



Songül BALIK¹, Emine Meliha KURTDAS²

¹Millî Eğitim Bakanlığı, sngl44blk@gmail.com

²Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, emine.kurtdas@inonu.edu.tr

Geliş Tarihi/Received
20.05.2024

Kabul Tarihi/Accepted
24.12.2024

Yayın Tarihi/Published
31.12.2024

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değer Merkezli Okul Kültürüne İlişkin Tutumları^a

Öz

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa'da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 258 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Bu katılımcılar 1145 kişilik evren içerisinde seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul etmişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Anket formunun birinci bölümünde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirtmeye yönelik sekiz soru yer almaktadır. İkinci bölümünde ise "Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği" yer almaktadır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 24.0 istatistiksel veri değerlendirme programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda erkek öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne yönelik tutum düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin, bekâr öğretmenlerin, çocuğu olmayanların, kırsal kesimde (köylerde) yetişenlerin, lisans derecesine sahip olanların ve mesleki kıdemleri 11 yıl ve üzeri olanların okul kültürüne yönelik tutumlarının diğer öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değer eğitimi, sosyal bilgiler, öğretmen, okul kültürü.

Atıf: Balık, S., & Kurtdaş, E. M. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 50-77. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2025.226>

Social Studies Teacher's Attitudes Towards Value-Centered School Culture^b

Abstract

The aim of this study is to examine the attitudes of social studies teachers towards value-centered school culture. The survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The sample comprised 258 social studies teachers working in schools affiliated with the Ministry of National Education in Şanlıurfa during the 2021-2022 academic year. These participants were selected through a random sampling method from a population of 1,145 individuals and voluntarily agreed to participate in the study. A questionnaire form was used as a data collection tool in the research. The first part of the questionnaire contained eight questions aimed at identifying the demographic characteristics of the Social Studies teachers participating in the research. The second part incorporated the "Value - Centered School Culture Scale". SPSS 24.0 statistical data evaluation program was used in the analysis of the research data. 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. Additionally, it was revealed that teachers aged 36-40, single teachers, those without children, those who were raised in rural areas (villages), those holding an undergraduate degree, and those with a professional seniority of 11 years or more have a higher level of attitudes towards school culture compared to the other teachers.

Keywords: Value education, social studies, teacher, school culture.

Citation: Balık, S., & Kurtdaş, E. M. (2024). Social studies teacher's attitudes towards value-centered school culture. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, (46), 50-77. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2025.226>

^a Bu çalışma, birinci yazar tarafından hazırlanan ve ikinci yazar danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

^b This study was produced from the master's thesis prepared by the first author and supervised by the second author.



Extended Abstract

Introduction

In the value-centered school culture, it is possible to see the impact of the emotions, thoughts, and beliefs of all stakeholders of education. All stakeholders who contribute to the organizational culture of an educational institution more readily accept the cultural environment and can ensure the transfer of values to students more effectively by demonstrating value-centered behaviors within the institution. Although this kind of value is carried out by teachers across all disciplines, Social Studies teachers, who specifically provide values education have a different place in the development of a value-centered school culture. Social Studies teachers are educators of values and serve as role models for fellow and students in other branches with their exemplary behavior. Social Studies teachers can be effective in not only creating a value-centered school culture within the educational institution but also in evaluating and organizing such a cultural environment. From this perspective, this study aimed to examine the attitudes of Social Studies teachers towards value-centered school culture.

Method

In the research, the scanning model, one of the quantitative methods, was employed. The population of the research included 1,145 Social Studies teachers working in public schools in Şanlıurfa province during the 2021-2022 academic year. From this population, a sample of 258 Social Studies teachers was selected using simple random sampling method.

In the study, the "Value-Centered School Culture Scale" developed by Çelik (2019) was used to assess the attitudes of Social Studies teachers towards value-centered school culture. The scale comprises 35 items across 6 sub-dimensions. While Çelik (2019) calculated the Cronbach's Alpha reliability coefficient values of the scale in the range of ".84-.96", in this study, it was found to be between ".91-.98". Since the reliability coefficient values obtained are above ".80", the data collected are considered highly reliable.

The analysis of the data in the research was carried out using the SPSS 22.0 statistical package program. Before analyzing the data, it was checked whether the data met the normality assumption to decide the appropriate analysis method. In this context, it was determined that the calculated skewness and kurtosis values were within the range of " ± 1.5 ". Due to this situation, indicating that the scale data exhibited normal distribution. Consequently, the Independent Samples t-test and One-Way Analysis of Variance, both parametric tests, were chosen for the analysis of the scale data.

Findings

The study revealed the attitudes of the teachers participating in the research towards value-centered school culture and their attitudes towards value-centered school culture differ significantly according to gender.

Additionally, significant age-related differences were observed. Notably, distinctions were evident between teachers aged 25 and under, 26-30 and 31-35, and teachers aged 36-40/41 and above.

Attitudes of teachers were also evaluated across various sub-dimensions of value-centered school culture: "monitoring and evaluating values education", "school-environment cooperation", "values-based vision strategic planning", "teacher modeling", "school management-teacher cooperation", "professional development of staff". It was revealed that there was a significant difference in favor of single teachers according to marital status.

However, no significant differences were found in the attitudes of the teachers participating in the research towards value-centered school culture and their attitudes towards value-centered school culture according to the status of having children.

It was also found that the attitudes of the teachers participating in the research towards value-centered school culture and their attitudes towards value-centered school culture significantly varied based on their birthplace and upbringing. The difference determined by place of birth is between teachers born and raised in villages and teachers born and raised in towns, districts and provincial centers. There is also a difference between teachers who were born and raised in provincial centers and teachers who were born and raised in district centers.

Moreover, findings identified that teachers' attitudes towards value-centered school culture differed significantly according to their educational level, favoring those with a bachelor's degree. This result reveals that the attitudes of undergraduate teachers towards value-centered school culture are significantly higher compared to postgraduate teachers.

Professional seniority, however, did not show a significant impact on teachers' attitudes towards value-centered school culture.

Lastly, the duration of employment at the current school also influenced attitudes significantly, with noticeable differences among teachers who had worked for for 5 years or less, 5-10/11-15/16 years and above, and between 5-10 years and 11-15 years.

