan 1 yükleme, mutluluk değeri 2 yükleme, barış değeri 1 yükleme ile sınıf ortamına katkı sağlayan bir değer olarak ortaya çıkmıştır.

G5: *“Öğrencilerimi severek onlara rahat ve huzurlu bir sınıf ortamı oluştururum..”*

G41: *“Sınıfta barış ortamı yaratarak hem kendileri arasında hem öğretmenle barışık olmalarını sağlarım.”*

G28: *“Öğrenciler derste mutsuz olduğunda nedeni okulu veya dersleri sevmemeleridir. Bunun için derste öğrencilerin önemsendiği, motive edilerek yaratıcı fikirler ile hem dersi hem okulu sevmeleri sağlanabilir. Öğrencilerin dersi dinleme alışkanlıkları geniş affedici bir şekilde yaklaşarak anlatılırsa öğrenci daha iyi dinler.”*

G31: *“Mutluluğu onlarla paylaşır, çoğu defa onlar için açarım.”*

Öğretmenlerin benzer durumlarda farklı tavır sergilemesi, öğrencilerin zihinlerinde karmaşa oluşturabileceğinden ya da ayırım görüyor hissi oluşturabileceğinden sınıf yönetimi açısından olumsuz bir durum olarak görülmektedir. Benzer değerlerin eğitim hayatının her aşamasında var olmasına rağmen, öğrencilerin davranışlarında devamlılığın olmayışı, öğretmenlerce sergilenen tutarsızlık ile ilişkilendirilmektedir (Evans, 2005: 63). Öğretmenlerden yalnızca 1'i tutarlılık değerini sınıf yönetimlerinde yansıttığını şu ifadeyle belirtmiştir:

G61: “...söz ve davranışlarda tutarlı olmakla..”

Sınıfın genel havası içinde önemli paya sahip olması gereken yaratıcılık 1 öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Öğrencilerin derse motive edilmeleri ile yaratıcılığı ilişkilendiren görüşmecinin sözleri aşağıdaki gibidir:

G24: “Yaratıcılık.. 2 sayfalık bir konuda tek bir soru ile bütün dersin bittiği zamanlar oldu.. Konularda 1-2 hafta geç kalmanın mükâfatı: kendi zihninin tanıyan, sormaktan çekinmeyen, merak etme oyunu oynayan ve beyninin mucizelerini keşfeden minikler oldu...”

Güven ve dürüstlük değeri ile yakından ilişkili olan adalet değerini sınıf yönetiminde yansıttığını ifade eden öğretmenin görüşleri aşağıdaki gibidir:

G25: “...öğrencilerime adil davranıp açık sözlü olarak dürüstlüğüme ifade ederim.”

Sınıf ikliminin oluşturulması sürecinde, öğretmenin değerlerini yansıtmasına ilişkin veriler incelendiğinde, özellikle demokratik yönetim anlayışının temel değerlerini oluşturan eşitlik, ilgi, saygı, sevgi, cesaret gibi değerlerin öne çıktığı görülmektedir. Bu durum ise, sınıf yönetiminde değerlerin yansıtılmasının, demokratik bir sınıf ortamı oluşturulması sürecinde kullanıldığını göstermektedir.

Değerlerin sınıf yönetiminde yansıtılma biçimlerinden olan sınıf iklimine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, yansıtılan değerler sonucunda sınıfların sıcak bir iklime sahip olmasının desteklendiği görülmüştür. Öğretmenlerce ifade edilen güven ve

saygı esasına dayalı ilişkiler ile sağlanan destekleyici bir öğrenme çevresinin sıcak iklimi destekleyeceği Bilgiç ve Yurtal (2009: 181) tarafından belirtilen bir durumdur. Bu bakımdan öğretmenlerin yansıttıklarını ifade ettikleri değerlerin sınıf içinde sıcak bir iklimi oluşturduğu ulaşılan sonuçlardandır.

Gürsel ve Sünbül (2000) tarafından ifade edilen öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlarken izledikleri tutumlar bakımından öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin duygusal bir sınıf yönetimi anlayışı yürüterek değerleri yansıttıkları görülmüştür. Öğrencilerin kendilerini duygusal olarak iyi ve güvende olarak hissedebilecekleri ortamların öğretmenlerce oluşturulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.3.2. Anlatım Yöntemi ile Değerlerin Sınıf Yönetimine Yansıtılmasına İlişkin Çözümleme

Birinci kademe öğretmenlerinin benimsedikleri değerleri sınıf yönetiminde yansıtış biçimlerinden diğerini anlatım teması oluşturmaktadır. Bu tema altında toplanan görüşlerin ortak özelliği, öğretmenlerin sınıflarını yönetirken tercih ettikleri değerlerin neden önemli olduklarına ilişkin düşüncelerini, öğrencilerine doğrudan anlatıyor olmaları oluşturmaktadır.

Değerler eğitimi teknikleri arasında yer alan “telkin eme” tekniği ile yakından ilişkili olan bu yansıtış biçiminde, öğretmenler açıklamalar, örnek vermeler, hikâye anlatımları ve filmlerden yararlandıklarını 33 yüklemeye belirtmişlerdir.

Açıklama koduna sınıf öğretmenlerince 15 yükleme yapılmıştır. Bu kod altında öğretmenlerin seçtikleri değerlerin getirilerinden ya da neden önemli olduğundan bahsettikleri görülmektedir.

G49: *“Benimde bu değerlerin bilincinde olmam gerektiğini anlatırım.”*

G54: *“Davranışlarına dikkat etmelerini, bir davranışta bulunmadan önce sonuçlarının neler olabileceğini düşünmeleri gerektiğini vurgularım.”*

G63: *“Değerlerin önemini açıklarım.”*

Görüşmecilerden 3'ü, özel olarak bir değeri nasıl yansıttıklarını ifade etmek yerine, genel ifadeler ile öğrencilerinin dikkatlerini sahip oldukları değerlere açıklayarak çekmeye çalıştıklarını belirtmiştir:

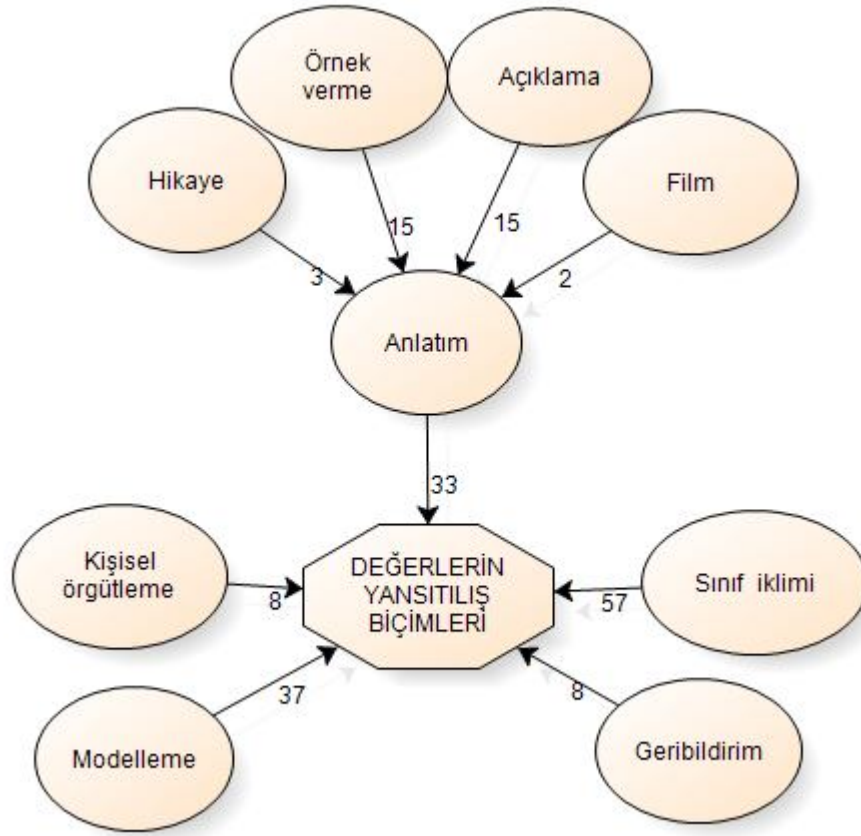
Tablo 20. Anlatım Yöntemi ile Değerlerin Sınıf Yönetiminde Yansıtılmasına İlişkin Bulgular

Kod	Yük
ANLATIM	33
Açıklama	15
Hikâye	3
Film	2
Örnek verme	15

G2: “Öğrencilerime insanların birbirlerini sevmeleri ve saygı duymaları konusunda anlatımlar yaparım, mutluluğun sadece maddiyattan değil; bazı iç değerlere sahip olmaktan geçtiğini anlatmaya çalışarak bu değerleri önemsediğimi sezdirmeye çalışırım.”

Şeklinde görüşlerini ifade eden öğretmen sevgi, saygı ve mutluluk değerleri için öğrencilerine bu değerler konusunda açıklamalar yaptığını; bu sayede kendisi için önemli olan değerleri öğrencilere sezdirmeye çalıştığını belirtmiştir. Görüşmecinin konuyla ilgili düşüncelerini belirtirken “sezdirme” ifadesini kullanması, öğrencilere değerlerini dışarıdan kabul etmeleri için zorlamak yerine dolaylı olarak değerlerin yansıtıldığı şeklinde yorumlanmıştır.

G18: “Hayatın sadece bu dünyadan ibaret olmadığını, öldükten sonrada ahret hayatının devam ettiğini anlatırım. Öğrencilerin üzerlerine düşeni yaptıktan sonra gerisinin geleceğini anlatırım. Böylece öğrencilerin stres yaşamalarını azaltırım.”



Şekil 3. Anlatım Yöntemi ile Değerlerin Sınıf Yönetiminde Yansıtılması

G23: “Yapılacak her işe ve adımda son derece akıllıca ve tedbirli olunması gerektiği bilincini vermeye çalışırım. Bu dünyada başıboş olunmadığını fark ettirmeye çalışırım”

G50: “Günlük hayatta bir takım zorluklarla mutlaka karşılaşılacağını; fakat bu zorlukların üstesinden gelinmesini gerektiğini, yaptıklarımızın ahiret hayatına getirisini anlatırım”

Sonsuz hayat mutluluğu değerini sınıf yönetimlerinde yansıtmak isteyen sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerine bu değerın çalışma şekillerine, eğitim hayatlarına katkı sağlayacağını açıkladıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilecek stres konusunda öğrencilerine yardım edebileceğini düşündükleri için, sınıf yönetiminde bu değeri yansıttıklarını söylemişlerdir.

Smetana (2005)’e göre, yetişkinlerin sebeplerini açıklayarak koydukları etkili tepkileri, moral norm ve sosyal eğilimlerin kabul ve anlaşılmasında kolaylık sağlamakla birlikte

çocuklardaki anlamlandırma ve muhakeme etme yeteneğini geliştirmektedir. Yukarıda görüşlerine yer verilen öğretmenlerin, ifade ettikleri değer yansıtışlarının bu bakımdan moral normların anlaşılmasında ve kabul edilmesinde kolaylık sağlayacağı düşünülmüştür.

G54: *“Temizlik ve düzen için kılık kıyafetler, okul araç gereçleri, sınıf temizliği gibi konularda dikkatli olmalarını vurgularım, okula temiz ve düzenli gelmelerini istediğimi ifade ederim.”*

İfadeleri ile öğretmen öğrencilerden sınıf kurallarına dair beklentilerini, temizlik ve düzen değerleri ile öğrencilerine açıklamıştır. Benzer bir biçimde öğrencilerinin derse katılmasını sağlamaya çalışan başka bir öğretmen, cesaret ve azim değerlerinin öğrencilerine kazandıracağı faydaları anlatarak, değerlerini aşağıdaki gibi yansıtmaktadır:

G8: *“Rahat bir hayat için çalışmalarının şart olduğunu, çalışan insanların arabaları evleri olduğu, daha huzurlu ve mutlu olduklarını anlatmaya çalışırım”*

G8: *“Cesaretin çok önemli olduğunu bu sebeple düşüncelerini korkmadan, sıkılmadan rahatlıkla konuşmaları gerektiğini anlatırım.”*

Sınıf öğretmenlerinin aynı zamanda küçük bir toplum özelliği taşıyan sınıflarında insani ilişkileri kuvvetlendirmek ve yardımlaşma duygularını pekiştirmek için aşağıdaki ifadeleri kullandıkları düşünülmüştür. Öğretmenler bir bakıma yardımlaşma konusunda öğrencilerine nasihat vermektedir:

G3: *“Toplumda her kişinin birer birey olduğunu, bireylerin dürüst, yardımsever olmaları için çalışmaları gerektiğini hatırlatırım.”*

G47: *“...yardımseverliğin önemini vurgularım.”*

Birinci kademe öğretmenlerinin, sınıf yönetimlerinde benimsedikleri değerleri yansıtmış şekillerinden biri olan anlatım temasının diğer bir boyutunu örnek verme oluşturmaktadır. Bu kod altında toplan ifadeler, öğretmenlerin gerçek hayattan,

çevrelerindeki insanlardan, geçmiş yaşantılar(ın)dan öğrencilerine örnek göstermesi ile değerlerini yansıttıklarını belirten görüşlerinden oluşmaktadır. Örnek verme kodu, 15 öğretmen tarafından kendisine yükleme yapılan kod olmuştur.

G13: *“Önemsediğim değerlerin sonucundaki olumlu davranışlara dikkat çekme amaçlı örnekler veririm.”*

G29: *“Seviyelerine uygun şekilde iyi-kötü, olumlu-olumsuz gibi karşılaştırmalı örneklerle anlatırım.”*

G42: *“Yaşanılan ve yaşanmakta olan olayları ve kendimi örnek veririm.”*

G49: *“Konularımı gerçek hayatla empati kurarak anlatırım.”*

Şeklindeki ifadeler ile öğretmenler, örnek vererek yaptıkları açıklamalarda, gerçek hayatla ilgili ve öğrencilerinin seviyelerine uygun olduklarını düşündükleri olaylara yer vermektedirler.

G16: *“Birbirlerinin haklarını yememeleri gerektiğini olaylardan sonuçlar çıkartarak gösteriyorum. Örneğin elektriği, suyu boşa kullandıklarında hem israfa sebep olduklarını hem de devletin hakkını yediklerini sonucunu çıkarmalarını sağlıyorum.”*

Örneğinde olduğu gibi, adalete değerini yansıtmaya çalışan öğretmen, öğrencilerin yakın çevrelerinde yaşanan bir sorundan hareketle, hak ve adalet kavramlarını örneklendirdiğini ifade etmiştir.

G21: *“...yapanlardan örnek veririm.”*

G41: *“Tarihte bu değerleri yansıtarak önemli insanların hayatlarından örnekler veririm.”*

G52: *“Çevresindeki başarılı insanlardan örnekler veririm...”*

G60: *“Vatan sevgisi için Atatürk ve Türk büyüklerinin tanıtırım....”*

Öğretmenlerden bir kısmı ise, değerleri hayatlarında yansıttıklarını düşündükleri ve öğrencilerinin tanıdığı kişilerin hayatlarından örnekler verdiklerini dile getirmişlerdir. Örnek vermek için seçtikleri kişiler, yansıtmak istedikleri değerlere göre değişkenlik göstermektedir. Bu değerler başarı ya da vatan sevgisi şeklinde olabilmektedir.

G62: “...doğruluk dürüstlük ile ilgili olayları öğrencilerimle paylaşıyorum.”

G67: “Dürüst ve çalışkan insanların hayatları boyunca bazı küçük engellerle karşılaşsalar da sonunda bu özelliklerinden dolayı başarılı oldukları örnekleri anlatıp uygulamaya çalışırım.”

G68: “Dürüstlük kavramıyla ilgili sınıf içi ve toplumsal hayattan birebir örnekler verirdim.”

Örneklerde olduğu gibi, öğretmenlerin sınıfta yaşanan olaylardan hareket ederek, örneklendirme yaptığı belirlenmiştir. Öğrencilerin şahit olduğu olaylar, öğretmenlerce “ders çıkarılma” fırsatları olarak görülerek, dürüstlük ya da çalışkanlık gibi değerler yansıtılmıştır. Öğretmenlerin örnek vermede kullandıkları son unsur ise kendileridir. Yansıtmak istedikleri değerleri, kendi hayatlarında var olduğunu belirterek, kendilerini aşağıdaki ifadelerde olduğu gibi, sınıfa örnek göstermişlerdir:

G49: “...kendimden örnek veririm.”

G56: “Temiz ve düzenli: sınıf içinde kendimi örnek gösteririm.”

Anlatım teması adı altında belirlenen kodlardan biri de hikâye kodu olup, kendisine 3 yükleme yapılmıştır. Öğretmenler, sınıf yönetimlerinde önemsedikleri değerleri yansıtırken aşağıdaki ifadelerde olduğu gibi, hikâyelerden yararlandıklarını belirtmişlerdir:

G2: “Anlayabilecekleri hikâyeler yardımıyla bu değerleri önemsemişimi sezdirmeye çalışırım.”

G14: *“Önem verdiğim değerlerle ilgili yazılar okurum. Sebep-sonuç ilişkisine dikkatlerini çekmelerini sağlarım.”*

Anlatım teması altındaki son kodlama ise film başlığı altında yapılmıştır. 2 yükleme ile ifade edilen bu kısımda, sınıf öğretmenleri yansıtmak istedikleri değerler için film-çizgi filmleri kullandıklarını belirtmişlerdir.

G13: *“Model olup ilgili değerlerle alakalı film seyrettiririm.”*

G17: *“Öğrencilerin ilgisini çekmek ve kalıcılığını sağlamak için çizgi film yoluyla gösterdim.”*

Değerler eğitimi teknikleri arasında yer alan telkin etme tekniği, toplum tarafından mutlak değer olarak kabul edilip; üzerlerinde ittifak edilen, değişmeyen ve her durumda kabul edilen değerlerin öğrencilere sunulması esasına dayanmaktadır. Öğretmenlerin değerlerini yansıtmaya biçimleri arasında yer alan anlatım, bu tekniğin uygulama şekliyle büyük benzerlikler göstermektedir. Bu tekniğin, öğrencilere değerleri kendi zihinlerinde inşa etmelerine olanak tanınamaması; değerleri içselleştirmelerini sağlamak yerine, kabul ettirilmesi esasına dayanması özelliklerinden dolayı, tek başına hızla değişen bir toplumda etkili olamayabileceği kabul edilmektedir (Huitt, 2003). Bu bakımdan, öğretmenlerin anlatım temasına yaptıkları yüklemelerin, öğrenciler üzerinde beklenen etkiyi oluşturmada başarısız olabileceği, ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Öğretmenlerin benimsedikleri değerleri anlatım yoluyla yansıttıklarını ifade eden görüşler incelendiğinde, belirtilen görüşlerin Evans (2005) tarafından ifade edilen değerlere dayalı yansıtıcı düşünmeyi desteklemediği görülmüştür. Öğrencilerin somut ya da soyut normlar üzerinde düşünmesine ve kendi fikirlerini ifade etmesine imkân tanıyan normlara dayalı tartışmaların oluşturulmasının öğretmenlerce sınıf yönetiminde yer verilmesinin etkili olabileceği; fakat bu etkinliklerden yararlanılmadığı düşünülmüştür. Bununla birlikte, değerlerin öğrencilerce yapılandırılması sürecinde yansıtıcı düşünmede olduğu gibi önemli araçlardan olan ve “Bilgi edinme sürecinde, irdeleyebilmeyi, çok yönlü sorgulayabilmeyi gerektiren düşünme süreçlerini etkili, tarafsız, disiplinli bir şekilde uygulayabilmeyi, yeni durum ve ürünleri ölçütlere dayalı

değerlendirmeyi ve geliştirmeyi içeren zihinsel, duyuşsal bir süreç” olarak Akınoğlu (2003) tarafından tanımlanan eleştirel düşünme etkinliklerine de öğretmenlerce yer verilmediği görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin yaptıkları değerlerle ilgili anlatımlarında eleştirel düşünmeye olanak tanıyan etkinliklerden yararlanmadıklarını göstermiştir.

4.3.3. Değerlerin Modelleme Biçiminde Sınıf Yönetiminde Yansıtılmasına İlişkin Çözümleme

Değerlerin, bilinçli ya da bilinçsizce hareketler ile yansıtıldıkları kabul edilen bir durumdur. Öğrencileri tarafından her hareketleri ile gözlemlenen öğretmenler ise, öğrencileri nezdinde öncelikle model konumundadırlar. Bu tema altında toplanan öğretmen görüşleri, öğretmenlerin öğrencilerine model olmak amacıyla sergiledikleri bilinçli, planlı etkinliklere dair görüşlerini ifade etmektedir.

Birinci kademe öğretmenlerinin, sınıflarını yönetirken benimsedikleri değerlerini yansıtış biçimlerinden olan modelleme temasına 37 yükleme yapılmıştır. Bu tema altında toplanan ifadeler, öğretmenlerin değerleri öncelikle kendilerinin benimsediklerini ve öğrencilere modellediklerini belirtmektedir. Öğretmenlerin önemli bir bölümü, genel anlamda örnek-model olduklarını ifade ederken; bazı öğretmenler özellikle hangi konularda model olduklarını da ekleyerek açıklama yapmışlardır. Bu açıklamalarda bulunan öğretmenlerin ifadeleri, ayrı kodlar halinde sunulmuştur.

Örnek olma kodu ile ifade edilen görüşler, öğretmenin genel olarak örnek olduğunu belirten ifadelerden oluşmakta olup, kendisine 20 yükleme yapılmıştır.

