



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN DEĞER MERKEZLİ
OKUL KÜLTÜRÜNE İLİŞKİN TUTUMLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Songül BALIK

Malatya-2022

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN DEĞER MERKEZLİ
OKUL KÜLTÜRÜNE İLİŞKİN TUTUMLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Songül BALIK

Danışman: Doç. Dr. Emine Meliha KURTDAS

Malatya-2022

 İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	
		Sayfa No	1 / 1

**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN DEĞER MERKEZLİ OKUL KÜLTÜRÜNE İLİŞKİN
TUTUMLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. EMİNE MELİHA KURTDAS

HAZIRLAYAN
SONGÜL BALIK

Jürimiz tarafından 04/10./2022 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği** ile başarılı bulunarak Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul etmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

- | | |
|--|-------|
| 1. PROF. DR. MESUT AYDIN | |
| 2. DOÇ. DR. EMİNE MELİHA KURTDAS | |
| 3. DR. ÖĞR. ÜYESİ ÖZCAN EKİCİ | |
| 4. Metin girmek için buraya tıklayın veya dokununuz. | |
| 5. Metin girmek için buraya tıklayın veya dokununuz. | |

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .../.../20... tarih ve 20.../..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

Doç. Dr. Eyüp İzci
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Emine Meliha KURTDAS'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Merkezli Okul Kültürüne İlişkin Tutumları**” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı olacak bir yardıma başvurmaksızın tarafından yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yönetime uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Songül BALIK

ÖN SÖZ

Okul kültürü; okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin temelini oluştururken aynı zamanda okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin değer ve inançlarına göre şekillenmektedir. Okul kültürü aynı zamanda değerler üzerine kurulmuştur. Bu değerler de önceden belirlenmiş ilkeler doğrultusunda eğitim ve öğretimin yürütülmesi ile okulun amaç ve hedeflerini oluşturmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında değer merkezli okul kültürünün okulun hedeflerine ulaşma konusunda önemli bir etkisi bulunduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenler bu hedeflere ulaşma konusunda en önde yer almaktadırlar. Öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne yönelik tutumları, okul kültürünün oluşmasında belirleyici rol oynamaktadır. Literatürde değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumların belirlenmesi amacıyla yapılmış çalışmalar oldukça sınırlı düzeydedir. Bu yönüyle bakıldığında, çalışmada değer merkezli okul kültürünün oluşmasında öncü rollerden birine sahip olan öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesi ile literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında yürüttüğüm araştırmaya katılan tüm meslektaşlarıma, yüksek lisans eğitiminde çok değerli katkılarını gördüğüm Sayın Prof. Dr. Mesut AYDIN'a, çalışmanın hazırlanmasında beni yönlendiren danışman hocam Doç. Dr. Emine Meliha KURTDAS'a ve Dr Özcan EKİCİY'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Songül BALIK

Malatya- 2022

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN DEĞER MERKEZLİ OKUL KÜLTÜRÜNE İLİŞKİN TUTUMLARI

BALIK, Songül

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Emine Meliha KURTDAS

Ekim 2022, VIII + 84 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan, 1145 kişilik evren içerisinde basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle tespit edilen ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 258 Sosyal Bilgiler öğretmenidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Anket formunun birinci bölümünde araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin demografik özelliklerinin tespit edilmesi amacıyla sorulmuş 8 soru yer almaktadır. Veri toplama aracının ikinci bölümünde ise Çelik (2019) tarafından geliştirilen “*Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği*” yer almaktadır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 24.0 istatistiksel veri değerlendirme programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde anlamlılık düzeyi $p=0.05$ olarak alınmıştır.

Araştırmanın sonucunda erkek öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne yönelik tutum düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, 36-40 yaşları arasındaki öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin, çocuğu olmayan, köyde doğup büyüyen, lisans eğitimi almış, 11 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olanların değer merkezli okul kültürüne yönelik tutum düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Değer Eğitimi, Sosyal Bilgiler, Öğretmen

ABSTRACT

SOCİAL STUDİES TEACHER’S ATTİTÜDES TOWARDS VALUE-CENTERED SCHOOL CULTURE

BALIK, Songül

Master Thesis, Inonu University, Institute of Educational Sciences

Department of Social Sciences Education

Advisor: Doç. Dr. Emine Meliha KURTDAS

October 2022, VIII + 84 pages

The aim of this study is to examine the attitudes of social studies teachers towards value-centered school culture. Survey model, one of the quantitative (research) methods, was used in the research. The sample of the research is 258 Social Studies teachers, who are working in schools affiliated to the Ministry of National Education in Şanlıurfa in the 2021-2022 academic year, determined by random sampling method from the universe and voluntarily to participate in the research. Questionnaire form was used as data collection tool in the research. In the first part of the questionnaire, there are 8 questions asked to determine the demographic characteristics of the Social Studies teachers participating in the research. In the second part of the data collection tool, there is the "Value Centered School Culture Scale" developed by Çelik (2019). SPSS 24.0 statistical data evaluation program was used in the analysis of the research data. In the analysis of the research data, the level of significance was taken as $p=0.05$. As a result of the research, it was found that the attitudes of male teachers towards value-centered school culture were higher than female teachers, teachers between the ages of 36-40 and single teachers, those who did not have children, were born and grew up in a village, had undergraduate education, and had a professional seniority of 11 years or more. It was concluded that the level of attitude towards the teachers was higher than the other teachers.

Keywords: Value Education, Social Studies, Teacher.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	vii
KISALTMALAR/SEMBOLLER LİSTESİ.....	viii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II.....	9
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Kültür Kavramı.....	9
2.2. Değer Merkezli Okul Kültürü.....	12
2.2.1. Değer Merkezli Okul Kültürünün Önemi.....	16
2.3. Değer.....	17
2.3.1. Değerlerin Özellikleri ve İşlevleri.....	20
2.3.2. Değer Sınıflandırmaları.....	21
2.3.2.1. Spranger Değer Sınıflaması.....	22
2.3.2.2. Rokeach Değer Sınıflaması.....	22
2.3.2.3. Schwartz Değer Sınıflaması.....	23
2.3.2.4. Erol Güngör'ün Değer Sınıflaması.....	25
2.4. Değerler Eğitimi.....	25
2.4.1. Değer Eğitimi Yaklaşımları.....	27
2.4.1.1. Değer Aktarma / Değer Aşılama / Değer Telkini Yaklaşımı.....	28
2.4.1.2. Değer Açıklama / Değer Belirginleştirme / Değer Ayrımı Yaklaşımı.....	29
2.4.1.3. Değer Analizi / Değer Çözümlemesi Yaklaşımı.....	30
2.4.1.4. Ahlaki İkilem / Muhakeme Yaklaşımı.....	31

2.4.1.5. Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı	32
2.4.2. Türk Milli Eğitiminde Değer Eğitimi	32
2.4.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi.....	34
2.4.4. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Merkezli Okul Kültürü ve Önemi	35
2.5. İlgili Araştırmalar	36
BÖLÜM III.....	40
YÖNTEM	40
3.1. Araştırmanın Modeli.....	40
3.2. Evren ve Örneklem	40
3.3. Verilerin Toplanması	41
3.4. Veri Toplama Araçları	42
3.5. Verilerin Analizi	42
BÖLÜM IV	44
BULGULAR VE YORUMLAR	44
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	44
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	46
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	48
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular.....	50
4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular.....	51
4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular.....	53
4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular	55
4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular	57
BÖLÜM V	60
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	60
KAYNAKÇA.....	72
EKLER	80
Ek-1. Bilgilendirilmiş Onam Formu	80
Ek-2. Veri Toplama Araçları	81

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1. Rokeach Değer Sınıflandırması.....	23
Tablo 2. Schwartz Değer Sınıflandırması.....	24
Tablo 3. Erol Güngör'ün Değer Sınıflaması.....	25
Tablo 4. Araştırmaya Katılanların Demografik Özelliklerinin Dağılımı	40
Tablo 5. Güvenirlilik Analizi	42
Tablo 6. Normallik Analizi	42
Tablo 7. Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlerine Göre Değer Merkezli Okul Kültürüne Yönelik Tutum Düzeylerinin Analizi.....	44
Tablo 8. Araştırmaya Katılanların Yaşlarına Göre Değer Merkezli Okul Kültürüne Yönelik Tutum Düzeylerini Analizi	46
Tablo 9. Araştırmaya Katılanların Medeni Durumlarına Göre Değer Merkezli Okul Kültürüne Yönelik Tutum Düzeylerini Analizi.....	48
Tablo 10. Araştırmaya Katılanların Çocuğu Olma Durumlarına Göre Değer Merkezli Okul Kültürüne Yönelik Tutum Düzeylerini Analizi	50
Tablo 11. Araştırmaya Katılanların Doğup Büyüdükleri Yere Göre Değer Merkezli Okul Kültürüne Yönelik Tutum Düzeylerini Analizi	51
Tablo 12. Araştırmaya Eğitim Durumlarına Göre Değer Merkezli Okul Kültürüne Yönelik tutum Düzeylerini Analizi	54
Tablo 13. Araştırmaya Mesleki Kıdemlerine Göre Değer Merkezli Okul Kültürü Düzeylerini Analizi	56
Tablo 14. Araştırmaya Mevcut Okulda Çalışma Sürelerine Göre Değer Merkezli Okul Kültürü Düzeylerini Analizi.....	57

KISALTMALAR/SEMBOLLER LİSTESİ

akt.	: Aktaran
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
DEM	: Değer Eğitimi Merkezi
EDAM	: Eğitim Danışmanlığı ve Araştırma Merkezi
f	: Frekans
F	: Anova değeri
n	: Sayı
p	: Anlamlılık Derecesi
ss	: Standart Sapma
t	: t değeri (Bağımsız Örneklemeler t-Testi İçin)
vd.	: Ve diğerleri
%	: Yüzde
$\bar{x}$	: Ortalama

BÖLÜM I

GİRİŞ

Toplumun önde gelen amaçlarından biri, ulusal anlamda bilinçli, topluma uyumlu bireyler yetiştirmektedir. Bu şekildeki bir uyum, toplum içerisindeki bireylerin katılımı ile oluşmuş değerlerin öğrenilmesi ile gerçekleştirilebilmektedir. Değerler, toplum yaşamını biçimlendiren önemli etkenlerden biridir. Toplumsal yaşamın temelini oluşturan değerler; toplumların yaşamları boyunca edindikleri deneyimlerinden oluşan, iyiyi, doğruyu, olması gerekeni ifade etmektedir. Değerlerini öğrenmiş birey, bu değerlere göre davranması gerektiğini bilerek yetişmektedir.

Birey, doğumundan sonra toplum içerisinde yaşamını sürdürdükçe değerleri öğrenmekte ve davranışlarına dâhil etmektedir. Bireyin değerleri öğrenmesi aileden başlayarak eğitim sürecinde devam etmektedir. Bugün verilen eğitimle, bir yandan toplumsal bilinci olan nesillerin yetiştirilmesi sağlanabilirken, diğer yandan da toplumsal değerlerin kuşaklar arasındaki aktarımı sağlanmış olmaktadır. Değerlerin öğrenilmesi, eğitim süreci ile sınırlı kalmamakta, birey sosyal yaşamında içerisinde bulunduğu gruplardan toplumsal değerleri öğrenmeye devam etmektedir. Birey yaşamını sürdürürken, yaşadığı deneyimlerin de katkısı ile öğrenmiş olduğu değerlere kendisi de katkıda bulunmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında değerlerin, bir yandan bireylerin davranışlarını şekillendirdiği, diğer yandan da bireylerin davranışları ile şekillenerek, değiştiği ve geliştiğini söylemek mümkündür.

Birey sosyal gruplara dâhil olduğunda, grup içerisinde şekillenmiş olan kültür ve değerleri kabul ederek yaşamını sürdürürken; grup içerisindeki kararlara katılımı ile birlikte, mevcut değerleri ve bu değerlerin uygulanış biçiminin şekillenmesini de sağlamaktadır. Bütün sosyal gruplarda görülebilen bu duruma eğitim kurumlarında da rastlanmaktadır.

Eğitim kurumları, yeni yetişen nesillere bilişsel ve davranışsal becerilerin kazandırıldığı örgütlerdir. Eğitim süreci ile öğrencide istendik davranış değişikliklerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Öğrencilerin davranışsal becerilerinin geliştirilmesi, toplumsal değerlerin öğretilmesi suretiyle sağlanabilmektedir. Eğitim kurumlarının bu işlevi etkin bir şekilde yerine getirebilmesi, kurum içerisinde de değerler ekseninde oluşmuş bir okul kültürü ile daha kolay hale gelebilmektedir. Kurum içerisinde oluşmuş bu yönlü bir okul iklimi, öğrencilerin değerleri deneyimleyerek, değer merkezli

davranışların sebeplerini, sonuçlarını görerek öğrenmelerini sağlayabilecektir. Öğrencinin, öğrendiği bir değer hangi davranış biçimi ile ortaya konulduğunu yaşayarak öğrenmesini sağlayacak değer merkezli okul kültürü, toplumsal değerlerin bilincinde olan bireylerin okul içerisindeki kararlara katılımlarını ile sağlanabilmektedir.

Toplumsal değerler, diğer iş örgütlerinde olduğu gibi eğitim kurumlarında da yerleşik durumdadır. Bu yerleşik durum, kurum içerisindeki her bireyin duygu, inanç ve davranışlarına yansımaktadır. Bireylerin genel kabul görmüş değerler eksenindeki düşüncelerinin yanında ailelerinden kendilerine aktarılan duygu, inanış ve düşünceleri olmaktadır. Birey, kurum içerisindeki mevcut değerlere göre davranışlarını şekillendirirken, diğer yandan da kendi düşüncelerine göre mevcut değerleri şekillendirmektedir. Toplumsal kültürü kabullenerek ortaya konan davranışların, aynı zamanda toplumsal kültürü şekillendirici etkisinin lokal bir örneği olarak nitelendirilebilecek bu durum, eğitim kurumlarının kendilerine özgü bir okul kültürünün oluşmasını sağlamaktadır. Oluşan bu yeni kültürel ortam, değer merkezli okul kültürü olarak adlandırılmaktadır.

Değer merkezli okul kültüründe eğitimin tüm paydaşlarının duygu, düşünce ve inançlarının etkisini görmek mümkündür. Eğitim kurumunda oluşan örgüt kültüründe kendinden bir şeyler katan tüm paydaşlar, oluşan kültürel ortamı daha kolay kabullenmekte, kurum içerisinde değer merkezli davranışlar ortaya koyarak, değerlerin öğrencilere aktarılmasını daha etkin bir şekilde sağlayabilmektedirler. Bu şekildeki değerler aktarımı, bütün branşlardaki öğretmenler tarafından gerçekleştirilirken, değerler eğitiminin verildiği Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürünün oluşmasında farklı bir yerleri bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri değerlerin hem öğreticisi ve hem de davranışları ile diğer branşlardaki öğretmenlere ve öğrencilere rol model olmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, eğitim kurumu içerisinde değer merkezli okul kültürünün oluşmasının yanında, bu şekildeki kültürel ortamın değerlendirilerek düzenlenmesi konusunda da etkili olabilmektedirler. Bu açıdan bakılarak bu çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Sosyal bilimler literatüründe değer kavramının anlamını açıklamaya yönelik birçok tanım ve farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Değerler, bireylerin toplum içinde yaşamasını sağlayan ve hayatlarını kolaylaştıran sosyal davranış kalıplarıdır (Keskin ve

Sağlam, 2014: 82). Birey davranışlarını kendi değerlerine göre şekillendirmekte ve karşı karşıya kaldığı konulara değerlerine uygun tepkiler vermektedir.

Hızla değişen dünyada geleneksel değerler de değişime uğramakta, bu değişimle birlikte farklı değerler toplumsal yaşama dâhil olmaktadır. Bireylerin davranışlarında etkili olan değerler arasında özgürlük, refah, adalet, hoşgörü, uzlaşma, barış, ahlak gibi kavramları sıralamak mümkündür (Aktan, 2003: 24). Toplum tarafından “arzu edilen” ve “iyi” olarak nitelendirilen bu değerler, değerler sisteminin bir parçasıdır. Bireyler tarafından bu değerlerin benimsenmesi ise toplumsal ilişkiler sonucu gerçekleşir.

Değerler bir yandan toplumsal yapının bir sonucu olarak ortaya çıkarken diğer yandan toplumu oluşturan bireylerin toplumsal yapıya olan katkılarını da ifade etmektedir. Farklı bir ifadeyle değerler, toplumu kapsayacak nitelikte olmakla birlikte birey kaynaklı olarak ortaya çıkmaktadır. Değeri içselleştiren, uygulayan, daha sonra da onu toplumsallaştıran bireydir. Birey, toplum içerisinde kendisine verilmiş olan görevleri yerine getirirken bulunduğu sosyal grup içerisinde değerlerine uygun davranışlar sergileyerek sosyal grubun şekillenmesini sağlayabilmektedir. Bireylerin içerisinde bulundukları ve değerleri ile şekillendirdikleri farklı sosyal gruplar bulunurken, bu sosyal gruplardan biri de eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumları aynı zamanda toplumsal değerlerin yeni nesillere aktarıldığı sosyal gruplardır.

Değerler eğitimi ailede almaya başlayan çocuklar, eğitim hayatlarına başladıkları sırada halen ahlaki gelişimlerini tamamlayamamış yaşta olmaktadır. Okul, ailede kazanılan değerlerin pekiştirildiği ve bazı yeni değerlerin kazanılmasını sağlayan en önemli mekândır (Tonga, 2017: 17).

Değerler, genellikle davranış standartları olarak kabul edilmektedir. Değer, bir durumun diğer bir duruma tercih edilmesidir. Aynı zamanda bir davranış kaynağı olarak gösterilmekte ve davranışsal anlayışı yargılamak için kullanılmaktadır. Değerler, bireylerin topluma uyum sağladığı ölçütlerdir. Bu açıdan bakılarak değerler, bilerek ortaya konmuş ve bir amacı olan davranışların genel standartları, toplumsal olarak kabul edilebilir olgular ve eylemde bulunanların arzuları için temel referans noktasıdır. (Özensel, 2003: 223). Değerler eğitimi, unutulmuş ve kullanılmayan değerleri hatırlatmak açısından önem arz etmektedir. Değerler eğitimi okullarda Sosyal Bilgiler dersi programı içerisinde, sınıf düzeyine göre farklı üniteler halinde planlanarak öğrenciye verilmektedir (MEB, 2005). Sosyal bilgiler dersinde de amaç, öğrencilere sosyal bir kişilik kazandırmaktır. Bu yönüyle bakıldığında Sosyal Bilgiler derslerinde değerler eğitiminin verilmesi önemlidir. Bu kapsamda verilen değerler eğitiminin amacı, belirli

değerlere sahip ve sorumluluk alabilen vatandaşlar yetiştirmektir (Tonga, 2017: 17). Günümüz toplum düzeninde, yaşanan değişim ve gelişmeler nedeniyle bireylerin etkili iletişim kurabilmeleri ve etik kurallara dayalı çözümler ortaya koymalarında değerlerin önemli bir rolünün bulunduğu söylenebilir (Kale, 2007: 316). Değerleri ile yetişen nesil, toplumsal gelişim ve değişimin de doğru ve geniş katılımı sağlanabilmesinde etkili olabilecektir.

Naylor ve Diem'e (1987) göre sosyal bilgiler derslerinde verilen değerler eğitimi iki yönlü bir etkiye sahiptir. Birincisi, öğrencilere bireysel ve genel tutumlarını, değerlerini veya inançlarını ifade etme fırsatının verilmesidir. İkincisi, farklı tutum, değer veya inançların bir arada olması ile öğrencilerin deneyim kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu yönüyle Sosyal Bilgiler Programı; öğrencilerin tutum, inanç ve değerleri keşfederek analiz etmelerine yardımcı olabilmektedir. Değerler eğitimi ayrıca öğrencilerin değerleri hakkında akıl yürütmelerine ve aralarında nasıl seçim yapacaklarını anlamalarına yardımcı olmaktadır. Tüm bunlar, öğrencilerin kişisel yaşamlarında kendilerini rahat hissetmelerine, alacakları kararlarda kişisel ve sosyal faktörleri dikkate almalarına yardımcı olmaktadır (Naylor ve Diem, 1987: 347).

Değerler eğitimi, daha istikrarlı bir toplum yaratmaktadır. Aksi takdirde çalkantılı bir toplum ortaya çıkabilecektir. Değerleri olgunlaşmamış veya gelişmemiş bireyler kendilerine ve çevrelerine yarardan çok zarar verebileceklerdir (Doğanay, 2006: 257). Değerler ile şekillenmiş sosyal gruplar, grup içi ve gruplar arası ilişkileri daha sağlıklı kurabilecekler, sosyal grubun amaç ve hedeflerine ulaşma konusunda daha etkin bir tutum içerisinde olabileceklerdir.

Yeni nesilleri yetiştirmek amacıyla oluşturulan eğitim kurumlarında da değerlerin önemli bir yeri bulunmaktadır. Kurum kültürünün oluşmasında, kurum içerisindeki bireylerin etkin bir iletişim ağı ile aynı amaç ve hedefe yönelik çalışmalar yürütülmesinde değerler ve değerler eğitiminin etkin bir rolü bulunmaktadır. Eğitim kurumlarında farklı görev ve sorumluluklar dâhilinde bir araya gelen bireylerin kendi değerleri ile oluşturdukları okul kültürünün, kurumun tüm üyeleri tarafından kabul edilmesi kolay olabilmektedir. Buna karşılık değer merkezli bir okul kültürünün oluşturulamaması, eğitim kurumunun ortak bir amaç doğrultusunda işlemesine engel olabilecektir. Bu açıdan bakılarak öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumlarındaki değer merkezli okul kültürüne yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu, hangi değişkenlerden etkilendiği önemli bir problem olarak görülmektedir. Değerlerin hem öğreticisi ve hem de uygulayıcısı olarak örnek alınan kişiler olması sebebiyle Sosyal

Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin bu problemin açıklığa kavuşturulmasında önemli olacağı düşünülmektedir.

