

Eğitim Yöneticilerinin Bakış Açısı ile Değerler Eğitimi

Halil EKŞİ¹ , Ahmet Yasin OKUDAN²

¹ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul-Türkiye

² Öğretmen, Celal Yardımcı İlköğretim Okulu, İstanbul-Türkiye

Alındı: 05.01.2011

Düzeltildi: 20.01.2011

Kabul Edildi: 24.01.2011

Orjinal Yayın Dili Türkçedir (v.8, n.2, Haziran 2011, ss.178-190)

ÖZET

Bu çalışmada eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değerler eğitimine bakış açılarının bazı değişkenler çerçevesinde incelenmesi amaçlanmaktadır. Eğitim yöneticilerinin değer eğitimine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacı ile “Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu ölçek kullanılarak elde edilen verilerle araştırmaya katılan öğretmen görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu, görev yapılan okul türü, yönetici pozisyonu, yöneticilik kıdemi ne göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma mevcut durumu tespit etmeyi amaçladığı için, tarama modeli bir araştırmadır. Ölçek geliştirme işlemleri sonucunda 22 maddeden oluşan nihai ölçek formuna Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği adı verilmiştir. 3 alt faktör ve 22 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach alpha güvenilirlik katsayısının ,825; KMO örneklem yeterliliğinin ,802 ($p=0,000$) ve açıklanan toplam varyansının %54,83 düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Yapılan fark testleri sonucunda cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine ait alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ($p<0,05$) tespit edilirken, görev yapılan okul türü, yönetici pozisyonu ve yöneticilik kıdemi değişkeninde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ayrıca Değer eğitimi yapan çalışanların bu alana ait özel eğitim durumu, değer eğitiminde hangi alanın önceleneceği, değer eğitiminde ölçme değerlendirme nasıl yapıldığı ve değer eğitiminde sorumluluğun ait olduğu paydaşların tespiti eğitim yöneticilerinin gözünden tespit edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi; Eğitim Yöneticisi; Değer Eğitimi Algısı.

GİRİŞ

Eğitimde köklü değişimlerin yaşandığı bu dönemde, organizasyon vizyonunun diğer paydaşların katılımı ile hayata geçirilerek ihtiyaçların giderilmesi için eğitim yöneticileri teşvik edilmektedir (Fawcett, Brobeck, Andrews & Walker, 2001). Huffman’a (1994) göre

* Bu çalışma Ahmet Yasin Okudan’ın Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı’nda hazırladığı “Eğitim Yöneticilerinin Değerler Eğitiminin Önemi Etkileri ve Uygulamalar Hakkındaki Görüşleri” isimli tez çalışmasından üretilmiştir.



eğitim yöneticisi, okulun ihtiyaçlarının belirlenmesinde, değer eğitimi programlarının uygulama ve geliştirilmesinde paydaşların hepsinin katılımını sağlayabilmelidir. Ayrıca paydaşlarla etkili iletişim içinde bulunmalı, etik bir toplum oluşturmalı, doğru değerler için rol-model olabilmeli, değer eğitimi programlarını etkin şekilde uygulamak için tedbirler alabilmelidir (Etzioni, 1998; Lickona, 1991; Leming, 2000; Vessels, 1998).

Okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarının merkezi yöneticidir. Bu nedenle değişimin öncüsü olan müdürün sahip olacağı vizyon, kurumu dönüştürecek ve geliştirecek faaliyetleri içerecek genişlikte olmalıdır. Zira okul kültürünün bir metodoloji bütünüde yapılan uygulamalar ve bunun sonucunda ortaya çıkan değişimle etkilendiği değer eğitimi teorisyenleri ile liderlik teorisyenleri tarafından kabul edilmektedir (Lickona, 1991).

Bir kişinin etik kurallara uyumu bireysel memnuniyet ve sosyal sorumluluk anlayışı ile yüksek düzeyde ilişkilidir. Bunun tersine yönetici kurumda meydana gelen problemleri yönetme konusunda güçlü bir karaktere sahip değilse çalışanlara ilham kaynağı olma ve onları etkileme gücünü de yitirecektir. Bu sebeple yöneticinin (müdürün) algıları ve karakteri organizasyonun kurulması ve programın başarısında etkilidir. Yöneticinin kurumdaki pozisyonuna bağlı olarak vizyonun ve hedeflerin belirlenmesi ile organizasyonun değerleri açığa çıkartılmış olur. Bu sayede kurumla ilintili her bir unsurun kurum kültürü hakkındaki farkındalığı artar. Üyeler belirlenen etik kuralları içselleştirdiğinde, memnuniyet düzeyleri yükselerek daha fazla sorumluluk almaları beklenir.

Yeni bir programın uygulayıcısı olarak müdürden beklenen okullarda değer eğitimi programını etkili kılmaktır. Müdür, değer eğitimi programının uygulanması ve geliştirilmesiyle ortaya çıkacak olan faydadan sorumludur.

Bir organizasyon olarak okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için okul yönetimi iç ve dış çevreyi tanımlayarak organizasyonun ihtiyaçlarını belirlemelidir (Southworth, 1999). Böylece değişim ihtiyacı tam ve doğru bir şekilde tespit edilir (Burns, 1975). Değişimin başarılı olup olamayacağını belirleyen ana unsur iç ve dış çevredir.