Discussion and Conclusion

The study concluded that teachers' attitudes towards value-centered school culture differ significantly according to gender in favor of male teachers. Similarly, in their study, Dilmaç et al. (2008) investigated the participants' perception levels regarding values education and found that male teachers' perception levels regarding values education were higher than female teachers. Conversely, Yalvaç Arıcı and Budak (2022) determined that there is a significant difference favoring female teachers concerning the value-centered school culture.

Additionally, the study identified no significant difference in teachers' attitudes towards value-centered school culture based on professional seniority. In a similar vein Çevik and Köse (2017) found in their research that there was no statistically significant difference between teachers' seniority and school culture perception levels. In their study, Yalvaç Arıcı and Budak (2022) determined that there was no significant difference regarding the value-centered school culture according to the year of study.

In exploring teachers' school culture perception levels, Korkut and Hacıhafızoğlu (2011) determined that there was no significant difference between teachers' working hours in their current schools and their school culture perception levels. This finding echoed by Aktaş (2019), who noted that the duration of time at the school where teachers worked did not cause a significant difference in the level of perception of school culture. While teachers may acclimate to the school during the initial years of their service period, their participation in decision-making typically increases as this period progresses. Consequently, they can become one of the key contributors that shape the school culture. This may lead to an increase in teachers' attitudes towards value-centered school culture due to the increase in their working hours in the current school.

The literature also emphasize the importance of teachers in creating a value-centered school culture. The studies conducted support the findings of the study. It reveals that value-based education is an important element that has moral, ethical, cultural, social, and spiritual effects in the school environment.

Giriş

Eğitim kurumları, yeni yetişen nesillere bilişsel ve davranışsal becerilerin kazandırıldığı örgütlerdir. Eğitim süreci ile öğrencide istenilen davranış değişikliklerinin sağlanması amaçlanmaktadır (Ertürk, 1972). 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. Dolayısıyla etkili bir okul olabilmenin en önemli yanı güçlü bir okul kültürüne sahip olmaktır. Okul kültürü, okulun kimliğine ve tüm öğrencilerin davranış ve etkinliklerini katkıda bulunan tüm maddi ve manevi unsurları içerir (Fırat, 2007). Okullar, öğrenci başarısı için gerekli fiziksel alana, öğretim materyallerine ve insan kaynaklarına sahip olmalarının yanı sıra öğrencilerin psikolojik ve duygusal gelişimini de destekleyen mekânlardır (Özdemir, 2000). Bu anlamda öğrencilerin değer gelişimlerine yönelik olarak kurum içerisinde oluşmuş değer merkezli okul kültürü 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 katılımları ile sağlanabilmektedir.

Toplumsal değerler, diğer iş örgütlerinde olduğu gibi eğitim kurumlarında da yerleşik durumdadır. Bu yerleşik durum, kurum içerisindeki bireylerin duygu, inanç ve davranışlarına yansımaktadır. Bireylerin genel kabul görmüş değerler eksenindeki düşüncelerinin yanında ailelerinden kendilerine aktarılan duygu, inanış ve düşünceleri olmaktadır. Birey, kurumdaki 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 (Arıcı & Budak, 2022; Fırat, 2010). Zengin'e göre (2017) bu durum okulların akademik bir gelişim sağlamanın yanında ahlak ve değer benliklerini, geliştirme konusundaki sorumluluğudur.

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 bağlamda öğretmenlerin öğrencilerin herhangi bir konuya yaklaşımında ve inançlarının şekillenmesinde değer açıklama, değer aktarımı ve değer bilinçlendirme gibi sorumlulukları olduğu da şüphesizdir (Genç & Eryaman, 2008). 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 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.

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 & Sağlam, 2014). 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). Toplum tarafından "arzu edilen" ve "iyi" olarak nitelendirilen bu değerler, değerler sisteminin

bir parçasıdır. Bireyler tarafından bu değerlerin benimsenmesi ise toplumsal ilişkiler sonucu gerçekleşir.

Çocuklar değerler eğitimini ailede almaya başlasalar da 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). 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). Değerler eğitimi, unutulmuş ve kullanılmayan değerleri hatırlatmak açısından önem arz etmektedir. Değerler eğitimi, ortaokul seviyesinde sosyal bilgiler dersi programında, her bir sınıf düzeyine uygun olarak öğrenme alanları içerisinde öğretimi planlanarak verilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). 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). 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). Değerleri ile yetişen nesil, toplumsal gelişim ve değişimin de doğru ve geniş katılımı sağlanabilmesinde etkili olabilecektir.

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 & Diem, 1987).

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). Diğer derslere nazaran değer eğitimi daha yoğun bir şekilde sosyal bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilmektedir. 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 öğretmenlerinin, değerler konusundaki bilgi düzeyleri sebebiyle, eğitim kurumu içerisinde oluşan değer merkezli kültürel ortam konusunda değerlendirme yapabilecek durumda olduğu düşünülmektedir. Nitekim Şahin ve Katılmış'ın (2016) yapmış oldukları çalışmada; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmelerinin nedeninin, kendilerini yeterli görmelerine, üniversitede yeterince bilgi ve beceri kazanmalarına, sosyal bilgiler dersinin değerler eğitimi için uygun bir ders olmasına, sosyal çevrelerinde yeterince bilgi ve beceri kazanmalarına, değerler eğitimine önem vermelerine ve model olabilmelerine bağladıkları sonucuna ulaşımlardır. Bu düşünceden hareketle araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının ne düzeyde olduğu probleminden yola çıkarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda aşağıda belirlenen alt problemlere araştırma sürecinde yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları, cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları, yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları, medeni durum değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları, çocuğunun bulunması değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları, doğup büyüdükleri yer değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları, eğitim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları, mesleki kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları, mevcut okulda çalışma süresi değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden, geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan tarama modeline (Karasar, 2011) uygun olarak tasarlanmıştır. Geçmişte ya da şu anda var olan durumu var olduğu şekliye betimlemeyi amaçlayan (Köse, 2013) tarama (survey) modeli uygulamalı sosyal bilim araştırmalarında tasvir yönteminin özel bir şeklidir. Tarama modeli, erişilemeyecek derede nüfus yoğunluğuna sahip geniş kitlelerin küçültülmüş örneklerini gözlem altına alarak ana kitleyi tasvir etme yöntemidir (Arslantürk & Arslantürk, 2010).