G1: *“Öğrencilere aşlamak istediğim davranışların bende de olmasına özen gösteririm. Örneğin bir yazılı sorusunu ders saatinde sınıfta okumamaya özen gösteririm.”*

G19: *“Söylediğim şeylerin bizzat kendimde olmasına dikkat ederim, değerler kendi hayatımızda olursa daha etkili oluruz”*

G26: *“Öncelikle kendi davranışlarınızla gösterirsiniz.....”*

G31: “Seçtiğim değerleri bizzat yaşamak, yaşarken öğrencilerime iyi bir model olmaya çalışmak ilkelerimden biridir.” şeklindeki ifadeler ile öğretmenler, öncelikli olarak kendilerinin değerleri hayatlarında uygulamaya çalıştıklarını göstermektedir.

G20: “Öğretmenin uyarması ya da nasihat vermesi yerine model olması daha etkili olur” ifadesi ile öğretmen bilinçli olarak model olmayı, diğer yansıtış biçimlerine tercih ettiğini; bunun sebebinin de model olmanın öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

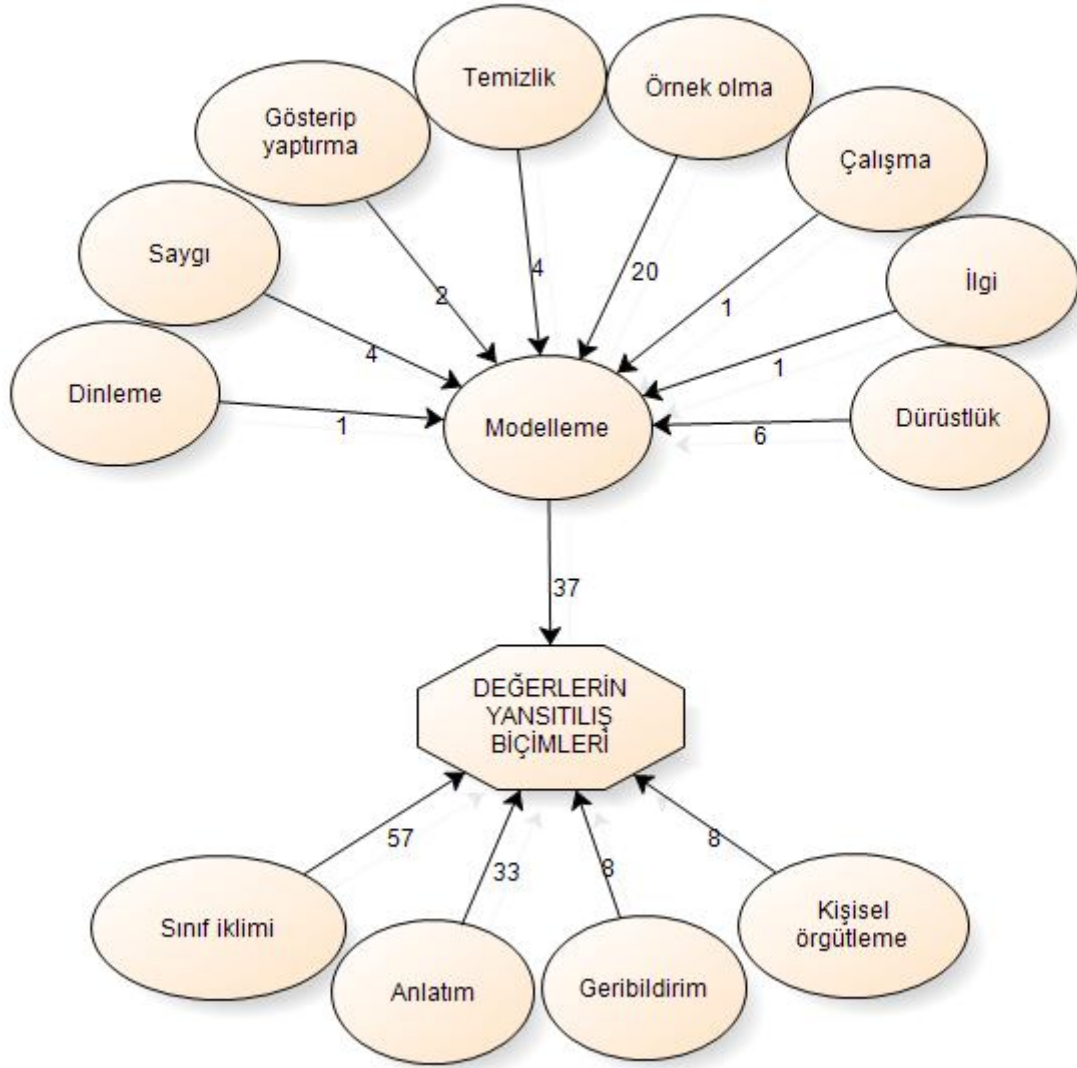
Tablo 21. Değerlerin Modelleme Biçiminde Sınıf Yönetiminde Yansıtılmasına İlişkin Bulgular

Kod	Yük
MODELLEME	37
Çalışma	1
Dinleme	1
Dürüstlük	6
Gösterip yaptırma	2
İlgi	1
Örnek olma	20
Saygı	4
Temizlik	4

G29: “Örnek olabilecek sınıf veya aile ortamında görmüş oldukları davranış ve değerleri uygulamaya çalışırım”

G35: “Belirtilen davranışlar için birebir örnek olarak öğrencilerimize uygun bir profil oluşturmak için çabalıyoruz.”

G37: “Bizzat öğrencilere uygulamalı bir yöntemle...” ifadeleri ile öğretmenler benimsedikleri değerleri uygulamaya, gerçek hayatta somutlaştırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.



Şekil 4. Değerlerin Modelleme Biçiminde Sınıf Yönetiminde Yansıtılması

G14: “Öğrencilerime model olurum..”

G21: “Örnek olurum, kendim yaparım...”

G44: “Öncelikle ben yaparım ve onlara model olurum.”

G50: *“Kendim model olurum. Mesela sonsuz hayat mutluluğu için dinimin emrettiği şekilde yaşarım..”*

G66: *“Sınıfa model olurum.”* ifadeleri öğretmenlerce bu kod altında toplanan diğer görüşleri oluşturmaktadır.

Öğretmenlerden bazıları özellikle hangi değerleri kendi hayatlarında örneklediklerini belirtmişlerdir. Bu değerlerin başında 4 yüklemeyle temizlik değeri yer almaktadır. Bu değerın yansıtılış biçiminin somut normlar arasında kabul edilmesi, öğretmenlerce kolaylıkla gerçek hayatta uygulanıyor olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

G6: *“Giydiğiniz elbiselerin kılık ve kıyafetlerimizin, saç el-yüz tırnak temizliğine önem vererek örnek olurum.”*

G20: *“Temizlik ve düzene dikkat ederim”*

G58: *“Onların karşısına temiz ve düzenli bir şekilde çıkarım. Sınıf düzenine önem veririm.”*

Sınıf öğretmenlerinin temizlik değeri kadar üzerinde durdukları başka bir değer ise sözünde durma olarak belirlenmiştir.

G10: *“Sınıf içerisinde verdiği sözün arkasında durmak..”*

G51: *“Verilen sözü mutlaka yerine getiririm.”*

G58: *“Öğrencilerime verdiğim sözde dururum”*

Modelleme temasına öğretmenlerce yükleme yapılması, öğretmenlerin birer model olarak üstlendikleri sorumluluğun farkında oldukları şeklinde yorumlanmıştır.

4.3.4. Değerlerin Geribildirim Biçiminde Sınıf Yönetiminde Yansıtılmasına İlişkin Çözümleme

Geribildirim alt teması altında toplanan ifadeler, öğretmenlerin benimsedikleri değerleri sınıf yönetimlerinde yansıtma sürecinde, öğrencilerine sergiledikleri davranışlar hakkında sarf ettikleri onaylayıcı ve destekleyici ifadeler ile hareketleri içermektedir. Öğretmenler, kendilerinin de benimsedikleri değerleri yaşayan öğrencileri takdir ederek veya onlara ödül vererek, davranışlarını pekiştirmeye çalışmaktadırlar.

Tablo 22. Değerlerin Geribildirim Biçiminde Sınıf Yönetiminde Yansıtılmasına İlişkin Bulgular

Kod	Yük
GERİBİLDİRİM	8
Ödül	2
Takdir	6

G4: “Verilen görevleri yerine getiren sorumluluk sahibi öğrencileri, temiz ve düzenli öğrencilerin sınıf içinde isimlerini söyleyerek bu değerlerin gerekliliğini anlatırım.”

G14: “Örnek davranışlarını pekiştirici çalışmalar yaparım.”

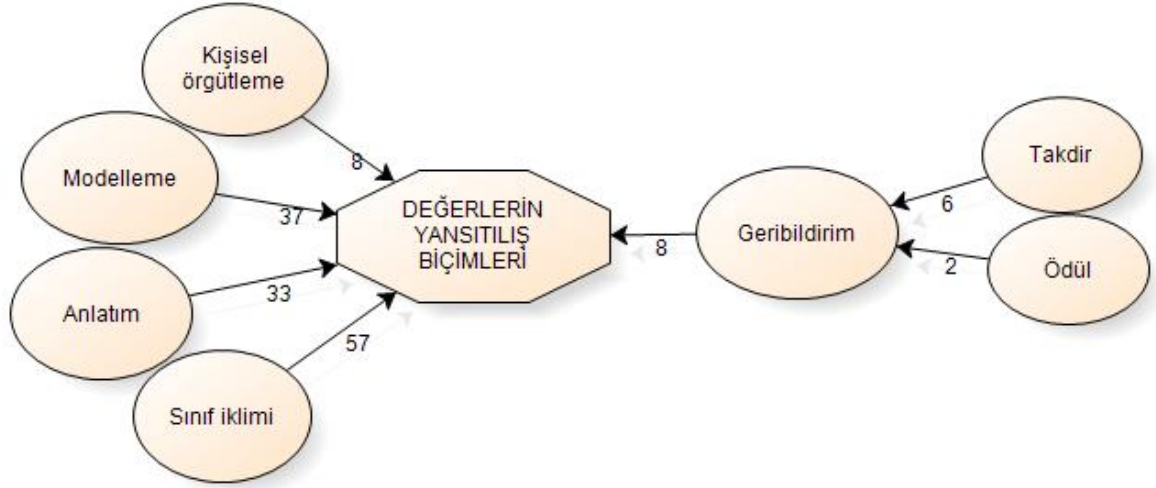
G26: “Bu davranışı gösteren öğrencileri örnek vererek sınıfta takdir edersiniz.”

G11: “Yönetici olarak sorunlara çözüm getiren öğrencileri takdir ederim... Yardımsever öğrenciyi takdir ederim”

G57: “Öğrencilerimde gördüğüm olumlu yönde ilerlemeleri yüzlerine karşı söylerim.”

Yukarıda yer alan ifadeler, öğretmelerin benimsenen değeri sınıf içindeki davranışlarıyla ortaya koyan öğrencileri desteklemeleri sürecinde izledikleri yol hakkında bilgi vermektedir. Öğretmenler, bu öğrencileri, akranlarının fark

edebilecekleri şekilde sınıf içinde takdir ederek, davranışın ve değerın örnek alınmasını sağlamaya çalışmaktadırlar.



Şekil 5. Değerlerin Geribildirim Biçiminde Sınıf Yönetiminde Yansıtılması

Ödül kodu altında toplanan ifadeler, görüşülen iki öğretmence ifade edilmiştir. Bu kodu kullanan öğretmenler, takdir gibi manevi pekiştireçler yerine maddi pekiştireçlere başvuran öğretmenlerdir.

G35: “Olumlu pekiştireçlerle uygun ödülü vererek davranışın artmasını sağlıyoruz.” ifadesi bu kullanıma örnektir.

G33: “Sınıf tertip ve düzeninin öğrenciler yattıktan sonra kontrol ederim ve ödüllendiririm.” ifadesi ile öğretmen yatılı okulda çalışıyor olmanın getirdiği sorumluluklarla paralel olarak, sınıf yönetimi boyunca yansıttığı değerlerin öğrencileri üzerindeki etkisini, onların olmadığı ortamlarda kontrol ettiğini ve sonucu ödüllendirdiğini ifade etmiştir.

Ödül ve takdir, sınıf yönetimi yaklaşımları arasında yer alan destekleyici disiplin yaklaşımında önemli paya sahiptir. Bu yaklaşımda, öğretmenin öğrenci davranışlarına dair olumlu kabul sergilemesinin, öğrencinin kendi davranışını değerlendirmesini geliştireceği kabulü bulunmaktadır. Bu yaklaşımda öne çıkan kavramlar arasında yer alan olumlu tanınmanın sağlanabilmesi için, öğretmenin yapması gerekenler arasında

öğrencisinin başarısını sözel olarak takdir etmesi ve öğrencilere farklı, kişisel övgüler kullanması bulunmaktadır. Görüşleri alınan öğretmenlerin, değerlerini yansıtmaları arasında ödül ve takdirin bulunması, öğrencilerin olumlu tanınma ve kabullerinin sağlanması adına önemli bulunmuştur.

Norberg (2003), öğretmenlerin tutumlarını inşacı değerler eşliğinde incelediği araştırmasında, toplumsal açıdan uygun davranışlar sergileyen öğrencilerin “haftanın çocuğu” olarak seçilmesi uygulamalarına yer vermiştir. Geribildirim biçiminde yansıtılan değerlere örnek teşkil eden bu uygulama, elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir.

Ödüllerin davranışlar üzerinde etki sahibi olduğunu kabul eden diğer bir yaklaşım ise davranışsal yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre, istenen davranışların sıklığının artırılması için pekiştireçler kullanılırken; istenmeyen davranışların sıklıklarını azaltmak için cezaya başvurulmaktadır. Görüşleri alınan öğretmenlerin, sınıf içerisinde değerleri yansıtan davranışların sıklıklarını arttırmak için ödül ve takdire başvurmaları, buna karşılık değerlerin gözlemlenmediği durumlarda cezaya başvurmamaları, değerlere gösterilen önem açısından anlamlı bulunmuştur.

4.3.5. Değerlerin Kişisel Örgütlenme Biçiminde Sınıf Yönetiminde Yansıtılmasına İlişkin Çözümleme

Kişisel örgütlenme alt teması altında toplanan kodlar, öğretmenlerin sınıf yönetiminde değerleri yansıtmaları sürecinde, sadece kendilerini ilgilendiren karar ve düşüncelerini içermektedir. Bu kodların tamamı, öğretmenlerin sınıflarını bir yönetici olarak yönetirken, değerleri nasıl yansıtmaları gerektiğine dair kişisel kararlarından oluşmaktadır.

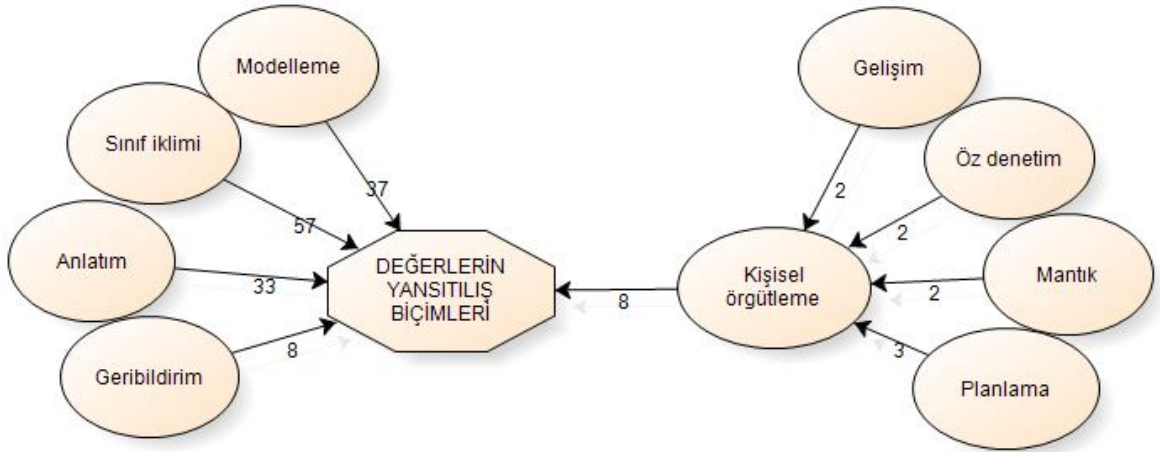
Kişisel örgütlenme teması altındaki ilk kodlama 3 öğretmence ifade edilen planlamadır.

G1: *“Yapacaklarımı önceden planlarım”*

G25: *“Derse zamanında girer....”*

Tablo 23. Değerlerin Kişisel Örgütlenme Biçiminde Sınıf Yönetiminde Yansıtılmasına İlişkin Bulgular

Kod	Yük
KİŞİSEL	8
ÖRGÜTLEME	
Gelişim	2
Mantık	2
Özdenetim	2
Planlama	3



Şekil 6. Değerlerin Kişisel Örgütlenme Biçiminde Sınıf Yönetiminde Yansıtılması

G32: “*Derslere zamanında girerek...*” şeklindeki sözler ile, öğretmenler ders sürecinde yapmaları gerekenleri önceden planlamanın ve derse zamanında girmeye çalışmanın değerleri yansıtmanın bir parçası olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Öz denetim, sınıf öğretmenlerinin, verdikleri yönetsel kararların öğrencilerinin üzerindeki etkisinin farkında olduklarını göstermektedir. Öğretmenler davranış ve kararlarını kontrol altında tutmanın, değerleri yansıtma süreci içinde değerlendirmektedirler. Özdenetim kodu altında toplanan ifadeler aşağıdaki gibidir:

G19: “Yaptığımız şeylerin bir kontrol edicisi olduğunu düşünüp ona göre davranırım”

G23: “Yapılacak her işe ve adımda son derece akıllıca ve tedbirli olunması gerektiği bilincini vermeye çalışırım. Bu dünyada başıboş olunmadığını fark ettirmeye çalışırım “

Kişisel örgütlenme alt teması içinde yer alan diğer bir kodlamayı mantık oluşturmaktadır.

G59: “Konuları işlerken mantığı ön planda tutarım. Üzerine azmi de ekleyince başarılamayacak işin olmadığına inanırım. Kalıplaşmış soruların belirli bir mantık çerçevesine oturtulmasını sağlarım.” İfadesi ile öğretmen, yapılan eğitimsel etkinlikleri öğrencileri için anlamlı hale getirme gayretini belirtmektedir.

G34: “Öğrencileri iyi yetiştirmek için sürekli kendini yenilemek ve araştırmak.”

G34: “Öğrencilerin başarılı olması için ellerinden gelen bütün çabayı sergilemeleri gerekir”

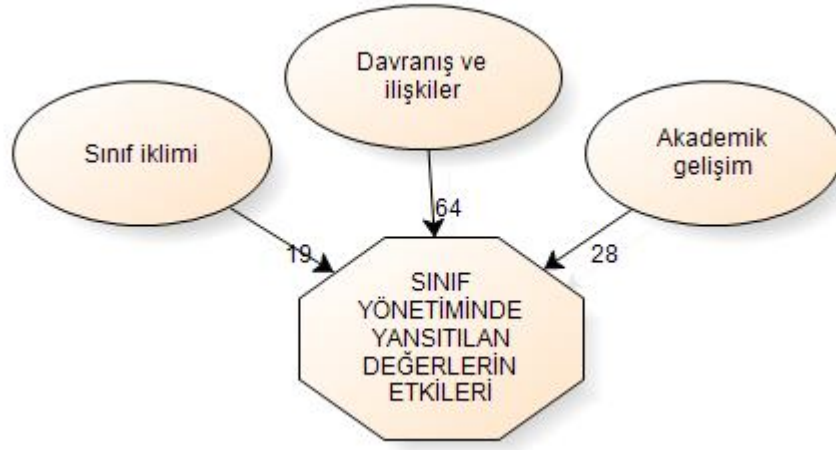
Gelişim kodu ile ifade edilen yukarıdaki ifadeler, kişisel örgütlenme alt teması içinde, öğretmenlerin sınıf yönetimine dair zihinlerindeki genel çerçeveyi oluşturmaktadır. Bir birey olarak kendini geliştirmenin ve yapabileceğinin en iyisini yapmanın öğretmenler için bir değer olarak anlamlı olduğu ulaşılan sonuçlardandır.

4.4. Sınıf Yönetiminde Yansıtılan Değerlerin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular Ve Yorumları

Sınıf yönetiminde yansıtılan değerlerin öğrenciler üzerindeki etkilerine dair öğretmen görüşlerini ortaya koymak araştırmanın alt amaçları arasında yer almaktadır. Bu amacın gerçekleştirilmesini sağlayabilmek amacıyla kullanılan görüşme tekniği sayesinde, öğretmenlerin sınıflarını yönetirken yansıttıklarını ifade ettikleri değerlerin, öğrenciler üzerinde ne tür etkiler oluşturduğuna dair öğretmen görüşleri elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda ulaşılan veriler değerlerin yansıtılmasının sınıf iklimi, öğrencilerin akademik gelişimi, öğrenci davranışları ve kişiler arası ilişkiler üzerindeki etkileri

temaları altında toplanmıştır. Verilerin kodlara ve temalara ayrılması “verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” tekniğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, kullanılan tablo ve şekiller aracılığıyla görselleştirilmiştir.



Şekil 7. Sınıf Yönetiminde Yansıtılan Değerlerin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Alt Temalar

4.4.1. Sınıf Yönetiminde Yansıtılan Değerlerin Sınıf İklimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Çözümleme

Öğretmenlerin tercih ettikleri değerleri sınıf yönetiminde yansıttıkları alanların başında sınıf ikliminin oluşturulması elde edilen bulgular arasındadır. Yansıtılan bu değerlerin öğrenciler üzerindeki etkilerinden bazılarının sınıf iklimi üzerinde görüldüğü, öğretmen görüşlerine göre ulaşılan sonuçlardandır.