Toplumun okula karşı süregelen ilgisi okul kültüründe değişime sebebiyet verecek bir dış iklim yaratır. Bu da öğrencilerin değer eğitimlerinin toplumun değerlerine paralel olması sonucunu doğurur (Marrazo, 2001). Anne-baba, öğrenci, eğitimciler ve toplum gibi paydaşlar eğitim sisteminin öğrencilerin istenilen davranışları göstermesi bakımından etkili olmadığı gibi kesin bir algıya sahiptir (Snowten & Gorton, 1993). Dolayısı ile bu paydaşlar ihtiyaçlar doğrultusunda değişim talep etmektedir. Toplumdaki bu memnuniyetsizlik okul yönetimlerine değer eğitimi uygulamalarında politik ve toplumsal destek sağlamaktadır. Okulun iç iklimi de değer eğitimini desteklemektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve eğitim fakülteleri okulda ortaya çıkan davranış problemlerini sona erdirmek, öğrencilerin ahlakî gelişimlerini sağlamak için değişim arzularını dile getirmektedir.

Organizasyonun ihtiyaçları belirlenirken okul yönetimi bireysel ihtiyaçları da dikkate almalıdır. Bireysel ihtiyaçlar dikkate alınarak yapılan uygulamalar başarı sağlamaktadır (Southworth, 1999). Leming (2000), Vessels (1998) ve Lickona değer eğitimi programlarına tabi tutulan öğrencilerin sosyal ve akademik yeteneklerinin yükseleceğini, olumlu davranış özellikleri gösterme sıklıklarının artacağını savunmuşlardır. Bu teorisyenlerin önerileri değer eğitiminin etkilerinin incelendiği araştırmalar ile desteklenmiştir. Battersby ve arkadaşları (1996) da çeşitli karakter kavramlarının öğretimi ile ilgili bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada öğrencilerin ders boyunca ve dersten sonra olumlu davranış özellikleri sergiledikleri görülmüştür. Aynı şekilde Conway'ın (1999) Heartwood Character Education Programı'nın etkileri üzerine yaptığı araştırmada öğrencilerin uygulamadan sonra daha iyi bir akademik bir seviyeye ulaştıkları ve daha az davranış bozukluğu gösterdikleri belirlenmiştir. Crawford (1999) ise çocuklarla değer

eğitimi üzerine yaptığı röportajlarda onların programın etkilerine dair olumlu bir yaklaşım içinde olduklarını bildirmiştir.

Değişim getiren vizyon, organizasyonun iç ve dış etkenlerini anlayan, paydaşlardan girdi toplayan rasyonel bir yönetim sayesinde üretilebilir (Conway, 1999). Yönetim, organizasyonun ihtiyaçlarını analiz ederek tanımlamalı, uzak hedeflere ve vizyona odaklanmalıdır (Huffman, 1994).

Burns'e (1975) göre organizasyonda başarılı bir değişim gerçekleştirmek için doğru ve yanlış ayırt edebilecek bir vizyon geliştirilmeli, yapı iyi tanımlanmalı ve organizasyonda mutlak iyiye odaklanılmalıdır. İnsan ve kurum ihtiyaçlarını konu edinen araştırmalara göre iyi bir vizyon geliştiren liderlerin bu ihtiyaçları öncelediği görülmüştür (Sergiovanni, 1992). İhtiyaçları önceleyen vizyon uygulamaları, üyelerin ihtiyaçlarının çok daha etkili bir biçimde karşılanmasına, dolayısı ile memnuniyetin ve verimliliğin artmasına olanak tanımaktadır.

Buna göre okul yönetimi bu günün çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayacak bir okul ortamı oluşturmak istiyorsa öğrencilerin ihtiyaçlarını değerlendirme kabiliyetinde olmalıdır (Anderson, 2000). Dolayısı ile değer eğitimi programlarının öğrencilerin ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığına ilişkin okul yönetimlerinin farkındalığı çok önemlidir. Bu farkındalık okul yönetimlerine programların nasıl uygulanacağı ve değerlendirileceği konusunda yardımcı olacaktır (Anderson, 2000).

Vizyon çerçevesindeki uygulamalar sürecinde başarılı olunmak isteniyorsa yöneticinin paydaşlarla iletişime önem vermesi gerekmektedir (Burns, 1975; Pipkin, 1999; Southworth, 1999). Okul yöneticisi okul kültürünü inşa etmede kilit unsurdur (Leithwood, 1992). Yöneticinin ahlakî karar alması ve ahlakî davranışlarda rol-model olması organizasyondaki ahlakî değerlerin ve etik davranışların önemi konusunda sözsüz bir iletişimin başladığını göstermektedir. Yönetici iyi karakter özellikleri gösterir ve üyelerle uyum içinde olursa, kurum üyeleri lidere güven duymaya başlar. Pipkin'e (1999) göre karakter güveni, güven de liderliği inşa eder. Yöneticinin ahlakî davranışı ile çalışanlar organizasyonun değerlerine uyum sağlar ve böylece organizasyonun olumlu yönde değişmesi mümkün olur. Bununla birlikte değişim sürecinde yöneticinin (okul müdürünün) algıları ve karakteri organizasyondaki uygulamalarının başarılı olmasında belirleyicidir.