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 içerisinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle tespit edilen 258 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, araştırma evreni içinden örnekleme birimlerinin seçkisiz olarak çekilmesi metodu ile tayin edilmesidir (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmaya Katılanlara Ait Demografik Bilgiler

		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
Çocuk Sahibi Olma Durumu	Evet	108	41,9
	Hayır	150	58,1
Doğup Büyünülen 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	87	36,8

		n	%
	5-10	75	29,1
	11-15	56	21,7
	16-20	40	12,4
Mevcut Okulda Çalışma Süresi	5 yıl ve altı	111	33,7
	5-10	67	29,1
	11-15	44	21,7
	16 yıl ve üzeri	36	15,5
	Toplam	258	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi 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 aralığında, %22.1’i 31-35 yaş aralığında, %20.2’si 36-40 yaş aralığında, %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.

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.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını tespit etmek için Zengin ve Çelik (2019) tarafından geliştirilmiş olan “Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 35 madde, “Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme”, “Okul-Çevre İş birliği”, “Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama”, “Öğretmen Modelliği”, “Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği” ve “Personelin Mesleki Gelişimi” olmak üzere altı boyuttan oluşmaktadır. Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme alt boyutunda “Okulumuzda değerlerin öğretilmesi, öğrencilerin okula olan aidiyetlerini ve devam durumlarını pozitif yönde etkilemektedir.”; “Okul-Çevre İş birliği” alt boyutunda “Okulumuz velilerin değerler eğitimi süreçlerine aktif katılımlarını sağlamaktadır.”; “Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama” alt boyutunda Okulumuzun değerler eğitimi konusundaki bakış açısı toplumun temel değerlerini yansıtmaktadır.”; “Öğretmen Modelliği” alt boyutunda “Okulumuzda tüm öğretmenlerin aynı düzeyde rol model olduklarını söylemek güçtür.”; “Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği” alt boyutunda “Okul yönetimi ve öğretmenler değerlere dayalı okul kültürüne önem vermektedirler.”; “Personelin Mesleki Gelişimi” alt boyutunda “Değerler eğitimi konusunda yapılan mesleki gelişim eğitimlerine katılmaya çalışırım.” gibi ifadeler yer almaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin olarak ölçek maddelerinin faktör yükleri, açıklanan varyans, Bartlett küresellik testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Yapı Geçerliliğine İlişkin Veriler

Maddeler	Faktör Yükleri	Maddeler	Faktör Yükleri
m1	,713	m19	,784
m2	,804	m20	,783

Maddeler	Faktör Yükleri	Maddeler	Faktör Yükleri
m3	,793	m21	,692
m4	,782	m22	,728
m5	,763	m23	,768
m6	,756	m24	,623
m7	,818	m25	,768
m8	,716	m26	,758
m9	,744	m27	,733
m10	,795	m28	,785
m11	,760	m29	,710
m12	,764	m30	,802
m13	,778	m31	,841
m14	,789	m32	,803
m15	,734	m33	,785
m16	,793	m34	,790
m17	,791	m35	,747
m18	,755		

KMO: ,957; Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square: 11428,595; p= ,000

Tablo 2 incelendiğinde KMO değerinin “,957” olarak hesaplandığı görülmektedir. KMO değerinin 9'un üzerindeki olması hesaplanan değer örnek yeterliliği açısından “mükemmel” olduğunu göstermektedir. Örnek yeterliliğinin sağlanmasının ardından Bartlett'in küresellik varsayımı test edilmiştir. Bartlett'in testi, küresellik varsayımını test eder ve bu testin sonucunun anlamlı çıkması ($p < ,05$; Approx. Chi-Square: 11428,595) ölçek verilerinin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini göstermektedir (Field, 2009).

Ölçeğin Zengin ve Çelik (2019) tarafından hesaplanan Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayı değerleri ile yapılan araştırmada, hesaplanan Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayı değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Cronbach's Alfa Güvenirlik Katsayı Değerleri

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

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

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 çarpıklık ve basıklık değerlerinin “ ± 1.5 ” aralığında olduğu belirlenmiştir (Tablo 4). Bu durumdan dolayı ölçek verilerinin normal dağılım sergilediği anlaşılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Söz konusu verilerden dolayı ölçek

verilerinin analiz sürecinde parametrik testlerden Bağımsız Örneklem t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılması karar verilmiştir. t-Testi ve ANOVA neticesinde anlamlı farklılığın belirlendiği boyutlarda etki büyüklüğü hesaplanmıştır. t-Testi sonucunda etki büyüklüğü hesaplamasında Cohen's d (Özsoy & Özsoy, 2013), ANOVA sonucunda Green ve Salkind'in (2016) “.01 ile .06 arası küçük”, “.06 ile .14 arası orta”, “.14 ve üstü büyük” olarak belirlediği kesme noktalarına göre eta-kare değeri hesaplanmıştır. Bunun yanında araştırmada ANOVA sonucu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için post-hoc karşılaştırma testlerinden Tukey HSD testi kullanılmıştır. “.05” düzeyinde test yapma ve grupları çift olarak karşılaştırma yapma olanağı veren ve gruplardaki örneklem sayılarının birbirine yakın olması gerektiren durumlarda tercih edildiğinden (Tukey, 1949) Tukey HSD testi kullanılmıştır.

Tablo 4

Normallik Analizi Verileri

	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
Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği	-.092	-1.341
Personelin Mesleki Gelişimi	-.689	-.625
Ölçek Toplamı	.027	-1.126

Araştırma Etiği

İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulundan 28.10.2021 tarih ve 2021/20-21 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Mevcut araştırma süresince “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde hareket edilmiştir. Araştırmanın etik onayı alındıktan sonra ilgili katılımcı grubuna araştırmanın amacı hakkında bilgiler verilmiştir. Katılımcılar araştırmaya gönüllü katıldıklarını ifade eden bilgilendirilmiş gönüllü onam formunu imzaladıktan sonra veri toplama aracı öğretmenlere online olarak gönderilmiş ve veriler toplanmıştır.