Görüşülen öğretmenlerden 19’u, bu alana yükleme yaparak; değerleri sınıf yönetimiyle yansıtmalarının, sınıflarını başta demokrasi olmak üzere, eşitlik, güven, hoşgörü, neşe, özgürlük gibi değerler bakımından geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri, sınıflarının genel anlamda daha demokratik hale geldiğini belirtirken; üç öğretmen ise, sınıf ortamlarının daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf iklimine dair elde edilen bulgular, sınıfların değerlerin yansıtılmasıyla demokratik yönde geliştiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, sınıf ikliminin oluşturulması sürecinde öğretmenlerce yansıtılan pek çok değer, etkisini sınıf iklimi alt teması

üzerinde göstermediği ulaşılan sonuçlardandır. Bu durum, öğretmenlerin sınıf iklimini oluştururken yansıttıkları değerlerin, öğrencilerin moral gelişimleri başta olmak üzere, diğer alt temalar üzerinde etki oluşturduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Sınıf iklimi içinde öne çıkan ilk değerler demokrasi kodu içinde yer alan eşitlik olmuştur. Görüşülen öğretmenlerden 4'ü, sınıf yönetimlerinde değerlerin yansıtılmasının sonucunda, sınıf ortamının daha eşitlikçi hale geldiğini belirtmişlerdir. Bu durum ise öğretmenlere göre, derse katılım ve kişiler arası ilişkilerde etkisini göstermiştir.

G3: *“Sınıf içinde herkesin söz sahibi olduğunu bundan dolayı bu kriterlerle derse katılımı oranını yükseltirim. Kişileri ön plana çıkarmaz sınıfça hareket etmelerini sağlarım”*

G34: *“Neşeli, ,dürüst, yaratıcı olma ve herkese eşit davranmak gibi getirileri olmuştur.”*

G53: *“Eşitlik değeri sınıfa tam olarak kazandırılabilirse herhangi bir öğrencinin diğer arkadaşlarına eşit ve aynı mesafede yaklaşması sağlanabilir. Bununla beraber başaran öğrenci aktif öğrenci konumuna geçer”*

Eşitlik değeri ile birlikte demokratik yönetim anlayışının temel değerlerinden olan özgürlük, sınıf öğretmenlerinin 3'ü tarafından değerlerin sınıf ortamına yaptıkları katkı olarak ifade edilmiştir. Bu öğretmenlerin özgürlüğü, öğrencilerin düşüncelerini korkmadan söyleyebilecekleri bir ortam olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

G5: *“Öğrenci öğretmenden korkmadan düşüncelerini söyleyebiliyor.”*

G38: *“Öğrencilerin kendilerine güvenleri gelişir ve öğrenciler sınıf ortamında isteklerini rahatça dile getirebilirler.”*

G66: *“Daha rahat bir ders ortamının oluşması sağlanır”*

Her bir öğretmence ifade edilen görüşler, araştırmacı tarafından anlamlı ve değerli bulunduğu için, kodlama yapılırken, oluşturulan kodların, elde edilen bütün görüşleri kapsayacak biçimde oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Bu bakımdan her ne kadar, eşitlik ve özgürlük değerleri demokratik değerler arasında yer alsada, demokrasi ayrı bir kod olarak ifade edilmiştir. Öğretmenin genel anlamda sınıfının daha demokratik olduğunu ifade ettiği görüşleri aşağıdaki gibi olmuştur:

G65: “*Sınıfta demokratik bir ortamın oluşması sağlanır*”.

Aşağıdaki tabloda en çok yükleme yapılan diğer bir kodun, 5 öğretmenin hakkında görüşlerini ifade ettikleri neşe olduğu görülmektedir. Bu yüklemeyi yapan öğretmenlerin tamamının, değerlerinin yansıtılması ile eğlenceli bir hale bürünen sınıflarını ve öğrencilerin neşeli olmalarını, derslerdeki başarı ile ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Tablo 24. Sınıf Yönetiminde Yansıtılan Değerlerin Sınıf İklimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

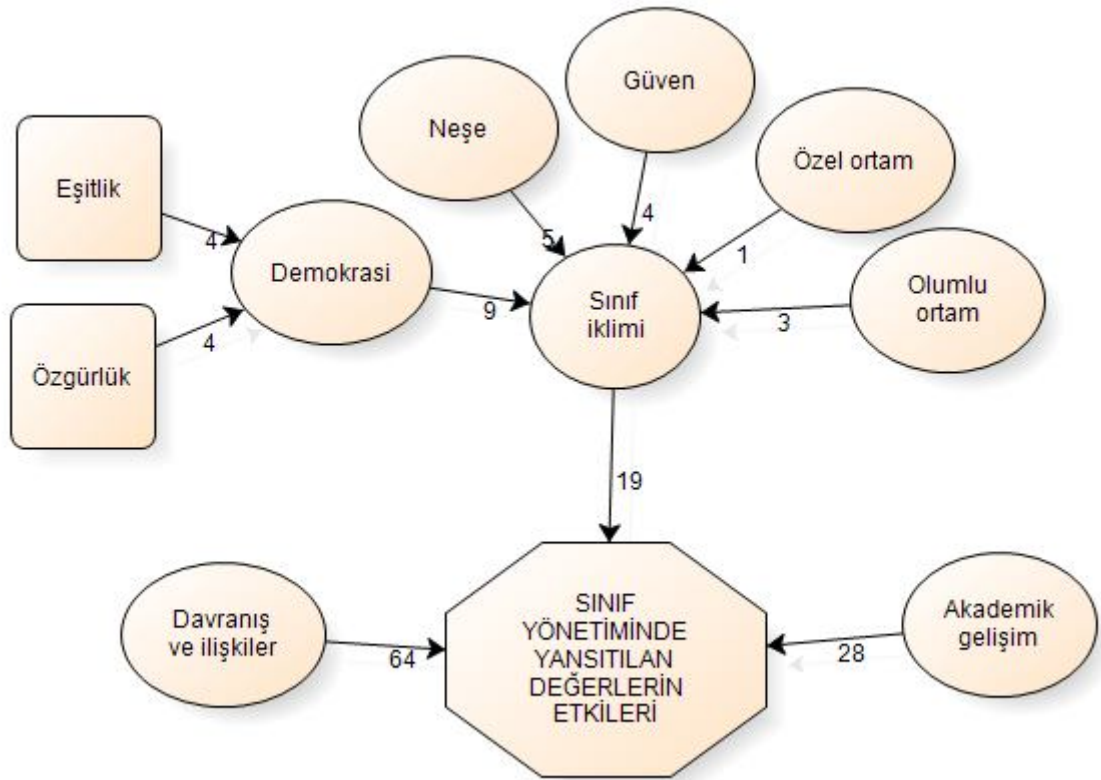
Kod	Yük
SINIF İKLİMİ	19
Demokrasi	9
Eşitlik	4
Özgürlük	3
Güven	4
Neşe	5
Olumlu ortam	3
Özel ortam	1

G6: “*Huzurlu, neşeli, iç açıcı bir sınıf ortamının öğrenmeye öğretmeye de katkısı vardır.*”

G27: “....Bunların yanı sıra öğrenciler iç huzurun verdiği neşeyle derse girer.”

G28: “Öğrencilerin sonsuz hayat kavramını düşünüp hayatlarına uygulamaları nedeniyle neşeli ve başarı hissi taşıyan bir hal almaları sağlanmıştır.”

G34: “Neşeli bir sınıf, dürüst, yaratıcı olma ve herkese eşit davranmak gibi getirileri olmuştur.”



Şekil 8. Sınıf Yönetiminde Yansıtılan Değerlerin Sınıf İklimi Üzerindeki Etkisi

Sınıf içi ilişkilerin güvene dayalı hale gelmesi; sınıf ortamının öğrencilerin kendilerine duydukları güveni pekiştirici nitelikte olması, sınıf öğretmenlerinin 3’ü tarafından ifade edilen etkilerden olmuştur.

G26: “Öğretmenin öğrencisine güvenini arttırır “

G27: “Sınıf içinde güven oluşur.”

G46: *“Güvenilir ortamda düzenli eğitim fırsatı oluşur”*

Değerlerin yansıtılmasının sınıf ortamında oluşturduğu son etki ise hoşgörülü bir ortamdır. Görüşülen öğretmenlerden 1’i öğrenciler arasındaki saygının artmasıyla birlikte, sınıfın da daha hoşgörülü bir hal aldığını belirtmiştir.

G63: *“Disiplin sağlanınca öğrencinin kendisine ve başkalarına olan saygısı da artar ayrıca yardımlaşma ve hoşgörü ortamı oluşur.”*

Görüşülen öğretmenlerden 3’ü ise sınıf ortamının kazandığı özellikleri genel anlamda “olumlu” olarak ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin olumlu sözcüğüyle sınıf içinde istenmeyen davranış ve çatışmaların azalması ile ilişkilerin sosyal anlamda beklenen şekilde gerçekleştiğini ifade ettikleri düşünülmüştür.

G5: *“Olumlu bir sınıf ortamı oluyor.”*

G16: *“Sınıf ikliminin olumlu olmasına katkı sağlıyor. Ayrıca sınıfın kendine has bir kültürünün oluşmasına katkı sağlıyor.”*

G40: *Sınıf ortamında olumlu bir iklim oluşuyor.”*

Görüşleri alınan öğretmenlerden 1’i, benimsediği değerleri sınıf yönetiminde yansıtmasının bir sonucu olarak, kendilerine ait bir sınıf kültürünün oluştuğunu belirtmiştir. Değerlerin kişiler arasında, dolayısıyla da sınıf öğretmenleri ve sınıfları arasında farklılık gösterebileceği düşünüldüğünde, her sınıfın kendisine ait bir ikliminin oluşmasında değerlerin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin konuya ilişkin düşünceleri aşağıdaki gibidir:

G16: *“Sınıf ikliminin olumlu olmasına katkı sağlıyor. Ayrıca sınıfın kendine has bir kültürünün oluşmasına katkı sağlıyor.”*

Kulapichitr (2002), sınıf içindeki sosyo-moral atmosferin öğrencilerin ahlaki gelişimleri üzerindeki etkisini de ortaya koyan araştırmasında, öğretmenlerce kullanılan pek çok

stratejinin kendi isteklerini ve ihtiyaçlarını belirten tek taraflı anlaşma stratejileri olduğunu, önemli bölümünün kontrole odaklandığını; çok az bir bölümünün ise empatiye dayalı olduğu belirlemiştir. Değerlerin sınıf iklimi üzerinde oluşturduğu etkiler incelendiğinde ise, öğretmenlerin kontrolden çok özgürlük ve eşitlik değerlerine dair görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenlerce ifade edilen sınıfın daha hoşgörülü bir ortam halini almış olması ise, empatinin kullanımı ile benzer sonuçlar göstermiştir.

4.4.2. Sınıf Yönetiminde Yansıtılan Değerlerin Öğrencilerin Akademik Gelişimleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Çözümleme

Sınıf yönetimi, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesini amaçlayan etkinlikler bütünüdür. Öğrencilerin derslerdeki başarılarının arttırılması ve akademik yönde gelişimlerini destekleyici şartların oluşturulması, sınıf yönetiminin var oluş sebeplerindendir. Öğretmenlerce ifade edilen görüşlerde değerlerin sınıf yönetiminde yansıtılmasının etkisi olarak öğrencilerin akademik gelişimlerinin desteklenmesinin de yer alması, bu bakımdan önemli bulunmuştur.

Akademik gelişim alt temasında toplanan kodların önemli bir bölümünde, öğretmenler değerlerini yansıtılmalarının öğrencilerinin akademik başarılarına doğrudan katkı sağladığı yönünde görüşlerini ifade etmiştir.

G41: *Sınıf yönetiminde uygulanan bu değerler sınıf içi başarıyı pekiştirir.*”

G7: *“Bununla beraber neşeli huzurlu iç açıcı bir sınıf ortamının öğrenmeye katkısı... “*

G31: *“Çocuğu daha güzel bir gelecek planlaması daha dürüst ve başarılı olması konusunda katkı sağlıyor.”*

G59: *“Öğrenme kolaylaşıyor ve geri bildirim sürekli bir hal alıyor.”*

G67: *“Öğrencilerin bu değerler sayesinde rekabete girerek başarılarının pekiştiğini gözlemledim.”*

Tablo 25. Sınıf Yönetiminde Yansıtılan Değerlerin Öğrencilerin Akademik Gelişimleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Kod	Yük
AKADEMİK GELİŞİM	35
Aktif katılım	6
Başarı	16
Etkililik	3
Geniş görüşlülük	1
Yaratıcılık	3
Zaman yönetimi	6

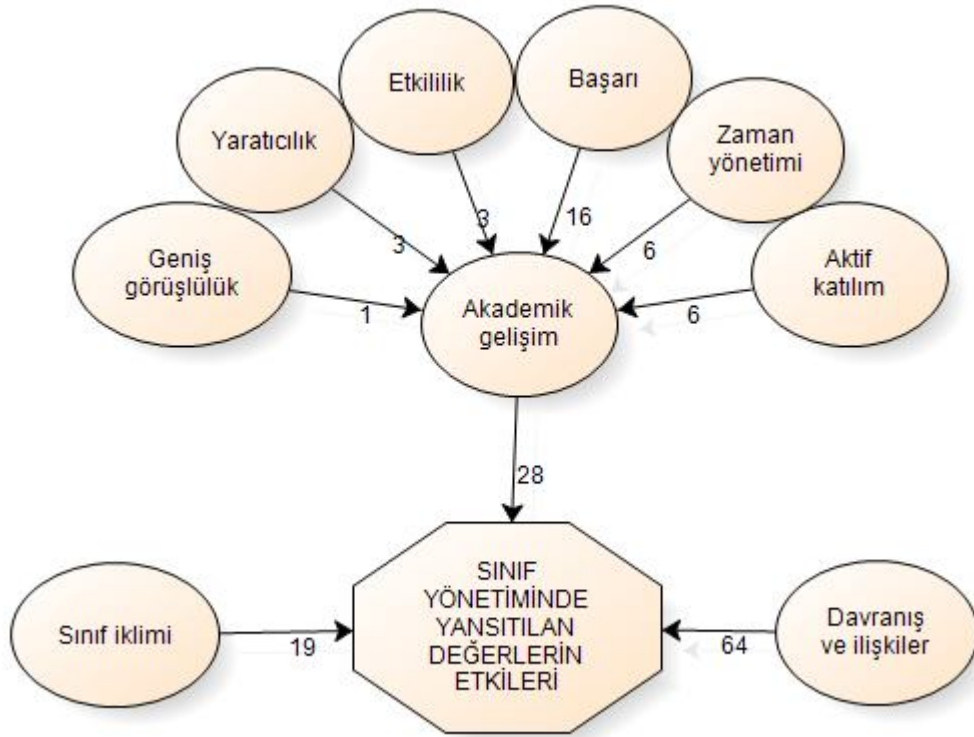
G8: “Kendilerini bekleyen rahat hayatı düşleyerek sıkı çalışmaları”

G10: “..kazanımların eksiksiz uygulanması...”

Yukarıda yer alan ifadeler, birinci kademe öğretmenlerinin değerleri yansıtımalarının öğrencileri daha başarılı hale getirdiğine dair gözlemlerini göstermektedir. Bu durum ise bireyin gelişiminin bir bütün olarak ele alınmasıyla, farklı gelişim alanlarında elde edilebilecek ilerlemeleri göstermektedir.

G13: “Dürüstlük, sorumluluk sahibi olmak gibi değerlerin sayesinde derslerine çalışmaya özen gösterdiler”

G28: “Öğrencilerin sonsuz hayat kavramını düşünüp hayatlarına uygulamaları nedeniyle neşeli ve başarı hissi taşıyan bir hal almaları sağlanmıştır.”



Şekil 9. Sınıf Yönetiminde Yansıtılan Değerlerin Öğrencilerin Akademik Gelişimleri Üzerindeki Etkisi

Görüşülen öğretmenlerden ikisi, gözlemledikleri akademik başarıyı, dürüstlük ve sorumluluk gibi değerlerin daha çok yaşanıyor olması ile ilişkilendirmişlerdir. Bu öğretmenlere göre, kendilerinin sınıf yönetimlerinde vurguladıkları değerlerin etkisiyle, daha dürüst ve sorumlu hale gelen öğrenciler, derslerine de sorumluluk bilinciyle yaklaştıkları için daha başarılı olmuşlardır.

G39: “Öğretmenin geniş görüşlü olması öğrencilerin bakış açısını zenginleştirir; bununla beraber öz disiplin sayesinde öğrenciler etkinlikleri daha kolay başarır.”

Yukarıda görüşlerine yer verilen sınıf öğretmenine göre, gözlemlediği akademik başarı, kendisinin sınıf yönetiminde öne çıkardığı geniş görüşlülük ve öz disiplin değerlerinin sonucunda oluşmuştur. Zengin bakış açısına ve kendilerini denetim altında tutma becerisine sahip öğrenciler, akademik olarak kendilerinden beklenenleri daha kolay yerine getirmişlerdir.

G52: “Öğrencilerin kendilerine daha çok değer vermelerini sağlar. Onlar da birey olduklarını hissini uyandırdığından eğitim hayatına katkı sağlar.”

Öğrencilerin kendilerini okul hayatı boyunca birey olarak değerli görmesi, akademik benlik algısı ile de yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin öğrencileri ile kurdukları sosyal ilişkilerde, öğrencisinin önemli ve değerli olduğunu hissettiren öğretmen, öğrencisinin başarılı olmasına yukarıdaki görüşlerde yer verildiği gibi, katkı sağlamış olmuştur.

G53: “Eşitlik değeri sınıfa tam olarak kazandırılabilirse herhangi bir öğrencinin diğer arkadaşlarına eşit ve aynı mesafede yaklaşması sağlanabilir. Bununla beraber başaran öğrenci aktif öğrenci konumuna geçer.”

G55: “Öğrenciler birbirlerine kırıcı davranışlarda bulunmayıp dürüst ve başarılı olurlar.”

Öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerinin öğretmenler tarafından akademik hayat için önemli bulunduğu yukarıdaki ifadelerden ulaşılan sonuçlardandır. Bu öğretmenlere göre arkadaşları ile olumlu ilişkiler kurulmasına yardımcı olunan öğrenciler, derslerinde daha başarılı olmuşlardır.

G54: “Temizlik ve düzen dersin sağlıklı bir şekilde işlenebilmesi için ön koşuldur”

Akademik gelişimin kodlarından olan başarı koduna yükleme yapan son öğretmen, başarı için temizlik ve düzeni ön şart olarak değerlendirmiştir. Bu öğretmene göre, sınıfın öğretmen tarafından temiz ve düzenli hale getirilmesi, öğrencilerin sınıf yönetiminin fiziksel boyutuna katkı sağlayarak başarıyı getirmiştir.

Görüşülen öğretmenlerden 6’sı, değerlerin sınıf yönetiminde yansıtılmasının öğrencilerinin derslere aktif olarak katılımlarını arttırdığını ifade etmişlerdir.

G15: “Sınıf içi etkinliğe katılım arttı.”

G27: “*Derse katılım sağlandı*” şeklindeki ifadeler derse katılımın genel olarak arttığını belirtmektedir.

Görüşülen öğretmenlerden biri, bütün sınıfa eşit mesafede durmasının, öğrenciler arasında ayırım görüyor olma hissini ortadan kaldırdığını belirtmiştir. Bu durum ise, eşit fırsatları ve derse katılımı sağlamıştır:

G3: “*Sınıf içinde herkesin söz sahibi olduğunu sağladığımdan dolayı bu kriterlerle derse katılımı oranını yükseltirim. Kişileri ön plana çıkarmaz sınıfça hareket etmelerini sağlarım.*”

Benzer bir şekilde, eşitlik değerinin sınıf yönetiminde kullanılmasının derse katılımı arttırdığı düşüncesi, aşağıdaki ifadelerde de yer almaktadır:

G53: “*Eşitlik değeri sınıfa tam olarak kazandırılabilirse herhangi bir öğrencinin diğer arkadaşlarına eşit ve aynı mesafede yaklaşması sağlanabilir. Bununla beraber başaran öğrenci aktif öğrenci konumuna geçer.*”

Nielsen (2005), Amerika’da, değerlerin eğitim programlarında ağırlıklı hale getirilerek okul hayatının düzenlendiğini ifade ettiği 176 okulda, derse devam konusunda % 68 oranında artış görüldüğünü belirtmiştir. Benimsenen değerlerin sınıf yönetiminde yansıtılmasının okula devam olduğu G66: “*....bunun yanı sıra öğrencinin okula ilgisi pekişerek okula devamı sağlanır.*” İfadesi ile desteklenmiştir.

Görüşülen öğretmenlerden biri, öğrencilerinin akademik özellikleri içindeki yaratıcılığa ayrıca vurgu yapma gereği duymuştur.