Yapılan çalışma, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın genel çerçevesinin çizildiği giriş bölümünün yanı sıra araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları ile araştırma konusu ile ilgili tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölüm olan kuramsal bilgiler kısmında kültür, okul kültürü, değer ve değerler eğitimi kavramları üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırma verilerinin toplanması ve toplanan verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Dördüncü bölümde araştırmadan elde edilen bulgular alt problemlerinin sırasına uygun olarak tablolastırılmış ve yorumlanmıştır. Beşinci bölümde ise araştırma bulguları ilgili literatür ile karşılaştırılarak tartışılması ile araştırmanın sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Eğitim sürecinde değerler eğitimi Sosyal Bilgiler dersi programı içerisinde verilmektedir. Bu açıdan bakılarak diğer branşlardaki öğretmenlere kıyasla Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne olan tutumları, değer merkezli okul kültürünün oluşturulması açısından önemlidir. Sosyal Bilgiler dersi öğretmenleri, değerler konusundaki bilgi düzeyleri sebebiyle, eğitim kurumu içerisinde oluşan değer merkezli kültürel ortam konusunda değerlendirme yapabilecek durumdadırlar. Sosyal Bilgiler öğretmenleri ayrıca değer merkezli okul kültürünün eğitime olan katkısını analiz edebilecek mesleki eğitimi almışlardır. Bu yönüyle Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne yönelik tutumları eğitim kurumunun amaç ve hedeflerine ulaşma konusunda etkili olabilmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirlenen alt problemlere araştırma sürecinde yanıt aranmıştır:

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında farklılaşma var mıdır?
2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları ile yaş değişkeni arasında farklılaşma var mıdır?
3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları ile medeni durum değişkeni arasında farklılaşma var mıdır?

4. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları ile çocuğunun bulunması değişkeni arasında farklılaşma var mıdır?
5. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları ile doğup büyüdüğü yer değişkeni arasında farklılaşma var mıdır?
6. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları ile eğitim durumu değişkeni arasında farklılaşma var mıdır?
7. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları ile mesleki kıdem değişkeni arasında farklılaşma var mıdır?
8. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları ile mevcut okulda çalışma süresi değişkeni arasında farklılaşma var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Değerler eğitimi, günümüz eğitim programlarının önemli bir parçası haline gelmiştir. Değerler, demokratik bilincin, etkili yurttaşlık eğitiminin ve temiz bir toplum yaratma çabalarının merkezinde yer almaktadır. Değerler, toplumlar için önemli bir ölçüt olması nedeniyle üzerinde durulması gereken bir konudur. Eşitlik, adalet, dürüstlük, saygı ve sevgi gibi değerlerin bireylere kazandırılması ile ideal bir toplumsal yaşama ulaşmak mümkündür. Değerler eğitimi aynı zamanda bireylerin kendi ahlaki değerlerini oluşturmalarına ve başkalarının ahlaki değerlerini incelemelerine olanak sağlamaktadır. Bireyin yaşamı ve dünyayı anlaması, duygusal doyuma ulaşmasına bağlıdır. Kişinin akademik gelişimini anlamlı kılan ve destekleyen bu değerlerdir.

Okullarda değerler eğitiminin amacı yalnızca değerlerin öğretilmesi değil aynı zamanda var olan değerlerin erozyona uğramadan yeni nesillere aktarılmasıdır. Değerler eğitimi ile toplumda ortak bir değer sistemi oluşturmak mümkündür. Okullar, öğretimin bilişsel ve duyuşsal hedeflerine ulaşmayı amaçlarken, okul içindeki etkileşim değer aktarımı için sosyal bir ortam sağlamaktadır. Değerleri okul müfredatına dâhil etmek tek başına başarılı olmak için yeterli değildir. Öğretmenlerin de değerler eğitimine ve değer merkezli okul kültürüne ilişkin olumlu tutumlarının bulunması zorunludur.

Okullarda oluşan kültürel ortamın değer merkezli olması, toplumsal değerlerin öğrencilere aktarılmasının daha etkin bir şekilde yürütülmesini sağlayabilecektir. Ayrıca eğitim kurumu içerisinde bulunan bütün paydaşların katılımı ile şekillenen değer merkezli okul kültürü, kurum içerisinde çalışanların iş doyumlarının artmasına, eğitim kurumunun benimsenerek her çalışan tarafından ortak amaç ve hedeflere sahip çıkılması sonucunu doğurabilecektir. Bu düşünceden hareketle okullardaki değerler eğitiminin

etkin bir şekilde yürütülmesi için Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının tespit edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Değerler eğitiminin Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğrencilere verilmekte olmasından dolayı, Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin tutumlarının değer merkezli okul kültürü üzerinde etkili olduğu ve Sosyal bilgiler öğretmenlerinin veri toplama aracındaki sorulara verdikleri cevapların samimi ve doğru düşüncelerini ifade ettiği varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

Değerler eğitiminin Sosyal Bilgiler dersi programı içerisinde veriliyor olması, Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını önemli kılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi öğretmenleri değer merkezli okul kültürünün eğitime olan katkısını analiz edebilecek ve diğer branşlardaki öğretmenlere de aktarabilecek konumdadırlar. Bu açıdan bakılarak araştırma Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın verileri, “Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması sırasında Covid-19 pandemisi önlemleri kapsamında sosyal mesafe kurallarının uygulanıyor olması sebebiyle anket uygulaması çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiş; araştırma, öğretmenlerin veri toplama aracında yer alan sorulara verilen cevaplar ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada üzerinde durulan kavramların tanımları aşağıdaki gibidir.

Değer: “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022).

Değerler Eğitimi: Temel insani değerleri ve toplumun ortak değerlerini öğrencilere kazandırma ve toplumun bütününe paylaşılmayan farklı bireysel ve toplumsal değerlere yönelik farkındalık kazandırmak amacıyla gerçekleştirilen eğitimsel faaliyetlerdir (Ekşi ve Katılmış, 2020: 19).

Sosyal Bilgiler: Toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen canlı bilgilerdir (Sönmez, 1997: 3).

Kültür: Bir toplumun birlikte yaşadığı tecrübelerden oluşan ve kuşaktan kuşağa aktarılan değerler, inançlar, tutumlar, yorumlar ve önemli olaylardır (Bakan, 2008: 19).

Okul Kültürü: Eğitim kurumunun kendine özgü değer, inanç ve normlarının bir bileşimi olarak tanımlanmaktadır (zdemir, 2012: 605).



BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kültür Kavramı

Kültür kelimesinin, tarım ile ilgili toprak kültürü manasında olan Latince edere-cultura sözcüğünden gelmiş olduğuna inanılmaktadır (Mejuyev, 1987: 22). Bu açıdan bakılarak kültür kelimesinin kökeninin Latince de ikamet etmek, yetiştirmek, korumak anlamına gelen, ‘colere’ kökünden gelen ‘cultura’ olduğu vurgulanmaktadır (Williams, 2005: 106-107). Colere; işlemek, onarmak, inşa etmek, bakım ve özen göstermek, ekip biçmek iyileştirmek, eğitmek gibi anlamları içeren geniş kapsamlı bir kavramdır (Özlem, 2000: 142). İnsana yönelik bir kavram olan kültür, tarihsel süreç içerisinde yaratılmış önemli bir sistemdir. Kültür, toplumun bireysel ve toplu yaşamlarını anlamada, düzenlemede kullandıkları inançlar, adetler, gelenek ve görenekler sistemidir.

Kültür, toplumu bir arada tutan, insanların yaşam biçimleri ile yaşam algılarının bir araya gelmesiyle oluşan araçlar bütünüdür (Kaysılı, 2019: 10). Bir toplumu oluşturan bireylerin diğer bireylerle veya diğer kültürlerle etkileşim yoluyla ürettikleri ve sonraki nesillere aktardıkları maddi ve manevi unsurların tamamıdır (Göldağ, 2015: 13). Kültür, hazır olarak bulunmakta ve bireylere hazır bir şekilde sunulmaktadır. Buna açıdan bakıldığında topluma yeni katılan bireyler nasıl davranmaları gerektiğini ailelerinden, çevrelerinden, öğretmenlerinden öğrenmektedirler.

Kültür, bir araya gelmek suretiyle toplumu oluşturan bireyleri yazılı-yazısız hükümlerle bir arada tutan, onların düşünsel ve yaşamsal yönlerden farklılaşmasını sağlayan maddi ve manevi öğelerin tamamıdır (Daşdemir ve Tekin, 2018: 216). Bu tanımlamalara bakarak kültür kavramının özelliklerini aşağıdaki biçimde sıralamak mümkündür (Göldağ, 2015: 22):

- Toplum yaşamının kurallarını ihtiva etmektedir.
- Toplumun ortak düşünce ve duygularını içermektedir.
- Maddi ve maddi olmayan öğelerin tamamını oluşturmaktadır.
- Bireyler tarafından ortaya konulmaktadır.
- İnsanlar arası iletişimden dolayı ortaya çıkmaktadır.

Kültür, birey ve çevresinin tüm yaşamında yer almaktadır. Bireyin davranışları, ürün yaratma konusundaki araştırmaları ve bu çalışmalardan elde edilen değerlendirmelerden oluşmaktadır. Toplumu oluşturan bireylerin yaşam deneyimleri, bu deneyimlerin aşamaları ve gelişimi, aralarındaki etkileşimler ve ürünleri yaratma biçimleri tamamen kültürle ilgilidir (Akdoğan, 2014: 78). Bireyler arasındaki etkileşimle ortaya çıkan deneyimler, onları ortak bir düşünce ve duygu etrafında bir araya getirmektedir. Bireylerin gelişimsel ortaklıklar yoluyla bir araya gelerek oluşturdukları maddi (mimari, giyim, sanat vb.) ve manevi (folklor, gelenekler, değerler vb.) birikimler o toplumun kültürünü oluşturmaktadır. Bireylerin davranışları ise bu unsurlar etrafında şekillenmektedir (Göldağ, 2015: 23). Topluluklar uzun zamandır kendi benzersiz kimliklerini ve yarattıkları kültürleri yaratmışlardır. Çevresel koşullara uyum sağlamaya çalışırken bazı davranışlar yapı taşları haline gelerek değerleri ortaya çıkarır. Yöneticiler, bu değerleri inşa etmek için bir ödül ve ceza sistemi kullanmaktadırlar. Bu değerler, gelenek ve göreneklerin yanı sıra kültürlerin oluşumunda da rol oynar. Yöneticiler ve diğer çalışanlar, çalışanların değerleri öğrenmesi ve özümsemesi için onları eğitim sürecine dâhil etmektedir. Bu zorunlu eğitimler zamanla çalışanlar için gönüllü eğitimlere dönüştü. Çalışanların eğitime gönüllü olmaları, bir örgüt kültürünün oluştuğunu ve bu kültürün kök saldıgını göstermektedir. Ancak bu sürecin gelişmesi uzun zaman alabilmektedir (Akdoğan, 2014: 81).

Bireyler maddi ve manevi birikimlerini toplumsal düzen içerisinde yer alan sosyal örgütlere yansıtmakta, bu örgütlerin kültürünün oluşmasını sağlamaktadırlar. Örgüt, belirli amaçlara göre planlı bir şekilde önceden örgütlenmiş, faaliyetlerin uyumlu ve dış çevre ile ilişkili olarak yürütüldüğü sosyal bir varlıktır. Bu nedenle bir organizasyon, insanların bir amaca göre bir araya geldiği ve birbirlerini oluşturdukları bir dizi ilişki olarak düşünülebilir. Anlaşılır bir şekilde, bir organizasyonun en temel unsuru insanlar arasında amaçlı bir ilişkidir (Bozkuş, 2016: 237). Örneğin kampüsteki insanlar arasındaki etkileşim, yani sosyalleşme süreci ile kültür canlı tutulur ve yeni üyelere aktarılır. Örgüt kültürü yazılı değildir, ancak deneyimler, hikâyeler, ritüeller, giysiler vb. gözlemlerle anlaşılabilir (Bozkuş, 2016: 241).

Örgüt kültürü, örgütlü bir toplumda örgüt üyelerinin yaşamlarını şekillendiren toplumsal kültüre uyum sağlayan ve çalışanlar tarafından üretilen değerler ve normlar örüntüsüdür (Başaran, 2008: 396). Örgüt kültürü, bireyler ve ekipler arasındaki ilişkiyi düzenleyerek örgütün geleceğini yani örgüt yaşamını belirleyen örgüt üyeleri tarafından

kabul edilen tutum, davranış, değer ve normların toplamıdır (Bakan, 2008: 8). Örgüt kültürünün oluşumu oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu konuyu inceleyen bazı araştırmacılar, örgüt kültürüne daha çok yönetim ve yönetici perspektifinden bakmakta, yöneticilerin örgüt kültürünün oluşumundaki rolüne vurgu yapmaktadırlar. Ancak bu süreçte çeşitli faktörlerin etkisinden söz edilebilir. Antropolojide, sosyalleşme, ritüeller, kültürü pekiştiren olaylar ve sosyal uygulamalar genellikle kültürü oluşturan mekanizmalar veya güçler olarak düşünülür. Dil, otorite, ekonomi, teknoloji vb. değişkenler de kültürü yaşatan ve bazen değiştiren mekanizmalar olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2007: 103).

Okul ve kültür arasındaki ilişkiyi incelemek için öncelikle okul kavramına açıklık getirmeliyiz. Okul, yapısı itibarıyla bir teşkilat olmanın yanı sıra sosyal hayatta üstlendiği görevler nedeniyle son derece önemlidir. Uyguladıkları müfredat, üstlendikleri misyon, ülkenin geleceğinde oynadıkları rol ve ürünlerinin insanı temel alması nedeniyle diğer kuruluşlardan farklıdırlar. Bu nedenle, okulun organizasyon yapısını analiz etmek önemlidir (Önsal, 2012: 22).

Genel olarak okul, günümüzde öğrenme etkinliklerinin gerçekleştiği yer olarak tanımlanmaktadır. Modern anlamda, bir milletin sahip olduğu hiyerarşik düzene ve oluşturduğu değerlere göre insanların hayata ve hayatta oynayacakları role hazır oldukları yerlerdir. Okullar, sosyal çevre için bir kültür oluşturmaya ve onu aktarmaya hizmet eder (Yıldırım, 2015: 18). Okul kültürü, bir okulun zaman içinde oluşturduğu, tutumları, inançları, değerleri, normları ve varsayımları içeren, paydaşların etkileşimi tarafından şekillendirilen, benzersiz olan ve neyin önemli olup neyin olmadığını belirleyen bir yaşam biçimidir. Okul, önemli ve davranışsal çerçeveyi belirler (Göldağ, 2015: 79). Yapılan tanıma göre okul kültürü, okul personelinin birbirleriyle etkileşime girmesi, ortaklıklar kurması, yeni nesillere aktarması ve özümsemesi ile oluşan normlar ve yaşam ürünleri bütünü olarak tanımlanabilir.

Paydaşların ortak konumu nedeniyle, okulun asli görevi ve odağı olan eğitim-öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin beklentilerinin belirlenmesinde okul kültürü temel faktör haline gelmektedir. Okul paydaşlarının okulları hakkında hissettikleri ancak dile getiremedikleri bazı duyguları vardır. Bu duygular kültürle ilgilidir. Kültür; personel kıyafetleri, öğretmenlerin bir araya geldiklerinde bahsettikleri olaylar, değişime dirençleri, yönetici ve öğretmenlerin öğrencilere ne kadar değer verdiği, personel etkileşimleri, örgütsel değer ve normlar, okul kuralları vb. birçok faktördür (Yıldırım, 2015: 20-21).

Örgüt kültürü (kurum kültürü) işlerin nasıl yapıldığına dair ortak görüşleri, davranışları, inanç, tutum ve beklentileri kapsayan ortak bir kültürdür. Bu örgütler içerisinde olan okullar da toplumun kültürünü etkiler. Okullarda müdürler birey ve grup davranışını belirleyip ortak kültür yaratılmasında rol alırlar. Okullarda da üyelerin maddi ve manevi birikimleri ile oluşturdukları kültürel öğeler bulunmaktadır. Eğitim toplum ve kültürün bir ürünüdür. Okullar yeni kuşaklara kültürü aktararak onları topluma hazırlar.

2.2. Değer Merkezli Okul Kültürü

Okul, öğrencilere önceden belirlenmiş eğitimsel hedeflere ulaşmak için gereksinim duyulan bilgi, yetenek ve tutumları sağlayan, sosyal sorumlulukları bakımından son derece önemli kurumlardır. Okul, eğitim faaliyetlerini yürüten, girdisi ve çıktısı insan olan bir organizasyondur ki bu da okulu diğer organizasyonlardan ayıran en temel özelliğidir. Okulları diğer örgütlerden ayıran en önemli özellik, yaptıkları işlerin hammaddesinin toplumdan gelen ve tekrar topluma geri dönen ‘birey’ olmasıdır. Okul, öğrencilere belirli bir süre boyunca önceden belirlenmiş eğitimsel hedeflere ulaşmak için ihtiyaç duyacakları bilgi, yetenek ve tutumları sağlamaktadır (Çeltek, 2021: 18). Okullar bu işlevleri yerine getirirken, bütün paydaşlarının özelliklerinin dâhil olduğu bir yönetim anlayışı çerçevesinde hareket etmektedir.

Her okulun kendine has yönetim anlayışı, sosyo-ekonomik ve maddi yapısı ile personelinden kaynaklanan farklı kültürel özellikleri vardır. Bireylerin kültürel değerleri okulları ve okul içerisinde oluşan kültürü etkileyerek okulların amacına, yapısına ve işleyişine etki etmektedir. 1980'li yıllardan itibaren örgüt kültürü, eğitim kurumu performansı ve örgüt yönetimi alanında en önemli değişkenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Okul kültürü; okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarına yön veren kurallar, inançlar ve değerler olarak tanımlanmaktadır (Arlı, 2011: 13). Okullar da birer örgüttür. Örgüt kültürü, bir kurumda yer alan kişilerin kendi amaç ve faaliyet yapısının toplumsal değerlerle birleşimidir. Örgütlerde (kurumlarda) hedefler belirlenmektedir ve istenen hedeflere ulaşmak için ortak amaçlar oluşturulur. Bu hedefler doğrultusunda kurum içerisindeki bireylerin katılımı ve desteği ile ortak bir kültürel yapı oluşmaktadır. Ortak bir kültürün olduğu sosyal alanlardan biri olan okullarda değer ve inançların okul içerisindeki her bireyin özelliklerini yansıtır olması okul kültürünün güçlü bir yapısı olduğunun göstergesidir.

Etkili bir okul olabilmek için güçlü bir okul kültürüne sahip olmak gerekmektedir. Okul kültürü, okulun kimliğine katkıda bulunan ve tüm öğrencilerin davranışlarını etkileyen tüm maddi ve manevi unsurları içermektedir. Bilinçli veya bilinçsiz olarak tasarlanan amaç ve hedefler, okul dışı ve okul içi bütün unsurların uyum içerisinde katılımı ile oluşmaktadır. Okul örgütünün sürekliliği, çalışanların özgünlükleri okul kültürünün geniş katılımı ve bu katılıma bağlı olarak geniş bir kabulle söz konusu olabilecektir. Çalışanların okul kültürünü kabullenişleri onların arasındaki iletişime de yansımaktadır (Fırat, 2007: 11). Okulun paydaşları arasındaki bu etkili iletişim, öğrencilerin hem akademik yaşamlarını hem de sosyal yaşamlarını doğrudan etkilemektedir.

Demirtaş (2010: 160), okul kültürünün öğrencilerin sosyal hayatını etkileyen, kişiliklerinin inşasında rol oynayan, dolayısıyla öğrenmelerini ve okul başarılarını etkileyen değişkenlerden biri olduğunu belirtmiştir. Okul kültürü genellikle öğretmenin performansı ile ilişkili olmaktadır. Deal ve Kennedy (1982: 99), öğrenci başarısını artırmak için güçlü bir okul kültürünün gerekli olduğunu, yöneticilerin okul kültürüne duyarlı, sembolik bir lider olması gerektiğini savunmaktadır. Okul kültürünün ortak hedeflere ulaşılmasına rehberlik ettiği ve nelerin başarılması gerektiğine dair kurallar bu süreç sonucunda oluşturulmaktadır (Özüyüklü, 2021: 14). Okullardaki ortak hedefler, eğitimin önündeki bütün engellerin aşılmasını, doğrudan öğrencilerin eğitimine odaklanılmasını sağlamaktadır.

Kültür, toplumsal yaşamı düzenlemede bireylerin kullandıkları inançlar, adetler, değer, gelenek ve göreneklere kapsar. Kültürü oluşturan en önemli unsurlardan biri değerlerdir. Okulların akademik başarıyı sağlamanın yanında öğrencileri her anlamda yetiştirmeleri gerekmektedir. Burada aile ve okula çeşitli sorumluluklar düşmektedir. Erken çocukluk döneminde değerlerin kazandırılması çok önemlidir. Ancak günümüzde çocukların ailesi ile geçirdiği vaktin azalması, annelerin iş hayatına atılması, boşanma olaylarının artması gibi sebeplerden dolayı aileler değerlerin öğretilmesi konusunda üzerine düşen sorumluluğu yerine getirememektedir. Değerler eğitiminde ailelerin yetersiz kalması sebebiyle okullara bu anlamda çok fazla sorumluluk düşmektedir. Okullarda öğretmenlerle birlikte diğer paydaşlara da bu anlamda çeşitli sorumluluklar düşmektedir. Değerler belirli bir planlama dâhilinde öğrencilere verilebilir. Değerlerin öğrencilere okulda iyi bir şekilde verilebilmesi için değer merkezli okul kültürüne ihtiyaç vardır.

Değerlerin tüm branşlar düzeyinde öğretim programlarının amaç ve kazanımlarına entegre edilmesi yanında okul hayatı içindeki bütün etkinlik ve uygulamalarda yer alması önemlidir. Okul yönetiminin ve bütün öğretmenlerin bu anlayış istikametinde ortak bir anlayışa sahip olmaları gerekmektedir .(Kaymakcan ve Meydan, 2016)

Zayıf okul kültürlerine sahip okul yapılarını incelerken, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki bağların zayıfladığı, tüm üyelerin birbirlerinden düşük başarı beklentileri, iletişimsizlik, daha az motivasyon ve duygusal üyeler arasında yaygın şüphe ve düşmanlık, yıkıcılık gözlemlenebilir. Okul kültürünün güçlü olmaması halinde örgüt içerisinde çatışmalar artmakta, koordinasyon bozulmakta, üyeler arasındaki sevgi ve saygı zayıflamaktadır (Özdemir, 2006: 416).