Organizasyonda yöneticinin etkili olabilmesi için bazı temel unsurlara ihtiyaç vardır. Bu unsurlar yöneticinin bir üst merci tarafından desteklenmesi, ahlakî oryantasyon ve etik kurallar manzumesinin oluşturulması olarak sayılabilir. Bunlar birer sonuç değil organizasyonda ahlakî bir yapı ortaya koymak için birincil gerekliliklerdir. Bir organizasyonda ahlakî olgunluğun yükseltilmesindeki anahtar faktör yöneticinin ahlakî oryantasyonudur. Bu sebeple yönetici güzel bir karaktere sahip olmalı aynı zamanda çalışanlar için iyi bir rol-model olabilmelidir (Burns, 1975; Carlson & Perrew, 1995 ; Pipkin, 1999). Ahlakî karar alma ve değerleri tanımlama, yöneticinin çalışanlarla birlikte inşa ettiği güven ve doğruluğa dayanan organizasyon ile yapılır. Yönetici saygı, nezaket, gizli bilgileri saklı tutmak gibi özelliklere sahip olduğunda, kurumdaki güven seviyesi yükselecektir. Bu güven ve doğruluk seviyesi çalışanların organizasyonun değerlerine sahip çıkmasına yol açacaktır. Ayrıca bu durum çalışanları paylaşmaya ve vizyonu etkili bir biçimde gerçekleştirmeye sevk edecektir (Huffman, 1994; Sergiovanni, 1992).

İletişim, organizasyonun bütün üyelerine uygulanacak programın önemi ve istenilen prosedürlerin neler olduğu hakkında farkındalık sağlamakta, onlara daha fazla sorumluluk almada yardım etmektedir (Wikeley, 1998). Zaten kişisel sorumluluğu kabul değer eğitiminin amaçlarından biridir.

Huffman (1994) ve Lickona'ya (1991) göre tüm çalışanlar ve okul bütün unsurları ile değer eğitimi uygulamalarında aktif bir role sahiptir. Örneğin eğitime yardımcı olan diğer

görevliler de öğrencilere rol-model olurlar ve bilinçli olsun olmasın değerleri önemseyen bir okul ikliminin oluşup oluşmaması konusunda belirleyicidirler. Bu sebeple eğitime yardımcı görevlilerin davranışları, uygulanan değer eğitimi programının başarı düzeyini etkiler.

Aile ve toplumun okullarda yapılan değer eğitimi programlarını desteklemesi kurumun etkili olabilmesi için gereklidir. Hufton ve Eliot'un (2000) yaptığı bir araştırmaya göre aile ve toplumun ilgisi öğrencilerin tutumları, davranışları ve akademik başarısı üzerinde yardımcı bir etkiye sahiptir. Birleşik Devletlerde öğrenci başarısı ile toplum-ailenin öğrenciye karşı tutumları üzerine yapılan benzer bir araştırmada da aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Rutherford ve Billing (1995) olumlu anne-baba tutumlarının öğrencilerin akademik başarısını yükselttiğini tespit etmiştir. Vessels'in çalışmaları (1998) aynı şekilde başarılı okulların değer eğitimi sürecine aile ve toplumu da dâhil ettiğini göstermektedir.

Lickona (1991) ve Huffman (1994) değer eğitimi uygulamalarında aile ve toplumun ilgisine değinerek müdürlerin bu esnada görevlerinin çeşitli iletişim ve eğitim yollarını kullanarak aile ve toplumun bu programlara katılımını sağlamak olduğunu dile getirmektedir. Ailenin değer eğitimi programlarına katılımı öğrenci başarısının yükselmesini sağlar (Paulson ve diğerleri, 1998; Zigarelli, 1996). Anne-baba çocuğun değer sisteminin oluşmasında ve okul programının etkili olmasında çok kritik bir yerde bulunduğuna göre değer eğitimi uygulamalarında eğitim yöneticilerine büyük görev düşmektedir. Zira ailenin ilgisini çekmek ve katılımını sağlamak çok zor bir süreçtir. Olumsuz davranışlar gösteren pek çok öğrenci anne-babaların kendilerine ilgi göstermediği ailelerden gelmektedir. Ayrıca bu aileler öğrenme sürecinde uygun davranışların ve olumlu tutumların ortaya çıkmasını sağlayacak okul işlerine de katkı sağlamamaktadırlar. Heymann ve Earle (2000) yoksulluğun eğitim üzerindeki etkilerini belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre aileler yoksulluk sınırı altında yaşamakta ekonomik sebeplerle çocukları ile zaman geçirememektedirler. Nihayetinde çocukların okuldaki davranışları ve akademik başarıları eksik aile ilgisi sebebi ile olumsuz etkilenmektedir.

Bu çalışma eğitim yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimine ilişkin bakış açılarını belirlemeye yöneliktir. Bu çerçevede yöneticilerinin okullarda yapılan değer eğitimine ilişkin algılamalarının *cinsiyet, eğitim durumu, devlet/özel okul, müdür/müdür yardımcısı ve yöneticilikteki kıdem* değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir.