G24: “*Öz kontrolü olan, kişisel disiplini oturmuş ve yaratıcılığını kullanabilen bireylerin oluşturduğu bir sınıf içinde sınıf hâkimiyetini kurmak çokta zor olmayacaktır.*”

Akademik gelişim alt teması altında yer alan son kodu bağımsızlık oluşturmaktadır. Görüşülen öğretmenlerden 2'si öğrencilerinin bağımsız çalışabilme yeteneklerinin geliştiğini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir:

G56: *“Bağımsız çalışabilme yeteneği gelişti”*

Öğretmenin sınıf içerisinde yürüttüğü eğitim öğretim etkinliklerinin benimsenen amaca hizmet etme derecesi etkililik olarak kodlanmıştır. Görüşleri alınan sınıf öğretmenlerinden 3'ü, değerlerin yansıtılmasının sonuçları arasında konuların daha kalıcı, derslerin daha etkili olduğunu belirtmişlerdir:

G43: *“Konu veya derslerin daha iyi ilenmiş olmasını sağlar”*

G54: *“Davranış kontrolü dersin konsantrasyonu açısından çok önemlidir. Derste istenildiği gibi davranılmayacağını bilen öğrenci kurallara uygun davranmayı öğrenebilir.”*

G59: *“Konular daha kalıcı oluyor.”*

Zaman yönetimi, sınıf yönetiminin önemli parçalarından birini oluşturmaktadır. Öğretimsel zamanın amacına uygun olarak değerlendirilmesi ve planlaması, sınıf yönetimini etkili hale getirecek unsurlar arasındadır. 6 öğretmen tarafından ifade edilen görüşler sınıftaki zaman yönetimi alanında toplanmıştır.

G30: *“Öğrencilerim kendilerini daha iyi ifade edebildikleri için daha az yoruluyorum ve yanlışlıkları daha kısa bir zamanda telafi edebiliyor.”*

Yukarıdaki ifadede de yer aldığı gibi, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmelerini sağlayan öğretmen, öğrencilerine geribildirim vermede daha az sorun yaşadığından dolayı, diğer etkinlikler için daha fazla zaman bulabilmiştir.

G36: *“Düzenli ve sorumluluk sahibi olmak gibi değerlerin kazanımların oluşmasında zaman yönünden fayda sağlıyor.”*

Öğretmenin müfredatın içerisinde yer alan akademik konuların öğrenilmesini sağlamanın dışında, değerlerin öğrencilerce benimsenilmesini sağlama görevi de bulunmaktadır. Davranışlarıyla değer kazanımını bir bakıma hızlandıran öğretmen, üstlendiği görevde zamanı daha ekonomik kullandığını belirtmiştir.

Eğitim- öğretim etkinliklerinin öğretmenlerce daha kolay yürütülmesi, zaman açısından kolaylık sağlamaktadır. Aşağıda görüşlerine yer verilen öğretmenler, öğretimsel etkinliklerin kolaylaştığını şu ifadeler ile belirtmişlerdir:

G44: *“Sınıfta etkili ve verimli bir ortam oluşur. Eğitim-öğretim kolaylaşır.”*

G46: *“Güvenilir ortamda düzenli eğitim fırsatı oluşur. “*

G59: *“Öğrenme kolaylaşıyor ve geri bildirim sürekli bir hal alıyor.”*

Öğretmenin sınıfını yönetirken olay ve kişilere daha geniş açılardan bakıp, bu anlayışını öğrencilerine de yansıtması neticesinde geliştiği gözlemlenen başka bir değer geniş görüşlülük olmuştur. Görüşleri alınan öğretmen, kendisinin özen gösterdiği bu değerini öğrencilerindeki yansımalarını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

G41: *“Öğretmenin geniş görüşlü olması öğrencilerin bakış açısını zenginleştirir”*

Jacques ve diğerleri (2006)’nin karakter eğitimi ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ele aldıkları çalışmalarını akademik başarı puanlarının diğer okullardan yüksek olan okullar üzerinde çalışılmıştır. Bu okulların karakterin temeli olan çekirdek etik değerleri destekledikleri, bu değerlerin bilinçli olarak teşvik edildikleri ve moral aktiviteleri hayat geçirebilmek için öğrencilere imkânlar sunulduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen eşitlik, ilgi, saygı ve iyiliği destekleyen okulların arzu edilen değer ve tutumları modellemesi ile pozitif sosyal ilişkiler kurulmasının teşvik edilmesinin başarı ile ilişkili olduğu görülmüştür. Elde edilen araştırma sonuçları da, değerlerin yansıtılmasının öğrencilerin akademik başarılarını geliştirdiğini göstermesi bakımından bu araştırma ile paralellik göstermiştir.

4.4.3. Sınıf Yönetiminde Yansıtılan Değerlerin Öğrenci Davranışları ve Kişiler Arası İlişkileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Çözümlemesi

Sınıf yönetiminin boyutlarını Başar (2001: 5), sınıfın fiziksel düzenine ilişkin olanlar, plan ve program etkinlikleri, zaman düzenine ilişkin olanlar, ilişki düzenlemeleri, davranış düzenlemeleri şeklinde ifade etmektedir. Görüşleri alınan öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde, sınıflarını yönetirken yansıttıkları değerlerin, sınıf yönetimi boyutları içerisinde önemli bir yere sahip olan davranış yönetimi ve ilişki yönetimi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle, sınıf yönetiminde yansıtılan değerlerin öğrenci davranışları ve kişiler arası ilişkiler üzerindeki etkisi alt temasının oluşturulması uygun görülmüştür.

Sınıf yönetiminde yansıtılan değerlerin öğrenci davranışları ve kişiler arası ilişkiler üzerindeki etkisi alt teması içindeki davranışsal boyutta yer verilen ifadeler dürüstlük, istenmeyen davranışlar, öz kontrol, öz güven, sorumluluk, temizlik ve uyumluluk olarak kodlanmıştır.

Davranışsal gelişim içinde en geniş yere sahip alan ise 14 yüklemyle dürüstlük değeri olmuştur. Bu koda dair görüşlerini ifade eden öğretmenler, öğrencilerinin sınıf yönetiminde yansıtılan değerlerin etkisiyle daha dürüst bireyler olduklarını belirtmişlerdir.

G18: *“Sorumlu ve dürüst davranmalarına sebep oldu.”*

G19: *“Daha dürüst oldular.”*

G20: *“Daha dürüst davranırlar”* şeklindeki sözleri ile öğretmenler dürüstlük değerinin öğrencilerinde gelişim gösterdiğini genel olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerinin daha dürüst davrandıklarını ifade eden öğretmenlerin önemli bir bölümü, istenmeyen davranışlar içersinde yer alan yalan söyleme davranışının azaldığını belirtmişlerdir:

G4: *“Hatasını açık şekilde söyleyen öğrencinin rencide edilmediğini gören öğrenciler yalan yoluna gitmenin gereksiz olduğunu anlıyorlar.”*

Tablo 26. Sınıf Yönetiminde Yansıtılan Değerlerin Öğrenci Davranışları ve Kişiler Arası İlişkileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

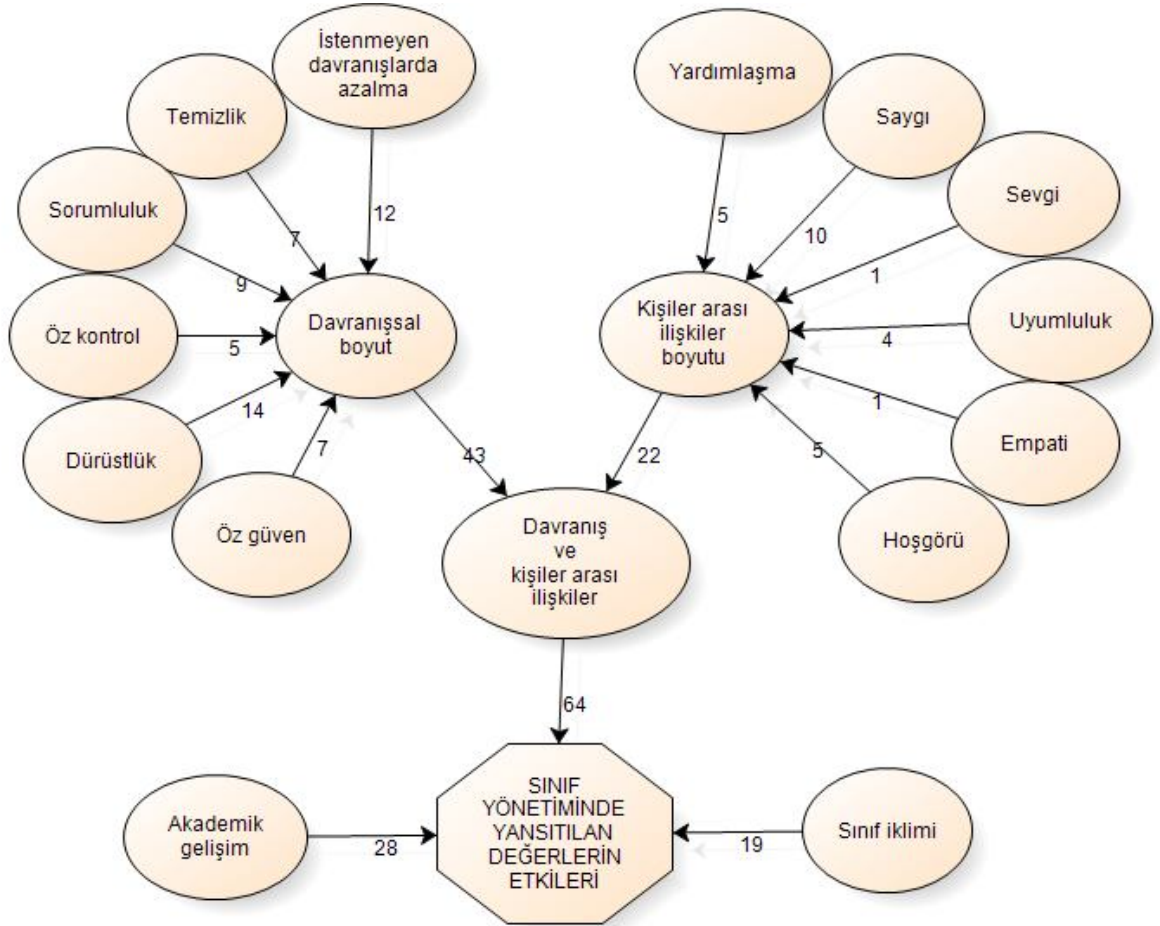
Kod	Yük
DAVRANIŞ ve KİŞİLER ARASI İLİŞKİLER	64
Davranışsal boyut	43
Dürüstlük	14
İstenmeyen davranışlarda azalma	12
Öz güven	7
Öz kontrol	5
Sorumluluk	9
Temizlik	7
Kişiler arası ilişkiler boyutu	22
Empati	1
Hoşgörü	5
Saygı	10
Sevgi	1
Yardımlaşma	5
Uyumluluk	4

G1: “Çekinmeden yalan söyleyebilen öğrencilerim dürüstlüğü tercih ediyor artık.”

G25: “Yalan söyleme âdetini terk ediyorlar.”

G32: “Değerleri uygulayan öğrencilerde derse geç gelme yalan söyleme vs. gibi kötü alışkanlıkları terk etme baş göstermiştir ve öğrenci gözlem altında olduğunun farkına vardığı için hareketlerine dikkat etmeye başlamıştır.”

Aşağıda görüşlerine yer verilen öğretmenlerden biri, öğrencilerinin sosyal durumlarda, dürüstlük değerini hayat geçirdiklerini belirtirken; diğer öğretmenler, dürüstlüğün öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerindeki yerine dikkat çekerek, ilişkiler içerisindeki gelişiminden bahsetmişlerdir:



Şekil 10. Sınıf Yönetiminde Yansıtılan Değerlerin Öğrenci Davranışları ve Kişiler Arası İlişkiler Üzerindeki Etkileri

G2: “Olumsuz olayların neticesinde doğruluktan yana tavır aldıklarını gördüm.”

G1: “Arkadaşlık ilişkilerinde daha dürüst olurlar.”

G55: “Öğrenciler birbirlerine kırıncı davranışlarda bulunmayıp dürüst ve başarılı olurlar.”

G47: *“Gerçek arkadaşlığın dürüst ve öz verili davranışlarla gösterilmesi gerektiğini anlıyorlar.”*

Akademik gelişim alanında da etkileri görülen değerlerden olan dürüstlüğün öğrencilerin başarılarına katkıda bulunduğu aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

G13: *“Dürüstlük, sorumluluk sahibi olmak gibi değerlerin sayesinde derslerine çalışmaya özen gösterdiler.”*

G31: *“Çocuğu daha güzel bir gelecek planlaması daha dürüst ve başarılı olması konusunda katkı sağlıyor.”*

Davranışsal boyut altında, kendisine en çok yükleme yapılan ikinci kod ise 12 yükleme ile istenmeyen davranış olmuştur. Olumlu bir sınıf ikliminin sağlanması, istenmeyen davranışların önlenmesi ve azaltılması, sınıf liderliği ile ilgili görüşler bu kod altında değerlendirilmiştir. Bu alanda görüşlerini belirten öğretmenler öğrencilerde gözlemledikleri olumsuz davranışlarda özellikle de öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerinde ilerleme sağlandığını belirtmiştir.

G9: *“Davranış bozukluklarının azalması ve öğrencilerin ilişkilerinin düzelmesi sağlanıyor”*

G15: *“Öğrencilerinin davranışlarında önemli değişiklikler oldu.”*

G22: *“Kavgaların azalmasına sebep oldu.”*

G40: *“Sonuç olarak öğrencilerin olumlu davranışlarında artış gözleniyor”*

G43: *“Öğrenci davranışlarını daha iyi hale getirir..”*

G60: *“İstenmeyen davranışlar gideriliyor.”*

G63: *“Disiplin sağlanınca öğrencinin kendisine ve başkalarına olan saygısı da artar”*

G32: *“Değerleri uygulayan öğrencilerde derse geç gelme yalan söyleme vs. gibi kötü alışkanlıkları terk etme baş gösterdi ve öğrenci gözlem altında olduğunun farkına vardığı için hareketlerine dikkat etmeye başladı.”*

Yukarıda görüşlerine yer verilen öğretmen, istenmeyen davranışlar içerisinde yer alan yalan söyleme ve derse geç kalmada azalma olduğunu belirtmiştir. Değerlerin yansıtılması sürecinde, öğrencilerine karşı sergilediği davranışların farkında olduğunu hissettirdiğini belirten öğretmen, sonuç olarak öğrencilerin de bu farkındalığı kazandıklarını belirtmiştir.

G62: *“Sorumluluklarını bilmeyen öğrenci dersini göz ardı eder bu durum ise sınıf yönetimi için tehlike oluşturur”* görüşlerini taşıyan öğretmenin sınıf yönetiminin etkili şekilde sağlanması için sorumluluk değerini vurgulaması dikkat çekici bulunmuştur. Bu öğretmene göre istenmeyen davranışların başlıca sebebi öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmemesidir. Başka bir ifadeyle, sınıf yönetiminin sorunsuzca sağlanabilmesi için sorumluluk değeri vazgeçilmezdir. Nielsen (2005)’in, değerlerin eğitim hayatında ağırlık kazandırılarak Amerika’da uygulandığını ifade ettiği araştırma sonuçlarında da, %76 oranında disiplin sorunlarının azaldığı; % 68 oranında şiddetin azaldığı belirtilmiştir. Elde edilen bulgular, Amerika’da yapılan araştırmanın sonuçları ile benzer noktaları işaret ederek, değerlerin yansıtılmasının istenmeyen davranışlar üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur.

Görüşleri alınan öğretmenlerden bazıları ise, gözlemledikleri etkileri öğretimsel liderlikleri açısından değerlendirmişlerdir:

G24: *“Öz kontrolü olan kişisel disiplini oturmuş ve yaratıcılığını kullanabilen bireylerin oluşturduğu bir sınıf içinde sınıf hâkimiyetini kurmak çokta zor olmayacaktır.”*

G26: *“Öğrencinin davranışlarını kontrol etmek kolaylaşır.”*

Sınıf yönetiminde en çok tercih edilen değerler arasında 2. sırada yer alan sorumluluk

değeri, öğretmenlerin en çok geliştiğini ifade ettikleri değerler arasında da ön sıralardadır. Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerindeki sorumluluk değerinin geliştiğini çoğunlukla, öğrencilerin görevlerini yerine getirmeleri ve ev ödevlerini yapmaları ölçütleri ile değerlendirdikleri belirlenmiştir.

G62: *“Sorumluluklarını bilmeyen öğrenci dersini göz ardı eder bu durum ise sınıf yönetimi için tehlike oluşturur.”* Yandaki ifade de yer aldığı gibi, etkili sınıf yönetiminin sağlanması özellikle istenmeyen davranışların ve zamanın yönetimi gibi boyutlarda da etkili olabilmek için öğrencilerin davranışları ile yakından ilişkilidir. Davranışlara ölçüt oluşturan değerler ise, öğrencinin sınıf içindeki hareketlerini belirleyeceğinden, sorumluluk değerinin gelişiminin sınıf yönetimini kolaylaştırdığı öğretmene belirtilen durumlardandır.

G35: *“Sınıf yönetimi konusunda öz disiplin ve özsaygı öğretmene yardımcı olur ve öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlar.”* Sorumluluk değerinin öğrencilerce benimsenmesinin kendisine sınıfını yönetirken kolaylık sağladığını belirten başka bir ifadede de yandaki gibidir.

G21: *“Ben sorumluluklarımı yerine getirince, ister istemez öğrencilerde sorumluluklarını yerine getirir. Görevlerimi en iyi şekilde yapmaya çalışınca öğrencilerde görevlerini en iyi şekilde yapmaya çalışır.”* Şeklinde görüşlerini ifade eden öğretmenin sözleri sorumluluk değerinin sınıf yönetiminde nasıl yansıtıldığını ve öğrencileri üzerindeki etkisini göstermesi bakımından dikkat çekici bulunmuştur.

G61: *“Örneğin öğrencilerin yerdeki çöpleri benim toplayıp attığımı görünce ben söylemeden yapmaya başladılar.”* Yukarıdaki ifadeyle benzer şekilde, kendisinin sorumluluklarını yerine getirmesinin öğrencilerce örnek alınarak değer geliştiğini belirten, model olunarak davranış ve değer gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir.

Sorumluluk kodu altında toplanan diğer ifadeler ise aşağıdaki gibidir:

G10: *“Verilen görevin eksiksiz yapılmasını sağlamış oldum.”*

G11: *“Kendilerine verilen görevleri yerine getirip..”*

G13: *“Dürüstlük, sorumluluk sahibi olmak gibi değerlerin sayesinde derslerine çalışmaya özen gösterdiler.”*

G18: *“Sorumlu ve dürüst davranmalarına sebep oluyor.”*

G23: *“Sorumluluk sahibi olmalarını sağlıyor. “*

Birinci kademe öğretmenlerinin öğrencilerinde geliştiğini düşündükleri diğer bir değer ise özgüven olmuştur. Görüşülen öğretmenlerin 7’si tarafından ifade edilen bu değeri, öğretmenlerin büyük bölümü akademik başarılarının gelişimi ile ilişkilendirmişlerdir. Özgüveni artan öğrenciler sınıf içinde kendilerini daha rahat ifade eden bireyler haline gelerek, aynı zamanda eğitim etkinliklerinden zevk alır hale gelmişlerdir.

G38: *“Öğrencilerin kendilerine güvenleri gelişir ve öğrenciler sınıf ortamında isteklerini rahatça dile getirebilirler.”*

G45: *“Kendine güvenen ve iş hayatında başarılı öğrenciler oluşur”*

G46: *“Konuşan, özgüveni olan ve eğitimden zevk alan öğrenciler yetişir.”*

G49: *“Kendilerine güvenleri arttı”*

G50: *“Öz güvenleri artar.”*

G52: *“Öğrencilerin kendilerine daha çok değer vermelerini sağlar. Onlarda birey olduklarını hissini uyandırdığından eğitim hayatına katkı sağlar.”*

G65: *“Öğrencilerin kendine güveni artar.”*

Temizlik ve düzen değerini benimseyen öğretmenlerin, sınıflarını yönetirken özellikle de yönetimin fiziksel boyutunu oluştururken temizliğe dikkat etmeleri, temizlik

değerinin öğrencilerde de gelişimine olanak sağlamıştır. Görüşülen öğretmenlerden 7'si, gözlemledikleri gelişimi aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

G6: *“Kişisel bakımın ve genel temizliğin önemli olduğunu fark ettiler.”*

G56: *“Sınıf temizliği ve kişisel temizliğine önem veriyorlar.”*

G7: *“Kişisel bakımın öneminin anlamakta kolaylık sağlaması.”*

G8: *“Temizlik anlayışının gelişmesi sınıfa da yansdı.”*

G54: *“Temizlik ve düzen dersin sağlıklı bir şekilde işlenebilmesi için ön koşuldur...”*

G61: *“Örneğin öğrencilerin yerdeki çöpleri benim toplayıp attığımı görünce ben söylemeden yapmaya başladılar.”*

Görüşülen öğretmenlerin öğrencilerinde geliştiğini gözlemledikleri diğer bir değer ise öz kontrol olmuştur. Bu kod altında toplanan ifadelerde öğrencilerin istenmeyen davranışlara ilişkin olarak kazandıkları düşünülen farkındalıklarını vurgulayan ifadeler öne çıkmaktadır.

G32: *“Değerleri uygulayan öğrencilerde derse geç gelme yalan söyleme vs. gibi kötü alışkanlıkları terk etme baş göstermiştir ve öğrenci gözlem altında olduğunun farkına vardığı için hareketlerine dikkat etmeye başlamıştır.”*

G12: *“Hangi davranışın doğru hangisinin yanlış olduğunun bilincine varılması gerçekleşti.”*

G29: *“Öğrenciler bu değerleri içselleştirerek düşünce ve yaşantılarını buna göre şekillendirmeye çalışırlar.”*

Öğretmenlerin bir kısmı ise gelişen öz denetimi sınıf yönetiminde yaşadıkları kolaylık ile ilişkilendirmişlerdir. Bu anlayışa göre, öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol

altında tutmaları ile öğretmenin sınıfını kendi istediği biçimde sorunsuzca yönetebilmesi doğru orantılıdır.