Öğrencilerin öğrenmelerinin önünü açan güçlü okul kültürüne sahip okullarda başarı kaçınılmaz olarak görülmekte ve böylece bir öğrenme kültürü de oluşturulmaktadır (Selimoğlu, 2021: 11). Yerleşik bir kültüre sahip bir okulda, etkin bir şekilde ortaya konmuş bir amaç hâkim olmakta ve bir düzen atmosferi hissedilir halde olmaktadır. Bu tür bir ortamda hem öğretmenler hem de öğrenciler ne yapacaklarını bilmekte, eğitime karşı ciddi tutumları nedeniyle stresli değil, mutlu ve kendinden emin görünmektedir. Farklı bir anlatımla öğrenci ve öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları örgütsel bağlılıklarına, iş performanslarına ve dolayısıyla okuldaki eğitim kalitesine yansımaktadır (Sezgin, 2010: 143). Bu şekildeki bir algı okul içerisindeki ilişkilerin daha organize bir yapıda olmasını sağlamaktadır.

Organize bir okul kültürü, istikrar, süreklilik ve tutarlılığı ifade etmektedir. Kurallara yapılan vurgu, okul sürecindeki aksaklıkları önlemekte, böylece düzenli bir öğrenme ortamı için gerekli ön koşulları karşılanmış olmaktadır. Etkili okullar için güçlü bir okul kültürü şarttır. Güçlü ve olumlu bir okul kültürünün nasıl görüldüğünü ve çalıştığını anlamak, eğitimcilerin eğitimi geliştirme çabalarında da rehberlik edebilmektedir. Eğitimi iyileştirme çalışmaları, okulların etkinliğini artırmak için bir topluluk duygusunun sağlanması ile ortaya çıkmaktadır (Özdemir, 2007: 106). Okul ortamında topluluk duygusuyla yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen çıktılar okul kültürünün önemini ortaya koymaktadır.

Okulların ahlaki ve değerli benliklerini geliştirme ve öğrencilerinin akademik başarısını sağlama sorumluluğu vardır. Okullar belirli değerleri doğrudan ve açık bir şekilde öğrettikleri için eleştirilse de değerler eğitimi söz konusu olduğunda dünyada birçok girişim bulunmaktadır (Zengin, 2017: 866). Etik ve değerlerin öğretimi, ilgilenen

herkesin sorumluluğundayken, okulun bu alandaki sorumluluğu artmıştır. Okullarda değerlerin nasıl yetiştirileceğine ilişkin stratejiler okullar ve sınıflar olarak ikiye ayrılmaktadır. Okullarda uygulanan taktikler: Sınıfın ötesine geçmek, okullarda ahlaki bir kültür oluşturmak, okulların, ailelerin ve toplumun birlikte çalışmasını sağlamak. Sınıfta uygulanan stratejiler şunlardır: öğretmene model olun, ahlaki disiplini ve çatışma çözümünü öğretin ve demokratik bir sınıf ortamı yaratılmalıdır (Çelik, 2019: 30). Okullar akademik başarının gelişiminden sorumlu olmakla birlikte öğrencilerin ahlaki gelişiminden de sorumludur. Bu anlamda değer merkezli bir eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesinin amaçlanması son derece önemlidir.

Değer merkezli okul kültürünün planlamasının 6 kademesi değerlerin okul kültürüne en güzel şekilde yansımaya yönelik bir planlamadır (Yalvaç Arıcı ve Budak, 2022: 997):

Değerlere Dayalı Vizyon ve Stratejik Planlama: Kazanılan değerler bağlamında, okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve diğer tüm paydaşlar, okulda yürütülen eğitimle ilgili tüm programlarda açık bir hedef olarak ortak bir anlayış ve değer eğitimi sergilemektedir.

Bütünleşik Program: Okul bünyesinde gerçekleştirilen tüm etkinlik ve uygulamalarda, branş ayrımı yapılmaksızın değerlerin müfredata entegre edilmesinin amaç ve başarısıdır.

Model Olma: Tüm ilişkilerde değerleri açıkça veya örtük olarak temsil eden okuldaki herkesi içermektedir. Sadece öğretmenlere değil, okul içerisindeki birimlerin birbirlerini model olarak almalarını içermektedir.

Personelin Mesleki Gelişimi: Okul personelini değerler konusunda eğitmek, farkındalık ve bilgilendirme sağlamak, cesaretlendirmek, değerler eğitimi süreci ve uygulaması hakkında bilgilendirmek, becerilerini geliştirmek ve gerekli eğitim materyallerini sağlamak personelin mesleki gelişimi içerisinde ifade edilmektedir.

Okul Paydaşları ile İş birliği: Okul personeli, yerel ve sivil toplum unsurları, aileler vb. çevresel fırsatları, öğretilecek değerlerin uygulanması sürecine ve bu sürecin tüm yönlerine entegre etmek ve onlarla çalışma yollarını geliştirmektir.

Okula ve Topluma Görelik: Toplumsal ihtiyaçların, tarihi ve kültürel değerlerin, değerlerin kavranma biçimlerinin ve değerlerin üretildiği davranış standartlarının dikkate alınması, kişilerarası ilişkilerde değerlere dayalı olarak değerlerin şekillendirilmesi, okulların ve toplumların eksenini içerir. Eğitim kurumlarında değerler

eğitimi vermeyi amaçlamaktadır. Okullarda verilen değerler eğitimi, aileler tarafından da desteklenmelidir.

2.2.1. Değer Merkezli Okul Kültürünün nemi

Kültür, alışanların istenilen düzeyde davranmasını sağlayan yönlendirme ve kontrol mekanizmalarına sahip bir sosyal sistem iken, etkili bir okul kültürünün bir diğer önemi de öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin zihninde yüksek bir standart oluşturması ve okula bir kimlik kazandırmasıdır. Etkili okul, öğrencilerin akademik, psikomotor, sosyal ve psikolojik gelişimlerini en uygun şekilde destekleyen ve okul kültürü açısından en iyi öğrenme ortamını oluşturan okul olarak tanımlanmaktadır. Okul kültürünün etkililiği ile ğrenci başarısı arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Etkili okulların en önemli özelliği, ğrenci başarısı için gerekli fiziksel alana, ğretim materyallerine ve insan kaynaklarına sahip olmalarıdır. Ancak aynı zamanda etkili bir okul, öğrencilerin psikolojik ve duygusal gelişimini destekleyen okuldur (Helvacı ve Aydoğan, 2011: 44). Eğitim kurumunda bu düzenin kurulması, hem ağdaş eğitim seviyesine ulaşmayı sağlamakta, hem de okul kültürünün daha da güçlenmesini sağlamaktadır.

Etkili bir okulun en önemli özelliği, ağdaş eğitim yöntemleriyle ğrenci merkezli bir kültürel yapı oluşturmasıdır. Eğitim ğretim süreci ve ortamı, etkili bir okulun önemli yönleridir. Okulların etkinliği, yüksek kaliteli eğitim ve ğretim çıktılarına bağlıdır (Baştepe, 2009: 80). Güçlü bir okul kültürüne sahip bir okulun değer ve normları, okulun akademik ve yönetsel başarısını etkilemektedir. Dolayısıyla güçlü kültürel özelliklere sahip eğitim kurumları, eğitimde sistemli ve planlı bir kurumsal imaj oluşturmak için bu kültürel özelliklerini kullanmaktadır (Balcı, 2002: 18).

Bireylerdeki sorumluluk duygusu, bir yandan aidiyet hissini kuvvetlendirirken, diğer yandan ise eğitime yönelik motivasyonu arttırmaktadır. Bu aidiyet duygusunun geliştirilebilmesi ise ancak değer merkezli bir eğitim süreci ile mümkündür. Değer merkezli bir okul kültürünün önemli bir özelliği, ğretmen motivasyonunu artırması ve iş doyumunu yükseltmesidir. Aidiyetin kültürel etkisinin öğretmenlerin çabalarını ve enerjilerini desteklemesi, daha kaliteli bir eğitim hizmeti ortaya çıkarır. Okul kültürü, okullarda öğrenciler, öğretmenler, veliler ve diğer paydaşlar arasındaki ilişkileri düzenler, öylece paydaşlar arasındaki uyum süreci hızlı gerçekleşmekte, i ve dış çatışmaların önüne geçilmiş olmaktadır (şişman, 1994: 103). Bu tür olumsuzlukların giderilmesi, tüm paydaşların etkin bir şekilde eğitimin amaçlarına yönelmelerini

sağlamaktadır. Eğitim sisteminde güçlü okulların varlığı, eğitimin amaç ve hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmaktadır. Bunun, başarılı okul hedeflerine ulaşmasını şekillendiren ve yönlendiren bir kontrol mekanizması olarak hareket etme gibi işlevleri bulunmaktadır (Baştepe, 2009: 77).

Etkili bir okul kültürü bireyleri değer merkezli bir eğitim sürecine tabii tuttuğu sürece başarılı olabilir. Değerlerden uzak akademik olarak iyi yetişmiş bireyler meslek sahibi olduklarında da topluma bir fayda sağlamazlar hukuk okuyup adaletli olmayan bir birey topluma fayda sağlamaz ya da öğretmen olup değerlerden uzak öğrencilerine iyi bir eğitim vermeyip vicdanen rahat olan bir öğretmen topluma daha çok zarar verir. Dolayısıyla mükemmel bir okul ortamı sağlamak için değerlere ihtiyaç vardır. Değerleri kültürle kaynaştırarak değer merkezli bir okul kültürü oluşturulabilir. Tarihsel ve toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan değerleri sonraki kuşaklara kültür iletmektedir. Değer ve kültür birbirinden ayrı düşünülemeyen kavramlardır. Nitekim birey, içerisine doğduğu kültür içerisinde öğrenerek içselleştirir. Başka bir deyişle değerlerin bir geçmişi vardır ve kuşaktan kuşağa aktarılır. Okullar ise bu aktarımın en yoğun yaşandığı mekânlardır. Bu nedenle okullarımızda değer merkezli okul kültürü anlayışı ile hareket ederek değer ve kültürü birbirinden ayırmadan öğrencilerimize verebilirsek eğer daha etkili bir okul daha başarılı bir okul olmasına katkı sağlanabilir.

Değerler bireylerin niçin hangi amaçla yaşadığını bilmelerine yardımcı olmaktadır. Bireylerin boşluğa düşmesini engeller ve doğru karar vermelerini sağlayan unsur değerlerdir. Değerleri benimseyen bireyler doğruyu, yanlış, iyiyi ve kötüyü ayırt edebilirler. Burada Sosyal Bilgiler öğretmenlerimize büyük sorumluluklar düşmektedir. Dersin müfredatında değerler oldukça yoğun bir şekilde yer almaktadır. Dersin amaçları; iyi bir vatandaş yetiştirmek, empati kurabilen bireyler yetiştirmek, sorumluluk sahibi, kendi haklarını bilen ve başkalarının haklarına müdahale etmeyen bireyler yetiştirmektir.

2.3. Değer

Değer, felsefenin üç temel sorusundan biridir: Bu sorular; bilgi, varlık ve değerdir. Tüm insani faaliyetlerde birey ya gerçeği aramakta, bir şeyi değerlendirmekte ya da sadece bir şeyin varlığını belirleme yoluna gitmektedir (Ülken, 2016: 197). Değer kavramı, sosyal bilimlerde ilk kez 1918 yılında Znaniecki tarafından dile getirilen ve latince "valere" kelimesinden türemiştir. Değerli, güçlü anlamına gelen bir kavramdır (Çalışkur, 2010: 9). Değer kavramı hakkında birçok tanım yapılmıştır. Değer kavramı,

her biri kendi ilke ve yapılarına göre farklı bir bakış açısı sunan birçok disiplinde inceleme konusu olmuştur. Güncel Türkçe sözlükte değer kavramı bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet olarak tanımlanmıştır (TDK, 2022).

Literatür incelendiğinde değer kavramının farklı bakış açıları ile oluşturulmuş tanımlarının bulunduğu görülmektedir. Güngör'e (2010: 27) göre değer, "bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır." Bu tanıma bakıldığında değer kavramının bireylerin düşünsel yapısının bir sonucu olduğu söylenebilir. Akbaş (2004: 44) yaptığı tanımda değer kavramına sonuç değil sebep olarak yaklaşmış ve değeri "bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda içselleştirdiği ve davranışlarını yönlendiren standartlar" olarak tanımlamıştır. Konuya davranışsal açıdan bakan Ulusoy ve Dilmaç (2015: 16) ise değeri; "insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran ve insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünüdür" olarak tanımlamışlardır. Cevizci (2005: 432) ise değer kavramının bir olguya yüklenen anlam olduğunu vurgulayarak; "ahlâk ya da değer felsefesinde olgu bilincinden sonra ortaya çıkan ve olguya, belli duyguları, arzuları, ilgileri, amaçları, ihtiyaç ve fiilleri olan özne ile ilişkisi içinde, belli nitelikler yüklemeye belirlenen tavır; öznenin olana, olguya yüklediği nitelik" olarak tanımlamıştır.

Doğan'a (2004: 31) göre değer, beğenilen, ilham alınan ve taklit edilen bir üst düzey davranış kalıbının varlığı ve kabulü fikrini ifade etmektedir. Değerler, bireyin yaşam biçimi ve günlük alışkanlıkları için geçerli olan sosyal davranış biçimleridir. Bir varlığın önemini tespit etmeye yardımcı olan, olan ve olması gerekeni ayırt etmede kullanılabilecek bir ölçü olarak ifade edilmektedir (Aydın ve Akyol Gürler, 2014: 1). Bu açıdan bakıldığında değer kavramının toplumsal doğruları ifade eden, yaşamın her yönünde etkili olan kapsamlı bir kavram olduğu görülmektedir.

Değer, Sosyal Bilimler gibi hayatın her anında yaşanabilen ve hissedilebilen bir kavramdır. Bireylerin inanç ve düşüncelerini şekillendirdiği için bir anlamda bireyin kişiliğini oluşturmaktadır. Değer teorisi ile ilgili olan aksiyoloji (değer bilimi), "neyin iyi olduğu" ve "doğru eylemin ne olduğu" sorularına cevap bulmaya çalışmaktadır. Aksiyolojinin alt birimleri etik ve estetikdir. Etik (ahlak); ahlaki değerlere ve eylemlere dayanan, estetiğe felsefi bir bakış açısı; sanat ve güzellik hakkında düşünme alanıdır (Gutek, 2014: 3).

Güngör'ün (2010: 27) belirttiği gibi ahlaki davranışın en belirgin özelliği, belirli kişi ve fikirlerin iyi ve kötü yargıları çerçevesinde ele alınmasıdır. Bu tür kavramlara değerleri ifade etmektedir. Değer yargısı, bir şeyin arzu edilir, iyi veya istenmeyen olduğunun ifadesidir. Bireyler, nesneler ve insanların eylemleri ve niyetleri hakkında değer yargıları ortaya konmaktadır. Örneğin çalışkanlık iyi bir niteliktir, demokrasi iyi bir yönetimdir, belirli bir araba güzeldir gibi. Dikkatlice değerlendirildiğinde, ahlaki yargılar bu tür değer yargılarıdır, ancak tüm değer yargıları ahlakla ilgili değildir. Ülken'in (2016: 190) vurguladığı gibi ahlaki yargılara atıfta bulunulurken ahlaki olarak ilgili değer yargılarına atıfta bulunulmaktadır. Bu nedenle, ne zaman ve nerede insan varsa, bir değer kavramı vardır, çünkü ahlaki yargılar olan iyi ve kötü kavramlar bulunmaktadır. Bu yapıdaki kavramlar, bir yandan toplumun davranış biçimini şekillendirirken, diğer yandan toplumsal yaşamın sürekliliğini sağlamaktadır.

Her toplumun devamlılığını sağlamak için değerlere ihtiyacı bulunmaktadır. Bunu da eğitim yoluyla yapmaktadır. Bu açıdan bakıldığında toplumsal değerlerin birleştirici bir özelliğinin bulunduğunu söylemek mümkündür. Birey günlük hayatta farkında olmadan olumlu ya da olumsuz birçok değerlendirmede bulunmaktadır. İlk bakışta basit gibi görünen 'iyi', 'kötü' gibi nitelendirmelerin özünde oldukça karmaşık bir değerler mekanizması vardır (Kurttaş, 2017: 352). Toplumsal değerler geçmişten günümüze hala önemini korumaktadır. Değer kavramı varlığını devam ettirebilmekle birlikte günümüzde hala ortak bir tanımı bulunmamaktadır. Değer kavramının birçok farklı tanımı bulunmaktadır. Geçmişten günümüze değer tanımı değişmekle beraber toplumdan topluma ve bireyden bireye de değer tanımı ve önem derecesi değişebilmektedir.

Değer kavramı son dönemlerde birtakım etkenler nedeniyle giderek önem kazanmış ve araştırmalara konu olmuştur. Toplumun son yıllarda büyük bir değer kaybı, farklı bir anlatımla "ahlaki çöküntü" yaşadığı belirtilmektedir. Asırlardır insanları birleştiren, hayata anlam ve amaç katan birçok değer aslında yok olmanın eşiğindedir. (Hökelekli, 2013: 269).

Değerler; bireylerin daha iyi koşullarda, rahat ve huzurlu bir yaşam sürmesi için gereklidirler. Değerler; davranışlara yön veren kurallar bütünüdür. Davranış ve eylemlerin uygunluğunu, etkinliğini, estetiğini ve ahlakını belirlemek için kullanılan ilke ve standartları ifade etmektedir. Kabul edilen değerlere dayanarak bir davranış veya amaç ve hedefin diğerinden daha iyi olduğuna karar verilmektedir (Hökelekli, 2013: 285). Toplumun dayanışmasında, yardımlaşmasında toplumsal birlikteliğin

sağlanmasında etkilidirler. Bireyler değerleri benimserlerse sorumluluklarının bilincinde olurlar, sosyal rollerini severler. Değerler kişilerin tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkiler, toplumsal yaşamı düzenler. Toplumsal bir çatışma olunca ortak noktayı bulma ve anlaşma sağlanmasında yardımcı olurlar.

2.3.1. Değerlerin Özellikleri ve İşlevleri

Değerler, bireylerin düşünce, tutum ve davranışlarında birer ölçüt oluşturur ve bireyleri benzer ölçütler etrafında toplayarak toplumun bütünlüğünü sağlar. Daha iyi, daha doğru, daha uygun, daha güzel ve daha önemli gibi genel yargılara ulaşma olanağı bulurlar. Değerler, bir bireyde veya toplumda önemli bir role sahiptir; bireylerin toplum içerisindeki varlığına ve yerine ilişkin farkındalığı artıran bir bakış açısı sağlamaktadır. İnsanlara ve toplumlara gerçeklere ve olaylara anlam vermede, değer vermede ve konumlarını tanımlamada rehberlik eden standartları sağlayan bir değerler bütünüdür (Yeşil ve Aydın, 2007: 34). Değerlerin en önemli işlevi toplumsal yaşamı şekillendirmektir. Hukuk, din, sanat vb. gibi tüm kültürel veya tarihsel varoluş olguları toplumun değer yapısı oluşturmaktadır (Aydın, 2011: 42), Başka bir anlatımla, her tarihsel varlık, kendine özgü yapısında veya kurallarında değer ortaya koymaktadır. Bunlara ek olarak Fichter (2004: 176), sosyal değerlerin genel işlevlerini şöyle ifade etmektedir:

- Değerler, bireylerin ve toplulukların toplumsal değerlerini yargılamak için hazır araçlardır. İnsanların çevrelerindeki diğer gözünde nerede durduklarını bilmelerine yardımcı olmaktadır.
- Değerler, insanların dikkatini arzu edilir, önemli ve faydalı olarak kabul edilen maddi kültürel nesnelere odaklanmaktadır. Çok değerli olarak görülen öğeler, bir kişi veya grup için her zaman en iyisi olmayabilirken birey bir nesneyi sosyal değere sahip olarak gösterebilmekte ve onun için çalışabilmektedir.
- Her toplumda ideal düşünce ve davranış biçimleri değerler tarafından belirlenmektedir. Değerler, sosyal olarak kabul edilebilir davranışlar sergileyerek, insanların düşüncelerini ve eylemlerini en iyi nasıl sunacaklarının farkına varmalarını sağlamaktadır.
- İnsanların sosyal rollerini seçtikleri ve yerine getirdikleri değerler yol göstericidir. İnsanlar, ilgi yaratarak ve cesaret vererek, onları çeşitli rollerin talep ve beklentilerinden haberdar ederek değerli bir amaca hizmet etmektedir.

- Değerler, sosyal kontrol ve baskı araçları olarak; gelenekleri takip etme ve doğru olanı yapma konusunda bireyleri teşvik etmektedir. Ayrıca, onaylanmayan davranışları engelleyerek yasaklanmış kalıpları ortaya çıkarmakta ve toplumsal ihlallerden kaynaklanan suçluluk ve utancın kolayca anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.
- Değerler dayanışma araçları olarak da işlev görmektedir. Bireyler aynı değerleri paylaşan bireylere ilgi duymaktadırlar. Paylaşılan değerler, toplumsal dayanışmanın ortaya çıkarılmasında ve sürekliliğinin sağlanmasında en önemli unsurlardan biridir.

Genel olarak değerler, bir toplumdaki bireysel ve toplumsal kontrol mekanizmalarının kaynağıdır. Bireyin olaylara ve durumlara kişisel yaklaşımında karar verme, seçme ve değerlendirme aşamalarında kişilerarası ilişkileri düzenleyerek bir standart oluşturmaktadır (Atalay ve Durdukoca, 2018: 987). Bu bağlamda değerler, insanların hayatında hem yönlendirici hem de teşvik edici bir role sahiptir ve bu özellikleri de değerlerin işlevlerini ortaya çıkartmaktadır.