Bulgular

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

Cinsiyete Ait Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları, Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

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

	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss.	t	p	d
Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme	Kadın	143	3.72	1.123	-4.088	.00	,50
	Erkek	115	4.24	.914			
Okul-Çevre İş birliği	Kadın	143	2.87	1.141	-3.079	.00	,39
	Erkek	115	3.36	1.386			
Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama	Kadın	143	2.77	1.169	-3.420	.00	,44
	Erkek	115	3.33	1.390			
Öğretmen Modelliği	Kadın	143	3.39	1.102	-3.095	.00	,39

	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss.	t	p	d
	Erkek	115	3.84	1.190			
Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği	Kadın	143	3.01	1.235	-2.763	.00	,35
	Erkek	115	3.47	1.400			
Personelin Mesleki Gelişimi	Kadın	143	3.49	1.130	-2.917	.00	,37
	Erkek	115	3.92	1.217			
Ölçek Toplamı	Kadın	143	3.05	1.023	-3.404	.00	,44
	Erkek	115	3.54	1.217			

Tablo 5’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “öğretmen modelliği” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, erkek öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları arasında değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Belirlenen anlamlı, erkek öğretmenler lehinedir.

Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri “Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme” alt boyutunda “,50”, “Okul-Çevre İş birliği” alt boyutunda “,39”, “Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama” alt boyutunda “,44”, “Öğretmen Modelliği” alt boyutunda “,39”, “Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği” alt boyutunda “,35” ve “Personelin Mesleki Gelişimi” alt boyutunda “,37”, ölçeğin genelinde ise “,44” olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin büyük olduğu ifade edilebilir.

Yaşa Ait Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşa göre değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları farklılaşma durumunu tespiti sonucu elde edilen analiz verileri Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda yaş değişkeninde anlamlı bir farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Yaşa göre “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 25 yaş ve altı ile 36-40 yaş arasında olan öğretmenler arasında 36-40 yaş arasında olan öğretmenlerin lehinedir.

Tablo 6**Araştırmaya Katılanların Yaşlarına Göre Değer Merkezli Okul Kültürüne Yönelik Tutum Düzeylerini Analizi**

	Yaş	n	\bar{x}	ss.	F	p	η^2
Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme	1.25 ve altı	53	3.67	1.184	3.017	.01	,04
	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	,11
	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	,14
	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	,11
	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	,12
	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			
Personelin Mesleki Gelişimi	1.25 ve altı	53	3.18	1.234	6.278	.00	,09
	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	,14
	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			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Yaşa göre “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 25 yaş ve altı ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler arasında 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan

öğretmenlerin lehinedir. Bunun yanında yaşa göre “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, 26-30 yaş arasında olan öğretmenler ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler arasında 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Yaşa göre “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 25 yaş ve altı ile 31-35/36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler arasında 31-35/36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin lehinedir. Bunun yanında yaşa göre “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda belirlenen farklılık, 26-30 yaş arasında olan öğretmenler ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler arasında 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “öğretmen modelliği” alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Yaşa göre “öğretmen modelliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 25 yaş ve altı ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler arasında 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin lehinedir. Bunun yanında yaşa göre “öğretmen modelliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, 26-30 yaş arasında olan öğretmenler ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler arasında 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Yaşa göre “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 31-35 yaş arasında olan öğretmenler ile 36-40 yaş aralığında olan öğretmenler arasında 36-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Yaşa göre “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 25 yaş ve altı ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler arasında 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin lehinedir. Bunun yanında yaşa göre “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda belirlenen farklılık, 26-30 yaş arasında olan öğretmenler ile 36-40 yaş aralığında olan öğretmenler arasında 36-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları arasında yaşa göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Yaşa göre belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 25 yaş ve altı ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler arasında 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin lehinedir. Ayrıca yaşa göre belirlenen farklılık, 26-30 yaş arasında olan öğretmenler ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler arasında 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin lehinedir. Bunun yanında yaşa göre belirlenen farklılık, 31-35 yaş arasında olan öğretmenler ile 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenler arasında 36-40/41 ve üzeri yaş aralığında olan öğretmenlerin lehinedir.

Yaş değişkenine göre anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri “Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme” alt boyutunda “,04”, “Okul-Çevre İş birliği” alt boyutunda “,11”, “Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama” alt boyutunda “,14”, “Öğretmen Modelliği” alt boyutunda “,11”, “Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği” alt boyutunda “,12” ve “Personelin Mesleki Gelişimi” alt boyutunda “,09” ölçeğin genelinde ise “,14” olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin Eğitimi İzleme ve Değerlendirme” alt boyutunda küçük, “Okul-Çevre İş birliği”, “Öğretmen Modelliği” ve “Personelin Mesleki Gelişimi” alt boyutunda orta, “Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama” ve “Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği” alt boyutlarında büyük olduğu ifade edilebilir.

Medeni Duruma Ait Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin medeni duruma göre değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları farklılaşma durumunu tespiti sonucu elde edilen analiz verileri tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7

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

	Medeni durum	n	\bar{x}	ss	t	p	d
Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme	Evli	143	3.78	1.090	-2.904	.00	,37
	Bekâr	115	4.17	.998			
Okul-Çevre İş birliği	Evli	143	2.41	1.005	-11.808	.00	1,48
	Bekâr	115	3.93	1.060			
Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama	Evli	143	2.36	1.050	-11.025	.00	1,38
	Bekâr	115	3.84	1.098			
Öğretmen Modelliği	Evli	143	3.21	1.096	-6.233	.00	,80
	Bekâr	115	4.06	1.069			
Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği	Evli	143	2.59	1.173	-9.999	.00	1,25
	Bekâr	115	4.00	1.070			
Personelin Mesleki Gelişimi	Evli	143	3.34	1.181	-5.553	.00	,68
	Bekâr	115	4.11	1.051			
Ölçek Toplamı	Evli	143	2.71	.919	-10.524	.00	1,31
	Bekâr	115	3.96	.991			

Tablo 7’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda medeni duruma göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, bekâr öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda medeni duruma göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, bekâr öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda medeni duruma göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, bekâr öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “öğretmen modelliği” alt boyutunda medeni duruma göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, bekâr öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda medeni duruma göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, bekâr öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda medeni duruma göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, bekâr öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları arasında medeni duruma göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, bekâr öğretmenler lehinedir.

Medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri “Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme” alt boyutunda “,37”, “Okul-Çevre İş birliği” alt boyutunda “1,48”, “Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama” alt boyutunda “1,38”, “Öğretmen Modelliği” alt boyutunda “,80”, “Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği” alt boyutunda “1,25” ve “Personelin Mesleki Gelişimi” alt boyutunda “,68” ölçeğin genelinde ise “1,31” olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin büyük olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumuna Ait Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çocuğu olma durumuna göre değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları farklılaşma durumunu tespiti sonucu elde edilen analiz verileri tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8

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		

Tablo 8’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “öğretmen modelliği” alt boyutunda çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları arasında çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Öğretmenlerin Doğup Büyüdüğü Yere Ait Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin doğup büyüdüğü yere göre değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları farklılaşma durumunu tespiti sonucu elde edilen analiz verileri tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9

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

	Doğup büyülen yer	n	\bar{x}	ss.	F	p	η^2
Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme	1.İl	91	3.84	1.110	3.737	.01	,04
	2.İlçe	68	3.82	1.120		1-4	
	3.Kasaba	50	3.91	.886		2-4	
	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	,22
	2.İlçe	68	3.08	1.234		1-2	
	3.Kasaba	50	3.09	1.023		1-3	
	4.Köy	49	4.20	1.074		1-4	
	Toplam	258	3.09	1.277		2-4 3-4	
Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama	1.İl	91	2.37	1.182	25.610	.00	,23
	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	,11
	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	,18
	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	,08
	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	,20
	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	

Tablo 9’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda doğup büyülen yere

göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Doğup büyüyen yere göre “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyenler ile köyde doğup büyüyen öğretmenler arasında köyde doğup büyüyen öğretmenlerin lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda doğup büyüyen yere göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Doğup büyüyen yere göre “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde kasaba, ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyenler ile köyde doğup büyüyen öğretmenler arasında köyde doğup büyüyen öğretmenlerin lehinedir. Bunun yanında doğup büyüyen yere göre “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde il merkezlerinde doğup büyüyenler ile ilçe merkezinde ve kasabada doğup büyüyen öğretmenler arasında kasabada doğup büyüyen öğretmenlerin lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda doğup büyüyen yere göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Doğup büyüyen yere göre “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde kasaba, ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyenler ile köyde doğup büyüyen öğretmenler arasında köyde doğup büyüyen öğretmenlerin lehinedir. Bunun yanında doğup büyüyen yere göre “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde il merkezlerinde doğup büyüyenler ile ilçe merkezinde ve kasabada doğup büyüyen öğretmenler arasında kasabada doğup büyüyen öğretmenlerin lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “öğretmen modelliği” alt boyutunda doğup büyüyen yere göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Doğup büyüyen yere göre “öğretmen modelliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde kasaba, ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyenler ile köyde doğup büyüyen öğretmenler arasında köyde doğup büyüyen öğretmenlerin lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda doğup büyüyen yere göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Doğup büyüyen yere göre “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde kasaba, ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyenler ile köyde doğup büyüyen öğretmenler arasında köyde doğup büyüyen öğretmenlerin lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda doğup büyüyen yere göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Doğup büyüyen yere göre “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde kasaba, ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyenler ile köyde doğup büyüyen öğretmenler arasında köyde doğup büyüyen öğretmenlerin lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları arasında doğup büyüyen yere göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Doğup büyüyen yere göre belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde kasaba, ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyenler ile köyde doğup büyüyen öğretmenler arasında köyde doğup büyüyen öğretmenlerin lehinedir. Ayrıca doğup büyüyen yere göre belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde il merkezlerinde doğup büyüyenler ile ilçe merkezinde doğup büyüyen öğretmenler arasında ilçe merkezinde doğup büyüyen öğretmenlerin lehinedir.

Doğup büyüyen yer değişkenine göre anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri “Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme” alt boyutunda “,04”, “Okul-Çevre İş birliği” alt boyutunda “,22”, “Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama” alt boyutunda “,23”, “Öğretmen Modelliği” alt

boyutunda “,11”, “Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği” alt boyutunda “,18” ve “Personelin Mesleki Gelişimi” alt boyutunda “,08” ölçeğin genelinde ise “,44” olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin “Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme” alt boyutunda küçük, “Öğretmen Modelliği” ve “Personelin Mesleki Gelişimi” alt boyutlarında orta, “Okul-Çevre İş birliği”, “Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama” ve “Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği” alt boyutlarında büyük olduğu ifade edilebilir.

Eğitim Durumuna Ait Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eğitim durumuna göre değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları farklılaşma durumunu tespiti sonucu elde edilen analiz verileri tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10

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

	Öğrenim Düzeyi	n	\bar{x}	ss.	t	p	d
Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme	Lisans	174	4.20	.909	5.077	.00	,74
	Lisansüstü	84	3.45	1.188			
Okul-Çevre İş birliği	Lisans	174	3.28	1.302	3.798	.00	,47
	Lisansüstü	84	2.69	1.127			
Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama	Lisans	174	3.16	1.351	2.744	.00	,34
	Lisansüstü	84	2.72	1.135			
Öğretmen Modelliği	Lisans	174	3.83	1.034	4.579	.00	,66
	Lisansüstü	84	3.10	1.260			
Okul Yönetimi Öğretmen İş Birliği	Lisans	174	3.37	1.362	2.718	.00	,35
	Lisansüstü	84	2.91	1.205			
Personelin Mesleki Gelişimi	Lisans	174	3.91	1.074	4.454	.00	,62
	Lisansüstü	84	3.20	1.268			
Ölçek Toplamı	Lisans	174	3.45	1.125	3.913	.00	,40
	Lisansüstü	84	2.89	1.071			

Tablo 10’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “öğretmen modelliği” alt boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları arasında eğitim durumuna göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Belirlenen anlamlı farklılık, lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

Eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri “Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme” alt boyutunda “,74”, “Okul-Çevre İş birliği” alt boyutunda “,47”, “Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama” alt boyutunda “,34”, “Öğretmen Modelliği” alt boyutunda “,66”, “Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği” alt boyutunda “,35” ve “Personelin Mesleki Gelişimi” alt boyutunda “,62” ölçeğin genelinde ise “,40” olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin büyük olduğu ifade edilebilir.