G23: “Öz kontrolü olan kişisel disiplini oturmuş ve yaratıcılığını kullanabilen bireylerin oluşturduğu bir sınıf içinde sınıf hâkimiyetini kurmak çokta zor olmayacaktır.”

G35: “Sınıf yönetimi konusunda öz disiplin ve özsaygı öğretmene yardımcı olur ve öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlar.”

Sınıf yönetiminin diğer bir boyutunu ilişki yönetimi oluşturmaktadır. Sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanması, öğretmen- öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkilerinin yönetimi ve sınıf içi iletişimin yönetiminin bu boyutta yer alan etkinlikler olduğu kabul edilmektedir. Görüşlerinden yararlanılan öğretmenlerin sınıf yönetiminde yansıttıkları değerlerin sonucunda öğrencilerinin birbirleriyle ve kendileriyle olan ilişkilerinde gözlemledikleri değişimlere ilişkin ifadeler bu bölümde ifade edilmiştir.

Kişiler arası ilişkilerde öne çıkan ilk değerın saygı değeri olduğu görülmüştür. Bu koda yükleme yapan öğretmenlerden bir kısmı, öğrencilerin birbirlerinin farklı yanlarını kabul edip, anlayış ile karşılamalarını saygı çerçevesinde değerlendirmişlerdir.

G5: “Birbirlerinin farklılıklarını anlayan öğrenciler birbirlerini olduğu gibi kabul ediyorlar.”

G13:” Farklılıkları fark edip saygıda kusur etmemeleri.”

Sınıflarını daha etkili şekilde yönetebilmek için değerlerden yararlandıklarını belirten öğretmenlerden bir kısmı, sınıf disiplini olarak ifade ettikleri durumun, kişiler arası ilişkilerde saygıyı arttırdığını belirtmişlerdir. Bu anlayışa göre eğer öğrenciler arasındaki anlaşmazlıklara izin veren bir sınıf ortamı varsa, bu durumun sebebi etkili olmayan sınıf yönetimidir. Eğer öğretmen “disiplin” sağlayarak bu anlaşmazlık halini düzeltirse, öğrencilerin birbirlerine daha saygılı olmaları sağlanacak dolayısıyla da ne disiplin sorunu ne de kişiler arası ilişkilerdeki saygı eksikliği sorunu yaşanacaktır.

G63: *“Disiplin sağlanınca öğrencinin kendisine ve başkalarına olan saygısı da artar”*

G64: *“Daha saygılı disiplinli ve düşünceli öğrenciler yetiştirmek için bu değler uygulanmalıdır.”*

Sergiledikleri sınıf yönetim şeklinin etkisiyle, öğrencilerde saygı değlerinin geliştiğini ifade eden diğer öğretmenler ise, bu değeri öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerinde gözlemlediklerini belirtmişlerdir:

G48: *“Bu değler öğrencilerin gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında birbirlerine karşı saygılı olmalarını sağladı ve aralarındaki yardımlaşma arttı.”*

G50: *“Birbirlerine karşı daha saygılı davranırlar”*

G52: *“Öğrencilerin birbirlerine saygı duymasına sebep olur.”*

G23: *“Saygılı olmalarını sağlıyor.”*

Saygı değeri ile yakından ilişkili olan başka bir değ ise hoşgörüdür. Öğretmenlerin öğrencilerinde geliştiklerini düşündükleri hoşgörü sayesinde, sorunlar konuşarak çözülmeye başlanmış, kırııcı olabilecek davranışlar özellikle de kavga etme davranışında azalma olduğunu belirtmişlerdir.

G1: *“Öğrenciler olumsuz durumlarda daha az kırııcı davranıyorlar; affediyorlar.”*

G4: *“Öğrenciler aralarında yaşadıkları problemleri kavga yoluyla değil konuşarak hallediyorlar.”*

G20: *“Affedici olmak ile daha az çatışma yaşanır.”*

G47: *“Gerçek arkadaşlığın dürüst ve öz verili davranışlarla gösterilmesi gerektiğini anladılar.”*

G55: “Öğrenciler birbirlerine kırıcı davranışlarda bulunmayıp dürüst ve başarılı olurlar.”

Öğrencilerin birbirlerinin maddi sıkıntılarıyla ilgilenerek sahip oldukları eşyaları arkadaşlarıyla paylaşmaları ve eğitim öğretim etkinlikleri içinde kendilerine grup olarak verilen görevleri yaparken daha uyumlu davranmaları yardımseverlik değeri adı altında kodlanmıştır. Bu koda yükleme yapan öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

G11: “Maddi olarak yardıma muhtaç arkadaşlarının sıkıntılarıyla ilgilenme”

G25: “Öğrenciler arkadaşlarıyla yiyecek ve eşyalarını paylaşarak yardımseverlik duygularını pekiştiriyor”

G48: “Bu değerler öğrencilerin gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında birbirlerine karşı saygılı olmalarını sağladı ve aralarındaki yardımlaşma arttı.”

G51: “Öğrencilerin işbirliği içinde çalışmasını sağlar.”

G63: “Disiplin sağlanınca öğrencinin kendisine ve başkalarına olan saygısı da artar ayrıca yardımlaşma ve hoşgörü ortamı oluşur.”

İlişki yönetimi içerisinde önemli bir yere sahip olan sınıf kurallarına uyulması, görüşleri alınan öğretmenlerden 4’ü tarafından ifade edilmiştir.

G11: “Kurallara uymaları sağlandı.”

G57: “Bu değerlerin bilincinin öğrencide uyanması sonucunda gerek sosyal çevresinde gerekse aile içinde uyumlu ve huzurlu olması kaçınılmazdır.”

G54: “Davranış kontrolü dersin konsantrasyonu açısından çok önemlidir. Derste istenildiği gibi davranılmayacağını bilen öğrenci kurallara uygun davranmayı öğrenebilir.” şeklindeki ifadeler ile sınıf içi kurallara uyma konusunda artışın olduğu

belirtilmiştir. Başka bir öğretmen ise, kendisi ile öğrencileri arasındaki iletişimin pekiştiğini aşağıdaki ifade ile dile getirmiştir:

G37: “Öğrenci-öğretmen ilişkisi pekişir”

Sınıf içindeki olumlu davranışların öğrenciler arasında yayılmasını, öğrencilerin kendilerini birbirlerinin yerine koyarak değerlendirmeleri olduğunu düşünen öğretmenlerden birinin ifadeleri şöyledir:

G14: “Kendilerini diğer arkadaşlarına benzetmeye çalışmaları doğru davranışın yaygınlaşma sürecini kısalttı.”

Empati değeri ile birlikte, öğrencilerde geliştiği gözlemlenen diğer değerler ise sevgi, nezaket olmuştur. Bu değerlerin ortak özellikleri kişiler arası ilişkilerde üstlendikleri roldür. Birbirlerini daha çok seven, daha nazik davranan ve gerek akran çevresi gerekse diğer sosyal çevresi ile daha uyumlu hale gelen öğrencileri tarif eden cümleler aşağıdaki gibi olmuştur:

G60: “İnsan ve vatan sevgisi ön plana çıkıyor.”

G2: “Öğrencilerin birbirleri ile konuşurken daha seviyeli nazik olduklarını gördüm.”

Deuchar (2008) tarafından yapılan araştırmada, girişimci vatandaşlığın değerlere dayalı katılım sağlandığı zaman güçleneceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre, eğer öğrenciler hayatlarını etkileyen konular hakkında değerlerine dayalı olarak yansıtıcı düşünebilmeleri için teşvik edilirlse, topluma ahlaki uyum ve vatandaşlık katılımı artacaktır. Değerlerin yansıtılmasının öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular da, uyumluluk ve sevgi değerlerinin kişiler arası ilişkiler de daha çok gözlemlendiğini göstermesi bakımından bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Yukarıda görüşlerine yer verilen öğretmenlerin, sınıf yönetiminin davranış, zaman ve ilişki yönetimi boyutlarına dair düşüncelerini ifade ederken; fiziksel boyutu hakkında herhangi bir görüş bildirmemiş oldukları ulaşılan sonuçlardandır. Oysaki sınıf içerisinde değerlerin önemini ifade edebilecek pano- afiş ya da benzeri eğitimsel materyallere yer

verilmesi değerlerin yansıtılması sürecinde yararlanılabilecek etkinlikler arasında kabul edilmektedir.

Bilgiç ve Yurtal (2009: 181), olumlu bir sınıf ikliminin sadece güvenilir bir öğrenci toplumu geliştirmek için değil; aynı zamanda karakter gelişimi için de çevre oluşturmaya katkısı olacağını belirtmektedir. Öğrenci davranışları ve kişilerarası ilişkiler alt teması içersinde yer verilen görüşler, karakter gelişimi ile ilgili olan bu ifadeleri desteklemektedir. Zira öğretmenlerin önemli bir bölümü, yansıttıkları değerlerin sonucunda öğrencilerin karakterlerini gösteren davranışlarında gelişme gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Galloway (2004)'e göre, öğretmenler bir değeri kazandırmak istedikleri zaman, bu değerin günlük hayatta gösterilebilmesi için öğrencileri teşvik ettikleri gibi; sınıf kültürünü de bu değer ile karakterize ederler. Öğrencilerin bu değeri kazanmaları açık ve amaçlı bir biçimde desteklenir. Bu doğrultuda, öğretmenler devamlı bir biçimde karşılıklı saygıyı ve tanımlanan diğer değerleri modeller ve böylelikle değerler varlıklarını özellikle bu ilişkiler içersinde göstermeye başlar. Yansıtılan değerlerin öğrencileri üzerindeki etkileri incelendiğinde, bahsedilen açık ve amaçlı destek sonucunda, kazandırılmak istenilen değerlerin özelliklerini taşıyan bir iklim içersinde öğrencilerin öğrenim gördükleri belirlenmiştir.

Norberg (2003), öğretmenlerin okuldaki görevlerinin değerler tarafından inşa edildiğini ve öğretmenlerin ahlaki olarak yönlendirici davrandıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin değerler ile şekillendirdikleri bu yönlendirici davranışlarının analizi için her bir öğretmenin kendisine ait “stil”inin olduğunu belirterek jest, mimik, vücut hareketleri, ses tonu gibi unsurların günlük hayatta neyin doğru ya da yanlış olduğuna dair belirlenen düşünceleri ortaya çıkaran normları olarak değerlendirmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin kendilerine ait stillerini doğru ya da yanlış kavramlarının öğrencilerince anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla bilinçli olarak kullanmaya çalıştıklarını göstermiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara ilişkin sonuç ve bu sonuçlardan hareket edilerek geliştirilen önerilere bu bölümde yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu bölümde, öğretmenlerce tercih edilen değerler, bu değerlerin sınıf yönetiminde yansıtılma biçimleri ve öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin ulaşılan araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

5.1.1. Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerce Tercih Edilen Değerlere İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, sınıf yönetiminde en çok tercih edilen değerler araçsal değerler arasından seçilenler olmuştur. Öğretmen görüşlerine göre belirlenen tercih sıralamasının ilk sıralarında araçsal değerlerin yer alması, öğretmenlerin sınıflarını yönetirken değerleri araç olarak gördüklerini göstermiştir. Öğretmenler, sınıfı yönetirken ulaşmak istedikleri eğitimsel amaçlarını, değerler aracılığı ile gerçekleştirebileceklerini düşünmekte olup, üstlendikleri görevi yerine getirmeleri konusunda kendilerine yardımcı olacağını düşündükleri değerleri sınıf yönetiminde öncelikli olarak tercih etmektedirler.

Öğretmenlerin sınıflarını yönetirken tercih ettikleri öncelikli değerler arasında amaçsal değerlerin araçsal değerlerin arkasında yer alması, öğretmenlerin, değerleri sınıf yönetimi aracılığıyla gerçekleştirmek istedikleri amaçlar olarak da gördükleri sonucunu ortaya çıkarmıştır. Değerlerin öğretmenlerce sınıf yönetimi aracılığıyla ulaşılacak istenen noktaları işaret ediyor olarak görülmesi, öğretmenlerin sınıflarını yönetirken amaçlarının, değerlerin öğrencilerce kazanılmasını sağlamak olduğunu göstermektedir. Bu durum, sınıf yönetiminin değerler ve karakter eğitimi ile yakından ilişkili olduğunu; öğretmenlerin sınıfı ilgilendiren yönetsel kararlar verirken, öğrencilerinin

karakterlerinin gelişimini göz önünde bulundurdıklarını; amaçlarının ise öğrencilerinin karakter gelişimlerine destek olmak olduğu sonucuna ulaştırmıştır.

Sınıf yönetiminde amaçsal değerlerin araçsal değerlerden daha düşük yüzdeler ile tercih edilmiş olması; öğrencilerin değerler bakımından gelişmelerinin sağlanmasının sınıf yönetimindeki amaçlardan olduğu; fakat değerlerin öğretmenler için ifade ettikleri anlamın öncelikli olarak sınıf yönetimini sağlamak için kullanılan araçlar olduğu şeklinde görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sınıflarını yönetirken en çok tercih ettikleri değerlerin sorumluluk ve dürüstlük olduğu; bu değerlerin sırasıyla azimlilik, öz kontrol, temizlik, eşitlik, iç huzur, öz saygı, başarı hissi, mutluluk ve yardımseverlik değerleri tarafından takip edildiği görülmüştür. Öğretmenlerin sorumluluk ve dürüstlük ekseninde sınıflarını yönettikleri; bu değerleri öncelikle sınıf yönetiminde önemli buldukları ulaşılan sonuçlar arasındadır. Öğretmenlerin görevlerine öncelikle sorumluluk bilinciyle yaklaşmaları, mesleklerine ve mesleklerinin önemli bir parçası olan sınıf yönetimine verdikleri önemi göstermiştir.

Dürüstlük değerinin, en çok tercih edilen ikinci değer olması, öğretmenliğin temel ahlaki değerlerce kuşatılan bir meslek olarak, karakterinde dürüstlük yanı ağır basan kişilerce yapılmasının öğretmenlerce önemli bulunduğu sonucunu ortaya çıkartmıştır. Bununla birlikte, azimlilik ve başarı hissi öğretmenlerce öncelikli olarak tercih edildiği görülmüş; bu durum öğretmenlerin etkili ve başarılı birer öğretmen ve yönetici olmaya önem verdikleri sonucuna ulaştırmıştır.

Araştırma sonuçları, öz kontrol değerinin öğretmenlerce sınıf yönetiminde tercih edilen öncelikli değerlerden olduğunu göstermiştir. İç huzur ve öz saygı değerlerinin de öğretmenlerce sınıf yönetimi için önemli bulunan değerler arasında olduğu ulaşılan sonuçlardandır. Bu durum, öğretmenlerin yaptıkları işin kendilerine karşı duydukları saygıyı ve iç dünyalarında yaşayacakları huzurun üzerindeki etkisinin farkında olduklarını göstermiştir.

Demokratik bir sınıf ikliminin oluşması için temel değerlerden olan eşitlik değeri, tercih edilen öncelikli değerler arasında yer almıştır. Öğretmenlerin eşitlikçi bir yönetim anlayışı benimsenmesinin önemli gördükleri, ulaşılan sonuçlardandır.

Birinci kademe öğretmenlerinin temizlik değerini öncelikli olarak tercih ettikleri araştırma sonuçlarındandır. Hitap edilen öğrenci kitlesinin gelişimsel özellikleri ile yakından ilişkili olan bu değer, öğretmenlerin sınıflarını fiziksel olarak düzenlerken ya da öğrencilerinin temizlik alışkanlıkları ile ilgilenirken, temizlik değerinin öne çıkartıldığını göstermiştir.

Öğretmenlerce sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerlerin amaçsal değerlerden olması, sınıf yönetimi aracılığıyla bu değerlere ulaşılmasının öğretmenlerce önemli bulunmadığı sonucunu ortaya çıkartmıştır. En az tercih edilen değerler sıralamasında ilk değer zevk; ikinci değer heyecan verici hayat olması, öğretmenlerin sınıf yönetimi aracılığıyla sınıflarını kendileri ya da öğrencileri için eğlenceli, içinde olunmaktan zevk alınan, tekdüzelikten uzak bir yer haline getirmeye çalışmadıklarını ya da bu çabayı önemli bulmadıklarını göstermiştir.

Zevk ve heyecan verici hayat değerlerinden sonra sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerler sırasıyla entelektüellik, estetik, bilgelik, bağımsızlık, uyumluluk, nezaket, sevecenlik, olgunlaşmış sevgi ve rahat hayat değerleri olarak belirlenmiştir. Entelektüellik ve bağımsızlık değerlerinin sıralamada yer alması, öğretmenlerin öğrencilerinin zihinsel gelişimin ilk aşamalarında olduklarının farkında olduklarını gösterirken; nezaket, sevecenlik, olgunlaşmış sevgi değerlerinin en az tercih edilen değerlerden olmaları, bu değerlerin öncelikli olarak benimsenen değerler olarak görülmediğini göstermiştir.

Kadın ve erkek öğretmenlerce sınıf yönetiminde en çok tercih edilen 10 değerden 8'inin her iki cins için de ortak olduğu görülmüştür. Bu değerler: sorumluluk, dürüstlük, öz kontrol, azim, temizlik, eşitlik, iç huzur ve mutluluk değerleridir. Bu durum, farklı oranlarda tercih edilmekle birlikte, her iki cinsin de değer tercihlerinin birbirine yakın olduklarını göstermiştir. Yardımseverlik ve aile gizliliği değerlerinin kadın öğretmenlerce öncelikli olarak tercih edildiği; buna karşın öz saygı ve başarı hissi

değerlerinin erkek öğretmenlerce, kadın öğretmenlerden farklı olarak öncelikli olarak tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerler incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlere ait değer sıralamalarında 10 değerden 6'sının iki cins içinde ortak olduğu görülmüştür. Bu değerler: zevk, heyecan verici hayat, bilgelik, entelektüellik, estetik, uyumluluk değerleridir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden farklı olarak nezaket, ulusal güvenlik, rahat hayat ve neşelilik değerlerini en az tercih ederken; erkek öğretmenler bağımsızlık, aile gizliliği, sevecenlik, olgunlaşmış sevgi değerlerini kadın öğretmenlerden farklı olarak en az tercih etmişlerdir. Sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerler cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, iki cins arasında ortak tercihlerin ağırlıkta olduğu; bununla birlikte farklı tercihlerin de olduğu görülmüştür.

Sınıf yönetiminde en çok tercih edilen değerler kıdem açısından değerlendirildiğinde, en çok tercih edilen 10 değerden 6'sının, üç kıdem grubu için de ortak olduğu görülmüştür. Bu değerler: dürüstlük, sorumluluk, azimlilik, öz kontrol, eşitlik ve öz saygı değerleridir. Bu durum, kıdemleri önemli olmaksızın, yer verilen bu altı değer, bütün öğretmenlerce sınıf yönetiminde öncelikli olarak tercih edildiğini göstermiştir.

Meslek hayatlarının ilk yıllarında olan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden farklı olarak, başarı hissi, mutluluk, yardımseverlik ve sonsuz hayat mutluluğu değerlerine öncelikli olarak yer verdikleri görülmüştür. Meslek hayatlarının ortalarında oldukları kabul edilen ve kıdemleri 6-15 yıl arasında değişen öğretmenlerin en çok tercih ettikleri değerler arasında, diğer kıdem grubunda olan öğretmenlerden farklı olarak iç huzur, temizlik, yaratıcılık, yeterlilik değerlerinin olduğu görülmüştür. Meslek hayatlarının 16 yıl ve üstünde olan ve diğer öğretmenlere göre daha tecrübeli olarak kabul edilen öğretmenlerin en çok tercih ettikleri farklı değerler ise temizlik, iç huzur, mutluluk ve yardımseverlik değerleri olmuştur.

Sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerlerin kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesi sonucunda 10 değerden 4'ünün üç kıdem grubu için de ortak değerler olduğu görülmüştür. Bu değerler: zevk, heyecan verici hayat, bilgelik ve sevecenlik

değerleridir. Bu durum sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerlerin, kıdem değişkeni açısından büyük oranda farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Mesleğinin ilk 5 yılında olan öğretmenlerin en az tercih ettikleri değerler arasında nezaket, barış, geniş görüşlülük, entelektüellik, ulusal güvenlik ve yeterlilik değerleri bulunmuştur. Kıdemleri 6- 15 yıl olan öğretmenlerin en az tercih ettikleri değerler arasında ise, diğer gruplardan farklı olarak olgunlaşmış sevgi, rahat hayat, estetik, entelektüellik, affedicilik, bağımsızlık değerleri yer almıştır. Kıdemleri 16 yıl ve üstünde olan öğretmenlerce sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerler arasında estetik, bağımsızlık, yeterlilik, sosyal saygınlık, uyumluluk ve nezaket değerlerinin olduğu belirlenmiştir.

5.1.2. Değerlerin Sınıf Yönetiminde Yansıtılma Biçimlerine İlişkin Sonuçlar

Birinci kademe öğretmenlerinin sahip oldukları değerleri sınıflarını yönetirken beş farklı biçimde yansıttıkları görülmüştür. Bu yansıtmanın sınıf ikliminin oluşturulması, anlatım, modelleme, kişisel örgütlenme ve geribildirim biçimlerinde gerçekleştirildiği görülmüştür.

Öğretmenlerin sınıflarını yönetirken değerlerini ağırlıklı olarak sınıf ikliminin oluşturulması biçiminde yansıttıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, her bir sınıfı diğer sınıflardan ayıran; öğrenme etkinliklerinin gerçekleşme şeklini doğrudan etkileyebilecek nitelikte olan sınıf içerisinde hâkim olunan havayı, sahip oldukları değerler ile şekillendirmeye çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, sınıflarını yönetirken kendi değerlerinin sınıfın havasını şekillendirdiğinin farkındalığıyla hareket ettikleri görülmüştür.