YÖNTEM

a- Evren ve Örneklem

Araştırma evreni İstanbul ilinde MEB'e bağlı devlet/özel ilköğretim okullarından oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme bu okullar arasından tesadüfi örneklem yöntemi ile belirlenen, 85 ilköğretim ve ortaöğretim okulunun yöneticisi oluşmaktadır.

b- Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesinde, kapsam geçerliliği analizi, güvenilirlik analizi, yapı geçerliliği analizleri yapılmıştır.

c- Kapsam Geçerliliği Analizi

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının ilk aşamasında, kapsam geçerliliği bağlamında öncelikle eğitim bilimleri alanındaki çalışan ve “Değerler Eğitimi” konusunda araştırma yapmış uzmanların görüşlerine başvurularak ölçekte yer alan maddelerin literatüre uygunluğu konusunda fikir alınmıştır. 55 maddeden oluşan anket formundan uzman görüşleri doğrultusunda 24 madde çıkarılmış, anket 31 maddeye indirilmiştir. Kalan 31 madde ve 9 açık uçlu soru uzmanların ve alanında yüksek lisans yapmış iki Türkçe öğretmenin görüşleri doğrultusunda anlam yönüyle düzeltilerek ankete son şekli verilmiştir.

d- Güvenirlilik Analizi

Cronbach Alfa katsayısı Likert tipi ölçeklerde ölçeğin ölçmeyi amaçladığı boyutlar ve altboyutlar arasındaki güvenilirliği tespit etmek için kullanılır. Bu katsayı bize ölçeğin maddeleri arasındaki iç tutarlılığa ve homojenliğe dair bilgi sağlar (Tezbaşaran, 1996). Uzmanlar .70’in üzerindeki geçerlilik puanını yeterli görürler. Ölçeğin ne derece doğru şekilde ölçtüğünü tespit etmek için yapılan güvenilirlik analizi (Tekin, 1993) 31 maddeye, 150 anket verisi kullanılarak uygulanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda 31 maddenin Cronbach Alpha değeri ,810 çıkarken 1, 2, 7, 9, 10, 11, 17, 23 ve 31. maddeler ölçeğin Cronbach Alpha değerini negatif yönde (düşürücü) etkilediği için analizden çıkarılmıştır. Yapılan ikinci güvenilirlik analizi sonucunda (Tablo 1’de) kalan 22 maddenin toplam Cronbach Alpha değeri ,825 olarak tespit edilmiştir. Cronbach Alpha değerini negatif yönde (düşürücü) etkileyen madde olmadığı tespit edilmiştir. Ölçek güvenilirliği daha fazla yükseltilemeyeceği görüldüğü için güvenilirlik analizi tekrar yapılmamıştır.

e- Yapı Geçerliliği

Faktör analizi yapılırken öncelikle faktör sayısı açıklanan toplam varyans miktarına göre de belirlenmiştir. Bu nedenle eigen kesme değeri (özdeğer) belirleme esas alınmış ve ölçeğin 3 alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Faktörlerin birbirinden bağımsız olmasını sağlamak için varimax dik döndürme tercih edilmiştir (Sipahi, Yurtkoru & Çinko, 2008; Altunışık ve diğerleri, 2007) Bu bağlamda analize başlanmadan 25 eksen döndürme sayısı ve varimax dik döndürme yöntemi tercih edilmiştir.

Bu tercihler yapıldıktan sonra güvenilirlik ve madde analizleri sonucunda elde kalan 22 madde ile faktör analizine başlanmıştır. 22 madde ile yapılan faktör analizinde faktör yapısını bozan hiçbir madde olmadığı görülmüştür.

KMO küresellik testi sonucunda KMO= 0,802 bulunmuştur. Bu değer mevcut maddelerin faktör analizi için mükemmel bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (p<0.001). Ayrıca bu değer araştırma için seçilen örneklemin yeterli olduğu anlamına gelmektedir. Değişkenlerin faktör analizine uygunluğu KMO=,800 ve üstünde ise mükemmeldir (Sipahi, Yurtkoru & Çinko, 2008).

f- Faktörlerin Adlandırılması

Faktör analizi sonucunda 29, 14, 30, 26, 20, 12, 16 ve 24 nolu maddeler 1.faktör altında toplanmış ve bu faktöre koordine ve karar süreçlerini yürütme; 28, 21, 22, 27, 25, 6, 3, 18 ve 5 nolu maddeler 2. faktör altında bu faktöre okul kültürü oluşturma; 4, 15, 19, 13 ve 8 nolu maddeler 3.faktör altında yer almış ve bu faktöre de okul dışı çevreyi düzenleme adı verilmiştir.

g- Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin Değerleri

Tablo 1: Faktörlere ve Test Toplamına İlişkin Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Faktör	Faktöre Ait Maddeler	Madde Sayısı	Açıklanan Varyans %	Açıklanan Varyans Yığılmalı %	Cronbach Alpha
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	29, 14, 30, 26, 20, 12, 16, 24	8	%27,2	%27,2	0,80
Okul Kültürü Oluşturma	28, 21, 22, 27, 25, 18, 6, 3, 5	9	%19,6	%46,8	0,74
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	15, 19, 13 4, 8	5	%8,03	%54,83	0,66
Toplam		22	%54,83	%54,83	0,82

Tablo 1'de göre yapılan faktör analizi sonucunda; koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme faktörü toplam varyansın %27,2'sini, Okul Kültürü Oluşturma faktörü toplam varyansın %19,6'sını ve Okul Dışı Çevreyi Düzenleme faktörü de toplam varyansın %8,03'ünü karşılamaktadır. Toplamda üç faktör toplam varyansın %54,83'ünü karşılamaktadır (Detaylar için bkz. Okudan, 2010)