Bu açıdan bakılarak değerlerin işlevi, “insani tüm olayların gerçekleşmesinde belirleyici rol oynar” şeklinde ifade edilebilmektedir (Aydın, 2011: 35). Değerler; bütüncül ve kapsamlı olurken aynı zamanda önemli bir istikrar ve süreklilik kaynağı oluşturmaktadır. Değerlerin önemli işlevlerinden biri, sosyal hayatın durumuna ve buna karşılık gelen sosyal ilişkilere rehberlik etmektir (Özkan ve Soylu, 2014: 1255). Böylece bireyi yaşamı boyunca sarmalayan bir rehber rolü üstlenirler.

2.3.2. Değer Sınıflandırmaları

Bir bireyin değerlerini biliyor olmak sadece onunla ilgili bilgi vermekle kalmaz, bu bilgiye ilaveten o bireyin ait olduğu sosyal kültür konusunda da bilgiler içermektedir. Sosyoloji ve eğitim bilimi ile ilgilenenler, toplumun şekillenmesini sağlayan bu değer sistemini kavramak amacıyla birçok değerlendirme çerçevesi ortaya koymuş ve çeşitli ölçüm araçları geliştirmiştir (Turan vd., 2005: 181). Değerleri; kişisel ve ticari değerler, amaç ve araç değerleri, milli ve manevi değerler, milli ve evrensel değerler gibi farklı biçimlerde sınıflandırmak mümkündür (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008: 72).

2.3.2.1. Spranger Değer Sınıflaması

Spranger, 1928’de psikolojide ilk değerler testini kullanmıştır. Spranger değerleri altı gruba ayırmış ve her davranışın bu altı temel değer türünden birine düşebileceğini vurgulamıştır (Aydın ve Gürler, 2012: 10).

Estetik Değerler: Deneyim, tercih ve kabulü içermektedir. Birey, hayatı olaylar olarak görmektedir. Simetri, uyum ve forma vurgu yapılmaktadır. Estetik, toplumun bir gerekliliği olarak kabul edilmektedir.

Bilimsel Değerler: Gerçeğin, bilginin, akıl yürütmenin ve eleştirel düşünmenin öğrenilmesine değer verilmektedir. Bilimsel değerleri olan insanlar deneysel, eleştirel ve entelektüeldir.

Ekonomik Değerler: Finansal hedefleri ve araçları kapsamaktadır. Ekonomik değerın yaşamda önemsenmesi gerektiğini belirtmektedir. Vurgu pratiklik ve kullanışlılık üzerindedir.

Politik Değerler: Güç, liderlik, yetkinlik vb. değerleri içermektedir. En önemli şey kişisel güç, etki ve şöhrettir. Kuvvet bu değerın temelini oluşturmaktadır.

Sosyal Değerler: Kişisel ve sosyal ilişkileri ve bu ilişkiler içindeki yönlendirmeleri kapsamaktadır. Başkalarını sevmek, özverili olmak ve yardım etmek esastır. En yüksek değer insan sevgisidir ve bu sevgi insanlara sunulmaktadır.

Dini Değerler: Evrenle ilgili genel inançların değerlerini içermektedir. Evreni bir bütün olarak kavrayarak, kendisini onun birliğine bağlamaktadır. Dünya zevklerinin din uğruna feda edilmesidir (Aydın ve Gürler, 2012: 10).

Allport vd., (1960) değerler çalışması üzerine geniş çaplı bir çalışma yaptıktan sonra değerlerin altı gruba ayrıldığı genel olarak kabul edilmiştir (Allport vd., 1960). Güngör (2010: 37) ise bu değerler ahlaki değerleri de eklemiş ve yedi değer türünü ortaya koymuştur. Ahlaki değerler; dürüstlük ve doğruluk, hoşgörü ve yardımseverlik gibi kavramlar şeklinde ifade etmiştir.

2.3.2.2. Rokeach Değer Sınıflaması

Rokeach değerleri iki grup altında açıklanmıştır. Bunlardan birincisine yaşamın temel amaçlarını gösteren “Amaç Değerleri”, diğerine ise bu amaçlara ulaşmak için kullanılan davranışları ifade eden “Araç Değerler” adını vermiştir (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008: 72). Rokeach’ın değer sınıflandırmasında her iki grupta da on sekiz adet değer (Tablo 1) bulunmaktadır (Rokeach, 1973).

Tercih edilmiş olan hedefler şeklinde tanımlanabilecek Amaç Değerleri, bireysel ve toplumsal değerler oluşturur. Hedef değerlerin ortak noktası, bireysel ya da toplum odaklı, içe dönük veya kişiler arası olabilmeleridir. Tercih edilen davranış kalıpları açısından ifade edilen araçsal değerler, ahlaki ve yetkinlik değerlerini ifade etmektedir. Ahlaki değerler davranışa atıfta bulunur. Araçsal değerler, kişilerarası olmaktan çok kişisel olan, kendini gerçekleştiren değerlerdir. Bu iki değer kümesi birbirinden farklıdır, ancak birbiriyle ilişkili olmaktadır. Bir davranış biçimi, birden çok amaç ve değer için bir araç olabilirken, birden çok davranış tarzı, amaç ve değerlere ulaşmak için bir araç olarak da görülebilmektedir (İşcan, 2007: 23).

Tablo 1.

Rokeach Değer Sınıflandırması

Amaç Değerler	Araç Değerler	Amaç Değerler	Araç Değerler
Aile güvenliği	Bağımsız olma	Bariş içinde bir dünya	Bağışlayıcılık
Başarılı olma	Cesaret	Bilgelik	Dürüstlük
Dini olgunluk	Entelektüellik	Eşitlik	Geniş görüşlülük
Gerçek dostluk	Hırslılık	Güzellikler dünyası	İtaatkarlık
Heyecan verici bir yaşam	Kendini kontrol etme	İç huzur	Kibarlık
Kendine saygı	Kendine hâkim olma	Mutluluk	Mantıklılık
Gerçek dostluk	Neşelilik	Özgürlük	Sevecenlik
Rahat bir yaşam	Sorumluluk sahibi olma	Sosyal kabul	Temizlik
Ulusal güvenlik	Yardıms severlik	Zevk	Yaratıcılık

2.3.2.3. Schwartz Değer Sınıflaması

Sosyal bağlamdaki gerçekliğe yanıt olarak, kişiler ve gruplar, birey varlığının doğasında yer alan ihtiyaçları bilişsel olarak dönüştürür ve daha sonra iletişim kurmalarını sağlayabilecek bir değerler dilinde ifade eder. Değerler, birey ve toplumların bilinçli amaçlar biçiminde ele alması gereken üç evrensel ihtiyaca verilen yanıtları temsil eder. Bu ihtiyaçlar; biyolojik bir organizma olarak bireyin ihtiyaçları, sosyal etkileşimi koordine etme ihtiyacı ve grubun sorunsuz bir şekilde işlev görmesi ve

hayatta kalması ihtiyacıdır. Bu üç genel gereksinimden on farklı değer türü türetilmiştir (Schwartz, 1994).

Tablo 2.

Schwartz Değer Sınıflandırması

Değer Tipleri	Değer Tanımları	İçerdikleri Alt Değerleri	Kaynaklar
Güç	Toplumsal konum, insan ve kaynaklar üzerinde kontrol veya üstünlük	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak	Etkileşim, Grup
Başarı	Toplumsal standartları temel alan bireysel başarı yönelimi	Başarılı olmak, hırslı olmak, yetkin olmak, sözü geçen biri olmak	Etkileşim, Grup
Hazcılık	Kendisi için zevk ve duygusal memnuniyet	Zevk, hayattan tat almak	Organizma
Uyarılım	Hayatta heyecan, yenilik arayışı ve meydan okuma	Cesur olmak, değişken ve heyecanlı bir hayata sahip olmak	Organizma
Öz-Yönelim	Bağımsız düşünce, eylem seçme, yaratma ve keşfetme	Yaratıcı olmak, özgür olmak, bağımsız olmak, kendi hedeflerini seçmek, merak duymak	Organizma, Etkileşim
Evrenselcilik	Tüm insanların refahı ve doğa için anlayış, takdir, hoşgörü ve koruma	Açık fikirli, erdemli, eşitlikten yana olmak, toplumsal adaleti istemek, dünyada barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünyaya sahip olmak, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak	Grup*, Organizma
İyilikseverlik	Yakın ilişki halinde olduğu insanların refahını korunma ve geliştirme	Yardımsever, dürüst, bağışlayıcı, sadık ve sorumluluk sahibi olmak	Organizma, Etkileşim, Grup
Geleneksellik	Geleneksel kültür veya din tarafından sunulan geleneklere ve fıkirlere saygı duyma, bağlılık gösterme ve kabul etme	Alçakgönüllü olmak, hayatın getirdiklerini kabul etmek, dindar olmak, geleneklere saygı göstermek, ılımlı olmak	Grup
Uyma	Başkalarını üzecek ya da zarar verecek ve sosyal beklentileri veya normları ihlal edecek eylemleri, eğilimleri ve dürtüleri kısıtlama	Kibar olmak, kendini denetleyebilmek, itaatkâr olmak, ebeveynlere ve yaşlılara saygı göstermek	Etkileşim, Grup
Güvenlik	Toplumun, ilişkilerin ve kişinin kendisinin güvenliği, uyumu ve istikrarı	Toplumsal düzenin sürmesini istemek, aile güvenliği, ulusal güvenlik, temiz olmak, iyiliklerin karşılığını vermek	Organizma, Etkileşim, Grup

Tablonun kaynaklar bölümü, daha önce açıklanan değerlerin her birinin türetildiği insan varlığının üç evrensel ihtiyacını ifade edilmektedir (Schwartz, 1994).

2.3.2.4. Erol Güngör'ün Değer Sınıflaması

Türkiye’de değerlerin sınıflandırılması konusunda çalışmalar yapmış olan Erol Güngör, Spranger tarafından yapılan değerlerin altı farklı kategori altında sınıflandırılması üzerinde de çalışmış ve yedinci olarak “ahlaki değerler” kategorisini eklemiştir. Güngör’e göre bu yedi kategoriye ayrılan değerler insan yaşamının temel varlık alanlarıdır ve bu değerler her insanın hayatında farklı derecelerde değer taşımaktadır (Güngör, 2010).

200 kadın ve 200 erkek olmak üzere genç ve orta yaşlıların yarısının katıldığı toplam 400 katılımcıyla bir çalışma yürüten Güngör, çalışmada belirlediği yedi değer aşamasının temsilini çalışma katılımcılarına sunmuştur. İfadeleri önem derecesine göre sıralamalarını isteyerek kadın, erkek ve yaş gruplarına göre bir değerler hiyerarşisi ortaya koymuştur (Güngör, 2010).

Tablo 3.
Erol Güngör'ün Değer Sınıflaması

Estetik	Her şeyin ölçülü ve ahenkli olması / Güzelliklerle dolu bir dünya
Dini	Öbür dünyayı kazanmak / Günahlardan arınma
Ahlaki	Yalansız bir dünya / Vicdan huzuru
Teorik	Bütün gerçeklerin bilinmesi / Cahillikten arınmış bir dünya
İktisadi	Ekonomik bağımsızlık / Konforlu bir hayat
Siyasi	Eşitliğin sağlanması / Hürriyet için mücadele
Sosyal	Gerçek dostluk / İnsanlara yardım

Değerler eğitimi okullarda özellikle öğretmenler tarafından verilmektedir. Öğretmenler de değerleri doğrudan vermek adına değer sınıflamalarını kullanmaktadırlar. Sınıflamalar; öğretmenlerin değerleri doğrudan vermesine yardımcı olmaktadır. Değerlerin tanımları, seçilmesinde ve yaklaşımlarında kesin bir görüş birliği olmadığı gibi sınıflandırılmasında da birliktelik yoktur. Değer sınıflamalarına baktığımızda değerleri sınıflandıran kişiler amaç değerlere ulaşmak için sınıflamaları araç değerler olarak görmüşlerdir.

2.4. Değerler Eğitimi

Eğitim kavramı, araştırmacıların birçok kez farklı şekillerde tanımladıkları bir kavramdır. Yapılan tanımlardan genel olarak şunu söyleyebiliriz; eğitim, bireyin yaşamında gönüllü olarak davranış ve düşüncesini değiştirdiği bir olaydır. Eğitim, toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için gereklidir. Eğitim sistemlerini toplumsal sistemlerden ve toplumsal gereksinimlerden ayrı düşünmek uygun mümkün

değildir (Çakmak, 2008: 34). Eğitim toplumu değiştirir ve tabi ki değiştirmesi için de toplumun istekli olması gerekmektedir.

Eğitim ister resmi ister gayri resmi olsun, bireyin hayatındaki yaşam boyu süren bir süreci kapsamaktadır. Eğitimin önemli amaçlarından biri de yaşam boyu gerekli evrensel ve toplumsal değeri olan becerileri kazandırmaktır. Değerler ve eğitim arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar, eğitimin kendisinin değerlere bağlı bir süreç olduğunu, değerler eğitiminin ana faaliyet alanı olduğunu ortaya koyarlar (Sağlam, 2016: 375).

Teknoloji geliştikçe bilgiye erişim hızının artması nedeniyle değerlerin kaybolduğu veya öneminin azaldığı bir çağda yaşamaktayız. Örneğin, 21. yüzyıl sosyal dünya hayatı gelişip değiştikçe saygısızlık, sabırsızlık ve adaletsizlik artmış, bu değerlerin önemi azalmış, toplumsal değerler zayıflamıştır. Değerler kültürel bir yapıya sahip oldukları için kültürler arası etkileşimlerde ve kültürlerde yol gösterici ve uygulayıcı bir yapıya sahiptir. Bu nedenle bireylerin toplumla bütünleşmesinde değerler eğitimi önemli bir rol oynamaktadır. Değerler eğitiminin birincil amacı, bireylerin iyi ve güzel değerleri benimsemelerine yardımcı olmak için insani değerlerin peşinde koşmak ve gerçeğe aykırı tutum ve davranışları önlemek veya ortadan kaldırmak için çalışmaktır. Bu eğitim, bireyin yaşamına en başından itibaren doğrudan ve dolaylı olarak yardımcı olmaktadır. Bireylerin hayatta doğru kararlar vermelerini, sorumluluk almalarını, toplumca kabul görmelerini ve en önemlisi özgüven sahibi olmalarını desteklemektedir. Bilgiye geçmişte olduğundan daha fazla bugün farklı şekillerde ulaşılabilir. Doğru bilgiyi elde etmek eskisinden daha karmaşık hale gelmiştir. Doğru ve güvenilir bilgi aktarımının birincil kaynağı okul olarak kabul edilirken, birey ilk bilgiyi ailesinden almaktadır. Bunun için aile, bireyleri iyiye doğru yönlendirecek doğru ve güvenilir bilgiler almalıdır. Değerler eğitiminin katkısı çok büyüktür ancak değerler eğitimi sadece okullar ve kitaplarla sınırlı değildir. Bu sebeple roman ve şiir gibi diğer kitaplardan yararlanmak da değerler eğitiminin öğretiminde zorunluluk arz etmektedir.

McGowan ve Guzzeti (1991) çalışmalarında bu gereklilikleri beş neden halinde açıklamıştır:

Düzy Farklılığı: Öğrenciler okumada geliştikçe ve bağımsız iş okuyucuları haline geldikçe, ders kitaplarından yüksek sesle okumak veya öğretmenleri dinlemek yerine bilgilere kendi başlarına erişebilir ve öğrenebilirler.

İlgi: Ders kitapları genellikle yatma vakti, boş zaman ve gündelik okuma için yeterince ilgi çekici değildir.

Geniş Kapsamlılık: Ders kitapları öğrencilere yeni içeriği anlama sürecinde adım adım rehberlik edememektedir. Ders kitaplarının aksine, işletme kitaplarının, öğrencilerin fikirleri anlayabilmeleri için kavramlar arasında daha iyi ilişkiler sağladığı gösterilmiştir.

Uygunluk: Öğrenciler günlük yaşam deneyimlerini öğrendikleri kavramlarla ilgili ön bilgileri ile ilişkilendirdiklerinde yeni bilgileri anlamak daha kolay hale gelmektedir.

Vatandaşlık: Çocukların bir konuyla ilgili iş kitaplarını eleştirel bir şekilde okumasını, bilgiyi analiz etmesini, gerçeğini düşünmesini ve buna göre sosyal kararlar almasını sağlamaktadır.

McGowan ve Guzzetti'nin (1961) belirttiğine göre değerler eğitiminin sadece teorik olarak değil gerçek yaşamla ilişkilendirilerek anlatılması daha yararlı olabilmektedir. Sadece teorik olarak verilen değerler, öğrencilerin davranışlarına geçmediği sürece etkili olamamaktadır. Whitney (1986: 13) ise değerler eğitiminde dikkat edilmesi gereken hususları üç madde halinde sıralamıştır. Bunlar;

- a) Öğrencilerin, zaman içerisinde öğrenmiş olduğu değerlerin farkında olması ve benimsemesi,
- b) Değer konusunda ilgili soruları anlaması ve analiz etmesi,
- c) Öğrencilerin öğrendiklerine uygun olarak davranması.

Whitney'in sıralamasını dikkati çeken önemli husus, öğrencilerin değerlerin farkına varmasından bu değerleri içselleştirerek uygulamaya konulmasına kadar geçen bir sürecin ifade ediliyor olmasıdır. Bu açıdan bakarak değerler eğitiminin bir süreci ifade ettiği söylenebilir. Değerleri sadece öğretmen yeterli olmamakta, öğrencilerin bu değerler çerçevesinde davranış geliştirmeleri de sağlanmalıdır.

2.4.1. Değer Eğitimi Yaklaşımları

Değer eğitimi ile ilgili birçok yaklaşım bulunmaktadır. MEB, ilköğretim programında bu eğitime yönelik “değer açıklama”, “ahlaki ikilem”, “değer analizi” ve “gözlem yoluyla öğretim” yaklaşımlarının kullanımını önerilmiştir (MEB, 2005).

Değerlerin öğrencilere öğretilme şeklinin, öğrencilerin kendi değerlerinden haberdar olmaları için “ahlaki akıl yürütme” ve “değer analizi” ile sağlanacaktır. "Öğrencilerin değerlerini içselleştirmeyi ve değerlerinin sistematik bir analizini yapmayı amaçlayan bir yöntem (MEB, 2005). Değerler eğitimi, öğrencileri zorlayarak

ya da ısrar edilerek verilmemekte, doğrudan veya dolaylı bir şekilde aktarımlar yoluyla öğrencilere verilmektedir (Yaman ve Anılan, 2020: 4).

Değer eğitimi yaklaşımları değerleri farklı uygulamalarla farklı hedefler koyarak öğretmeyi planlamaktadır. Bu yaklaşımların değerleri öğretmekle ilgili farklı uygulamaları olmakla birlikte çok keskin ayrımları bulunmamaktadır. Çünkü uygulama şekilleri farklı olsa da amaçları değerleri öğretmektir.

Değerler eğitimi okullarda özellikle öğretmenler tarafından verilmektedir. Öğretmenler de değerleri doğrudan vermek adına değer eğitimi yaklaşımlarını kullanmaktadırlar. Yaklaşımlar; anlatım, gösteri, tekrar yapma, didaktik soru sorma gibi yöntemleri içerdiği için öğretmenlerin değerleri doğrudan vermesini sağlamaktadır.

2.4.1.1. Değer Aktarma / Değer Aşılama / Değer Telkini Yaklaşımı

Öğretmenlerin öğrencilerin herhangi bir konuya yaklaşımında ve inançlarının şekillenmesinde çok önemli bir rolü vardır ve bu rolde değerleri aşılama gibi bir sorumlulukları olduğu da şüphesizdir. Esasici ve daimî felsefeden türetilen bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme tercihlerini sorgulamadan yetişkinlere öğretilenlerin istem dışı öğrenilmesine dayanmaktadır (Genç ve Eryaman, 2008: 92). Bu özelliklerinden dolayı değer telkinleri artık modern değer eğitiminde müfredat ve edebiyat uzmanlarının tercih ettiği bir yöntem değildir.

Bu yöntemin uygulanmasında nasihat okuma, ahlaki olayları dinleme, törenlere katılma, yemin etme gibi yöntemler tercih edilebilmektedir (İşcan, 2007: 33). Bunlar haricinde “model oluşturma, olumlu ve olumsuz pekiştirme, tekrar etme, seçenekleri manipülasyona sokma, objektif olmayan bilgiler geliştirme, simülasyon, drama, keşif öğrenmesi, hikâye anlatma” vb. gibi yöntemler değer telkininde tercih edilmektedir (Bacanlı, 2017). Bu yöntemlerin ergenler için daha az etkili olduğu, çünkü uygulanan eğitim öğrenci kitlesinin bu yöntemleri samimi olarak algılamadığı ve kendi dönemlerinde yetişkin gibi muamele görmek istedikleri görülmüştür (Barcanlı, 2001). Bu nedenle telkin yöntemleriyle çocuğa kazandırılması amaçlanan değerler, öğretmenler ya da aile üyeleri tarafından dayatılamaz ya da zorlanamaz, ancak onlara aşılama değerleri kendi uygulamalarıyla gerçekleştirilmektedir (Yalçinkaya ve Karaca, 2019: 282).

2.4.1.2. Değer Açıklama / Değer Belirginleştirme / Değer Ayrımı Yaklaşımı

Yirminci yüzyılın son çeyreğinde popülerlik kazanan bu yaklaşım, eğitimcilerin sınıf ortamından değişik öğrenme ortamlarında uygulamalarını planlamaktansa, daha çok sınıf içerisinde ve öğrencilerle birebir kullanabilecekleri etkinlik materyalleri oluşturmuşlardır (Açıkalın, 2010: 1226). Hazırlanan bu materyaller öğrencilerin değerleri daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamanın yanında, öğrencilerin değerleri gerçek yaşamla karşılaştırarak çıkarımlar yapabilmelerini sağlamaktadır.