Sınıf içerisinde hâkim kılınmak istenilen iklimin eşitlikçi olması, öğretmenlerce en çok yükleme yapılan alan olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıflarını yönetirken bütün öğrencilere eşit davranmayı, eşit söz hakkı ve imkânlar tanımayı ve düşüncelerin ifade edilmesi sırasında öğrencileri eşit şartlarda değerlendirmeyi öncelikli olarak önemli buldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin öğrencilerinin eğitimsel, maddi ya da gelişimsel ihtiyaçları ile ilgilenmeyi sınıflarını yönetirken göz önünde bulundurdıkları ve bu ilgiyi önemsedikleri görülmüştür. Sınıflarına güler yüzlü biçimde girerek yansıttıkları ilgilerini, öğrencilerinin sorun ve ihtiyaçları konusunda duyarlı olduklarını göstermeye çalışarak yansıttıkları görülmüştür.

Sınıf içinde hâkim kılınmak istenilen hava içerisinde cesaret değerinin öğretmenlerce önemli bulunduğu görülmüştür. Öğrencilerinin düşüncelerini söylemeleri için teşvik ederek, yanlış cevapları karşısında cesaretlerinin kırılmaması için hassas davranmak, öğretmenlerin önem verdikleri durumlar arasında görülmüştür.

Dürüstlük ve tarafsızlık değerinin, sınıf iklimi içerisinde önemli bulunan değerler olduğu, öğretmenlerin öğrencilerinin dürüstçe kendilerini ifade etmeleri için ortam hazırladıkları görülmüştür. Öğrenciler arasında ayırım görüyor hissini uyandırmamak için tarafsızca davranmaya özen gösterildiği ulaşılan sonuçlardandır.

Öğretmenlerin öğrencilerine karşı duydukları sevgiyi onlara açık bir biçimde gösterilmesini önemli buldukları belirlenmiştir. Öğrencilerinin kendilerini, öğretmenlerini, okullarını ve derslerini sevmeleri için amaçlı bir biçimde öğretmenlerin öğrencilerine karşı duydukları sevgiyi göstermeye çalıştıkları görülmüştür.

Öğrencilerin kendilerine karşı duydukları saygıya zarar verebilecek davranışlardan kaçınmanın öğretmenler açısından dikkat edilen durumlardan olduğu görülmüştür. Öğrencilerin birbirlerine duydukları saygıyı pekiştirmek amacıyla öğretmenlerin saygı değerini modelleyecek davranışları tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin düşüncelerini rahatlıkla söyleyebilmelerini sağlayabilmek için sınıf yönetiminde özgürlükçü bir anlayışın öğretmenlerce önemli görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Düşüncelerini özgürce söyleyebilen öğrencilerin, diğer öğrencilerle eşit biçimde değerlendirildiği ortamlar sayesinde öğrencilerin, içinde güvenin hâkim olduğu bir sınıf ikliminde olacağı kabul edilmiştir.

Sınıf içindeki iklimin sıcak olmasını sağlayacak mutluluk ve huzur ve değerlerinin sınıf yönetiminde öğretmenlerce teşvik edildiği; bu değerlerin sınıf ortamına hâkim

kılınmasının öğrencilerin motivasyonları için gerekli bulunduğu görülmüştür. Sınıf iklimini soğuk hale getiren ayırım yapma ya da tarafsızlığını yitirme davranışlarından öğretmenlerin uzak durmaya çalıştıkları öğretmenlerin bir bölümü tarafından sergilenmesine özen gösterilen davranışlar olarak belirlenmiştir.

Değerlerin sınıf yönetiminde yansıtılma biçimleri arasında anlatım yönteminin de olduğu belirlenmiştir. Anlatım yöntemi aracılığıyla değerlerini yansıtan öğretmenlerin ağırlıklı olarak benimsedikleri değerlerin neden önemli olduklarına dair açıklamaları yapmayı tercih ettikleri görülmüştür. Bu yöntemi kullanan öğretmenlerin öğrencilerine bir bakıma nasihat verme amacı ile kendi hayatlarından ya da başka hayatlardan örnek verdikleri anlaşılmaktadır. Film ya da hikayelerden yararlanarak öğrencilerin değerlerin önemlerini anlamalarına katkı sağlanmaya çalışıldığı ulaşılan sonuçlardandır.

Öğretmenlerin kendi davranışlarıyla öğrencilere model olmaya çalışmalarının benimsedikleri değerleri yansıtmada kullandıkları bir araç olduğu ulaşılan sonuçlardan olmuştur. Benimsedikleri değerleri öğrencilerine kendi davranışlarıyla yansıtan öğretmenlerin önemli bir bölümünün (bu koda yükleme yapan öğretmenlerin yarıya yakın bir bölümü) değerlerin sözler ile değil; davranışa dönüştürülen hareketler ile gösterilebileceğini düşündükleri belirlenmiştir. Bu görüşte olan öğretmenlerin, sınıf içinde sergiledikleri davranışlarının öğrencileri üzerinde etkili olduğunun ve öğrencileri tarafından model olarak görüldüklerinin farkında oldukları bilinciyle hareket etmeye çalıştıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin benimsedikleri değerleri genel anlamda modellemeye çalışmalarının yanında verdikleri sözü tutarak, kişisel temizlik alışkanlıklarına özen göstererek, duydukları saygıyı göstererek model olmaya özen gösterdikleri görülmüştür. Dinleme alışkanlıkları, özür dileme ya da çalışkan olma konusunda öğrencilerine davranışlarıyla rehberlik ettikleri ise ulaşılan diğer sonuçlardandır.

Öğrencilerin öğretmenlerce benimsenen değerleri sergiledikleri durumlarda, öğretmenler tarafından ödüllendirilerek ya da takdir edilerek desteklendiği görülmüştür. Öğretmenlerin istenilen değeri yansıtan öğrencileri, arkadaşlarının yanında onurlandırması aracılığıyla sahip olduğu değeri önemsendiğini göstermeye çalıştığı

belirlenmiştir. Olumlu davranışları pekiştirmek amacıyla kullanılan ödül ve takdirin öğretmenlerce, benimsenilen değerın kendileri için önemini anlatan bir yol olarak da kullanıldığı sonucuna varılmıştır.

Sınıf içinde geçirilecek zamanın önceden planlanması, eğitimsel etkinliklerin etkililiğinin artırılması için verilen yönetsel kararların sıklıkla gözden geçirilmesi ve kişisel gelişimin sağlanabilmesi doğrultusunda çaba gösterilmesinin öğretmenlerin kendi değerlerini yansıtmalarının parçaları olarak gördükleri ulaşılan sonuçlardan olmuştur.

5.1.3. Sınıf Yönetiminde Yansıtılan Değerlerin Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerce sınıf yönetiminde yansıtılan değerlerin öğrencilerin akademik gelişimleri, davranış ve kişiler arası ilişkileri ile sınıf iklimi üzerinde etki oluşturduğu belirlenmiştir.

Benimsenilen değerlerin sınıf yönetimi aracılığıyla yansıtılmasının etki oluşturduğu alanlardan birinin sınıf iklimi olduğu belirlenmiştir. Yansıtılan değerler sonucunda sınıfın daha neşeli ve güven veren bir iklime sahip olduğu ifade edilmiştir. Sınıf ortamının daha eşitlikçi, özgür ve dolayısıyla demokratik hal aldığı ise ulaşılan diğer sonuçlardandır. Her bir öğretmenin öncelikli değerlerinin farklı olabileceği göz önünde bulundurularak sınıfın kendisine ait bir iklime yansıtılan değerler ile sahip olduğu belirlenmiştir. Değerlerin yansıtılmasının sınıf ikliminin olumlu ve sıcak bir hal almasını sağladığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle sınıf iklimini sıcak hale getirecek değerlerin öğretmenlerce tercih edilerek yansıtıldığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıflarını yönetirken yansıttıkları değerlerin öğrencilerin akademik gelişimlerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı bireyler hale gelmesinde, öğretmenlerin başarıyı destekleyen değerleri yansıtmasının etkili olduğu görülmüştür. Akademik gelişimin parçalarından biri olan derse aktif biçimde katılma ve okula devamda artışın gözlenmesi ise, değerlerin yansıtılmasının diğer sonuçlarından olmuştur.

Sınıf içinde geçirilen zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını içeren zaman yönetimi alanında, değerlerin katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin iletmek istedikleri mesajları daha kısa bir zaman dilimi içinde ve daha az yorularak verdiklerini düşündükleri belirlenmiştir. Ders programlarının kazanımlarının daha etkili biçimde öğrencilere iletildiği, öğrencilerin daha yaratıcı ve geniş görüşlü biçimde hareket ettikleri ise, değerlerin sınıf yönetiminde yansıtılması sonucunda öğretmenlerce gözlenen akademik gelişimin parçaları olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler öğrencilerin akademik gelişimleri ile öğretmenlerce yansıtılan değerler arasında anlamlı bir bağ olduğu sonucuna ulaştırmıştır.

Öğretmenlerin sınıflarını yönetirken yansıttıkları değerlerin öğrenciler üzerinde oluşturduğu etkilerin ağırlıklı bölümünün öğrencilerin davranışları ve kişiler arası ilişkilerinde gözlenen gelişme olduğu belirlenmiştir. Sınıf yönetiminin uğraşı alanları içinde önemli yere sahip istenmeyen davranışlar boyutunda azalma olduğu, değerlerin yansıtılmasının sonucunda ifade edilen durumlardan olmuştur.

Öğrencilerin davranışlarında dürüstlük değerinin etkisinin varlığını gösterdiği belirlenmiş; yalan söyleme davranışında azalma gözlemlendiği, öğrencilerin günlük olaylarda doğruluktan yana tavır aldıkları ifade edilmiştir. Öğrencilerin kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz denetim mekanizmalarını kullanma, sorumluluklarını yerine getirme gibi davranışlar bakımından geliştiği belirlenmiştir.

Yansıtılan değerler sonucunda öğrencilerin kendilerine daha çok güvenen bireyler haline geldikleri ise ulaşılan diğer bir sonuçtur. Öğrencilerin kendilerine duydukları güven aracılığıyla ders içindeki davranışlarının olumlu anlamda geliştiği belirlenmiştir. Kişisel temizlik alışkanlıklarına ek olarak yaşanan çevrenin temiz olmasına karşın duyulan hassasiyetin geliştiği de değerlerin yansıtılması sonucunda davranış boyutunda ifade edilen etkilerden olmuştur.

Kişiler arası ilişkiler bakımından öğrencilerin geliştiğinin ifade edilmesi ise ulaşılan diğer sonuçlardandır. Saygı değerinin kazanılmasının sağlanması sonucunda öğrencilerin bireysel farklılıklara saygı ile yaklaşan bireyler olarak birbirlerine saygı ile

yaklaştıkları belirlenmiştir. Kendilerini birbirlerinin yerlerine koyarak hareket etmeleri neticesinde kişiler arası ilişkilerin daha anlamlı hale geldiği belirlenmiş; öğrencilerin yardımlaşma ve hoşgörüye dayanan ilişkiler geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Birbirlerinin kişiliklerine saygı ile yaklaşan öğrencilerin, akranlarının hatalı davranışları karşısında daha affedici bir tutum içinde oldukları belirlenmiştir.

Sınıf yönetiminin önemli parçalarından biri olan sınıf kurallarına uyum boyutunda, öğrencilerin olumlu gelişim gösterdikleri belirlenmiş; öğrencilerin sınıf kuralları konusunda daha uyumlu bir tutum sergiledikleri ortaya konmuştur. Bu durum ise öğretmen ve öğrenciler ile öğrencilerin birbirleri arasındaki ilişkilere katkı sağlayan bir durum olarak görülmüştür.

5.2.Öneriler

- Öğretmenlerin sınıflarını yönetirken hangi değerlerin etkisiyle hareket ettiklerinin farkında olmaları; bu değerlerin eğitimsel amaçlara hangi ölçüde hizmet ettiğini öz denetim süreçleri ile sınamaları sağlanmalıdır. Bunun için, ilköğretim okulu müfettişleri tarafından belirli aralarla öğretmenlerden dönütler alınarak değerlendirme yapılabilir.
- Öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin niteliği hakkında fikir sahibi olmalarını sağlayacak etkinliklerin okul yönetimi içerisinde yer almasına önem verilmelidir. Okul içinde öğretmenler ve yöneticiler arasında benimsenen değerlerin ortaya çıkartılmasını sağlayacak ortam ve fırsatlar oluşturulmalıdır. (Dönem başı öğretmen kurulu toplantılarında geçmiş dönemlere ait deneyimler paylaşılabilir).
- Öğretmenlerin kendi değerlerini meslektaşları ile karşılaştırmalı olarak sinayabilecekleri tartışma ve fikir alışverişi yapmaları sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerce yapılan değer sıralamalarında öncelikli değerler arasında yer almayan fakat sınıf yönetimini demokratik hale getirecek özgürlük, barış ve eşitlik değerlerine sınıf öğretmenlerinin daha çok benimsemeleri okul yönetimince teşvik edilmelidir.

- Sınıf içi ilişkileri doğrudan etkileyen fakat değer sıralamalarının at basamaklarında yer alan sevgi, hoşgörü, saygı, neşelilik, yardımseverlik ve nezaket değerlerine sınıf yönetiminde daha çok yer verilmelidir.
- Öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesine yönelik geniş görüşlülük, yaratıcılık, mantıklılık, entelektüellik, bilgelik gibi değerler yönetsel etkinliklerle desteklenmelidir. Zira bu değerlerin sınıf yönetiminde en az tercih edilen değerler olduğu belirlenmiştir.
- Sınıf ortamını eğlenceli hale getiren ve öğrenci güdülenmişliğini arttıran, öğretim etkinliklerini tekdüzelikten koruyan zevk, mutluluk, estetik değerleri sınıf yönetiminde daha etkin hale getirilmelidir. Bu değerlerin ortak özellikleri en az edilen ya da hiç tercih edilmeyen değerler olmalarıdır.
- Öğretmenler, benimsedikleri değerlerinin sınıflarını yönetirken bilinçli ya da bilinçsiz biçimde yansıttıkları bilgisine sahip olmalıdır. Bu amaçla, öğretmen adaylarının lisans döneminde kendi değerlerinin öğrenciler üzerinde oluşturacağı etkiyi ortaya koyan araştırma sonuçları ile karşılaşmalarını sağlayacak bir müfredat geliştirilmeli; mevcut uygulamaları değerlendirmelerine olanak tanıyan staj etkinliklerinde, gözlemledikleri öğretmenlerin değerlerini yansıtmaları biçimlerine dikkat etmeleri sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin öğrencileri tarafından gözlemlenen ve model olarak kabul edilen kişiler olduğu unutulmamalı; istenilen davranışların öğrencilere kazandırılması sürecinde benimsenmesi istenilen değerlerin sınıf içinde modellenmesi sağlanmalıdır.
- Sınıf içinde hâkim olunan havanın oluşturulmasında öğretmenlerin kişisel özelliklerinin etkili olduğu, bu havanın öğrenci ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayabilecek değerler ile desteklenmesinin sağlayacağı yararlar konusunda öğretmenler bilgi sahibi olmalıdır. Bu amaçla konuyla ilgili olan araştırma sonuçlarından öğretmenlerin yararlanabilecekleri hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.
- Değerlerin yansıtılmasının sınıf içindeki davranışları ve kişiler arası ilişkileri toplumsal açıdan istenilen düzeye getirmede etkili olduğu öğretmenlerin bilgisine sunulmalıdır
- Sınıflarını yönetirken sahip oldukları değerleri yansıtan öğretmenlerin, bu değerler aracılığıyla öğrencilerin akademik gelişimleri üzerinde olumlu etki

oluşturacaklarını bilmeli; bu etkiyi en uygun biçimde ortaya koyabilecek fırsatlar sınıf içinde oluşturmalarıdır.

- Sınıf yönetiminin karakter eğitiminden ayrılamayacak yanları olduğu bilinmeli; verilen değer odaklı kararların öğrencilerin karakterlerini etkileyebileceği öğretmenlere hizmet içi eğitim aracılığıyla ifade edilmelidir.
- Öğretmen performansını belirlemeye yönelik çalışmalarda, öğretmenlerin sınıflarını yönetirken yansıttıkları değerlerin etkiliğinin de göz önünde bulundurulması; bu etkililik hakkında performansı belirlemekle yükümlü olan kişilerce öğretmenlere geribildirim verilmesi gerekmektedir.

Yeni araştırmalar için araştırma bulgularına göre oluşturulan öneriler ise aşağıda verilmiştir:

- Öğretmenlerin sınıflarını yönetirken yansıttıkları değerlerin belirlenebilmesini sağlamak için, gerçek hayat uygulamalarının video kaydı benzeri araçlar ile tespit edilmesini sağlayacak araştırma yöntemleri kullanılabilir.
- Birinci kademe öğretmenlerinin görüşleri alınarak gerçekleştirilen araştırmanın, ikinci kademe öğretmenleri için de yapılması sağlanabilir.
- Öğretmenlerin değerlerini yansıtma biçimlerinin nedenlerinin ortaya konmasını amaçlayan araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Akademik başarı ile sınıf yönetimi ya da karakter gelişimi ile sınıf yönetiminin karşılıklı ilişkisini öğretmen değerleri bakımından ele alan araştırmalar yürütülebilir.
- Her bir sınıf yönetimi yaklaşımının dayandığı veya desteklediği değerleri belirlemeye yönelik bir çalışma yürütülebilir.
- Öğretmenlerin sınıflarını yönetirken öne çıkardıklarını düşündükleri değerlerin, öğrencilerin bakış açısından değerlendirildiği bir çalışma yürütülebilir.
- Öğrencileri sınıflarında hakim olmasını istedikleri değerleri belirlemeye yönelik olarak, nitel araştırma süreçlerinin işletildiği bir çalışma yürütülebilir.
- Öğretmenlerin sınıflarını yönetirken yansıttıkları değerlerin öğrenciler üzerindeki etkilerinin neler olduğu, öğrenci velilerin görüşleri dikkate alınarak belirlenebilir. Bu araştırmalar ile elde edilen sonuçlar öğretmenler ile

tartışılarak öğretimin kalitesinin arttırılmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

- Öğretmenlerce benimsenen her bir değerin yansıtış biçimlerini ortaya koyabilmek amacıyla, değerler ve onları yansıtan eylemleri belirlemeye yönelik çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKLAR

- Ada, S., Baysal, Z. N. & Korucu, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 7-18.
- Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 7-18.
- Akdemir, D. (2007). *Yönetici değerlerinin, eğitim örgütleri karar sürecine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akınoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 7-26.
- Arawi, T. (2005). Values in education. Erişim tarihi: 15 Eylül 2008, <http://www.collegevalues.org/articles.cfm?id=737&a=1>.
- Argandona, A. (2003). Fostering values in organizations. *Journal of Business Ethics*, 45, 15-28.
- Arslanoğlu, İ. (2005). Türk değerleri üzerine bir değerlendirme. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 41, 64-77.
- Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Üniversite ve Toplum*, 7(2), 1-12.
- Aydın, A. (2003). *Sınıf Yönetimi*. (3. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Babadoğan, C. (2003). Sorumlu davranış geliştirme stratejileri bağlamında öğrenen sınıf. *Milli Eğitim Dergisi*, s.157.

- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (6. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baloğlu, M. & Balgalmış, E. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin öz değerlerinin betimlenmesi: Tokat ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 19-31.
- Başar, H. (2005). *Sınıf yönetimi* (12. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Bayrak, C. (1998). Okul ve sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar. *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Benninga, J. (2003). Moral and ethical issues in teacher education. *Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*. Erişim tarihi: 13 Mayıs 2009, http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED482699&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED482699.
- Benninga, J., Berkowitz, S., Marvin, W., Kuehn, P. & Smith, K. (2006). Character and academics: What good schools do. *Phi Delta Kappa International*, 87(6). Erişim tarihi: 21 Mart 2009, http://www.pdkintl.org/kappan/k_v87/k0602ben.htm.
- Bilgiç, E. & Yurtal, F. (2009). Zorbalık eğilimlerinin sınıf iklimlerine göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 180-194.
- Boeree, G. (2006). Personality theories. Erişim tarihi: 1 Ekim 2008, <http://webpace.ship.edu/cgboer/persintro.html>.
- Bowen, C., Webb, L., Rowe, R. & Earl, H. (2007). Ethics in educational leadership: Building an ethics-based program. *American Association of Colleges for Teacher Education annual meeting*. Erişim tarihi: 3 Şubat 2009, http://www.allacademic.com/meta/p142147_index.html.

- Brytting, T. & Trollestad, C. (2000). . Managerial thinking on value-based management. *International Journal of Value-Based Management*, 13, 55-77.
- Bussey, L. (2006). . Measuring the instructional leadership values and beliefs of school leaders. *Values And Ethics In Educational Administration*. 4(3), 1-8.
- Buzzelli, C., Johnston, B. (2002). The moral dimensions of teaching. New York: Routledgefalmer.
- Carlin, D. (1996). Teaching about values. *Commonweal*. Erişim tarihi: 1 Eylöl 2008, http://findarticles.com/p/articles/mim1252/is_n3_v123/ai_17985531.
- Chapman, A. (2006). Ethical leadership, decision-making, and organizations. Erişim tarihi: 4 Eylöl 2008, http://www.businessballs.com/ethical_management_leadership.htm.
- Cheung, C. (2007). The teaching of moral education through media education *The Asia Pacific-Education Researcher*, 16(1), 61-72.
- Chin, C. & Lin, F. (2001). Value-loaded activities in mathematics classroom. *Psychology of Mathematics Education (PME)*. Erişim tarihi: 10 Aralık 2008, <http://140.122.140.1/~cchin/PME25.pdf>.
- Classroom discipline and lessons in social values. (1990, January 31). *New York Times*.
- Cornett, Z. & Thomas, J. (1995). Integrity as professionalism: Ethics and leadership in practice. Society of American Foresters National Convention. Erişim tarihi: 3 Eylöl 2008, <http://www.fs.fed.us/eco/eco-watch/ew960123.htm>
- Creasy, K. (2008). Is there a place for character education. *Social science research network*. Erişim tarihi: 10 Eylöl 2008, http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1141823.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi* (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Çetin, Ş. (2004). Değişen değerler ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, s.161.