BULGULAR

Tablo 2. Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sh	t-test		
						t	sd	p
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	Erkek	107	25,3810	3,55285	,34672	-1,906	148	,059
	Kadın	43	26,5116	2,46279	,37557			
Okul Kültürü Oluşturma	Erkek	107	29,9813	3,12018	,30164	-1,592	148	,113
	Kadın	43	30,8837	3,18635	,48591			
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	Erkek	107	16,9907	1,85562	,17939	-2,729	148	,007**
	Kadın	43	17,9535	2,18167	,33270			

** $p < .01$

Tablo 2'de görüldüğü üzere Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, erkek yöneticilerin aritmetik ortalamaları ile kadın yöneticilerin aritmetik ortalamaları arasında, okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutunda $p < .01$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken ($t = -2,729$; $p = ,007$), koordine ve karar süreçlerini yürütme alt boyutunda ($t = -1,906$; $p = ,059$) ve okul kültürü oluşturma alt boyutunda ($t = -1,592$; $p = ,113$)

$p < ,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çevre alt boyutunda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın kadın yöneticilerin lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

		Gruplar Eğitim Durumu	N	S.O.	x^2	sd	p
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme		Ön Lisans	9	64,06	2,787	2	,248
		Lisans	121	72,97			
		Yüksek Lisans	20	88,30			
Okul Kültürü Oluşturma		Ön lisans	9	63,56	7,818	2	,020*
		Lisans	121	72,32			
		Yüksek Lisans	20	100,10			
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme		Ön lisans	9	64,39	4,111	2	,128
		Lisans	121	73,48			
		Yüksek Lisans	20	92,75			

* $p < ,05$

Tablo 3’de yapılan analiz sonucunda yöneticilerin sıra ortalamaları arasında okul kültürü oluşturma alt boyutunda $p < ,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunurken ($x^2=7,818$; $p=,020$), koordine ve karar süreçlerini yürütme alt boyutunda ($x^2=2,787$; $p=,248$) ve okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutunda ($x^2=4,111$; $p=,128$) istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Okul kültürü oluşturma alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Mann Whitney U testi’nden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, yüksek lisans mezunu idareciler ile lisans mezunu idareciler arasında ($Z=-2,67$, $p(0,008) < ,01$), yüksek lisans mezunu yöneticilerin lehine ve yüksek lisans mezunu idareciler ile ön lisans mezunu idareciler arasında ($Z=-2,04$, $p(0,041) < ,05$), yine yüksek lisans mezunu yöneticilerin lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği Alt Boyutlarının Okul Türü Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

		Okul Türü	N	S.O	S.T.	Mann Whitney U test		
						U	z	
							p	
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	Devlet Okulu	Devlet Okulu	140	73,69	10169,50	578,5	-,856	,392
		Özel Okul	10	85,65	856,50			
Okul Kültürü Oluşturma	Devlet Okulu	Devlet Okulu	140	75,32	10545,00	675,0	-,189	,850
		Özel Okul	10	78,00	780,00			
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	Devlet Okulu	Devlet Okulu	140	74,65	10451,50	581,5	-,905	,366
		Özel Okul	10	87,35	873,50			

Tablo 4’de görüldüğü üzere Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda, devlet okulu yöneticileri ile özel okul yöneticileri değişkeninin sıralar

ortalamaları arasında, koordine ve karar süreçlerini yürütme alt boyutunda ($U=578,5$; $z=-,856$; $p=,392$), okul kültürü oluşturma alt boyutunda ($U=675,0$; $z=-,189$; $p=,850$) ve okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutunda ($U=581,5$; $z=-,905$; $p=,366$) istatistiksel olarak $p<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 5. Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği Alt Boyutlarının Yönetici Pozisyonu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan T Testi Sonuçları

8-14. faktörler	Yönetici Pozisyonu	N	\bar{X}	ss	Sh	t-test		
						t	sd	p
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	Müdür	71	25,2394	3,28401	,38974	-1,671	148	,097
	Müdür Yardımcısı	79	26,1429	3,28759	,37466			
Okul Kültürü Oluşturma	Müdür	71	30,0141	3,17802	,37716	-,830	148	,408
	Müdür Yardımcısı	79	30,4430	3,14091	,35338			
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	Müdür	71	17,0000	1,69031	,20060	-1,559	148	,121
	Müdür Yardımcısı	79	17,5063	2,21807	,24955			

* $p < ,05$

Tablo 5’de görüldüğü üzere Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız grup t-testinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda, müdür pozisyonunda olan yöneticilerin aritmetik ortalamaları ile müdür yardımcısı pozisyonunda olan yöneticilerin aritmetik ortalamaları arasında, koordine ve karar süreçlerini yürütme alt boyutunda ($t=-1,671$; $p=,097$), okul kültürü oluşturma alt boyutunda ($t=-,830$; $p=,408$) ve okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutunda ($t=-1,559$; $p=,121$) istatistiksel olarak $p<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 6. Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği Alt Boyutlarının Yöneticilikteki Kıdem Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA ve LSD Testi Sonuçları

	Gruplar Y. Kıdem	N	\bar{X}	ss	ANOVA		LSD Test
					F	p	
Koordine ve Karar Süreçlerini Yürütme	1-5 yıl	69	25,5217	3,74405	1,185	,309	-
	6-10 yıl	36	26,4706	2,21886			
	11 yıl üzeri	45	25,4222	3,25080			
Okul Kültürü Oluşturma	1-5 yıl	69	30,2464	3,57033	,960	,385	-
	6-10 yıl	36	30,7778	2,25656			
	11 yıl üzeri	45	29,8000	3,08663			
Okul Dışı Çevreyi Düzenleme	1-5 yıl	69	17,2754	2,23531	,469	,626	-
	6-10 yıl	36	17,5000	1,91982			
	11 yıl üzeri	45	17,0667	1,65694			

Tablo 6’da belirtildiği gibi Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği’nin koordine ve karar süreçlerini yürütme alt boyutuna ait puanların yöneticilikteki kıdem yılı değişkenine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek

için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=1,185$; $p=,309$).