Değer açıklamanın ana çizgisi, öğrencilerin günlük yaşamlarında değer verdikleri gerçekleri belirlemeye ve genellikle metodolojide grup tartışmaları yoluyla yapılan eğitim sürecinde değerlendirme becerilerini kullanmaya teşvik etmeye dayanmaktadır (Bacanlı, 2017: 32). Bu yaklaşımda, doğrudan öğretme ve telkin etme yoluna ek olarak, olayları ve değerlendirmeleri çevrenin belirlediği şekilde değerlendirmek yerine, bireylerin farklı seçenekleri ve olası sonuçları değerlendirdikten sonra kendi özgür iradelerine göre seçimler yapması önemli olmaktadır (Doğanay, 2007: 255).

Kişinin yaşamındaki değerlerin farkında olmasına, aldığı kararları uygulamasına ve her geçen gün değişen toplumsal yaşamda çocuğun hayatının bütününde ona rehber olacak değerleri hayatlarına geçirmelerine imkân sağladığı için “hayat becerileri eğitimi” şeklinde de ifade edilen değer ayrımı yaklaşımı, öğrencinin kendi ilkelerinin farkında olmalarını, kuvvetli ve zayıf yönlerini öğrenmelerini ve bu yönlerini değerlendirmelerini ifade etmektedir (MEB, 2005). Bu yaklaşımda farklı fikirlere saygı temel ilke olduğu için öğretmen öğrencilere belirli değerleri empoze etmeye çalışılmamaktadır. Öğretmenin rolü, bu konuların sınıfta tartışılmasını kolaylaştırmak ve rehberlik etmektir. Değer açıklama yaklaşımında “rol oynama, grup tartışması, düşünce kâğıtları, açık uçlu sorular, otobiyografi, oylama, görüşme, alıntılama, öğrenci raporları” vb. Bloom’un yöntem ve teknikler uygulanabilmektedir (Aladağ, 2009: 31).

Bu yaklaşımda değerlerin 3 temel adımda baskı olmadan doğrudan çocuklara kazandırılmaya çalışılmaktadır (Akbaş, 2008: 61):

“Seçim” adımı öğrencilere değerlerini özgürce seçme fırsatı verilmektedir. Mevcut seçeneklerden yola çıkılarak farklı seçenekler oluşturulur ve her yeni seçeneğin çıktısı tahmin edildikten sonra uygun bir sentez sonucunda seçim süreci başlamaktadır.

“Ödüllendirme” basamağında çocuğun, tercih ettiği değerden memnun olması ve bu değeri etrafındaki bireylere yansıtıyor olması insanlara gerekmektedir.

“Hareket” adımıyla öğrenci, bu tutumu tüm yaşamına genelledebilmesi gerektiği gibi, seçtiği kişiliğin değerini de yapmalıdır. Aslında bu adımlar tamamlandığında, kendi deneyimlerini netleştirerek çocuğunun değerleri benimsemesini sağlamaya çalışmaktadır.

Bu uygulama Lickona tarafından çocukların kişisel alanlarına müdahale etmesi, eğitimcileri yaşam koçluğu ve kişisel psikolog rolüne sokması, belirli konularda etik zeminde mihenk taşı görevi görmemesi ve tüm değerleri aynı düzeyde ele alması gibi nedenlerle eleştirilmiştir (Topsakal, 2004: 126).

Değerler eğitimi konusunda pek çok araştırma yapmış olan Lincoln’a (1992), öğrencilere değerleri öğretmeye çalışmayın, öğrencilerin kendi değerlerini anlamalarına yardımcı olun" diye savunmaktadır (Aladağ, 2009: 53).

2.4.1.3. Değer Analizi / Değer Çözümlemesi Yaklaşımı

Bu yaklaşımın amacı, çocukların akademik araştırma yapma ve mantıksal fikir üretme becerilerini geliştirmelerine zemin hazırlamaktır. Öğrenciler, böylece karşı karşıya kaldıkları değerlerle ilgili konulara dayalı seçimler yapabilmektedirler (Sarı, 2007: 13). Bu yaklaşımda sosyal konuları içeren içerikler çeşitli yöntemlerle işlenmekte ve yukarıdaki olayların benzer veya farklı yönleri “neden”, “nasıl”, “nasıl” gibi sorulara cevap verilerek analiz edilmektedir. Ayrıca projedeki parseller üzerinde metodolojik kontroller yapılmakta ve alınacak kararlarda delillere işaret edilerek ideal değerlere ulaşılması için çaba sarf edilmektedir (Aktepe ve Aktepe, 2009: 32).

Değer analizi sayesinde çocuklar, değerlere duyarlılık göstererek yaşam dostu bir tutum geliştirirken günlük yaşamlarında da bu tarzda davranmaktadırlar. Örneğin, "başkasının malını izinsiz kullanmamak" gibi görgü kurallarını doğrudan ima etmek yerine, birinin atılan cüzdanını onu elden çıkaran kişiye teslim etmeye çalışırken doğru tutumun nedeni çeşitli şekillerde tartışılmaktadır (Erden ve Akman, 1998: 21).

Değer analizinin amacı; çocukların değerleri değer konusuna en uygun yöntemle değerlendirmelerini sağlamak, bahsedilen unsurlar hakkında mantıklı bir yargıya varmalarına yardımcı olmak ve toplumsal yaşamın tam üyesi olabileceklerini kabul etmelerini sağlamaktır (Bacanlı, 2006: 6).

Değer analizinin işleme süreci sekiz adımdan oluşmaktadır. Bu adımlar; “değer problemini kesinleştirme, rastlanan sorunu meydana çıkarma, problem bazında deliller elde etme, delillerin uygun olma durumlarını sentezleme, muhtemel problem çözümlerini saptama, bu yollardan doğru olduğu düşünülen maddeleri değerlendirmeye

alma, ardından alternatifler dâhilinde bir çıkışı tercih etme ve bu doğrultuda eylemde bulunma” olarak kategorize edilmişlerdir (Doğanay, 2011: 143).

2.4.1.4. Ahlaki İkilem / Muhakeme Yaklaşımı

Piaget, ahlaki gelişim hakkında tatmin edici bir ayrıntılı çalışma yürüten ilk kişiyken Kohlberg onun çalışmalarını genişletmiştir. Kohlberg, ahlaki gelişimi, Piaget'nin zihnin gelişimini sınıflandırdığı dönemi dikkate alarak tartışmakta ve bu süreci küresel etik ilkelerin keşif aşaması olarak görmektedir. Piaget, ortaya koyduğu hikâyelerde eylem ve fikirler arasındaki ayrımı ahlaki ikilemler yaratmak için temellendirmemiş olsa da Kohlberg öğrencilerin bilincindeki çelişkili unsurları anlamaya yönelik varsayımsal hikâyeler yazmıştır ve bu amaç ile kurgulanan kurgu öğrencilerin ikilemlerini ortaya koymaktadır (Selçuk, 2000: 18).

Bu yaklaşımda eğitimcinin görevi, çocukların ahlaki konular hakkında düşünmelerine yardımcı olmak, onlara söz hakkı vermek, ahlaki değerler hakkında akıl yürütme yeteneklerini geliştirmek ve yaşam meselelerini içeren paradoksal ikilemleri analiz etmek için vakaları kullanmalarına rehberlik etmektir (Dilmaç, 1999: 13). Değer benimseme sürecinin çocuğun ahlaki gelişim düzeyinin mantıksal analizine göre şekillendiğini iddia eden Kohlberg, bilişe dayalı akıl yürütme kapsamında değer eğitimi için “örnek olay incelemesi yöntemi’nin kullanılmasını savunmaktadır (Aladağ, 2009: 11).

Yakın-uzak ilkesine dayanan ahlaki ikilem sorunu, çocuğun yaşadığı olaylarla örtüşür, ancak bunun amacı, çocuğun haklı göreceği bir eylemi seçmesine izin vermek olduğundan, tarihsel soruları da içerebilmektedir (Öğretici, 2011: 36). Çocuklarda bilişsel çatışma yaratmak için tasarlanmış, sosyolojik başarı ile ilgili ve mümkün olduğunca öğrenci düzeyine uygun bir başarı ikilemi, yanıtın çok anlamlı olmasından ziyade farklı dönüt alternatiflerini içerecek şekilde “açık uçlu” olarak geliştirilmesi gerekmektedir (Doğanay, 2007: 81).

Ahlaki muhakemede, çocuklara çoğunlukla hikâyeler yoluyla vaka çalışmaları sunulmakta ve ardından sunulan yargılarda nitelikli bir değer için tartışan çocuklarla ikilemler yaratılmaktadır. Bu konuda önemli olan, değerle ilgili karar değil, çocuğun bu kararı vermeden önce geçirdiği sürede düşündüğü ve ifade ettiği cümlelerdir (Katılmış, 2010: 22). İkilemi oluşturan öykünün sonuç bölümünde adımlar verildikten sonra çocuklar dinlenmekte ve çözüm bulmada kullandıkları mantık üzerinden değerlendirilmektedir. Öğretmenin aldığı cevaplara göre gerekli etkinlik alıştırmalarını

yaparak çocuğun gelişim düzeyini değerlendirerek öğrenme yöntemine hâkim olma zorluklarını atlayabilmekte ve zorlukları tamamlayabilmektedir (Uygun ve Dönmez, 2009: 20).

2.4.1.5. Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı

Değer bilincinin temeli, değerleri, zevki ve rengi tartışabilecek kabul edilebilir tanımları ve ilkeleri bulmaktır. Bu yöntem değerler eğitiminde karşılaşılan sorunları temel alsa da nicel yönelimi değerler eğitimi etkinlikler aracılığıyla okul öğrencilerine uygulamaktır. Bu sorunlara yanıt olarak değer farkındalığı yöntemi değer analizi, değer sorgulama, değer konumlandırma, değer özneleştirme ve değer yaratma gibi değer içselleştirme için gerçekleştirilen birçok sınıf içi değer etkinliğini içeren beş adımdan oluşmaktadır (Bacanlı ve Aydın, 2017).

Değer eğitiminin eğlenceli geçmesi gerektiğini öngören bu yöntem, eğer pozitif bir değer anlayışı gerekiyorsa, bunu sonlandırmanın yolunun klasik koşullanma yoluyla değeri sevmek ve etkinlikte zevkli bir deneyim yaşamak olduğunu iddia etmektedir. Bu önermeden hareketle, özellikle değer analizi adımında, değer örümceği, değer kelebeği, değer kelebeği gibi bu hayvanların silüetleri ve karıncaların yer aldığı belirli bir etkinlik şablonu aracılığıyla öğrencilere değer kazandırmak için sorgulama becerileri kullanılmaktadır (Dinçer, 2018: 253).

Değerler eğitimi soyut kavramlardan oluşmaktadır. Değer eğitimi yaklaşımları öğrencilerin değerleri daha iyi anlamaları kabullenmeleri, benimsemeleri ve özümsemeleri açısından birer araç olarak kullanılmaktadır. Değer eğitimi yaklaşımları ile bireyler değerleri yaşantısıyla özdeşleştirerek davranışa dönüştürebilirler. Türk milli eğitim sisteminde de bu yaklaşımlardan faydalanılmaktadır.

2.4.2. Türk Milli Eğitiminde Değer Eğitimi

24.06.1973 tarih ve 14574 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Milli Eğitimin genel amaçlarından biri bedensel, zihinsel, ahlaksal her bakımdan sağlıklı bir kişilik ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler yetiştirmektir (Resmî Gazete, 1973).

Temmuz 2017’de MEB eğitim ve öğretim felsefesinde değişiklikler yapmıştır. MEB’in yeni felsefesine göre müfredatları geliştirme, yenileme ve güncelleme çalışmaları 2005’ten itibaren başlamış, 2015-2016 eğitim öğretim yılında tamamlanmıştır. 2016-2017 eğitim öğretim yılının başından bugüne ise farklı bir boyut kazanarak 51 müfredat ekseninde kapsamlı bir şekilde bir yenileme (güncelleme, gözden geçirme, ikmal ve değişiklik) çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Topal, 2019: 247).

Değerler eğitiminde amaç, sorumluluklarını bilen, insan haklarına saygılı, Türk milli değerlerini kabul eden vatandaşlar yetiştirmektir. Bunun için sağlıklı eğitim ve öğretim faaliyetleri gereklidir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde en önemli görevler öğretmenlere, okul yöneticilerine ve eğitimcilere düşmektedir. Etkili öğretim etkinlikleri için eğitimde kullanılan materyal, etkinlik, içerik kullanışlı ve birbiriyle uyumlu olması gerekmektedir. Türkiye’de değerler ve değerler eğitimi 2005 yılından itibaren müfredatta açıkça vurgulanmaktadır. 2010 yılından itibaren T. C. Millî Eğitim Bakanlığı, temel eğitim kurumlarında değerler eğitimi uygulamalarını tek bir isim altında uygulamaya başlamıştır. 2018 yılında Türk milli eğitim sisteminin müfredat güncellemesinde kök değerlerin uygulanmasına başlanmıştır. Müfredat güncellenirken, dallanma müfredatının içeriğine bütüncül bir yaklaşım getirilerek değerler eğitimi ele alınmıştır. Değerler eğitimi uygulamasında, eğitim sisteminde bütüncül bir yaklaşım ve öğretmenlerin niteliğinin geliştirilmesi önemlidir (Ersoy, 2019: 184).

Günümüzde değerler eğitimine yapılan vurgu, her geçen gün artan değerlere olan ihtiyacın artıyor olmasının bir kanıtıdır. Araştırmacılar tarafından yapılan araştırma sonucunda, çocukların kişilik gelişimlerinin ilerleme hızının ilk beş yaşından önce yüzde 80 oranında gerçekleştiği sonucuna varılmıştır (Ulusoy ve Dilmaç, 2018: 62).

Çocuklara erken yaşlardan itibaren eğitim yoluyla bilinçli olarak kazandırılan değerler, kişiliklerini şekillendirirken onların ileriki yaşamlarında iyi birer vatandaş olmalarına yardımcı olabilir. İlk beş yıl kişilik gelişimi için önemli olduğundan bu yaş grubuna yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerinde değerler eğitimi araştırmaları daha detaylı ve etkilidir. Millî Eğitim Bakanlığı, değerler eğitimi araştırmalarını desteklerken okullarda değerler eğitimi destekleyecek projeler yürütmeye devam ediyor. Örneğin bu yaş grubu için değer panolarına ek olarak okul öncesi yıllarda değeri yakalamak için değer ağacı etkinlikleri geliştirilmiştir. Değer ağacı, etkinliği kimin uyguladığına bağlı olarak değişebilmektedir. MEB dışında değerler eğitimi destekleyen birçok kurum ve kuruluş bulunmaktadır. Bu kuruluşlara örnek olarak DEM (Değerler Eğitim Merkezi) ve EDAM (Eğitim Danışmanlık ve Araştırma Merkezi) verilebilir. 2003 yılında

çalışmalarına başlayan DEM, araştırmalar, dergiler ve seminerler aracılığıyla değer araştırmalarını desteklemeye devam ederken, EDAM ise eğitimsel bilgi ve deneyim alışverişini sağlamayı ve geliştirmeyi amaçlamaktadır. EDAM, sosyal açıdan önemli değerleri bilimsel olarak açıklamak için Değerler Eğitimi Dergisi'ni yayınlamaktadır (Kart, 2017: 29-30).

Günümüzde çocukların toplumsallaşmasını ailelerden daha çok okullar ve öğretmenler üstlenmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin toplumsallaşmasında etkin bir rol almışlardır. Okullarımızın amacı iyi bir birey ve iyi bir vatandaş yetiştirmektir. Sosyal Bilgiler dersi de tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi kapsamaktadır. Sosyal bilgiler dersinin temel amacı olan etkili bir vatandaş yetiştirilmesinde de değerler eğitiminin önemli katkıları bulunmaktadır.

2.4.3. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi

Sosyal hayatı düzende tutmak, kişisel güvenlik ve rahatlığı sağlamak için yasalar yapılmakta ve uygulanmaktadır. Ancak toplumsal yaşamı düzenlemenin tek yolu yasalar değildir. Bireye hayatının her anında rehberlik edecek ve çevresindekiler tarafından kabul gören davranışlar sergilemesine yol açacak normlar vardır. Bu normların çoğu yasa ve yönetmeliklerde yer almamaktadır. Ancak toplumsal yaşamı sürdürmek için yasalara benzer bir işleve sahiptirler. Tüm bu özelliklere sahip kavramlar değer olarak tanımlanmaktadır. Bunun için değerler, bireylere öğretilmesi gereken unsurlardır. Sosyal bilgiler, bireylere toplumsal dayanışma ve dayanışma duygusu oluşturarak toplumsal yaşamda yer vermeyi amaçlayan eğitim ve öğretim kurumları olan okullarda değerlerin öğretildiği derslerden biridir.

Aykaç (2007: 48), Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin içinde yaşadıkları toplumu ve sosyal sorunları anlamaları, iyi birer vatandaş olmaları, sorumluluklarını öğrenmeleri, insanlar arasındaki ilişkileri anlamaları, özelliklerini ve değerlerini anlamaları için olduğuna inanmaktadır. Türkiye'de Sosyal Bilgiler programı, eğitim kurumlarında 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulan disiplinler arası bir programdır. Aynı zamanda Sosyal Bilgiler, bireyi hayata hazırlayan ve birçok ahlaki, etik ve entelektüel durumu aynı anda sunabilen, bireyi bilmediği gerçek hayata hazırlayan ve yüzleşmeye hazırlayan bir derstir. Sosyal bilgiler programı ile ilkokul dördüncü sınıftan ortaokul yedinci sınıfa kadar öğrencilere dört yıllık temel eğitim düzeyini öğretmek ve olumlu bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıklar kazandırmak amaçlanmaktadır. Çocukların ilköğretimde edindikleri bilgi, beceri ve davranışların gelecek yıllara taşınması

muhtemel olduğundan, geleceğin yetişkin çocuklarına sosyal bilgiler derslerinin verilmesinin önemi daha iyi anlaşılabilir (Safran, 2008: 15).

Sosyal Bilgiler dersi Öğretim Programı genel amaçlarında; “Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri” (MEB, 2018) ifadesine yer verilmektedir. Bu amaçla Sosyal Bilgiler dersinin değerler eğitiminin önemini ortaya koyduğu söylenebilir. Bu durum, bireyin psikolojik, manevi ve eğitsel değerlerin yardımıyla birçok yönden topluma uyumunun Sosyal Bilgiler öğretim programının en önemli hedeflerinden biri olduğunu göstermektedir. Özdenetim, sabır ve dostluk temel değerlerinin yanı sıra Sosyal Bilgiler programının kazandırmayı hedeflediği 18 değerden yedi temel değer olduğu görülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler derslerinde değer öğretiminin önemini ortaya koymaktadır (MEB, 2018).

2.4.4. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Merkezli Okul Kültürü ve Önemi

Değer yakalama, aile, akran grupları, kitle iletişim araçları ve günlük etkileşimler gibi sosyal araçlardan etkilenen yaşam boyu süren bir süreçtir. İyi vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan değerler eğitimi sürecinde okulların önemli bir rol oynadığı ve öğretmenlerin bu süreçte kilit oyuncular olduğu iyi bilinmektedir. Değerler, bir eğitim programının açık ve örtük hedeflerinde önemli bir unsurdur. Okullarda planlı öğrenme etkinlikleri ile değerler eğitimi gerçekleştirilirken, okullarda ve sınıflarda oluşturulan kültürel ortam ve öğretmenlerin iyi ve kötü olarak tanımladıkları, öğrencilerin örtük değer eğitimini oluşturmaktadır (Balci ve Yanpar Yelken, 2013: 196).

Birey, toplumsal yaşam için gerekli olan bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışları kazanır. Demokratik, modern ve sağlıklı bir toplumsal yapının oluşturulmasında değerler eğitimine önem verilmesi çok önemlidir. Genel olarak tüm eğitim uygulamaları ve özelde Sosyal Bilgiler eğitimi, bireylere demokratik değerler, tutumlar ve inançlar kazandırmak, sahip oldukları değerlerin farkında olmak ve bu değerlerin etkisi konusunda onları bilinçlendirmekle yükümlüdür (Doğanay, 2009: 230).

Sosyal bilgiler dersi aslında bir değer eğitimi dersidir. Çünkü değer vermede önemli, tarihi içeriğe sahip, farklı kültürleri ve yaşam hikâyelerini anlatılmaktadır. Sosyal bilgiler derslerinin multidisipliner olması değerler eğitiminin bir zenginliği olarak değerlendirilebilir (Kan, 2010: 140).

Sosyal Bilgiler, insanları ve yaşamlarını içerir. Sosyal bilgiler multidisipliner ve interdisipliner bir alandır. Bu nedenle tanımlanması tarih ve coğrafyadan daha zordur. Sosyal bilgilerin iki temel özelliği vardır. Bütüncül ve disiplinler arasıdır. Sosyal Bilgiler öğretiminde, üç geleneksel yaklaşımdan biri olan “vatandaş olarak aktarım” öğretilerek öğretim anlamına gelen belirli davranış, bilgi ve değerlerin öğrencilere aktarılması sürecini kapsamaktadır. Böylece Sosyal Bilgiler dersinin davranış ve bilgisinin yanında bir değer aktarımı da söz konusudur. Küreselleşen dünyada değerlerin yapısı ve boyutları daha da genişliyor. Bu süreçte evrensel olarak paylaşılan iyi değerler de bireye aktarılmalıdır (Kan, 2010: 140).

Öğrencilere sosyal hayata yönelik bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmak üzere tasarlanmış bir ders olarak Sosyal Bilgiler, değerler eğitiminde önemli bir rol ve rol oynamaktadır. Sosyal Bilgiler öğretimi, demokratik vatandaşlık anlayışını benimseyen bireylerin farklılıklara saygı, adalet, eşitlik, sorumluluk ve iş birliği gibi değerlerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Öztürk, 2009: 10). Geleneksel değerlerin olumlu yönlerini korurken, sosyal bilgiler eğitiminin sorumluluklarından biri de çağdaş ve evrensel değerleri benimsemeye istekli yeni nesiller yetiştirmektir (Safran, 2008: 15). Bu bağlamda Sosyal Bilgiler derslerinde değerler eğitimi ile ilgili süreçlerin detaylı bir çalışma ile mevcut durumun betimlenmesinin değerler eğitiminde daha etkin süreçlerin şekillenmesine ve karşılaşılan sorunlara ışık tutulmasına yardımcı olacağına inanıyoruz. Ayrıca çalışmanın mevcut durumdan yola çıkarak gelecekteki uygulamaların tasarlanmasında ve çalışılması gereken değerler eğitiminin boyutlarının belirlenmesinde önemli olduğu söylenebilir (Yaşar ve Çengelci, 2012: 3).