Çınar, A. (2006). Modern zamanların değer arayışı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(11), 53-68.

Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 43-77.

Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite Toplum Dergisi*, 7(4).

Çoban, A. (2002). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının, eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerinin değerlendirilmesi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. 26(2), 311-318.

Demirli, C. (2007). *Elektronik portfolyo öğretim sürecinin öğrenen tutumlarına ve öğrenme algılarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Department of Personnel & Training Ministry of Personnel, Public Grievances & Pensions Government of India. *A Distance learning module on values in administration*. Erişim tarihi: 10 Kasım 2008,
http://persmin.nic.in/otraining/undp_modules/valuedinadmin/Read%20hyperlinked%20pdf%20file/Values%20in%20Administration.pdf

Deuchar, R. (2008). All you need is an idea!': The impact of values-based participation on pupils' attitudes towards social activism and enterprise. *Improving Schools*, 11(19), 19-32. Erişim tarihi: 16 Ekim 2008, SAGE.

Digiulio, R. (2000). *Positive classroom management*. CA: Corwin Press.

- Dipali Puri Center for the Study of Leadership and Ethics (2004). *Integrating Moral Literacy activities in the classroom: A resource guide for K-6 educators*. Erişim tarihi: 17 Ekim 2008, <http://topaz.educ.psu.edu/UCEACSLE/Moral%20Literacy%20Activities.pdf>
- Doyle, W. (1986). Classroom management techniques and student discipline. *Student Disciplin Strategies Project*. Erişim tarihi: 3 Aralık 2008, ERIC.
- Dwyer, K. (2007). Managing people: Living the values. Erişim tarihi: 25 Temmuz 2008, <http://ezinearticles.com/?Managing-People;-Living-the-Values&id=282193>.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96.
- Erden, M. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve toplumsal değişme: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2), 15-29.
- Etzioni, A. (1996). The spirit of community: rights, responsibilities, and the communitarian agenda. *Harward Educational Review*. Erişim tarihi: 25 Ekim 2008, <http://www.hepg.org/her/abstract/249>.
- Evans, C. (2005). Values in the practice of teaching, and questions for quality and equity in schools. *Improving Schools*, 8(1), 59-77. Erişim tarihi: 16 Ekim 2008, SAGE.

- Evertson, C. & Neal, K. (2006). Looking into learning-centered classrooms implications for classroom management. *National Education Association Research Department*. Erişim tarihi: 16 Kasım 2008, ERIC.
- Furman, G. (2003). Moral leadership and the ethic of community. *Values And Ethics In Educational Administration*, 2(1), 1-8.
- Joshi, P. (2007). Enhancing educational and cultural values (Value-Based Education) among students in Persian Gulf-based Indian Schools. Erişim tarihi: 10 Ağustos 2008, <http://www.worldpress.org/Asia/2988.cfm>.
- Galloway, R. (2004). *The Effects of pro-active character education on the management of student behaviour :perceptions of year 4-8 teachers in a full primary school*. Erişim tarihi: 12 Ocak 2009, <http://cornerstonevalues.org/pdf/Perceptions.pdf>
- Galloway, R. (2004). *Character education at Weston School An evaluation of the effectiveness of implementing delivery strategies*. Erişim tarihi: 13 Ocak 2009, <http://cornerstonevalues.org/westonschool.html>.
- Garrett, T. (2003). Being good: Rethinking classroom management and student discipline - book review. *Theory into Practice*. Erişim tarihi: 1 Şubat 2009, http://findarticles.com/p/articles/mi_m0NQM/is_4_42/ai_111506833/
- Genç, S. & Eryaman, Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Glasser, W. (2000). Kaliteli eğimde öğretmen. (U. Kaplan.) İstanbul: Beyaz Yayınları. (1992).
- Glen, S. (1999). Educating for interprofessional collaboration: Teaching about values. *Nursing Ethics*, 6, 202-213. Erişim tarihi: 16 Eylül 2008, SAGE.
- Goodlad, J., Soder, R., Sirotnik, K. (Ed.) (2002). *The moral dimensions of teaching* . New York: Routledge.

- Gore, J. (1998). Revisiting values education: The role of civics and citizenship education. *Pacific Circle Consortium Conference, Colima, Mexico*. Erişim tarihi: 4 Ocak 2009, <http://www.abc.net.au/civics/teach/articles/jgore/jgore2.htm>
- Gürsel, M. & Sünbül, M. (2000). Öğretmen ve okul yöneticilerinin sınıf yönetim profillerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 92-100.
- Halstead, M. & Taylors, M. (Ed.) (1996). *Values in education and education in values*. Rotledge: Falmer Press.
- Hammerness, K. (2001). Teachers' visions: the role of personal ideals in school reform. *Journal of Educational Change*, 2, 143- 163.
- Han, H. & Kemple, K. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241-246.
- Hassan, K.& Kahil, R. (2005). The Effect of “living Values: An educational program” on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebano. *Early Childhood Education Journal*. 33(2), 81-90.
- Heath, W. (1997). The Proposal in qualitative research. *The qualitative Report*, 3(1). Erişim tarihi: 18 Mayıs 2009, <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-1/heath.html>
- Heathfield, S. How to make values live in your organization: Begin your values alignment process. Erişim tarihi: 9 Haziran 2009, <http://humanresources.about.com/od/orgdevelopment/a/valueslive.htm>
- Heathfield, S. Build an organization based on values: Why values, what values?. Erişim tarihi: 4 Mayıs 2009, <http://humanresources.about.com/od/strategicplanning1/a/organizvalues.htm>

- Heenan, J. (2007). *A Case for Teaching Objective Values*. Erişim tarihi: 21 Ocak 2009, <http://cornerstonevalues.org/acase.html>
- Heenan, J. (2007). *Making Sense of Values*. Erişim tarihi: 6 şubat 2009, <http://cornerstonevalues.org/sense.html>
- Hill, B. (2004). Values education in schools: issues and challanges. Erişim tarihi: 20 Kasım 2009, http://www.schools.nsw.edu.au/media/downloads/schoolsweb/studentsupport/studentwellbeing/values/ve_acsa_paper.pdf
- Hook, P. & Vass, A. (2000). *Confident Classroom Leadership*. Londra: David Fulton Publishers.
- Hoy, W., Anita, S. & Sakiz, G. (2007). Teacher affective support and its impact on early adolescents. *11. Annual Convention of the American Psychological Association, San Francisco*. Erişim tarihi: 24 Nisan 2008, SAGE.
- Huff, C. & Frey, W. (2005). Moral pedagogy and practical ethics. *Science and Engineering Ethics*, 2005(11), 389-408.
- Huitt, W. (2000). Desired student outcomes *Educational Psychology Interactive*. Erişim tarihi: 1 Eylöl 2008, <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/student/desout.html>.
- Huitt, W. (2004). Moral and character development. *Educational Psychology Interactive*. Erişim tarihi: 14 Mayıs 2008, <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/morchr/morchr.html>
- Huitt, W. (2004). Values. *Educational Psychology Interactive*. Erişim tarihi: 14 Mayıs 2008, <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/affsys/values.html>.
- İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen kılavuz kitabı 5. Sınıf*. İstanbul: MEB Yayınları.

Institute of Education Sciences. (2007). *WWC Topic Report What Works Clearinghouse Character Education*.

Jorgensen, L. & Ryan, S. (2004). Relativism, values and morals in the New Zealand curriculum framework. *Science & Education*, 13, 223- 233.

Joseph, P. (2000). Teaching About “the moral classroom”: a moral lens for reflecting on practice. *Annual meeting of American Educational Research Assosication*. Erişim tarihi: 24 Eylül 2008, ERIC.

Karadağ, E., Baloğlu, N. & Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (12), 65-82.

Karagöz, S. (2008). Etkili sınıf yönetimi yaklaşımları. *Kayseri Rehberlik Araştırma Merkezi Dergisi*, s.14

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Kaya, Z. (Ed.). (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kesici, Ş. (2008). Teachers' opinions about building a democratic classroom. *Journal of Instructional Psychology*. Erişim tarihi: 25 Mart 2009, http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCG/is_2_35/ai_n27914355/.

Kıran, H. (2006). *Etkili Sınıf Yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

Kulapichitr, U. (2002). An Evaluation of Thai Preschool Teacher Socio-Moral in Classroom. Second International Forum on Education Reform: Key Factors in Effective Implementation. Erişim tarihi: 1 Ocak 2009, www.worldedreform.com/intercon2/udomluck.pdf.

Kurz, N., Hoy, A. & Hoy, W. (2007). Predictors of academic optimism: teachers' instructional beliefs and professional commitment. *American Educational*

Research Association annual meeting, Chicago. Erişim tarihi: 1 Ocak 2009, SCIENCE DIRECT.

Küçükahmet, L. (Ed). (2000). Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayınları

Lin, H., Davidman, P., Petersen, G. & Thomas, R. (1998). Teachers' views of moral education topics –Taiwan and the USA. *International Review of Education*, 44(1), 65-85.

Martinek, T., Schilling, T. & Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33(1), 29-45.

McCadden, B. (1997). Let's get our houses in order: The role of transitional rituals in constructing moral kindergartners. *The Urban Review*, 29(4), 239-252.

Merril, M. (2002). Leadership and ethics in volunteer management. Erişim tarihi: 20 Aralık 2008, <http://www.merrillassociates.net/topic/2002/04/leadership-and-ethics-volunteer-management>.

Miller, R. (2005). Bütüncül eğitimin felsefi kaynakları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 33-40.

Miller, T., Kraus, R. & Veltkamp, L. (2005). Character education as a prevention strategy in school-related violence. *The Journal of Primary Prevention*, 455-466. Erişim tarihi: 26 Aralık 2008, SPRINGER.

Mullan, D. (2001). Defining value-based education. *II European Meeting on Values Education*. Erişim tarihi: 7 Aralık 2008, <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/vertie/forum/valuebas.htm>.

Narvaez, D. (2002). Does reading moral stories build character?. *Educational Psychology Review*, 14(2), 155- 171.

- Nielsen, T. (2005). Values education through thinking, feeling and doing. *Social Educator*, 23(2), 1-11. Erişim tarihi: 11 Aralık 2008, http://www.valueseducation.edu.au/values/val_articles.8884.html.
- Norberg, K. (2003). Constitutive values and daily practice in a swedish school. *Values And Ethics In Educational Administration*, 1(3), 1-8.
- Normore, A. (2004). Ethics and values in leadership preparation programs: finding the north star in the dust storm. *Values And Ethics In Educational Administration*. 2(2), 1-8.
- Norris, C., Barnett, B., Basom, M.& Terkes, D. (2002). *Developing educational leaders*. Kolombiya: Teachers College Press.
- Oral, G. (2004). Toplum hizmetleri Programı. *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*. Erişim tarihi: 20 Ocak 2008. <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/Gunseli%20Oral.ppt>.
- Osguthorpe, R. (2007). Why do we want teachers of good moral character and disposition?. *Annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New York*. Erişim tarihi: 9 Ekim 2008, http://www.allacademic.com/meta/p142805_index.html.
- Özdemir, E. (2003). Liderlik ve Etik. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 151-168.
- Özmen, F. (1997). *Fırat ve İnönü Üniversitelerinde örgütsel çatışmalar ve çatışma yönetimi yaklaşımları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Paarlberg, L. & Perry, J. (2007). Values management: Aligning employee values and organization goals. *The American Review of Public Administration*, 37. Erişim tarihi: 19 Temmuz 2008, SAGE.

- Pang, N. (2006). Managing school change through self-evaluation in the era of globalization. *19. Annual World ICSEI Congress Fort Lauderdale, Florida*.
- Riaz, O. & Normone, A. (2008). Examining the spiritual dimension of educational leadership. *Values and Ethics in Educational Administration*, 6(4).
- Richardson, R. & Tolson, H. (2005). A comparison of values rankings for selected American and Australian teachers. *Journal of Research in International Education*, 4(3), 263-277.
- Saban, Ahmet (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 55, Yaz, 459-496.
- Sağlam, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf iklimi algılarının çok boyutlu olarak incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sağnak, M. (2005). Örgüt ve yönetim değerlerin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166 (33).
- Sankar, Y. (2004). Education in Crisis: A value-based model of education provides some guidance. *Interchange*, 35(1), 127-151.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 73-88.
- Schafersman, S. (1991). Teaching morals and values in the public schools: a humanist perspective. Erişim tarihi: 3 Temmuz 2008, <http://www.freeinquiry.com/teaching-morals.html>
- Seyidoğlu, H. (2003). Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı (9. Baskı). İstanbul: Güzem Can Yayınevi.
- Sezgin, Ş. (2006). Öğretim elemanlarının örgütsel değerlere ilişkin görüşleri (Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (12), 129-148.

- Smetena, J. (1999). The role of parents in moral development: A social domain analysis. *Journal of Moral Education*, 28(3), 311- 321.
- Stahl, R. (1979). Validating a values/moral education model within content- centred classroom settings. *Annual meeting of the Rocky Mountain Educational Research Assosication*. Erişim tarihi: 11 Aralık 2008, ERIC.
- State of NSW Department of Education and Training. (2003). *Classroom Strategies some strategies to bring values to the surface in lessons*. Erişim tarihi: 20 Kasım 2008, <http://www.schools.nsw.edu.au/studentsupport/studentwellbeing/values/vitcr/strategies/index.php>.
- Stephenson, J., Ling, L., Burman., E. & Cooper., M. (Ed.) (1997). *Values in education*. Routledge: CRC Press.
- Strike, K., Haller, E., Soltis, J. (1998). *The ethics of school admisitation*. Kolombiya: Teachers College Press.
- şentürk, H. (2007). Uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 7-16.
- Thompson, O. & Carr, S. (1966). *Values of high school students and their teachers*. Erişim tarihi: 6 Eylül 2008, ERIC.
- Trocchia, P., Swanson, D., Orlitzky, M. (2007). Digging deeper: the laddering interview, a tool for surfacing values. *Journal of Management Education*, 31(5), 713-729.
- Töremen, F. & Karakuş, M. (2008). Okullarda işleri kolaylaştırma çabası: okul yönetiminde kolaylaştırıcı liderlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 1-11.
- Turan, S. & Aktan, D. (2008). Okul hayatında var olan ve olması düşünölen sosyal değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.

- Uludağ, Z. (2005). Savater'e göre eğitim ve özgürlük. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 89-110.
- Ulusoy, K. (2007). *Lise tarih programlarında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- U.S. Department of Education. (2008). *Partnerships in Character Education State Pilot Projects*. Erişim tarihi: 9 Kasım 2008, http://www.cetac.org/documents/Publications/DOE_StatePilot.pdf
- Webb, R. (2005). Leading teaching and learning in the primary school from 'educative leadership' to 'pedagogical leadership'. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 69-91. Erişim tarihi: 16 Ekim 2008, SAGE.
- Weissbourd, R. (2003). Moral teachers, moral students. *The Best of Educational Leadership*, 60(6), 6-11.
- Wright, I. (1993). Civic education is values education. *Social Studies*, 84(4). 149- 158.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Yüce, A. (2007). Yöneticiler açısından ahlâk olgusu: kavramsal bir irdeleme. *Üniversite ve Toplum Dergisi*. 7(1).
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2006). *İlköğretim okullarında çalışma yapan öğretmen adayları*. Erişim tarihi: 4 Ocak 2009, <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/uygulama/ilkogretimuyg.doc>
- Zikuda, M. & Fuss, S. (2008). Impact of teacher competencies on student emotions: A multi-method approach. *International Journal of Educational Research*. 47, 136-147. Erişim tarihi: 30 Aralık 2008, SCIENCE DIRECT.

EK- 1 GÖRÜŞME FORMU

Merhaba hocam. Adım Dilek Pekince. Kovancılar Bayramyazı İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapıyorum. Aynı zamanda Fırat Üniversitesi'nde Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans yapıyorum. Öğretmenlerin sınıflarını yönetirken hangi değerleri tercih ettiklerini belirlemek, bu değerleri sınıflarını yönetirken nasıl yansıttıklarına ve bu yansıtışın sonucunda öğrencilerde ne gibi etkiler oluşturdıklarına dair görüşlerini belirlemek yüksek lisans tezimin konusunu oluşturmakta. Bu amaçla size, kabul ederseniz, her gün sınıfınızda geçirdiğiniz zamanı düşünerek yanıtlamanızı beklediğimiz bazı sorular yönelteceğim.

Görüşmeye geçmeden önce isminizin tez metninde yer almayacağını ve paylaştığınız düşüncelerinizin yalnızca tez çalışması içerisinde kullanılacağını belirtmek isterim. Amacımız uygulamada yaşanan durumları ortaya koymak olduğu için, sorulara yanıt verirken günlük tecrübelerinizi dikkate almanızın yeterli olacağını düşünüyoruz.

Öncelikle sınıfınızı yönetirken hangi değerleri tercih ettiğinizi belirlemek istiyoruz. Bunun için size verdiğim ve üzerinde 36 tane değer yazılı olduğu kâğıdı dikkatlice okumanızı bekliyoruz. Gördünüz bu değerlerden sınıfınızı yönetirken en çok önemseydiğiniz 10 değeri belirlemenizi istiyoruz. Belirlediğiniz bu 10 değeri sizin için ifade ettiği önem sırasına göre en önemli olanı birinci sıraya, sonrakini ikinci sıraya olacak şekilde sıralamanız gerekmekte. Dilerseniz size verdiğim bu kâğıttaki değerlerin yanında boş bırakılan yerlere 1'den 10'a kadar olan vereceğiniz sayıları yazabilir; dilerseniz seçtiğiniz değerleri ve tercih numaralarını sözlü olarak söyleyebilirsiniz.

Başta da belirttiğim gibi tezimin konusunu sınıf yönetiminde tercih edilen değerlerin yansıtılış biçimleri de oluşturmakta. Günlük eğitim etkinliklerinde, az önce seçtiğiniz bu değerleri önemseydiğiniz sınıfınızı yönetirken öğrencilerinize nasıl gösteriyorsunuz? Önemli bulduğunuz değerleri sınıfınızı yönetirken hangi yollarla öğrencilere yansıtıyorsunuz? Bu değerleri sınıfınızı yönetirken nasıl ortaya koyduğunuzu örnek vererek açıklayabilir misiniz?

Sizce sınıfınızı yönetirken yansıttığınız bu değerler, öğrencileriniz üzerinde hangi etkileri oluşturuyor? Öğrencilerinizde gözlemlediğiniz etkileri düşünerek, örnekler eşliğinde bu etkileri açıklayabilir misiniz?

Araştırmamız boyunca elde ettiğimiz görüşleri öğretmenlerin mesleklerindeki kıdemlerine ve cinsiyetlerine göre değerlendirmeyi düşünüyoruz. Son olarak öğretmenlik hayatınızdaki kaçınıcı yılınızda olduğunuzu da öğrenebilir miyim?

Vaktinizi ayırdığınız ve verdiğiniz değerli yanıtlar için içtenlikle teşekkür ediyorum.