Tablo 6 üzerinde belirtildiği gibi Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin okul kültürü oluşturma alt boyutuna ait puanların yöneticilikteki kıdem yılı değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=,960$; $p=,385$).

Tablo 6'da görüldüğü üzere Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği'nin okul dışı çevreyi düzenleme alt boyutuna ait puanların yöneticilikteki kıdem yılı değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($F=,469$; $p=,626$).

Tablo 7. Değerler eğitimi eğitimine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

	<i>Yanıtlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%_{geç}</i>	<i>%_{yiğ}</i>
Konferansa katılma	Evet	50	33,3	33,3	33,3
	Hayır	100	66,7	66,7	100,0
Çalışmaya katılma	Evet	14	9,3	9,3	9,3
	Hayır	136	90,7	90,7	100,0
Hizmet içi eğitime katılma	Evet	35	23,3	23,3	23,3
	Hayır	115	76,7	76,7	100,0
Üretilen materyalleri takip	Evet	34	22,7	22,7	22,7
	Hayır	116	77,3	77,3	100,0
Nasıl yapıldığını takip	Evet	19	12,7	12,7	12,7
	Hayır	131	87,3	87,3	100,0
Formal planlı bir eğitim alma	Evet	55	36,7	36,7	36,7
	Hayır	95	63,3	63,3	100,0
Meb'den hizmet içi eğitim alma	Evet	23	15,3	15,3	15,3
	Hayır	127	84,7	84,7	100,0
Hiçbiri	Evet	32	21,3	21,3	21,3
	Hayır	118	78,6	78,6	100

Araştırmaya katılan yöneticilerin değerler eğitimine ilişkin aldıkları eğitimleri incelediğimizde; %33,3'ünün değer eğitimi ile ilgili konferansa katıldığı, %9,3'nün çalışmaya katıldığı, %23,3'nün hizmetiçi eğitime katıldığı, %22,7'sinin materyalleri takip ettiği, %12,7'sinin başka kurumlarda değer eğitiminin nasıl yapıldığını takip ettiği, %36,7'sinin değer eğitimi ile ilgili formal bir eğitim almadığı, %15,3'ünün MEB'den hizmet içi eğitim aldığı son olarak da %21,3'nün konuyla ilgili hiçbir çalışmaya katılmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 8. Yöneticilerin "değer eğitiminin gördüğü işlev" konusundaki görüşleri

<i>İfadeler</i>	<i>N</i>	<i>Toplam Puan</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>
Değerler eğitiminin gördüğü işlev değiştirmedir; çünkü öğrencilerimin pek çoğunun aldığı değer eğitimi okul için kabul edilebilir değildir.	150	328	2,19	0,806
Değerler eğitiminin gördüğü işlev pekiştirmektir; çünkü öğrencilerimin pek çoğu okula değerleri bilerek gelmektedir.	150	321	2,14	0,828
Değerler eğitiminin gördüğü işlev öğretimdir; çünkü öğrencilerimin pek çoğu değerler hakkında ortak bir fikir sahibi değildir.	150	252	1,68	0,726

Tablo 8’de görüldüğü üzere yöneticilerin okullarda değer eğitimin gördüğü işlev konusunda görüşleri incelendiğinde, en fazla puan “değiştirme işlevi”nde hesaplanmışken, en az puan “öğretim işlevi”nde toplanmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçlarına göre kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre değer eğitiminde çevrenin daha etkili olduğunu düşündüğünü söyleyebiliriz.

Cinsiyet değişkeni bağlamında benzer bir sonucu Orden’in (2000) çalışmasında da görmekteyiz. Değer eğitiminin amacına ulaşması hakkında okul ve yönetim süreçlerinde erkek ve kadın yöneticiler arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, okul dışı çevrenin okulun amaçlarına göre düzenlenmesini kadın yöneticiler belirgin bir şekilde erkek yöneticilere göre önemsemektedirler.

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği’nin Okul Kültürü Oluşturma alt boyutuna ait puanların eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Buna göre okul kültürü oluşturmada eğitim yöneticisinin rolüne ilişkin düşüncelerin yüksek lisans eğitimi ile farklılaştığı sonucuna varılabilmektedir. Yüksek lisans eğitiminin birey üzerinde sistematik bilgi geliştirme ve daha fazla sosyalleşme gibi etkileri olabildiği için bu eğitiminin okul kültürü inşa etmede yöneticinin farkındalığını arttıran bir etmen olduğu söylenebilir.

Eğitim Yöneticilerinin Değer Eğitimi Yeterliliklerini Algılama Ölçeği alt boyutlarının okul türü değişkenine, yönetici pozisyonu değişkenine ve yöneticilikteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan analizlerde herhangi bir gurubun lehine bir durum gözlenmemiştir. Bu sonuç bizleri yöneticilerin ilgili değişkenler açısından değer eğitimine bakış açılarının farklılaşmadığı sonucuna götürmektedir. Bununla beraber okullardaki uygulama ve program çeşitliliği açısından farklılıkların olduğu yadsınamaz.