2.5. İlgili Araştırmalar

Fırat (2007), yaptığı araştırmada ilköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin değer sistemleri ile okul kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2004-2005 öğretim yılında, İzmir kent merkezindeki 50 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan toplam 952 okul yöneticisi ve öğretmendir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Kültürü Ölçeği” ile “Portre Değerler Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin okul kültürüne ilişkin algılarının, öğretmenlerden yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Can (2008), yaptığı araştırmada beşinci sınıflarda derse giren sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi ile ilgili yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemi, 2007-2008 öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Ankara ili Çankaya Merkez İlçesinde yer alan; 102 sınıf öğretmenidir. Araştırma betimsel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarında en çok sorumluluk sahibi olmaya ilişkin etkinlikler düzenledikleri, diğer eğitiminde öğretmenlerin telkin, model olma, empati kurma ve değer aydınlatması gibi değer kazandırma yollarını etkin bir şekilde kullandıkları ancak değerler analizi ve ahlaki muhakeme gibi yöntemleri yeterince kullanmadıkları, öğretmenlerin değerler eğitiminde en çok işbirliğine dayalı öğrenme ve yaratıcı drama yöntemlerini kullandıkları, öğretmenlerin gözlem, örnek olay yöntemi, tartışma yöntemi, soru cevap tekniği ve velilerle görüşme yöntemi yardımıyla öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadıklarını anladıkları tespit edilmiştir.

Yaşar ve Çengelci (2012) yaptıkları araştırmada ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitiminin nasıl gerçekleştirildiğinin belirlenmesidir. Araştırma, yapılandırılmamış gözleme dayalı betimsel durum çalışması biçiminde modellenmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2008-2009 öğretim yılında Eskişehir’de görev yapmakta olan 22 öğrenci ile sınıf öğretmenidir. Araştırma verileri “öğretmen kişisel bilgi formu”, “öğrenci kişisel bilgi formu”, “yapılandırılmamış gözlem”, “video kayıtları”, “yarı yapılandırılmış görüşme” ve “araştırmacı günlüğü” ile elde edilmiştir. Veriler tümevarım analizi yoluyla çözümlenmiş, araştırma soruları doğrultusunda bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, Sosyal Bilgiler dersinin değerler eğitiminde son derece önemli bir yere sahip olduğu belirlenmiştir.

Karadağ ve Özdemir (2015) yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin, okullarında hâkim olan kültüre, bu kültürün güçlü ve zayıf yönlerine ve okul kültürünün geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilecek etkinliklere ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi Adıyaman ilinde görev yapan 252 okul müdürüdür. Araştırma veri açık uçlu sorulardan oluşan anket kullanılmış, bulgular içerik analizi yöntemi kullanılarak verilere ilişkin tema ve kodların oluşturulması ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin okul kültürlerini tanımlarken

genellikle bürokratik/hiyerarşik kültür, rol ve görev kültürünü ön plana çıkaracak unsurlara vurgu yaptıkları belirlenmiştir.

Ünlü ve Kaşkaya (2018), yaptıkları araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitime ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Öğretmenlerin değerler eğitimindeki uygulamaları, değer öncelikleri, değerler eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri çalışmanın alt problemleri olarak belirlenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde fenomenolojik desende gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanın. Çalışmaya 46 sosyal bilgiler fakültesi katılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel ve içerik analizi yöntemlerini kullanılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitiminde ağırlıklı olarak tavsiye yöntemlerini, okul panosu hazırlama ve drama çalışmalarını kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çağdaş ve öğrenci merkezli teknikleri (değer analizi, yorumlama, eleştirel düşünme, empati vb.) kullandığı gözlemlenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri ilk olarak adalet, dürüstlük ve sevgi değerlerini okullarda öğretilcek değerler sırasına göre ortaya koymuşlardır.

Karakülçe (2018), yaptığı araştırmada ilkokul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın kapsamına 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasındaki resmi ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve ilkokul yöneticileri, Bağcılar ilçesindeki resmi ve özel okullarda görev yapan 337 sınıf öğretmeni ve 107 öğretmen örneklemini oluşturmuştur. Bahçelievler ve Bakırköy mahalleleri. İlkokul yöneticileri. Verileri elde etmek için çalışmada iki araç kullanılmıştır. Bu araçlar “Demokratik Tutum Ölçeği” ve “Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği”dir. Araştırmanın sonucunda; sınıf öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu, yaşa, cinsiyete, medeni duruma, okulda çalıştığı süreye, eğitim düzeyine ve görev yaptıkları ilçeye göre değişkenlik göstermediği, mesleki kıdeme göre ise; 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin değerler eğitime yönelik tutumlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu, özel okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin tutumlarının da devlet okulunda çalışan sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2019), yaptığı araştırmada değer merkezli okul kültürü ölçeğinin geliştirilmeyi amaçlamıştır. Bu amaç kapsamında araştırmasında betimsel tarama modelini kullanmıştır. Araştırmaya Sakarya ilinde AFA için 247, DFA için 301 olmak üzere toplam 548 öğretmeni dâhil etmiştir. Araştırma sonucunda altı alt boyuttan oluşan

33 maddelik kabul edilebilir düzeyde yapı geçerliği kriterlerinin karşılandığı ve ölçeğin altı faktörlü yapısının doğrulandığı tespit edilmiştir.

Pınaz (2020), yaptığı araştırmada; Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan değerler eğitimi ve temel değerlere ilişkin Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması modelinde yürütülmektedir. Erişilebilir durum örnekleme, çalışma gruplarını belirlemek için kullanılan amaçlı örnekleme türlerinden biridir. Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Verileri elde etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler; “değerler” kavramını, toplumun sahip olması gereken ahlaki değerler bütünü, toplumun uyması gereken ahlaki kurallar, kültürel unsurların gelecek nesillere aktarılması, kültürel unsurların gelecek nesillere aktarılması, sahip olması gereken unsurlar olarak tanımladıkları belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırma verilerinin toplanması, araştırmanın veri toplama aracı ile araştırma verilerinin analizi ile alakalı açıklamalar bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırmada nicel yöntemlerden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzdeki bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür (Karasar, 2011).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinde, kamu okullarında görev yapmakta olan 1145 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, evren içerisinde basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle tespit edilen 258 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, araştırmanın evreni içerisinde örnekleme birimlerinin seçkisiz olarak çekilmesi yöntemi ile belirlenmesidir (Büyüköztürk vd, 2020).

Tablo 4.

Araştırmaya Katılanların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

		n	%
Cinsiyet	Kadın	143	55.4
	Erkek	115	44.6
Yaş	25 ve altı	53	20.5
	26-30	55	21.3
	31-35	57	22.1
	36-40	52	20.2
	41 ve üzeri	41	15.9
Medeni Durum	Evli	143	55.4
	Bekâr	115	44.6
Çocuğu Olma	Evet	108	41.9
	Hayır	150	58.1

Tablo 4.

Araştırmaya Katılanların Demografik Özelliklerinin Dağılımı (devamı)

		n	%
Doğup Büyüdükleri Yer	İl	91	35.3
	İlçe	68	26.4
	Kasaba	50	19.4
	Köy	49	19.0
Eğitim Durumu	Lisans	174	67.4
	Lisansüstü	84	32.6
Mesleki Kıdem	5 yıldan az	95	36.8
	5-10 yıl	75	29.1
	11-15 yıl	56	21.7
	16-20 yıl	32	12.4
Görev Yapılan Okulda Çalışma Süresi	5 yıldan az	87	33.7
	5-10	75	29.1
	11-15	56	21.7
	16 yıl ve üzeri	40	15.5
	Toplam	258	100

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden %55.4'ü kadın, %44.6'sı erkektir. Öğretmenlerden %20.5'i 25 ve altı yaşlardayken, %21.3'ü 26-30 yaş arasında, %22.1'i 31-35 yaş arasında, %20.2'si 36-40 yaş arasında, %15.9'u ise 41 ve üzeri yaşlardadır. Öğretmenlerden %55.4'ü evli, %44.6'sı ise bekârdır. Öğretmenlerden %41.9'unun çocuğu varken, %58.1'inin çocuğu bulunmamakta; %35.3'ünün doğup büyüdüğü yer il merkezi, %26.4'ünün ilçe, %19.4'ünün kasaba, %19'unun ise köydür. Öğretmenlerden %67.4'ü lisans mezunuyken, %32.6'sı lisansüstü eğitim mezunudur. Öğretmenlerden %36.8'inin öğretmenlik süresi 5 yıldan azken, %29.1'inin 5-10 yıl, %21.7'sinin 11-15 yıl, %12.4'ünün ise 16-20 yıl arasındadır. Öğretmenlerin %33.7'sinin mevcut okullarındaki görev süresi 5 yıldan azken, %29.1'inin 5-10 yıl arası, %21.7'sinin 11-15 yıl arası, %15.5'inin ise 16 yıl ve üzeridir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Google form üzerinden araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine dijital olarak gönderilerek toplanmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılara araştırmanın kapsamı kısaca açıklandıktan sonra veri toplama aracındaki soruları cevaplamaları istenmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne yönelik tutumlarını belirlemek için Çelik (2019) tarafından geliştirilmiş olan “Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 35 madde ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin bütününe ve alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarına ilişkin bilgiler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.
Güvenirlik Analizi

	Ölçeğin Orijinal Formunda	Yapılan Araştırmada
Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme	.96	.95
Okul-Çevre İşbirliği	.94	.95
Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama	.91	.95
Öğretmen Modelliği	.92	.91
Öğretmen İş birliği	.80	.95
Personelin Mesleki Gelişimi	.91	.91
Ölçek Toplamı	.84	.98

Çelik (2019) tarafından ölçeğin Cronbach’s Alfa güvenirlik katsayı değerleri “.84-.96” aralığında hesaplanırken, yapılan araştırmada “.91-.98” aralığında hesaplanmıştır. Elde edilen güvenirlik katsayı değerlerinin “.80” den büyük olması nedeni ile araştırma sürecinde toplanan verilerin yüksek derecede güvenilir olduğu anlaşılmaktadır (Kalaycı, 2017).

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi SPSS 22.0 istatistik paket program aracılığı ile yapılmıştır. Veriler analiz edilmeden önce hangi analiz yönteminin kullanılmasına karar vermek için verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bu kapsamda hesaplanan değerler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.
Normallik Analizi

	Çarpıklık	Basıklık
Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme	-1.014	.183
Okul-Çevre İş birliği	.117	-1.306
Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama	.139	-1.350
Öğretmen Modelliği	-.535	-.703
Öğretmen İş birliği	-.092	-1.341
Personelin Mesleki Gelişimi	-.689	-.625
Ölçek Toplamı	.027	-1.126

Tablo 6'daki çarpıklık ve basıklık değerlerinin " ± 1.5 " aralığında olduğu görülmektedir. Bu durumdan dolayı ölçek verilerinin normal dağılım sergilediği anlaşılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Söz konusu verilerden dolayı ölçek verilerinin analiz sürecinde parametrik testlerden Bağımsız Örneklem t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmasına karar verilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular tablolastırılmış ve tablolarda yer alan bilgiler yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları farklılaşma durumunun tespiti için yapılan analiz verileri aşağıda verilmiştir:

Tablo 7.

Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlerine Göre Değer Merkezli Okul Kültürüne Yönelik Tutum Düzeylerinin Analizi

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss.	t	p
Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme	Kadın	143	3.72	1.123	-4.088	.00*
	Erkek	115	4.24	.914		
Okul-Çevre İş birliği	Kadın	143	2.87	1.141	-3.079	.00*
	Erkek	115	3.36	1.386		
Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama	Kadın	143	2.77	1.169	-3.420	.00*
	Erkek	115	3.33	1.390		
Öğretmen Modelliği	Kadın	143	3.39	1.102	-3.095	.00*
	Erkek	115	3.84	1.190		
Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği	Kadın	143	3.01	1.235	-2.763	.00*
	Erkek	115	3.47	1.400		
Personelin Mesleki Gelişimi	Kadın	143	3.49	1.130	-2.917	.00*
	Erkek	115	3.92	1.217		
Ölçek Toplamı	Kadın	143	3.05	1.023	-3.404	.00*
	Erkek	115	3.54	1.217		

* p<.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (p=00; p<.05). Anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, erkek öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile erkek öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, erkek öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile erkek öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, erkek öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile erkek öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “öğretmen modelliği” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, erkek öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “öğretmen modelliği” alt boyutunda kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile erkek öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, erkek öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile erkek öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, erkek öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile erkek öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, erkek

öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile erkek öğretmenler lehinedir.

4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşlarına göre değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları farklılaşma durumunun tespiti için yapılan analiz verileri aşağıda verilmiştir:

Tablo 8.

Araştırmaya Katılanların Yaşlarına Göre Değer Merkezli Okul Kültürüne Yönelik Tutum Düzeylerini Analizi

Yaş		n	$\bar{x}$	ss.	F	p
Değerler Eğitimini İzleme ve Değerlendirme	1.25 ve altı	53	3.67	1.184	3.017	.01* 1-4
	2.26-30	55	3.74	1.091		
	3.31-35	57	4.03	1.088		
	4.36-40	52	4.26	.855		
	5.41 ve üzeri	41	4.12	.967		
	Toplam	258	3.95	1.065		
Okul-Çevre İş birliği	1.25 ve altı	53	2.53	1.182	7.948	.00* 1-4 1-5 2-4 2-5
	2.26-30	55	2.79	1.161		
	3.31-35	57	3.07	1.279		
	4.36-40	52	3.67	1.169		
	5.41 ve üzeri	41	3.51	1.282		
	Toplam	258	3.09	1.277		
Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama	1.25 ve altı	53	2.33	1.156	-10.424	.00* 1-3 1-4 1-5 2-4 2-5
	2.26-30	55	2.69	1.129		
	3.31-35	57	3.04	1.280		
	4.36-40	52	3.62	1.171		
	5.41 ve üzeri	41	3.55	1.346		
	Toplam	258	3.02	1.299		
Öğretmen Modelliği	1.25 ve altı	53	3.08	1.239	8.581	.00* 1-4 1-5 2-4 2-5
	2.26-30	55	3.30	1.086		
	3.31-35	57	3.55	1.181		
	4.36-40	52	4.11	.949		
	5.41 ve üzeri	41	4.05	.969		
	Toplam	258	3.59	1.161		
Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği	1.25 ve altı	53	2.58	1.305	8.629	.00* 3-4
	2.26-30	55	2.98	1.168		
	3.31-35	57	3.15	1.318		
	4.36-40	52	3.89	1.179		
	5.41 ve üzeri	41	3.61	1.310		
	Toplam	258	3.22	1.328		

Tablo 8.

Araştırmaya Katılanların Yaşlarına Göre Değer Merkezli Okul Kültürüne Yönelik Tutum Düzeylerini Analizi (devamı)

Yaş		n	$\bar{x}$	ss.	F	p
Personelin Mesleki Gelişimi	1.25 ve altı	53	3.18	1.234	6.278	.00* 1-4 1-5 2-4
	2.26-30	55	3.54	1.133		
	3.31-35	57	3.58	1.275		
	4.36-40	52	4.17	.920		
	5.41 ve üzeri	41	4.03	1.077		
	Toplam	258	3.68	1.187		
Ölçek Toplamı	1.25 ve altı	53	2.68	1.115	10.260	.00* 1-4 1-5 2-4 2-5 3-4 3-5
	2.26-30	55	3.00	1.006		
	3.31-35	57	3.24	1.121		
	4.36-40	52	3.84	.994		
	5.41 ve üzeri	41	3.70	1.073		
	Toplam	258	3.27	1.137		

* p<.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (p=05; p<.05). Yaşa göre “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda belirlenen farklılık, 25 yaş ve altı ile 36-40 yaş aralığında bulunan öğretmenler arasındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (p=01; p<.05). Yaşa göre “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, 25 yaş ve altı ile 26-30 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında bulunan öğretmenler arasındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (p=00; p<.05). Yaşa göre “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda belirlenen farklılık, 25 yaş ve altı ile 26-30 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında bulunan öğretmenler arasındadır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık, 25 yaş ve altı ile 31-35 yaş aralığında bulunan öğretmenler arasındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “öğretmen modelliği” alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (p=00; p<.05). Yaşa göre “öğretmen modelliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, 25 yaş ve altı ile 26-30 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında bulunan öğretmenler arasındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Yaşa göre “okul yönetimi öğretmen iş birliği” boyutunda belirlenen farklılık, 31-35 ile 36-40 yaş aralığında bulunan öğretmenler arasındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Yaşa göre “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda belirlenen farklılık, 25 yaş ve altı ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında bulunan öğretmenler arasındadır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık, 26-30 ile 36-40 yaş aralığında bulunan öğretmenler arasındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Yaşa göre belirlenen farklılık, 25 yaş ve altı, 26-30 ile 31-35 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında bulunan öğretmenler arasındadır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin medeni durumlarına göre değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları farklılaşma durumunun tespiti için yapılan analiz verileri aşağıda verilmiştir:

Tablo 9.

Araştırmaya Katılanların Medeni Durumlarına Göre Değer Merkezli Okul Kültürüne Yönelik Tutum Düzeylerini Analizi

Medeni durum		n	$\bar{x}$	ss	t	p
Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme	Evli	143	3.78	1.090	-2.904	.00*
	Bekâr	115	4.17	.998		
Okul-Çevre İş birliği	Evli	143	2.41	1.005	-11.808	.00*
	Bekâr	115	3.93	1.060		
Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama	Evli	143	2.36	1.050	-11.025	.00*
	Bekâr	115	3.84	1.098		
Öğretmen Modelliği	Evli	143	3.21	1.096	-6.233	.00*
	Bekâr	115	4.06	1.069		
Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği	Evli	143	2.59	1.173	-9.999	.00*
	Bekâr	115	4.00	1.070		
Personelin Mesleki Gelişimi	Evli	143	3.34	1.181	-5.553	.00*
	Bekâr	115	4.11	1.051		
Ölçek Toplamı	Evli	143	2.71	.919	-10.524	.00*
	Bekâr	115	3.96	.991		

* $p<.05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, bekâr öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda evli öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile bekâr öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, bekâr öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda evli öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile bekâr öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, bekâr öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda evli öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile bekâr öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “öğretmen modelliği” alt boyutunda medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, bekâr öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “öğretmen modelliği” alt boyutunda evli öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile bekâr öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, bekâr öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda evli öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile bekâr öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, bekâr öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “personelin mesleki

gelişimi” alt boyutunda evli öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile bekâr öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=0.00$; $p<.05$). Anlamlı düzeyde belirlenen farklılık, bekâr öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının evli öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile bekâr öğretmenler lehinedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çocuğu olma durumuna göre değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları farklılaşma durumunun tespiti için yapılan analiz verileri aşağıda verilmiştir:

Tablo 10.

Araştırmaya Katılanların Çocuğu Olma Durumlarına Göre Değer Merkezli Okul Kültürüne Yönelik Tutum Düzeylerini Analizi

Çocuğu olma		n	$\bar{x}$	ss.	t	p
Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme	Evet	108	3.90	1.026	-.720	.47
	Hayır	150	3.99	1.093		
Okul-Çevre İş birliği	Evet	108	2.94	1.213	-1.622	.10
	Hayır	150	3.20	1.315		
Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama	Evet	108	2.94	1.247	-.873	.38
	Hayır	150	3.08	1.337		
Öğretmen Modelliği	Evet	108	3.55	1.105	-.527	.59
	Hayır	150	3.62	1.203		
Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği	Evet	108	3.11	1.319	-1.094	.27
	Hayır	150	3.30	1.334		
Personelin Mesleki Gelişimi	Evet	108	3.64	1.176	-.455	.64
	Hayır	150	3.71	1.197		
Ölçek Toplamı	Evet	108	3.17	1.055	-1.179	.23
	Hayır	150	3.34	1.192		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=.47$; $p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=.10$; $p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=38$; $p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “öğretmen modelliği” alt boyutunda çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=59$; $p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=27$; $p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=64$; $p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=23$; $p>.05$).

4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin doğup büyüdüğü yere değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları farklılaşma durumunun tespiti için yapılan analiz verileri aşağıda verilmiştir:

Tablo 11.

Araştırmaya Katılanların Doğup Büyüdükleri Yere Göre Değer Merkezli Okul Kültürüne Yönelik Tutum Düzeylerini Analizi

	Doğup büyüdüğü yer	n	$\bar{x}$	ss.	F	p
Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme	1.İl	91	3.84	1.110	3.737	.01* 1-4 2-4
	2.İlçe	68	3.82	1.120		
	3.Kasaba	50	3.91	.886		
	4.Köy	49	4.40	.976		
	Toplam	258	3.95	1.065		
Okul-Çevre İş birliği	1.İl	91	2.50	1.145	24.012	.00* 1-2 1-3 1-4 2-4 3-4
	2.İlçe	68	3.08	1.234		
	3.Kasaba	50	3.09	1.023		
	4.Köy	49	4.20	1.074		
	Toplam	258	3.09	1.277		

Tablo 11.