Mesleki Kıdeme Ait Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları farklılaşma durumunu tespiti sonucu elde edilen analiz verileri tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11

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

Kıdem	n	\bar{x}	ss.	F	p
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		

Tablo 11’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “öğretmen modelliği” alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları arasında değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Öğretmenlerin Buldukları Okuldaki Çalışma Süresine Ait Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mevcut okuldaki çalışma sürelerine göre değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları farklılaşma durumunu tespiti sonucu elde edilen analiz verileri tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutunda görev yapılan okulda çalışma süresine göre anlamlı farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda görev yaptıkları okulda çalışma zamanına göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Görev yapılan okulda çalışma süresine göre “okul-çevre iş birliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 5 yıl ve daha az görev süresi olan öğretmenler ile 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasında 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler lehinedir. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık Tukey HSD testi neticesinde mevcut okulda 5-10 yıl arası sürelerde görev yapan öğretmenler ile 11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasında 11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler lehinedir.

Tablo 12*Araştırmaya Mevcut Okulda Çalışma Sürelerine Göre Değer Merkezli Okul Kültürü Düzeylerini Analizi*

Mevcut Okulda Çalışma Süresi	n	\bar{x}	ss.	F	p	η^2
Değerler Eğitimi	111	3.87	1.089	.515	.67	
İzleme ve	67	4.01	1.049			
Değerlendirme	44	4.09	.997			
4.16 yıl ve üzeri	36	3.95	1.119			
Toplam	258	3.95	1.065			
Okul-Çevre İş birliği	111	2.40	1.023	31.129	.00	,26
1.5 yıl ve altı	67	3.20	1.295		1-2	
2.5-10	44	4.05	.877		1-3	
3.11-15	36	3.82	1.165		1-4	
4.16 yıl ve üzeri	258	3.09	1.277		2-3	
Toplam					2-4	
Değerlere Dayalı	111	2.32	1.026	28.870	.00	,25
Vizyon Stratejik	67	3.22	1.351		1-2	
Planlama	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	
Öğretmen	111	3.13	1.094	12.613	.00	,13
Modelliği	67	3.75	1.128		1-2	
2.5-10	44	4.13	1.051		1-3	
3.11-15	36	4.05	1.049		1-4	
4.16 yıl ve üzeri	258	3.59	1.161			
Toplam						
Okul Yönetimi	111	2.57	1.169	23.209	.00	,21
Öğretmen İş birliği	67	3.36	1.359		1-2	
2.5-10	44	4.04	1.005		1-3	
3.11-15	36	3.96	1.072		1-4	
4.16 yıl ve üzeri	258	3.22	1.328		2-3	
Toplam						
Personelin Mesleki	111	3.34	1.154	6.738	.00	,07
Gelişimi	67	3.78	1.285		1-3	
2.5-10	44	4.00	1.075		1-4	
3.11-15	36	4.17	.927			
4.16 yıl ve üzeri	258	3.68	1.187			
Toplam						
Ölçek Toplamı	111	2.68	.937	26.009	.00	,23
1.5 yıl ve altı	67	3.41	1.141		1-2	
2.5-10	44	4.03	.894		1-3	
3.11-15	36	3.88	1.033		1-4	
4.16 yıl ve üzeri	258	3.27	1.137		2-3	
Toplam						

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda görev yaptıkları okulda çalışma zamanına göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p < .05$). Görev yapılan okulda çalışma süresine göre “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 5 yıl ve daha az görev süresi olan öğretmenler ile 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasında 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler lehinedir. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık Tukey HSD testi neticesinde mevcut okulda 5-10 yıl arası sürelerde görev yapan öğretmenler ile 11-15 yıl arası sürelerde görev yapan öğretmenler arasında 11-15 yıl arası sürelerde görev yapan öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “öğretmen modeliği” alt boyutunda görev yaptıkları okulda çalışma zamanına göre anlamlı farklılığın

olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Görev yapılan okulda çalışma süresine göre “öğretmen modelliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 5 yıl ve daha az görev süresi olan öğretmenler ile 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasında 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda görev yaptıkları okulda çalışma zamanına göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Görev yapılan okulda çalışma süresine göre “okul yönetimi öğretmen iş birliği” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 5 yıl ve daha az görev süresi olan öğretmenler ile 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasında 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler lehinedir. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık Tukey HSD testi neticesinde mevcut okulda 5-10 yıl arası sürelerde görev yapan öğretmenler ile 11-15 yıl arası sürelerde görev yapan öğretmenler arasında 11-15 yıl arası sürelerde görev yapan öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları arasında “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda görev yaptıkları okulda çalışma zamanına göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Görev yapılan okulda çalışma süresine göre “personelin mesleki gelişimi” alt boyutunda belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 5 yıl ve daha az görev süresi olan öğretmenler ile 11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasında 11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler lehinedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumları arasında görev yaptıkları okulda çalışma zamanına göre anlamlı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Görev yapılan okulda çalışma süresine göre belirlenen farklılık, Tukey HSD testi neticesinde 5 yıl ve daha az görev süresi olan öğretmenler ile 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler arasında 5-10/11-15/16 yıl ve üzeri sürelerde görev yapan öğretmenler lehinedir. Ayrıca belirlenen anlamlı farklılık Tukey HSD testi neticesinde mevcut okulda 5-10 yıl arası sürelerde görev yapan öğretmenler ile 11-15 yıl arası sürelerde görev yapan öğretmenler arasında 11-15 yıl arası sürelerde görev yapan öğretmenler lehinedir.