EK- 2 GÖRÜŞME FORMU DEĞER LİSTESİ

GÖRÜŞME FORMU DEĞER LİSTESİ	
() Aile Gizliliği	() Azimlilik (Çalışkan ve hırslı),
() Rahat bir hayat,	() Temiz ve düzenli olmak,
() Heyecan verici bir hayat,	() Geniş görüşlülük,
() Başarı hissi,	() Neşeli olmak
() Barış,	() Yeterlilik (Etkili ve uzman),
() Güzellik (Estetik),	() Cesaret,
() Eşitlik,	() Affedicilik,
() Bilgelik,	() Yardımseverlik,
() Özgürlük,	() Dürüstlük,
() Mutluluk,	() Yaratıcılık,
() İç huzur	() Bağımsızlık,
() Olgunlaşmış sevgi,	() Entelektüellik
() Ulusal güvenlik,	() Mantıklılık,
() Zevk,	() Sevecenlik,
() Sonsuz hayat mutluluğu- Ahiret mutluluğu	() Uyumluluk-İtaatkarlık,
() Öz saygı,	() Nezaket,
() Sosyal saygınlık,	() Sorumluluk (Güvenilirlik),
() Gerçek arkadaşlık	() Öz kontrol- Kişisel disiplin

EK- 3 . DEĞER ÖLÇEĞİ İLE ELDE EDİLEN VERİLERİN ÇÖZÜMLENME SÜRECİNDE SPSS 16.0 EKRAN ÖRNEKLERİ

nicel sonuçlar.sav [DataSet1] - SPSS Data Editor

File Edit View Data Transform Analyze Graphs Utilities Window Help

1 : form

Visible: 42 of 42 Variables

	form	cins	kidem	ailegiz	rahatlayat	heyecanve	basarihissi	baris	guzellik	esitik	bilgelik	ozgurluk	mutluluk	ichuzur	olgunsevgi	ulusguven	zavk
1	1	2	6	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	2	2	5	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0	3	0	0	0
3	3	2	3	0	0	0	0	0	10	5	0	0	0	0	0	6	0
4	4	1	3	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	5	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0
6	6	1	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
7	7	1	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
8	8	1	3	0	1	0	0	2	0	0	0	5	0	10	0	0	0
9	9	1	5	0	1	0	4	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0
10	10	2	4	0	9	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	0	0
11	11	2	2	0	0	0	2	0	0	5	0	0	4	0	0	0	0
12	12	1	1	0	0	0	3	0	0	6	0	0	2	0	0	0	0
13	13	2	1	0	0	0	8	0	0	6	0	7	5	0	0	0	0
14	14	1	2	3	0	0	0	0	0	10	0	0	0	2	0	5	0
15	15	2	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	16	1	1	3	0	0	8	0	0	0	0	7	5	2	0	4	0
17	17	1	1	9	0	0	0	8	4	5	0	2	3	6	0	0	0
18	18	2	4	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0	8	9	0	0
19	19	2	2	0	10	9	0	0	0	0	0	3	4	5	0	2	0
20	20	2	2	0	0	0	0	8	0	0	0	9	0	0	0	0	0
21	21	2	6	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	5	2	0
22	22	1	6	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	2	1	0	0
23	23	2	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0
24	24	1	1	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
25	25	2	5	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	0	0	0	0
26	26	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
27	27	1	2	0	0	0	7	8	0	6	0	0	0	0	0	0	0
28	28	2	1	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0
29	29	2	1	0	9	10	5	0	8	0	0	7	0	0	0	0	0
30	30	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0
31	31	2	1	0	0	0	4	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0
32	32	2	1	0	0	2	7	0	0	0	0	8	0	3	0	0	0

Data View Variable View

SPSS Processor is ready

16:31 07.02.2010

		yardimsever										Total
		0	3	4	5	6	7	8	9	10		
cinsiyet	kadın	Count	13	1	0	1	3	1	0	0	3	22
		% within cinsiyet	59,1%	4,5%	,0%	4,5%	13,6%	4,5%	,0%	,0%	13,6%	100,0%
	erkek	Count	31	3	1	1	4	1	2	2	1	46
		% within cinsiyet	67,4%	6,5%	2,2%	2,2%	8,7%	2,2%	4,3%	4,3%	2,2%	100,0%
Total	Count	44	4	1	2	7	2	2	2	2	4	68
	% within cinsiyet	64,7%	5,9%	1,5%	2,9%	10,3%	2,9%	2,9%	2,9%	2,9%	5,9%	100,0%

		durust										Total
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
cinsiyet	kadın	Count	5	3	1	1	1	2	2	3	1	2
		% within cinsiyet	22,7%	13,6%	4,5%	4,5%	4,5%	9,1%	9,1%	13,6%	4,5%	9,1%
	erkek	Count	14	7	1	5	2	3	4	4	2	1
		% within cinsiyet	30,4%	15,2%	2,2%	10,9%	4,3%	6,5%	8,7%	8,7%	4,3%	2,2%
Total	Count	19	10	2	6	3	5	6	7	7	3	3
	% within cinsiyet	27,9%	14,7%	2,9%	8,8%	4,4%	7,4%	8,8%	10,3%	10,3%	4,4%	4,4%

		yaratıcı										Total
		0	2	3	5	6	7	8	9	10		
cinsiyet	kadın	Count	15	1	1	2	1	1	1	0	0	22
		% within cinsiyet	68,2%	4,5%	4,5%	9,1%	4,5%	4,5%	4,5%	,0%	,0%	100,0%
	erkek	Count	31	1	1	1	4	1	3	2	2	46
		% within cinsiyet	67,4%	2,2%	2,2%	2,2%	8,7%	2,2%	6,5%	4,3%	4,3%	100,0%

SPSS Processor is ready

16:35

07.02.2010

EK- 4 QSR NVİVO 8 EKLAN ÖRNEKLERİ

nitel değerler.nvp - NVivo

File Edit View Go Project Links Code Tools Window Help

Look for: Search In Tree Nodes Find Now Clear Options X

Nodes

Free Nodes
Tree Nodes
Cases
Relationships
Matrices
Search Folders
All Nodes

Sources
Nodes
Sets
Queries
Models
Links
Classifications
Folders

Tree Nodes

Name	Sources	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
DEĞERLERİN SINIF YONETİMİNDE	1	127	12.07.2009 23:35	DİLEK	03.01.2010 19:58	1
Anlatım	1	33	12.07.2009 23:37	DİLEK	03.01.2010 19:59	1
Aıklama	1	15	12.07.2009 23:43	DİLEK	03.01.2010 20:02	1
Film	1	2	12.07.2009 23:43	DİLEK	03.01.2010 20:03	1
Hikaye	1	3	12.07.2009 23:43	DİLEK	03.01.2010 20:03	1
Örnek verme	1	15	12.07.2009 23:42	DİLEK	03.01.2010 20:03	1
Genibldirim	1	8	12.07.2009 23:36	DİLEK	03.01.2010 19:59	1
Ödül	1	2	12.07.2009 23:41	DİLEK	03.01.2010 20:03	1
Takdir	1	6	12.07.2009 23:41	DİLEK	03.01.2010 20:03	1
Kisisel örgütleme	1	8	17.07.2009 14:19	DİLEK	03.01.2010 23:02	1
Azim	1	1	17.07.2009 14:26	DİLEK	03.01.2010 20:03	1
Gelişim	1	1	17.07.2009 14:25	DİLEK	03.01.2010 20:03	1
Mantık	1	2	17.07.2009 14:23	DİLEK	03.01.2010 20:03	1
Öz denetim	1	2	17.07.2009 14:20	DİLEK	03.01.2010 20:03	1
Planlama	1	3	17.07.2009 14:20	DİLEK	03.01.2010 20:03	1
Modellleme	1	37	17.07.2009 14:13	DİLEK	03.01.2010 19:58	1
Çalışma	1	1	17.07.2009 16:25	DİLEK	03.01.2010 20:03	1
Dinleme	1	1	17.07.2009 16:35	DİLEK	03.01.2010 20:03	1
Durustluk	1	2	17.07.2009 16:25	DİLEK	03.01.2010 20:04	1
Gösterip yapirma	1	2	17.07.2009 16:28	DİLEK	03.01.2010 20:04	1
İlgi	1	1	17.07.2009 16:30	DİLEK	03.01.2010 20:04	1
Örnek olma	1	20	12.07.2009 23:42	DİLEK	03.01.2010 20:06	1
Özür dileme	1	1	17.07.2009 16:32	DİLEK	03.01.2010 20:04	1
Saygı	1	3	17.07.2009 16:35	DİLEK	03.01.2010 20:04	1

DİLEK 85 Items

17:21 07.02.2010

nitel değerler.nvp - NVivo

File Edit View Go Project Links Code Tools Window Help

Look for: Search In Tree Nodes Find Now Clear Options X

Nodes

Free Nodes
Tree Nodes
Cases
Relationships
Matrices
Search Folders
All Nodes

Sources
Nodes
Sets
Queries
Models
Links
Classifications
Folders

Tree Nodes

Name	Sources	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
Özür dileme	1	1	17.07.2009 16:32	DİLEK	03.01.2010 20:04	1
Saygı	1	3	17.07.2009 16:35	DİLEK	03.01.2010 20:04	1
Sözünde durma	1	4	17.07.2009 16:26	DİLEK	03.01.2010 20:04	1
Temizlik	1	4	17.07.2009 16:24	DİLEK	03.01.2010 20:04	1
Sınıf iklimi	1	57	12.07.2009 23:35	DİLEK	03.01.2010 19:58	1
Adalet	1	1	12.07.2009 23:40	DİLEK	03.01.2010 19:59	1
Barış	1	1	20.07.2009 10:38	DİLEK	03.01.2010 20:00	1
Cesaret	1	7	12.07.2009 23:39	DİLEK	03.01.2010 20:00	1
Durustluk	1	7	13.07.2009 13:46	DİLEK	03.01.2010 20:00	1
Eğitlik	1	12	12.07.2009 23:39	DİLEK	03.01.2010 20:00	1
Güven	1	3	13.07.2009 10:01	DİLEK	03.01.2010 20:00	1
Hogörü	1	2	12.07.2009 23:39	DİLEK	03.01.2010 20:00	1
Huzur	1	1	12.07.2009 23:37	DİLEK	03.01.2010 20:00	1
İlgi	1	8	12.07.2009 23:40	DİLEK	03.01.2010 20:00	1
Kontrol	1	5	12.07.2009 23:38	DİLEK	03.01.2010 20:00	1
Motivasyon	1	2	12.07.2009 23:38	DİLEK	03.01.2010 20:00	1
Mutluluk	1	2	20.07.2009 10:33	DİLEK	03.01.2010 20:00	1
Nezakete	1	4	13.07.2009 13:55	DİLEK	03.01.2010 20:01	1
Özgürlük	1	4	12.07.2009 23:37	DİLEK	03.01.2010 20:01	1
Saygı	1	5	12.07.2009 23:39	DİLEK	03.01.2010 20:01	1
Sevecenlik	1	4	12.07.2009 23:38	DİLEK	03.01.2010 20:01	1
Sevgi	1	5	12.07.2009 23:38	DİLEK	03.01.2010 20:01	1
Tarafsızlık	1	6	12.07.2009 23:39	DİLEK	03.01.2010 20:01	1
Tutarlılık	1	1	13.07.2009 17:49	DİLEK	03.01.2010 20:01	1
Yaratıcılık	1	1	13.07.2009 13:51	DİLEK	03.01.2010 20:02	1

DİLEK 85 Items

17:24 07.02.2010

nitel değerler.nvp - NVivo

File Edit View Go Project Links Code Tools Window Help

New

Code At

Look for: Search In Tree Nodes Find Now Clear Options

Nodes

- Free Nodes
- Tree Nodes
- Cases
- Relationships
- Matrices
- Search Folders
- All Nodes

Sources

Nodes

Sets

Queries

Models

Links

Classifications

Folders

Tree Nodes

Name	Sources	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
Davranışsal boyut	1	44	27.01.2010 09:46	DILEK	27.01.2010 10:45	DILEK
Dürüstlük	1	14	15.07.2009 00:09	DILEK	27.01.2010 10:42	DILEK
İstenmeyen davranış	1	11	15.07.2009 00:08	DILEK	27.01.2010 10:43	DILEK
Öz güven	1	6	15.07.2009 00:09	DILEK	27.01.2010 10:44	DILEK
Öz kontrol	1	5	15.07.2009 00:09	DILEK	27.01.2010 10:44	DILEK
Sorumluluk	1	9	15.07.2009 00:10	DILEK	27.01.2010 10:45	DILEK
Temizlik	1	7	15.07.2009 00:10	DILEK	27.01.2010 10:45	DILEK
Kişiler arası ilişkiler boyutu	1	22	27.01.2010 09:46	DILEK	27.01.2010 10:49	DILEK
Empati	1	1	15.07.2009 00:09	DILEK	27.01.2010 10:46	DILEK
Hogörü	1	5	15.07.2009 00:10	DILEK	27.01.2010 10:47	DILEK
Nezaketi	1	1	15.07.2009 00:11	DILEK	27.01.2010 10:47	DILEK
Saygı	1	9	15.07.2009 00:10	DILEK	27.01.2010 10:48	DILEK
Sevgi	1	1	15.07.2009 00:10	DILEK	27.01.2010 10:49	DILEK
Uyumluluk	1	4	18.07.2009 13:14	DILEK	27.01.2010 10:30	DILEK
Yardımlaşma	1	5	15.07.2009 00:11	DILEK	27.01.2010 10:49	DILEK
Sınıf iklimi	1	19	15.07.2009 00:03	DILEK	27.01.2010 09:29	DILEK
Demokratik	1	1	15.07.2009 00:06	DILEK	05.01.2010 00:08	1
Eşitlik	1	4	15.07.2009 00:07	DILEK	05.01.2010 00:08	1
Güven	1	4	17.07.2009 20:24	DILEK	27.01.2010 09:29	DILEK
Neşe	1	5	15.07.2009 00:07	DILEK	05.01.2010 00:09	1
Olumlu	1	3	15.07.2009 00:06	DILEK	05.01.2010 00:09	1
Özel	1	1	15.07.2009 00:28	DILEK	05.01.2010 00:09	1
Özgürlük	1	3	15.07.2009 00:07	DILEK	05.01.2010 00:09	1
sorular	1	1	09.07.2009 20:45	DILEK	10.07.2009 17:07	DILEK

DILEK / 85 Items

17:28 07.02.2010

nitel değerler.nvp - NVivo

File Edit View Go Project Links Code Tools Window Help

New

Code At

Look for: Search In Tree Nodes Find Now Clear Options

Nodes

- Free Nodes
- Tree Nodes
- Cases
- Relationships
- Matrices
- Search Folders
- All Nodes

Sources

Nodes

Sets

Queries

Models

Links

Classifications

Folders

Tree Nodes

Name	Sources	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
Örnek olma	1	20	12.07.2009 23:42	DILEK	03.01.2010 20:06	1
Özür dileme	1	1	17.07.2009 16:32	DILEK	03.01.2010 20:04	1
Sayı	1	3	17.07.2009 16:35	DILEK	03.01.2010 20:04	1
Sözünde durma	1	4	17.07.2009 16:26	DILEK	03.01.2010 20:04	1
Temizlik	1	4	17.07.2009 16:24	DILEK	03.01.2010 20:04	1
Sınıf iklimi	1	57	12.07.2009 23:35	DILEK	03.01.2010 19:58	1
Adalat	1	1	12.07.2009 23:40	DILEK	03.01.2010 19:58	1

Cesaret

<Internals>görüſme sonuçları> - \$ 7 references coded [0,91% Coverage]

Reference 1 - 0,13% Coverage

Onlara saygı göstererek anlatmaya çalıştığı yanlış da olsa onu cesaretinden dolayı kutladım.

Reference 2 - 0,13% Coverage

Cesaretlerini kırmamak için söyledikleri yanlış dahi olsa olumsuz yönde müdahale etmem.

Reference 3 - 0,20% Coverage

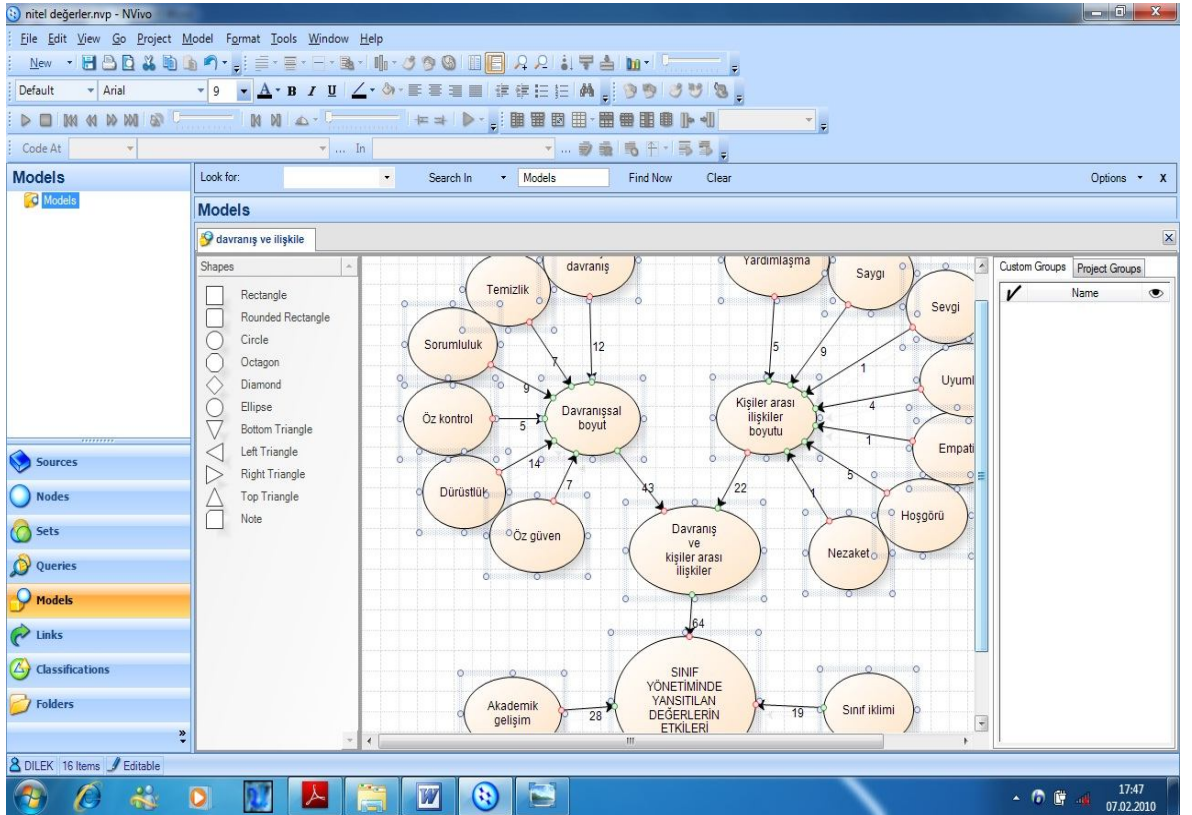
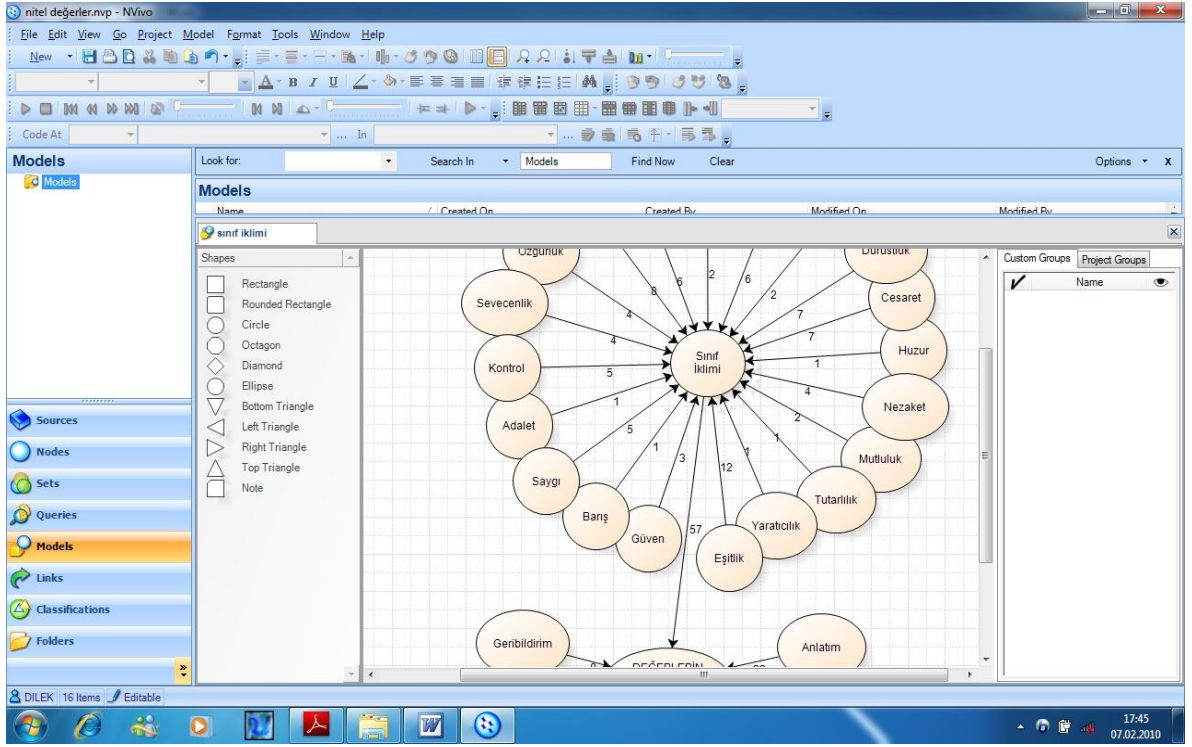
Cesaretin çok önemli olduğunu bu sebeple düşüncelerini korkmadan , sıkılmadan rahatlıkla konuşmaları gerektiğini anlatırım.

Reference 4 - 0,12% Coverage

Öğrenci soruya yanlış cevap verdiği halde kendisini kırmadan doğru cevaba yöneltmek.

DILEK / 85 Items Sources: 1 References: 7 Unfiltered

17:31 07.02.2010



Adı- Soyadı: Dilek Pekince
 Doğum Tarihi: 19.06.1985
 Doğum Yeri: Elazığ- Maden
 Uyuğu: T.C.

EĞİTİM BİLGİLERİ

İlkokul: 1991-1996; Keban Atatürk İlköğretim Okulu
 Ortaokul ve Lise: 1996-2003; Elazığ Anadolu Lisesi
 Lisans: 2003-2007; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi
 İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği
 Yüksek Lisans: 2007- 2010: Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve
 Ekonomisi Anabilim Dalı

AKADEMİK BİLGİLERİ

Yüksek Lisans Seminer Çalışması: Dedikodunun Eğitim Örgütlerindeki İşlevselliği ve Yönetimi
 Yüksek Lisans Tez Konusu: Değerlere Dayalı Sınıf Yönetimi

KİŞİSEL ÖZELLİKLERİ

Çalıştığı Kurumlar: Kovancılar Bayramyazı İlköğretim Okulu (Sınıf Öğretmeni, 2007- 2010)
 Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Araştırma görevlisi, 2010-..)
 Görevi: Sınıf Öğretmeni
 Yabancı Dil: İyi derecede İngilizce
 Orta derecede Almanca
 İlgi Alanları: Edebiyat ve Tarih

İLETİŞİM ADRESİ:

Adres: 75. YIL İMKB YİBO Loj. C Blok Kat:3 ELAZIĞ
 Elektronik Adres: ecnikep@hotmail.com
 Telefon: 0537 2670349

ÖZGEÇMİŞ