Araştırmaya Katılanların Doğup Büyüdükleri Yere Göre Değer Merkezli Okul Kültürüne Yönelik Tutum Düzeylerini Analizi

	Doğup büyüdüğü yer	n	$\bar{x}$	ss.	F	p
Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama	1.İl	91	2.37	1.182	25.610	.00*
	2.İlçe	68	3.00	1.261		1-2
	3.Kasaba	50	3.14	1.031		1-3
	4.Köy	49	4.14	1.009		1-4
	Toplam	258	3.02	1.299		2-4 3-4
Öğretmen Modelliği	1.İl	91	3.33	1.150	10.649	.00*
	2.İlçe	68	3.54	1.139		1-4
	3.Kasaba	50	3.37	1.099		2-4
	4.Köy	49	4.37	.943		3-4
	Toplam	258	3.59	1.161		
Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği	1.İl	91	2.65	1.249	19.088	.00*
	2.İlçe	68	3.28	1.290		1-4
	3.Kasaba	50	3.16	1.124		2-4
	4.Köy	49	4.26	1.081		3-4
	Toplam	258	3.22	1.328		
Personelin Mesleki Gelişimi	1.İl	91	3.42	1.214	7.421	.00*
	2.İlçe	68	3.65	1.231		1-4
	3.Kasaba	50	3.55	.981		2-4
	4.Köy	49	4.35	1.032		3-4
	Toplam	258	3.68	1.187		
Ölçek Toplamı	1.İl	91	2.78	1.025	21.797	.00*
	2.İlçe	68	3.24	1.121		1-2
	3.Kasaba	50	3.23	.920		1-4
	4.Köy	49	4.24	.959		2-4
	Toplam	258	3.27	1.137		3-4

* p<.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda doğup büyüyen yere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=01$; $p<.05$). Doğup büyüyen yere göre “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda belirlenen farklılık, köylerde doğup büyüyen öğretmenler ile ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler arasındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda doğup büyüyen yere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Doğup büyüyen yere göre “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, köylerde doğup büyüyen öğretmenler ile kasaba, ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler arasındadır. Ayrıca il merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler ile ilçe veya kasabada doğup büyüyen öğretmenler arasındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda doğup büyüyen yere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Doğup büyüyen yere göre “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda belirlenen farklılık, köylerde doğup büyüyen öğretmenler ile kasaba, ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler arasındadır. Ayrıca il merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler ile ilçe veya kasabada doğup büyüyen öğretmenler arasındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “öğretmen modelliği” alt boyutunda doğup büyüyen yere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Doğup büyüyen yere göre “öğretmen modelliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, köylerde doğup büyüyen öğretmenler ile kasaba, ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler arasındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda doğup büyüyen yere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Doğup büyüyen yere göre “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, köylerde doğup büyüyen öğretmenler ile kasaba, ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler arasındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda doğup büyüyen yere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Doğup büyüyen yere göre “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda belirlenen farklılık, köylerde doğup büyüyen öğretmenler ile kasaba, ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler arasındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları doğup büyüyen yere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Doğup büyüyen yere göre belirlenen farklılık, köylerde doğup büyüyen öğretmenler ile kasaba, ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler arasındadır. Ayrıca il merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler ile ilçe merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler arasındadır.

4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları farklılaşma durumunun tespiti için yapılan analiz verileri aşağıda verilmiştir:

Tablo 12.

Araştırmaya Eğitim Durumlarına Göre Değer Merkezli Okul Kültürüne Yönelik tutum Düzeylerini Analizi

Öğrenim Düzeyi		n	$\bar{x}$	ss.	t	p
Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme	Lisans	174	4.20	.909	5.077	.00*
	Lisansüstü	84	3.45	1.188		
Okul-Çevre İş birliği	Lisans	174	3.28	1.302	3.798	.00*
	Lisansüstü	84	2.69	1.127		
Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama	Lisans	174	3.16	1.351	2.744	.00*
	Lisansüstü	84	2.72	1.135		
Öğretmen Modelliği	Lisans	174	3.83	1.034	4.579	.00*
	Lisansüstü	84	3.10	1.260		
Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği	Lisans	174	3.37	1.362	2.718	.00*
	Lisansüstü	84	2.91	1.205		
Personelin Mesleki Gelişimi	Lisans	174	3.91	1.074	4.454	.00*
	Lisansüstü	84	3.20	1.268		
Ölçek Toplamı	Lisans	174	3.45	1.125	3.913	.00*
	Lisansüstü	84	2.89	1.071		

* $p < .05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “öğretmen modelliği” alt boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “öğretmen modelliği” alt boyutunda lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olması nedeni ile lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları farklılaşma durumunun tespiti için yapılan analiz verileri aşağıda verilmiştir:

Tablo 13.

Araştırmaya Mesleki Kıdemlerine Göre Değer Merkezli Okul Kültürü Düzeylerini Analizi

	Kıdem	n	$\bar{x}$	ss.	F	p
Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme	1.5 yıldan az	87	4.01	1.083	1.762	.15
	2.5-10	75	3.91	1.085		
	3.11-15	56	4.15	1.025		
	4.16-20	40	3.66	1.006		
	Toplam	258	3.95	1.065		
Okul-Çevre İş birliği	1.5 yıldan az	87	3.10	1.275	1.671	.17
	2.5-10	75	2.85	1.314		
	3.11-15	56	3.21	1.336		
	4.16-20	40	3.36	1.080		
	Toplam	258	3.09	1.277		
Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama	1.5 yıldan az	87	2.97	1.300	1.607	.18
	2.5-10	75	2.81	1.293		
	3.11-15	56	3.18	1.435		
	4.16-20	40	3.30	1.057		
	Toplam	258	3.02	1.299		
Öğretmen Modelliği	1.5 yıldan az	87	3.57	1.189	.557	.64
	2.5-10	75	3.49	1.163		
	3.11-15	56	3.75	1.162		
	4.16-20	40	3.61	1.113		
	Toplam	258	3.59	1.161		
Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği	1.5 yıldan az	87	3.15	1.343	1.509	.21
	2.5-10	75	3.03	1.344		
	3.11-15	56	3.35	1.429		
	4.16-20	40	3.54	1.067		
	Toplam	258	3.22	1.328		
Personelin Mesleki Gelişimi	1.5 yıldan az	87	3.60	1.179	.738	.53
	2.5-10	75	3.59	1.259		
	3.11-15	56	3.84	1.237		
	4.16-20	40	3.80	.983		
	Toplam	258	3.68	1.187		
Ölçek Toplamı	1.5 yıldan az	87	3.24	1.166	1.267	.28
	2.5-10	75	3.10	1.155		
	3.11-15	56	3.40	1.187		
	4.16-20	40	3.47	.941		
	Toplam	258	3.27	1.137		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=15$; $p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=17$; $p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=18$; $p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “öğretmen modelliği” alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=64$; $p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=21$; $p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=53$; $p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p=28$; $p>.05$).

4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mevcut okuldaki çalışma sürelerine göre değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları farklılaşma durumunun tespiti için yapılan analiz verileri aşağıda verilmiştir:

Tablo 14.

Araştırmaya Mevcut Okulda Çalışma Sürelerine Göre Değer Merkezli Okul Kültürü Düzeylerini Analizi

Mevcut Okulda Çalışma Süresi	n	$\bar{x}$	ss.	F	p
Değerler	1.5 yıl ve altı	111	3.87	1.089	
Eğitimi	2.5-10	67	4.01	1.049	
İzleme ve	3.11-15	44	4.09	.997	.515
Değerlendirme	4.16 yıl ve üzeri	36	3.95	1.119	.67
	Toplam	258	3.95	1.065	
Okul-Çevre İş birliği	1.5 yıl ve altı	111	2.40	1.023	.00*
	2.5-10	67	3.20	1.295	1-2
	3.11-15	44	4.05	.877	1-3
	4.16 yıl ve üzeri	36	3.82	1.165	1-4
	Toplam	258	3.09	1.277	2-3
					2-4
Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama	1.5 yıl ve altı	111	2.32	1.026	.00*
	2.5-10	67	3.22	1.351	1-2
	3.11-15	44	3.93	.920	1-3
	4.16 yıl ve üzeri	36	3.69	1.206	1-4
	Toplam	258	3.02	1.299	2-3

Tablo 14.

Araştırmaya Mevcut Okulda Çalışma Sürelerine Göre Değer Merkezli Okul Kültürü Düzeylerini Analizi (devamı)

Mevcut Okulda Çalışma Süresi	n	$\bar{x}$	ss.	F	p
Öğretmen Modelliği	1.5 yıl ve altı	111	3.13	1.094	12.613
	2.5-10	67	3.75	1.128	
	3.11-15	44	4.13	1.051	
	4.16 yıl ve üzeri	36	4.05	1.049	
	Toplam	258	3.59	1.161	
Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği	1.5 yıl ve altı	111	2.57	1.169	23.209
	2.5-10	67	3.36	1.359	
	3.11-15	44	4.04	1.005	
	4.16 yıl ve üzeri	36	3.96	1.072	
	Toplam	258	3.22	1.328	
Personelin Mesleki Gelişimi	1.5 yıl ve altı	111	3.34	1.154	6.738
	2.5-10	67	3.78	1.285	
	3.11-15	44	4.00	1.075	
	4.16 yıl ve üzeri	36	4.17	.927	
	Toplam	258	3.68	1.187	
Ölçek Toplamı	1.5 yıl ve altı	111	2.68	.937	26.009
	2.5-10	67	3.41	1.141	
	3.11-15	44	4.03	.894	
	4.16 yıl ve üzeri	36	3.88	1.033	
	Toplam	258	3.27	1.137	

* p<.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda görev yapılan okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (p=67; p>.05).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda görev yapılan okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (p=00; p<.05). Görev yapılan okulda çalışma süresine göre “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, mevcut okulda 5 yıl ve daha az süre ile 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasındadır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık mevcut okulda 5-10 yıl arası ile 11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda görev yapılan okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (p=00; p<.05). Görev yapılan okulda çalışma süresine göre “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda belirlenen farklılık, mevcut okulda 5 yıl ve daha az süre ile 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri

sürelerde görev yapan öğretmenler arasındadır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık mevcut okulda 5-10 yıl arası ile 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenler arasındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “öğretmen modelliği” alt boyutunda görev yapılan okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Görev yapılan okulda çalışma süresine göre “öğretmen modelliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, mevcut okulda 5 yıl ve daha az süre ile 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda görev yapılan okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Görev yapılan okulda çalışma süresine göre “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, mevcut okulda 5 yıl ve daha az süre ile 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasındadır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık mevcut okulda 5-10 yıl arası görev yapan öğretmenler ile 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenler arasındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda görev yapılan okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Görev yapılan okulda çalışma süresine göre “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda belirlenen farklılık, mevcut okulda 5 yıl ve daha az süre ile 11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları görev yapılan okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p=00$; $p<.05$). Görev yapılan okulda çalışma süresine göre belirlenen farklılık, mevcut okulda 5 yıl ve daha az süre ile 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasındadır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık mevcut okulda 5-10 yıl arası ile 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenler arasındadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Değer, bireyin varlığına bir anlam bulma düşüncesinin bir neticesi olarak ortaya çıkmış olmakla birlikte zaman içerisinde topluma mal olan öğelerdir. Değerlerin bireylere doğrudan aktarıldığı en önemli kurum ise okullardır. Okullarda eğitimin tüm paydaşlarının katılımı ile oluşan okul kültürünün, paydaşların değer ve inançlarına uygun bir şekilde biçimlenmesi, eğitim kurumunun amaç ve hedeflerine ulaşma konusunda oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Sosyal Bilimlerin kapsamı içerisinde yer alan değerler, Sosyal Bilgiler dersi müfredatı içerisinde işlenmekte, bu yolla toplumsal değerlerin öğrencilere aktarılması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler öğretmenleri değerler eğitiminin veren öğretmenlerdir. Bu araştırma Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın alt amaçlarının sırasına uygun olacak şekilde ilgili literatür ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme”, “okul-çevre işbirliği”, “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama”, “öğretmen modelliği”, “okul yönetimi öğretmen işbirliği”, “personelin mesleki gelişimi” alt boyutlarında cinsiyete göre erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuç erkek öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme”, “okul-çevre işbirliği”, “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama”, “öğretmen modelliği”, “okul yönetimi öğretmen işbirliği”, “personelin mesleki gelişimi” alt boyutlarında kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum cinsiyetin öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme”, “okul-çevre işbirliği”, “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama”, “öğretmen modelliği”, “okul yönetimi öğretmen işbirliği”, “personelin mesleki gelişimi” alt boyutlarında etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, cinsiyete göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme”, “okul-çevre işbirliği”, “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama”, “öğretmen modelliği”, “okul yönetimi

öğretmen işbirliği”, “personelin mesleki gelişimi” alt boyutlarında benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının cinsiyete göre erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuç erkek öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum cinsiyetin öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, cinsiyete göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir. Benzer şekilde Dilmaç ve arkadaşları (2008) yapmış oldukları çalışmada katılımcıların değerler eğitimi ile ilgili algı düzeylerini araştırmışlar ve erkek öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin algı düzeylerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Yalvaç Arıcı ve Budak (2022) yaptıkları çalışmada değer merkezli okul kültürüne ilişkin olarak cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu belirlemişlerdir.

Değer eğitimi algısı cinsiyete göre farklı olabilmektedir. Kadın öğretmenler toplumsal cinsiyet rollerinin de getirdiği davranış biçimlerinden dolayı değerler eğitiminin öğrencilerdeki yansımalarını takip etmekte zorlanabilmektedirler. Erkek öğretmenler ise daha fazla zamanları olabilmesi dolayısıyla, okul ortamında daha fazla bulunarak okul yönetimi, öğrenci velileri, okul çalışanları ile daha fazla etkileşim içerisinde bulunabilmekte ve okul kültüründen daha yoğun bir şekilde etkilenebilmektedirler. Öğrencilere kazandırılması planlanan değerleri kazanımlarını takip edebilmekte ve buna bağlı olarak değerler eğitimi algı düzeyleri yüksek olabilmektedir. Buna karşılık araştırmada cinsiyete göre elde edilen sonuçtan farklı olarak Çevik ve Köse (2017) öğretmenlerin okul kültürü algı düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan anlamlı düzeydeki farklılığın 25 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenler ile 36-40 yaş aralığında bulunan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu durum yaşı öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, yaşa göre öğretmenlerin değer merkezli okul

kültürüne ilişkin tutumlarının “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “okul-çevre işbirliği” ve “öğretmen modelliği” alt boyutlarında yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan anlamlı düzeydeki farklılığın 25 ve altı ile 26-30 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında bulunan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu durum yaştan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını “okul-çevre işbirliği” ve “öğretmen modelliği” alt boyutlarında etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, yaşa göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “okul-çevre işbirliği” ve “öğretmen modelliği” alt boyutlarında benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan anlamlı düzeydeki farklılığın 25 ve altı ile 26-30 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında bulunan öğretmenler arasındadır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık, 25 ve altı yaş grubunda bulunan öğretmenler ile 31-35 yaş aralığında bulunan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu durum yaştan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, yaşa göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “okul yönetimi öğretmen işbirliği” alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan anlamlı düzeydeki farklılığın 31-35 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 36-40 yaş aralığında bulunan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu durum yaştan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını “okul yönetimi öğretmen işbirliği” alt boyutunda etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, yaşa göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “okul yönetimi öğretmen işbirliği” alt boyutunda benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Ulaşılan anlamlı düzeydeki farklılığın 25 ve altı yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında bulunan öğretmenler arasındadır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık, 26-30 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 36-40 yaş aralığında bulunan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu durum yaşın öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, yaşa göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan anlamlı düzeydeki farklılığın 25 ve altı, 26-30 ile 31-35 yaş aralığında bulunan öğretmenler ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında bulunan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Akpolat (2020) öğretmenlerin değerler algı düzeyleri ile okul kültürü algı düzeylerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, bu iki kavramı ayrı ayrı incelemiştir. Akpolat’ın elde ettiği bulgulara göre öğretmenlerin yaşları ile değer algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Yapılan çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne yönelik tutum düzeylerinin 36-40 yaşları arasında diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler göreve başladıkları ilk yıllarda mesleki tecrübe düzeylerinin yeterli düzeyde olmamasına bağlı olarak öncelikle sınıf ortamında disiplini sağlama düşüncesiyle hareket ederek, değer eğitiminin öğrencilere yansımalarının üzerinde durmabilmektedirler. Bunun yanında 40’lı yaşlar civarında ise yaşayabilecekleri tükenmişlik durumundan dolayı değerler eğitiminin öğrencilere yansımaları konusunda daha az dikkatli olabilmektedirler. Dolayısıyla 36-40 yaşları arasında öğretmenlerin tükenmişlik gibi bir duygu durum yaşamamış olmaları ve mesleki tecrübe düzeylerinin de yükselmesi sebebiyle değer merkezli okul kültürüne olan tutum düzeyleri diğer yaşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek olabilmektedir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme”, “okul-çevre işbirliği”, “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama”, “öğretmen modelliği”, “okul yönetimi öğretmen işbirliği”, “personelin mesleki gelişimi” alt boyutlarında medeni duruma göre bekâr öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuç bekâr öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme”, “okul-çevre işbirliği”, “değerlere dayalı vizyon stratejik

planlama”, “öğretmen modelliği”, “okul yönetimi öğretmen işbirliği”, “personelin mesleki gelişimi” alt boyutlarında evli öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum medeni durumun öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme”, “okul-çevre işbirliği”, “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama”, “öğretmen modelliği”, “okul yönetimi öğretmen işbirliği”, “personelin mesleki gelişimi” alt boyutlarında etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, medeni duruma göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme”, “okul-çevre işbirliği”, “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama”, “öğretmen modelliği”, “okul yönetimi öğretmen işbirliği”, “personelin mesleki gelişimi” alt boyutlarında benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının medeni duruma göre bekâr öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuç bekâr öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının evli öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum medeni durumun öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, medeni duruma göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir. Araştırmada bekâr öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne yönelik tutumlarının evli öğretmenlere göre daha yüksek olması, evli olan öğretmenlerin evliliğin verdiği sorumluluk kaynağı ile daha meşgul olabilmelerinden ve bekâr öğretmenler sosyal yaşamlarındaki daha az yoğunluktan dolayı öğrencilere aktarılması planlanan değerlerin takibinde daha etkin davranabilmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuç çocuk sahibi olmanın öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını etkilemediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, çocuk sahibi olma duruma göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının benzerlik gösterdiği şeklinde de değerlendirilebilir.

Araştırmada ortalamalar temelinde çocuğu olmayan öğretmenlerin değerler eğitimi izleme ve değerlendirme, okul çevre işbirliği, öğretmen modelliği, okul

yönetimi öğretmen işbirliği ve ölçek toplam puanları çocuğu olan öğretmenlere göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Çocuğu olmayan öğretmenler bekâr öğretmenlerin durumuna benzer şekilde, aile ve çocuk sorumlulukları ile birlikte daha yoğun olabilmektedirler. Buna karşılık çocuğu olmayan öğretmenler öğrencileri ile daha yoğun ilgilenerek onların değerleri kazanımlarını sağlayacak olan okul kültürünün oluşum durumunda daha dikkatli davranabilmektedirler.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda doğup büyüyen yere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan anlamlı düzeydeki farklılığın köylerde doğup büyüyen öğretmenler ile ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu durum doğup büyüyen yer değişkeninin öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, doğup büyüyen yere göre göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “okul-çevre işbirliği” ve “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutlarında doğup büyüyen yere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan anlamlı düzeydeki farklılığın köylerde doğup büyüyen öğretmenler ile kasaba, ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler arasındadır. Ayrıca il merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler ile ilçe veya kasabada doğup büyüyen öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu durum doğup büyüyen yer değişkeninin öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını “okul-çevre işbirliği” ve “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutlarında etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, doğup büyüyen yere göre göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “okul-çevre işbirliği” ve “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutlarında benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “öğretmen modelliği”, “okul yönetimi öğretmen işbirliği” ve “personelin mesleki gelişimi” alt boyutlarında doğup büyüyen yere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan anlamlı düzeydeki farklılığın köylerde doğup büyüyen öğretmenler ile kasaba, ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu

durum doğup büyüyen yer değişkeninin öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını “öğretmen modelliği”, “okul yönetimi öğretmen işbirliği” ve “personelin mesleki gelişimi” alt boyutlarında etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, doğup büyüyen yere göre göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “öğretmen modelliği”, “okul yönetimi öğretmen işbirliği” ve “personelin mesleki gelişimi” alt boyutlarında benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının doğup büyüyen yere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan anlamlı düzeydeki farklılığın köylerde doğup büyüyen öğretmenler ile kasaba, ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler arasındadır. Ayrıca il merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler ile ilçe merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada köyde büyümüş olan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İlçelerde bulunan okullarda yaşanan öğrenci yoğunluğu ile birlikte öğretmen eksiklikleri öğretmenlerin değerler eğitimine ve öğrencilerin değer kazanımlarına ilişkin takiplerini ve bu yöndeki çalışmalarını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Birey ilçede bulunan bir okulda eğitim aldıktan sonra öğretmen olması sonrasında değerler ile ilgili bilgi düzeyinin artması ve eğitim-öğretimde değerlerin önemini kavraması ile birlikte değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları da yükselebilmektedir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerler eğitimini izleme ve değerlendirme”, “okul-çevre işbirliği”, “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama”, “öğretmen modelliği”, “okul yönetimi öğretmen işbirliği”, “personelin mesleki gelişimi” alt boyutlarında eğitim durumuna göre lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuç lisans mezunu öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “değerler eğitimini izleme ve değerlendirme”, “okul-çevre işbirliği”, “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama”, “öğretmen modelliği”, “okul yönetimi öğretmen işbirliği”, “personelin mesleki gelişimi” alt boyutlarında lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum eğitim durumunun öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını “değerler eğitimini izleme ve değerlendirme”, “okul-çevre işbirliği”, “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama”, “öğretmen modelliği”, “okul yönetimi öğretmen işbirliği”,