Mevcut okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri “Okul-Çevre İş birliği” alt boyutunda “,26”, “Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama” alt boyutunda “,25”, “Öğretmen Modelliği” alt boyutunda “,13”, “Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği” alt boyutunda “,21” ve “Personelin Mesleki Gelişimi” alt boyutunda “,07” ölçeğin genelinde ise “,23” olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin “Öğretmen Modelliği” ve “Personelin Mesleki Gelişimi” alt boyutlarında orta, “Okul-Çevre İş birliği”, “Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama” ve “Okul Yönetimi Öğretmen İş birliği” alt boyutlarında büyük olduğu ifade edilebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

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, bazı dersler aracılığıyla okullarda verilmektedir. Bu derslerden biri de sosyal bilgiler dersidir. Sosyal Bilgiler öğretim programı dersi müfredatı içerisinde yer alan değerler aracılığıyla, toplumsal değerlerin öğrencilere aktarılması amaçlanmaktadır. Değerlere bu dersin içeriği gereği diğer derslere nazaran daha fazla yer verilmektedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenleri değerler eğitiminin veren gerçekleştiren öğretmenler olarak ön plana çıkmaktadır (Arıcı & Budak, 2022; Fırat, 2010; Zengin, 2017). Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne ilişkin

tutumları incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler, araştırmancının alt amaçlarının sırasına uygun olacak şekilde ilgili literatür ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılaştığı, bu farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuç erkek öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının kadın öğretmenlere nazaran anlamlı oranda yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç 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 vd. (2008) yapmış oldukları çalışmada katılımcıların değerler eğitimi ile ilgili algı düzeylerini araştırmışlar ve değerler eğitimine ilişkin algı düzeylerin erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere nazaran 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. Buna karşılık Çevik ve Köse'nin (2017) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin okul kültürü algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

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. Farklılığın 36-40 yaş arası öğretmenlerin lehine olduğu görülmüştür. 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 istatistiki olarak anlamlı bir fark yoktur. Bu çalışmada ise öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne yönelik tutum düzeylerinin 36-40 yaşları arasında diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının medeni duruma göre değiştiği görülmektedir. Buna göre bekâr öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının evli öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Bu sonuç 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.

Çalışma, öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumlarının çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı bir farkının olmadığı 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 eğitimini izleme ve değerlendirme, okul çevre iş birliği, öğretmen modelliği, okul yönetimi öğretmen iş birliği ve ölçek toplam puanları çocuğu olan öğretmenlere göre daha yüksek olarak bulunmuştur.

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

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ait tutumları “okul-çevre iş birliği” ve “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutlarında doğup, yaşamının çoğunu geçirdiği yere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan anlamlı düzeydeki farklılığın köy 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. Farklılığın köyde doğup büyüyen öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Bu durum doğup büyüyen yer değişkeninin öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını “okul-çevre iş birliği” ve “değerlere dayalı vizyon stratejik planlama” alt boyutlarında etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, doğup büyüyen yere göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının “okul-çevre iş birliği” 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 iş birliği” ve “personelin mesleki gelişimi” alt boyutlarında doğup büyüyen yere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ulaşılan anlamlı düzeydeki farklılığın köy ile kasaba, ilçe ve il merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Farklılığın köyde doğup büyüyen öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. 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 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. Farklılığın köyde doğup büyüyen öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca il merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler ile ilçe merkezlerinde doğup büyüyen öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının eğitim durumuna göre değiştiği ve lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ulaşılan bu sonuç lisans mezunu öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının lisansüstü öğrenim görmüş öğretmenlere nazaran 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 ilişkin tutumlarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür. 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 farkın olmadığını tespit etmişlerdir. Yalvaç Arıcı ve Budak (2022) yaptıkları çalışmada değer merkezli okul kültürüne ilişkin olarak çalışma yılına göre anlamlı bir farklılığın olmadığını belirlemişlerdir.

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 “değerler eğitimi izleme ve değerlendirme” alt boyutu hariç diğer boyutlarda 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. Farklılığın çalışma süresi fazla olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Bu durum mevcut okulda çalışma süresinin öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını etkilediği şeklinde değerlendirilebileceği gibi, mevcut okulda çalışma süresine göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının benzerlik göstermediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Çalışmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarının 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. Farklılığın çalışma süresi fazla olan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir.

Korkut ve Hacihafızoğlu (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.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çeşitli değişkenler bağlamında değer merkezli okul kültürüne ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada öğretmenlerin, değer merkezli okul kültürünü oluşturmadaki önemi vurgulanmaktadır. Bu bağlamda Şişman, Güleş ve Dönmez'in (2010) dürüstlük, sevgi, saygı, hoşgörü, güven, cesaret, doğruluk, sadakat, adalet, ahlaki değerler, kararlara katılım, iş birliği, onurlandırma ve bilimsellik gibi değerlerin demokratik okul kültürü ile ilişkilendirildiği çalışmada da öğretmenlerin en önemli bileşenlerden biri olduğu vurgulanmaktadır. Buna göre öğretmenlerin değerleri, açık iletişim sürecinde yaşantılar yoluyla öğrencilere aktarmaya çalışma çabası, çalışmada elde edilen bulguları desteklemektedir.

Bu konuda çeşitli yurtdışı çalışmalarına da (Amollo, & Lilian, 2017; Bergstrom vd., 2014; Kan vd., 2023; Oeschger vd., 2022; Setlhodi, 2022; Orr, 1953; Spangle vd., 2002; Verbiest, 2000) rastlanmıştır. Bu çalışmalardan biri olan Amollo ve Lilian'ın (2017) yapmış oldukları çalışma değer temelli eğitimin okul ortamında ahlaki, etik, kültürel, sosyal ve manevi etkileri olan önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Değerler eğitiminin erken yaşta verilmesinin çocukların bütünsel gelişimi için gerekli olduğu belirtilen çalışmada, değerleri benimseyen çocukların erken yaşta kendine güvenen, yetkin, bağımsız olan ve yaşam boyunca uyumlu sosyal etkileşimler sergiledikleri belirtilmiştir. Bu nedenle değer odaklı eğitim programlarına ihtiyaç olduğu, çalışmada belirtilen diğer bir husustur. Buna karşılık okul ortamının değer merkezli mekanlar haline getirilmesinin en önemli boyutunun, öğretmenlerin değerlere ilişkin yaklaşımı olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Nitekim Çelik (2019) yapmış olduğu çalışmaya göre öğretmenlerin değerleri yaşaması ve yaşatması, değerlere aykırı bir davranış gördüğünde müdahale etmesi, derslerde değerleri açıkça öğretmesi, tüm öğretmenlerin ortak değerlere uyması öğretmen modeli boyutunun temelini oluşturan unsurlardır.