Yöneticilerin değer eğitiminin nasıl yapılacağına ilişkin bilgi ve becerilerinin açığa çıkarılması için yöneltilen soruda hiçbir yöneticinin öğretmenlik programlarında okurken bu alana yönelik formal bir eğitim almadığı bu yöndeki eksikliklerini daha sonradan yapılan çeşitli etkinliklerle gidermeye çalıştıkları görülmektedir. Benzer bir durumda değer eğitimini bir program dâhilinde sürdüren diğer devletlerde de karşılaşılmaktadır. Örneğin Birleşik Devletlerde karakter eğitimi programlarının müfredata alınmış olduğu ve öğretmen eğitimlerinin buna göre yapılması gerektiğini bildiren raporlar olmasına rağmen eğitim fakültesi dekanları, yönetici ve öğretmenlerin değer eğitiminin nasıl yapılacağına ilişkin eğitim almadıklarını dile getirmektedirler (Milson, 1999).

Yöneticilerin eğitim fakültelerinde değerler eğitiminin öğretmen yetiştirme programlarının bir parçası olarak öğretilmesi hakkındaki görüşlerini öğrenmek için yönelttiğimiz soruya ise yöneticilerin verdikleri yanıtlar %98’i evet iken, sadece %2’si hayır cevabını vermiştir.

Okul yöneticilerine değer eğitiminin işlevinin ne olduğuna dair bakış açılarını ortaya çıkarabilmek için açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Literatüre göre değer eğitiminden temelde beklenen üç işlev vardır. Bunlar; okul için kabul edilemeyecek olan değerleri değiştirmek, değerleri zaten bilen öğrencilerin bu değerlerini pekiştirmek ve değerler hakkında ortak bir fikir sahibi olmayan öğrencilerde öğretim sonucunda bir fikir birliğine ulaşmak olarak sayılabilir. Bu çalışmada eğitim yöneticilerinden değer eğitiminin bu

işlevlerini önem sırasına göre dizmeleri istenmiştir. Alınan cevaplara göre değer eğitiminin değiştirme işlevi en yüksek puanı alırken ikinci sırayı pekiştirme işlevi, üçüncü sırayı ise öğretim işlevi almıştır.

Buna göre eğitim yöneticileri öğrencilerin okula gelirken sahip olduğu değerleri olumlu olarak görmemekte, onların olumlu değerlere sahip olabilmeleri için okul dışı ortamdaki edindiği değerlerin yeni değerlerle değiştirilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Değer eğitiminin işlevine dair ikinci önem sırasına sahip olan pekiştirme işlevi ise edinilmesi amaçlanan yeni olumlu değerlerin içselleştirilmesini sağlamaya yönelik tutumu dile getirmektedir. Üçüncü önem sırasına sahip olan öğretim ise değer eğitimi süreci esnasında doğal olarak okulda değerler hakkında ortak bir fikir birlikteliği sağlanacağı için en son dile getirilmiştir.

Çalışmamızda öğretmenlerle yapılan görüşmelerden okullarda değer eğitimine yönelik bazı faaliyetlerin yapılmakta olduğu ve derslerin bu yönde değerlendirildiği izlenimi elde edilmektedir. Ancak yapılan faaliyetlerin nasıl bir ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulduğu sorusuna açık bir cevap alınamamıştır.

ÖNERİLER

Çalışmamızda ulaştığımız bulgularda yüksek lisans yapan eğitim yöneticilerinin değer eğitiminde okul kültürü oluşturma ve çevrenin önemi hakkındaki farkındalıklarının yüksek olduğu görülmektedir. Değer eğitiminin amacına ulaşması için özellikle bu alanda yönetici eğitimi ve öğretmen eğitimi yapılmasının daha etkili sonuçlar doğuracağı gözlemlenmektedir.

Okul yöneticilerine değişen bilgi vizyonu felsefesinde moral lider, öğretmene ise kanaat lideri pozisyonu kazandıracak eğitimler verilmesi önem arz etmektedir. Özellikle öğretmenlere hayatın fizik ötesine geçtiği yerlere öğrencileri götürebilmesi, onların his ve düşünce dünyalarını geliştirebilmesi için drama eğitiminin etkin bir şekilde verilmesi önerilmektedir.

Ahlak bilimsel bir kategoridir ve insan bu alana ait bilgileri doğuştan zihninde getirmez. Değer eğitiminde somut akıl yürütme aşılmalı; soyut düşünmeye geçiş sağlanmalıdır. Öğretmenlerin bu kategoriler hakkında bilgisinin olması bu eğitimlerin yapılabilmesi için önemlidir. Ancak eğitim fakültelerinde değer eğitimi ile ilgili bir ders bulunmamasıyla birlikte bu alan eğitimini doğrudan destekleyici etkili bir faaliyet de gözlenmemektedir. Fakültelerde öğretmen yetiştirme programlarına değer eğitiminin felsefesi, değer eğitiminde kullanılacak yaklaşımlar, yöntem ve metotlarla ilgili eğitimlerin yerleştirilmesi önerilmektedir. Böylece öğretmenler okullarda daha etkili ve verimli bir değer eğitimi faaliyeti gerçekleştirebileceklerdir.