“personelin mesleki gelişimi” alt boyutlarında etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, eğitim durumuna göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme”, “okul-çevre işbirliği”, “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama”, “öğretmen modelliği”, “okul yönetimi öğretmen işbirliği”, “personelin mesleki gelişimi” alt boyutlarında benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının eğitim durumuna göre lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuç lisans mezunu öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum eğitim durumunun öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, eğitim durumuna göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir. Araştırmada lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının lisans mezunu öğretmenlere göre anlamlı derecede düşük olmasında eğitim düzeyinin yükselmesi, öğretmenlerin değerler eğitimi ve değer merkezli okul kültürüne yönelik tutumlarında beklenti yüksekliğinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme”, “okul-çevre işbirliği”, “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama”, “öğretmen modelliği”, “okul yönetimi öğretmen işbirliği”, “personelin mesleki gelişimi” alt boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuç mesleki kıdemin öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme”, “okul-çevre işbirliği”, “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama”, “öğretmen modelliği”, “okul yönetimi öğretmen işbirliği”, “personelin mesleki gelişimi” alt boyutlarında etkilemediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme”, “okul-çevre işbirliği”, “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama”, “öğretmen modelliği”, “okul yönetimi öğretmen işbirliği”, “personelin mesleki gelişimi” alt boyutlarında benzerlik gösterdiği şeklinde de değerlendirilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuç

mesleki kıdemin öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını etkilemediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının benzerlik gösterdiği şeklinde de değerlendirilebilir. Benzer şekilde Çevik ve Köse (2017) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin kıdemleri ile okul kültürü algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığını tespit etmişlerdir. Yalvaç Arıcı ve Budak (2022) yaptıkları çalışmada değer merkezli okul kültürüne ilişkin olarak çalışma yılına göre anlamlı bir farklılığın olmadığını belirlemişlerdir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleklerine başladıktan sonraki ilk yıllarında değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutum düzeylerinin düşük olmakla birlikte, 11 yıl ve üstü mesleki kıdemi olan öğretmenlerin bu yöndeki tutumlarının yükseldiği görülmektedir. Öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarındaki mesleki tecrübe eksikliklerinden dolayı öğrencileri ile olan ilişkilerinde daha farklı bir tutum içerisinde olurlarken, mesleki tecrübe süreleri yükseldikçe okul içerisinde oluşan değer merkezli okul kültürünün önemini daha çok kavrayabilmektedirler.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda mevcut okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ulaşılan bu sonuç mevcut okulda çalışma süresinin öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda etkilemediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, mevcut okulda çalışma süresine göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda benzerlik gösterdiği şeklinde de değerlendirilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “okul-çevre işbirliği” alt boyutunda mevcut okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan anlamlı düzeydeki farklılığın mevcut okulda 5 yıl ve daha az süre ile 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasındadır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık mevcut okulda 5-10 yıl arası ile 11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu durum mevcut okulda çalışma süresinin öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını “okul-çevre işbirliği” alt boyutunda etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, mevcut okulda çalışma süresine göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “okul-çevre işbirliği” alt boyutunda benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” ve “okul yönetimi öğretmen işbirliği” alt boyutlarında mevcut okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan anlamlı düzeydeki farklılığın mevcut okulda 5 yıl ve daha az süre ile 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasındadır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık mevcut okulda 5-10 yıl ile 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu durum mevcut okulda çalışma süresinin öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” ve “okul yönetimi öğretmen işbirliği” alt boyutlarında etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, mevcut okulda çalışma süresine göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” ve “okul yönetimi öğretmen işbirliği” alt boyutlarında benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “öğretmen modelliği” alt boyutunda mevcut okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan anlamlı düzeydeki farklılığın mevcut okulda 5 yıl ve daha az süre ile 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu durum mevcut okulda çalışma süresinin öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını “öğretmen modelliği” alt boyutunda etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, mevcut okulda çalışma süresine göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “öğretmen modelliği” alt boyutunda benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda mevcut okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan anlamlı düzeydeki farklılığın mevcut okulda 5 yıl ve daha az süre ile 11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasındadır. Bu durum mevcut okulda çalışma süresinin öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, mevcut okulda çalışma süresine göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan anlamlı düzeydeki farklılığın mevcut okulda 5 yıl ve daha az süre ile 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan

öğretmenler arasındadır. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık mevcut okulda 5-10 yıl ile 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir.

Korkut ve Hacıhafizoğlu (2011), öğretmenlerin okul kültürü algı düzeylerini incelemek amacıyla yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma süreleri ile okul kültürü algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını belirlemişlerdir. Benzer şekilde Aktaş (2019) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki sürenin okul kültürü algı düzeyinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını belirlemiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerinde, hizmet süresinin ilk yıllarında okula alışma aşamaları gerçekleşebilirken, bu süre ilerledikçe, okul içerisinde alınan kararlara katılımları da başlayarak okul kültürün şekillendiren önemli unsurlardan biri olabilmektedirler. Bu da öğretmenlerin mevcut okuldaki çalışma sürelerinin yükselmesine bağlı olarak değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının yükselmesini sağlayabilmektedir.

Araştırmanın sonuçları dikkate alınarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Değerler eğitimi, eğitim öğretimin ayrılmaz bir parçası durumundadır. Eğitimin her aşamasında öğrencilere verilecek derslerle birlikte değerlerin kazandırılması onların geleceğe hazırlanmaları açısından önemlidir. Bu sebeple öğretmenlerin değerler eğitimi ile bilgi düzeylerinin artırılması için eğitim çalışmalarının yapılması yararlı olabilecektir.
- Öğretmenlerin özellikle mesleklerinin ilk yıllarında değerler eğitimine önem verebilmeleri ve mesleki yeterliliklerini sağlayabilmeleri için, hizmet içi eğitim programlarının artırılması, bu eğitimlerde, sınıf içi disiplinin oluşturulması, öğrencilerin derse ilgilerinin toplanması gibi konularda öğretmenlerin bilgilendirilmeleri öğrencilerin değerler eğitimini almaları açısından yararlı olabilecektir.
- Okul kültürünün oluşturulmasında eğitimin tüm paydaşlarının okul içinde alınan kararlara katılımlarının sağlanması yararlı olacaktır. Okul içerisinde alınan kararlara katılan öğretmenlerin kendi değer ve inançlarını okul kültürüne yansıtmaları ve alınan kararlar doğrultusunda öğrenciye değer kazandırılması açısından daha etkin olmaları sağlanabilecektir.
- Literatürde değer merkezli okul kültürüne yönelik tutum düzeyini incelemek amacıyla yapılmış olan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu alanda veri çeşitliliğinin sağlanabilmesi açısından yeni çalışmaların yapılması yararlı olabilecektir.

- Değer merkezli okul kültürü oluşturulmasında öğretmenlerin yanında diğer paydaşların da katkısı bulunmaktadır. Bu sebeple yeni yapılacak çalışmalarda diğer paydaşların değer merkezli okul kültürüne yönelik tutumlarının tespit edilmesine yönelik çalışmalar yapılması yararlı olabilecektir.
- Öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne yönelik tutum düzeyleri farklı değişkenlerden etkilenebilmektedir. Bu sebeple farklı bölge, farklı eğitim kademesi, farklı branş gibi değişkenlerin yanında farklı demografik özellikler açısından değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumların analiz edileceği çalışmaların yapılması yararlı olabilecektir.



KAYNAKÇA

- Açıkalın, M. (2010). Sosyal bilgiler eğitiminde yeni yaklaşımlar: çokkültürlü ve küresel eğitim. *İlköğretim Online*, 9(3), 1226-1237.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinde gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akdoğan, A. (2014). *Türkiye'deki uluslararası bakalorya PYP programı uygulayan okulların etkili okul özellikleri ve okul kültürü açısından incelenmesi*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akpolat, T. (2020). Esneklik ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 136-152.
- Aktan, C. C. (2003). *Modernite ve postmoderniteye değişim*. Çizgi Kitabevi.
- Aktaş, E. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Aktepe, V. ve Aktepe L. (2009). *Öğrencilerde iyilik yapma bilincini yerleştirmede kullanılacak metotlar ve öneriler*. I. Ulusal İyilik Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Allport, G.W., Vernon, P.E., & Linzey, G. (1960). *A study of values*. Boston: Houghton Mifflin.
- Arlı, D. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının örgüt kültürü algıları ve örgütsel güven düzeyleri açısından incelenmesi*. Doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Atalay, D. T. ve Durdukoca F.Ş. (2018). Öğretmen adaylarının değerlere ilişkin metaforları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 894-923.
- Aydın, M. (2011). Değerler, işlevleri ve ahlak. *Eğitime Bakış*, 19, 39-42.
- Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş. (2014). *Okulda değerler eğitimi*. Nobel Akademi Yayıncılık.

- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. 4. Baskı. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2017). *Değer bilinçlendirme yaklaşımı*. Çizgi Kitabevi.
- Bacanlı, H. ve Aydın, B. (2017). *Yetkin ailede çocuk yetiştirme*. Akay Eğitim.
- Bakan, İ. (2008). “Örgüt kültürü” ve “liderlik” türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: bir alan araştırması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İİBF Dergisi*, 10(14), 1-28.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul/ okul geliştirme/ kuram ve uygulama ve araştırma*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ekinoks Yayınları.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83.
- Berberoğlu, G., Besler, S. ve Tonus, Z. (1998). Örgüt kültürü. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 29-52.
- Bozkuş, K. (2016). Örgüt yapısı ve okullar. *Kesit Akademi Dergisi*, 2(4), 236-260.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans
- Cevizci, A. (2005). Felsefe sözlüğü. Paradigma Yayınları, Ankara.tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33-41.
- Çalışkur, A. (2010). *Psikolojide değerler ve gençlik*. Papatya Yayıncılık.
- Çelik, M. E. (2019). *Değer merkezli okul kültürü ölçeğinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çeltek, F. M. (2021). *Temel eğitim kademesindeki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Karaman.
- Çevik, A. ve Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(2), 996-1014.

- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 121-136.
- Daşdemir, İ. ve Tekin, S. (2018). Sosyal Bilgiler ders kitaplarında Türk-kültür öğelerinin kullanımı. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 18(1), 215-228.
- Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1982). Corporate cultures: The rites and rituals of organizational life. Reading/T. Deal, A. Kennedy.–Mass: Addison-Wesley, 2, 98– 103.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi : Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 158.
- Dere, İ. ve Yavuzay, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre okulda değerler eğitimi: bir olgubilim çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(56), 61-91.
- Dilmaç, B. (1999). *İnsanca değerler eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çikili, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91.
- Dinçer, D. (2018). Değer bilinçlendirme yaklaşımı. *Journal of Economy Culture and Society*, 58, 249-254.
- Doğan, İ. (2004). *Toplum ve eğitim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım* (ss.255-286). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2007). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım içinde* (ss. 255-286). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2009). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss.225-256). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2011). Değerler eğitimi. Öztürk, C. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi ve demokratik vatandaşlık eğitimi*. Pegem Akademik Yayıncılık, 143-174
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2020). *Karakter ve değerler eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Gelişim-öğrenme-öğretme: Eğitim psikolojisi*. Arkadaş Yayıncılık.

- Ersoy, F. (2019). Türk eğitim ve kültür tarihinde değer eğitimi. Genç S. Z. ve Beldağ A. (Ed.) *Karakter ve değer eğitimi* içinde (ss. 51-84). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fırat, N. (2007). *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Fichter, J. (2004). *Sosyoloji Nedir?* (7. Baskı). Çelebi, N. (Çev.). Anı Yayıncılık.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Göldağ, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında okul kültürü yoluyla değerler eğitimi (Malatya İli Örneği)*. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gutok, G.L. (2014). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Kale, N. (Çev.). Ütopya Yayınevi.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar*. Ötüken Neşriyat.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hökelekli, H. (2013). *İnsani değerler*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim*, 187, 138-145
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Dinamik Akademi.
- Kale, N. (2007). Nasıl bir değerler eğitimi? Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu (26-28 Kasım 2004), 313-322. Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Karadağ, N. ve Özdemir, S. (2015). Okul kültürünün oluşturulması ve geliştirilmesine ilişkin okul müdürü görüşleri. *International Journal of Science Culture and Sport*, 4, 259-273.
- Karakülçe, N. (2018). *İlkokul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi ve demokratik tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Kart, M. (2017). *Değerler eğitiminde bir model olarak ahilik*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

- Katılmış, A. (2010). *Sosyal bilgiler dersindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaysılı, A. (2019). *Okul kültürünü kuran pratiklerle öğrencilerin sosyokültürel arka planlarının etkileşimi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2016). *Ahlak değerler ve eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Keskin, U. ve Sağlam, H. İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının insani değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 81-101.
- Korkut, A. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011). Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri: Büyükçekmece örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 135-152.
- Kök, S. B. ve Özcan, B. (2012). Örgüt kültürünün oluşumunda etkili olan faktörler ve örgütsel bağlılık ilişkisi: bankacılık sektöründe bir araştırma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 7(2), 113-131.
- Kurdaş, E. M. (2017). Değerlerin kaynağı ve anlamlandırılması. *Türkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(21), 349-366.
- McGowan, T., & Guzzetti, B. (1991). Edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(11), 35-44.
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (6-7. Sınıflar)* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>, 30.06.2022.
- Mejuyev, V. (1987). *Kültür ve tarih*. Yokova, S. H. (Çev.). Başak Yayınları.
- Naylor, D. T., & Diem, R. (1987). *Elementary and Middle School Social Studies*. Random House, United States Of America.
- Öğretici, B. (2011). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimiye yönelik uygulamaların etkililiğinin araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Önsal, A. (2012). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, M. (2007). Eğitimde yeniden yapılanma siyasetleri “müfredat laboratuvar okulu”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 102-116.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 599-620.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Özkan, R. ve Soylu, A. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin benimsedikleri temel insani değerler (Niğde il örneği). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1253-1265.
- Özlem, D. (2000). *Kültür bilimleri ve kültür felsefesi*. İnkılâp Kitabevi.
- Öztürk, C. (2009). *Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış*, Öztürk, C. (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 1-31.
- Özüylası, A. (2021). *Okul yöneticilerinin paylaşılan liderlik davranışları ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Pınaz, E. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine ve sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kök değerlere yönelik görüşleri (Kahramanmaraş İli Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Resmi Gazete. Milli Eğitim Temel Kanunu, Tarih: 24.06.1973, Sayı: 14574
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. The Free Press.
- Safran, M. (2008). *Sosyal bilgiler öğretimine bakış. özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*. Tay, B, Öcal, A. (Eds.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sağlam, A. (2016). Değerler eğitiminin öğrenci davranışlarına etkisinin veli görüşlerine göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 723-742.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek “okul yaşam kalitesine” ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir araştırma*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Akademik Yayıncılık.

- Selimoğlu, S. (2021). *Okul öncesinde örgüt kültürü: Bir karma yöntem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Anı Yayıncılık.
- Spranger, E. (1928). *Types of Men: The psychology and ethics of personality*. Halle, M. Niemeyer.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü: Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir araştırma*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şişman, M. (2007) *Örgütler ve kültürler* (2. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6. edition). Pearson Education.
- TDK, Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/>, 21.04.2022.
- Tonga, D. (2017). Rol model olarak sosyal bilgiler öğretmeni. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 17-30.
- Topal, Y. (1019). Değerler Eğitimi ve On Kök Değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254.
- Topsakal, C. (2004). Avrupa birliğinde değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(5), 125-148.
- Turan, S., Durceylan, B. ve Şişman, M. (2005). Üniversite yöneticilerinin benimsedikleri idari ve kültürel değerler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 181-202.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2018). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uygun, N. ve Dönmez, Ö. (2009). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde ahlaki muhakeme yaklaşımı ile değer öğretimi. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Ülken, H. Z. (2016). *Bilgi ve değer*. Doğu Batı Yayınları.
- Ünlü, İ. ve Kaşkaya, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2656-2679.
- Whitney, I. B. (1986). *The status of values education in the middle and junior high schools of tennessee*. Doktora tezi, Tennessee State University, Nashville.
- Williams, R. (2005). *Anahtar sözcükler: Kültür ve toplumun söz varlığı*. Kılıç, S. (Çev.). İletişim Yayınları.

- Yalçinkaya, E. ve Karaca, A. (2019). Karakter ve değer eğitimi. T. Çelikkaya vd. (Ed.), *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler öğretimi II*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yalvaç Arıcı, H. ve Budak, E. (2022). Değer merkezli okul kültürüne dair öğretmen görüşleri: İstanbul örneği. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 12(4), 994-1009.
- Yaman, E. (2014). *Değerler eğitimi*. Akçağ Yayınları.
- Yaman, H. ve Anılan, B. (2020). Bölüm I Fen Bilimleri Dersinde Etkinlik Temelli Değer Öğretimi: Sorumluluk Değeri1. *Eğitim Bilimleri*, 1. *Güncel Araştırmalar ve Yeni Eğilimler* Cetinje: İVPE Yayınevi, 1-22.
- Yaşar, Ş. ve Çengelci, T. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin bir durum çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 2012(9), 1-23.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *TSA Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yıldırım, C. (2015). *İmam hatip liselerinde okul kültürü algısı (Diyarbakır ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Zengin, M. (2017). Bir uygulama modeli olarak Avustralya'daki okullarda değerler eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 866-853.

EKLER

Ek-1. Bilgilendirilmiş Onam Formu

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA ETİK KURULU

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Merkezli Okul Kültürüne İlişkin Tutumları” başlıklı araştırma “Songül Balık” tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacı ile görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını tespit etmek

Araştırmanın Nedeni: Yüksek lisans tezi araştırması

Süresi: 1 Ay

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Şanlıurfa

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı:

e-posta:

İmzası:

Ek-2. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgiler Formu

Cinsiyet:	Kadın ()	Erkek ()
Yaş:	25 ve altı ()	26-30 () 31-35 () 36-40 () 41 ve üstü ()
Medeni Durum:	Evli ()	Bekâr ()
Çocuğunuz var mı?	Evet ()	Hayır ()
Doğup büyüdüğünüz yer:	İl ()	İlçe () Kasaba () Köy ()
Öğrenim Düzeyi:	Lisans ()	Lisansüstü ()
Öğretmenlik Süresi:	5 yıldan az ()	5-10 yıl () 11-15 () 16-20 () 21 yıl ve üzeri ()
Bu okulda çalışma süresi	5 yıldan az ()	5-10 yıl () 11-15 () 16-20 () 21 yıl ve üzeri ()
Bu okulda çalışma süresi	5 yıldan az ()	5-10 yıl () 11-15 () 16-20 () 21 yıl ve üzeri ()

Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği

Aşağıdaki maddelere katılma durumunuzu işaretleyiniz. Lütfen boş bırakmayınız.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Okulumuzun değerler eğitimi konusundaki bakış açısı toplumun temel değerlerini yansıtmaktadır					
2	Okulumuzda tüm paydaşlar (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.) tarafından önemsenen değerlere dayalı ortak bir vizyon bulunmaktadır					
3	Okulumuzda, değerlerin öğretimi konusunda farkındalık vardır					
4	Değerler eğitimi okulun ana faaliyetlerinden birini oluşturmaktadır.					
5	Okulumuzda değerlerin öğretimine yönelik stratejik bir planlama bulunmaktadır					
6	Okulda hangi değerlerin öğretileceği konusunda tüm paydaşların (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.) ortak bir anlayışı bulunmaktadır.					
7	Okulda öğretilecek değerlerin belirlenmesinde tüm paydaşların (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.) görüşleri alınmaktadır					
8	Okulumuz, değerler eğitimi konusunda velileri bilgilendirmek için düzenli toplantılar yapar.					
9	Okulumuz, değerlerin öğretimi konusunda velilerin beklentilerini dikkate almaktadır					
10	Veliler, okulumuzdaki değerler eğitimi çalışmalarını desteklemektedir					

11	Okulumuzda, paydaşların (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.) değerler eğitimine katkı sağlayabileceği uygulamalar tanımlanmıştır.					
12	Okulumuz velilerin değerler eğitimi süreçlerine aktif katılımlarını sağlamaktadır					
13	Veliler, okulumuzda yürütülen değerler eğitimi çalışmalarını bilmektedirler					
14	Okul paydaşları (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.), öğrencilere kazandırılması gereken temel ahlaki değerler üzerinde uzlaşmıştır.					
15	Okul yöneticileri, öğretmenlerin fikirlerine başvururlar.					
16	Okul yönetimi, değerler eğitimi çalışmalarını önemsemektedir					
17	Okul yöneticileri, değerlerin öğretimi konusunda liderlik yapar					
18	Okul yönetimi ve öğretmenler değerlere dayalı okul kültürüne önem vermektedirler					
19	Okul yöneticileri ile öğretmenler değerlerin öğretimi konusunda uzlaşma içindedir.					
20	Öğrencilere değerler konusunda iyi bir rol model olduğumu düşünüyorum.					
21	Değerlerin öğretiminde velilerden daha fazla sorumluluğum olduğumu düşünüyorum.					
22	Öğrencilerin değerlere uygun davranışlarını teşvik eder, onları cesaretlendiririm					
23	Öğrencilerin okul dışında da temel değerlere uygun hareket etmeleri için onları takip ederim.					
24	Okulumuzda tüm öğretmenlerin aynı düzeyde rol model olduklarını söylemek güçtür.					

25	Öğrencilere değerlerin öğretimi konusunda kendimi yeterli buluyorum					
26	Değerler eğitimi konusunda yapılan mesleki gelişim eğitimlerine katılmaya çalışırım					
27	Meslektaşlarım, değerlerin öğretimini daha iyi yapabilmek için çeşitli eğitimler ve materyallerle kendilerini sürekli geliştirmektedirler					
28	Değerler eğitimi için çeşitli kaynaklardan yararlanıyorum					
29	Değerlerin öğretilmesi, okulumuzda öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etki etmektedir					
30	Okulumuzda değerlerin öğretilmesi, öğrencilerin okula olan aidiyetlerini ve devam durumlarını pozitif yönde etkilemektedir					
31	Okulumuzda değerlerin öğretilmesi sayesinde öğrencilerin okul ve sınıf çalışmalarına katılım isteği artmaktadır					
32	Değerlerin öğretilmesi, okulumuzdaki disiplin sorunlarının azalmasına katkı sağlamaktadır					
33	Okulumuzda değerlerin öğretilmesi, öğrencilerin okul eşyalarına ve rutin görevlere karşı sorumluluklarını geliştirmektedir					
34	Okulumuzda değerler eğitimine yönelik çalışmalar, okul-veli ilişkilerine olumlu etki etmektedir					
35	Okulumuzda değerlerin öğretimi, öğretmen ve öğrenciler arasında güvene dayalı ilişkileri arttırmaktadır.					