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 arttırılması için eğitim çalışmalarının yapılması yararlı olabilecektir.
- Literatürde değer merkezli okul kültürüne yönelik tutum düzeyini incelemek amacıyla yapılmış olan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu alanda veri çeşitliliğinin sağlanabilmesi açısından nicel, nitel, karma, meta analiz ve meta sentez çalışmalarının 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.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulundan etik uygunluk onayı alınmıştır.

Etik Değerlendirme Belgesinin Tarihi: 20.10.2021

Etik Değerlendirme Belgesinin Sayı Numarası: 2021/20-21

Araştırmacıların Katkı Oranları Beyanı

Araştırmanın teorik kısmı, veri toplama, verileri analiz etme ve bulgular ve tartışma sonuç kısımlarıyla ilgili süreçler birinci yazar; danışmanlık ve diğer rolleri ile ilgili süreçler ise ikinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Yazarların araştırma sürecine dair belirteceği bir destek ve teşekkür beyanı bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akpolat, T. & Çetin, M. (2020). Esneklik ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 136-152. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1166125>
- Aktan, C. C. (2003). *Modernitden ve postmoderniteye değişim*. Çizgi Kitabevi.
- Aktaş, E. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin incelenmesi*. (Tez No. 557244). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Amollo, O. P., & Lilian, G. K. (2017). Teacher position in spurring value based education in early learning in nairobi county, Kenya: addressing support of values in school environment. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 194-203. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139225.pdf>

- Arıcı, H. Y., & Budak, E. (2022). Değer merkezli okul kültürüne dair öğretmen görüşleri: İstanbul örneği. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 12(4), 994-1009. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2545892>
- Arslantürk, Z. & Arslantürk H. (2010). *Uygulamalı sosyal araştırma*, Çamlıca Yayınları.
- Bergstrom, R., Devaughn, T. B., Brook, E., Tande, L., & Smith, R. R. (2014). Creating a value-centered culture to drive high performance. https://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?article=5465&context=lkcsb_research
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, M. E. (2019). *Değer merkezli okul kültürü ölçeğinin geliştirilmesi*. (Tez No: 555505) [Yüksek Lisans Tezi Sakarya Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çevik, A. & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelemesi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(2), 996-1014. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/309891>
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. & Çikili, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302509>
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırma bir yaklaşım* (ss.255-286) içinde. Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (1972) *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentep Yayınları.
- Fırat, N. (2007). Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri. (Tez No: 215787) [Yüksek Lisans Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Fırat, N.Ş. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları, *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 71-83. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/84/13>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publications Limited.
- Genç, S. Z., & Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102. <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3675>
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2016). *Using SPSS for windows and macintosh*, Books a la Carte. Pearson.
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Dinamik Akademi.
- Kale, N. (2007). Nasıl bir değerler eğitimi? R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Aslan ve M. Zengin (Ed.), *Değerler eğitimi uluslararası sempozyumu* (ss. 314-322) içinde, Dem Yayınları.
- Kan, Ş. G., Öznacar, B., & Şensoy, Ş. (2023). The effect of value centered school culture on teacher candidates. *Synesis*, 15(4), 220-233.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Keskin, U. & 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. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/192334>
- Korkut, A. & Hacifazlıoğlu, Ö. (2011). Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri: Büyükçekmece örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (37), 135-152. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70295>

- Köse, E. (2013). Bilimsel araştırma modelleri. Remzi Kıncal (Ed.). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss. 25-48) içinde, Nobel Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Ankara.
- Naylor, D. T., & Diem, R. (1987). *Elementary and middle school social studies*. Random House, United States of America.
- Oeschger, T. P., Makarova, E., & Döring, A. K. (2022). Values in the school curriculum from teacher's perspective: A mixed-methods study. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100190. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374022000668>
- Orr, J. (1953). Değer merkezli müfredatın ayrılmaz bir parçası olarak sanatlar. Ohio Eyalet Üniversitesi. https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/ws/send_file/send?accession=osu1486397424343792&disposition=inline
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Pegem Akademik Yayıncılık.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/302607>
- Özsoy & Özsoy (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90484>
- Setlhodi, I. I. (2022). Values-centered leadership: Insights from schools that underperform. *Open Journal of Social Sciences*, 10(7), 470-486. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=118970>
- Spangle, M., Hodne, G. & Schierling, D. (2002). Approaching value-centered education through the eyes of an electronic generation: Strategies for distance learning. Presented at National Communication Association Annual Meeting 2002. Retrieved December 30, 2024 from <https://www.learntechlib.org/p/96887/>.
- Şahin, T., & Katılmış, A. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerler eğitimi öz-yeterlilikleri. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi (ALEG)*, 2(1), 1-16.
- Şişman, M., & Dönmez, H. G. A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/202420>
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6. edition). Pearson Education.
- Tukey, J. W. (1949). Comparing individual means in the analyses of variance. *Biometrics*, 5(2), 99- 114. https://www.jstor.org/stable/pdf/3001913.pdf?casa_token=TOWRS_r17WMAAAAA:OPFDiWt_nR3-kgVnRrAJQoMx-MPYv30GsxHAEU-gG9o5h2QeZxDcakRVbqu02W8MOxkawdsybNsE8FPTKukzhE0H3-2inZsftK_jAhkycUvKd7bPe-QKW
- Tonga, D. (2017). Rol model olarak sosyal bilgiler öğretmeni. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 17-30. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/335475>
- Verbiest, E. (2000). Towards a quality oriented culture in schools. Quality and educational management. Budapeşt: Müszaki Könyvkiadó, 91-112. <https://ofi.oh.gov.hu/en/towards-quality-oriented-culture-schools>

- Yalvaç Arıcı, H. & 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.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2545892>
- Zengin, M. (2017). Bir uygulama modeli olarak Avustralya'daki okullarda değerler eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 866-883.
<https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/198004.pdf>
- Zengin, M. & Çelik, M. E. (2019). Değer merkezli okul kültürü ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 317-348.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/693482>