Eğitim yöneticilerinin değer eğitimine ilişkin mevcut bilgileri ve ilgileri kişisel okumalarına ve alan yazını takip etmelerine bağlıdır. Dolayısı ile bu alandaki eğitimler eğitim yöneticilerin aldığı diğer eğitimlere göre oldukça düzensiz ve yetersizdir. Yönetici yetiştirme programlarının da değer eğitimi alanına değinmeli, değer eğitimi okullarda uygulanmalı ve sınıf içi aktivitelerle bütünleştirilmelidir.

Değer eğitimi uygulamalarında eğitim yöneticilerinin dönüştürücü liderlik rolünü üstlenmeleri gerekir. Eğitim yöneticisi değer eğitimi programlarının uygulanması ve geliştirilmesinde fakültelerin ailenin ve toplumun bir arada ve işbirliği içinde olmasını temin etmelidir.

Değer eğitiminde hangi noktada bulunulduğunun tespiti ve bu eğitimin sağlıklı bir şekilde geliştirilmesi için okulda yapılan her türlü planlama ve uygulama faaliyetinin kayıt altına alınması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Anderson, D. (2000). Character education: Who is responsible? *Journal of Instructional Psychology*, 27(3), 139-143.
- Battersby, M., Corder, M., Demetry, K., Flood, S., Gansz, H., & Pacer, L. (1996). *Improving Student Behavior through Character Education*. Chicago IL: St. Xavier University. 05.05.2010 tarihinde http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/73/db.pdf web adresinden edinilmiştir.)
- Burns, J. (1975). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Carlson, D.S., & Perrew, P.L. (1995). Institutionalization of organizational ethics through organizational leadership. *Journal of Business Ethics*, 14(10), 829-838.
- Conway, M. (1999). *A qualitative study of intermediate level students focusing on courage and loyalty in the Heartwood curriculum*. Yayımlanmamış doktora tezi. Indiana Üniversitesi: Pensilvania.
- Crawford, R. (1999). *A case study on the perceptions of students in junior high school on the influence of a character education upon the development of student morality. the missing voice*. Yayımlanmamış doktora tezi. Temple Üniversitesi.
- Etzioni, A. (1998). How not to discuss character education. *Phi Delta Kappan*, 79, 446-449. (Erişim Numarası: EJ560871).
- Fawcett, G., Brobeck, D., Andrews, S., & Walker, L. (2001). Principals and beliefs-dirven change. *Kapan*, 82, 405-410.
- Heymann, S., & Earle, A. (2000). Low income families: How do working conditions affect their opportunity to help school-age children at risk. *American Educational Research Journal*, 37, 833-848.
- Huffman, H.A. (1994). *Developing a character education program*. Alexandria, Virginia Association for supervision and Curriculum development.
- Huften, N., & Eliot, J. (2000). Motivation to learn: The pedegogical nexus in the Russian school: Some implications for transnational research end policy borrowing. *Educational Studies*, 26(1), 115-136.
- Leitwood, K.A. (1992). Transformational leadership: Where does it stand. *Educational Digest* 58(3), 17-20.
- Leming, J. (2000). Tell me a story: An evaluation of a literature-based character education program. *Journal of Moral Education*, 29(4), 413-427.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character (How our schools can teach respect and resposibility)*. New York: Bantam Books.
- Marrazo, M. (2001). *Character-centered teaching: Six steps to becoming a model program*. *International Center for Leadersship in Education*. Latham: New York. (05.05.2010 tarihinde http://www.arkansased.org/teachers/pdf/marraz_1.pdf web adresinden edinilmiştir.)
- Milson, A. J. (1999). Teaching character, values, and morality: Approaches of the twentieth century. In G. Blankenship: USA.
- Okudan, A. Y. (2010). *Eğitim yöneticilerinin değerler eğitiminin önemi etkileri ve uygulamalar hakkındaki görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul, Marmara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü.
- Orden, M.T. (2000). *Character education: A study of elementary school principal's perceptions among school districts within Los Angeles County with population of*

- 5000 to 25000. Yayınlanmamış doktora tezi, Azusa Pasific University, California.
- Paulson, S., Marchant, G., & Rothlisberg, B. (1998). Early adolescents' perception of parents of parenting, teaching and atmosphere. *Journal of Early Adolescence*, 18(1), 5-26.
- Pipkin, C. (1999). A call for etichal leadrship. *GSU Educational Forum*, 5(1), 1-3.
- Rutherford, B., & Billing, S. (1995). Eight lessons of parent, family and community involvement in the middle grades. *Phi Delta Kappan*, 77, 64-68.
- Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Sipahi, İ. B., Yurtkoru, E.S., & Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Snowten, P., & Gorton, R. (1993). *School leadership in administration*. United States: McGraw Hill.
- Southworth, G. (1999). Primary school leadership in England: Policy, practice and theory. *School Leadership and Management*, 19(1), 49-65. (Erişim Numarası: 1833683).
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert Tipi ölçek Geliştirme Klavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Vessels, G.G. (1998). *Character and comunity development. A school planning and teacher training handbook*. Westpoint: Praeger.
- Wikeley, F. (1998). Dissemination of research as a tool of school improvement? *School, Leadership & Management*, 18(1), 59-74.
- Zigarelli, M.A. (1996). Am empirical test of conclusions from effective school research. *Journal of Educational Research*, 90(2), 103-111.