

DEĞER MERKEZLİ OKUL KÜLTÜRÜNE DAİR ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: İSTANBUL ÖRNEĞİ

Handan YALVAÇ ARICI
handanyalvac1453@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4179-3919

Esmâ BUDAK
Sakarya Üniversitesi, Türkiye
esma.budak@org.sakarya.edu.tr
https://orcid.org/0000-0002-5150-6090

<i>Atf</i>	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.
------------	--

ÖZ

Değerler ideal davranış biçimleri olarak kabul edilmektedir. Toplumsal etkileşim ve eğitim yoluyla kazanılan değerler bireylerin davranışlarını belirleyen ölçütlerdir. Günümüzde modernizm, postmodernizm, liberalizm gibi yaklaşımlar ve dijital ortamlarda ahlaki olmayan paylaşımların etkisi ahlaki deformasyonlara ve değerlerin yozlaşmasına neden olmaktadır. Değerlerden uzaklaştıkça insani erdemlerden uzak davranışlar sergilenmektedir. Ahlaki kriterlerden uzak davranış ve tutumlar değerleri dönüştürmektedir. Böylelikle kişiselleştirilmiş değer anlayışı kabul görmektedir. Bu anlayışa göre birey davranışını değerlere göre değil kendi düşüncesine göre değerlendirmektedir. Kişiselleştirilmiş ahlak ya da değer anlayışı insanları fitratlarından uzaklaştırarak her türlü olumsuz davranışa yöneltmektedir. Bu nedenle erken çocukluk itibarıyla değerler eğitimi verilmesi gerekmekte, bu eğitim sadece ailede değil okul ortamında da hissettirilmelidir. Çocukluk ve gençlik dönemlerinin yaşandığı okul ikliminde değerlerin kazanılması önemlidir. Dolayısıyla okullarda değer merkezli okul kültürüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmanın amacı Türkiye’de değer merkezli okul kültürünün ne kadar yerleştiğinin alanda hizmet veren öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ve anlaşılmasına yöneliktir. Bu amaçla çalışmada nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Değerlere dayalı okul kültürünün öğretmenler tarafından değerlendirilmesini sağlayan “Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği” kullanılmış, bilgi toplama tekniği aracı olarak da anket tekniğine yer verilmiştir. 164’ü kadın, 87’si erkek olan öğretmenlerin %33,5’ü okul öncesi ve ilköğretim, %41,8’i ortaokul, %24,7’si ise lise öğretmeni olmak üzere toplam 251 öğretmen ile yapılan bu araştırma sonucunda öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne sahip olduğu kanaatinde oldukları, okul çevre ilişkisi açısından yetersizlikler bulunduğunu düşündükleri görülmüştür. En yüksek düzeyde ise öğretmenler model olarak kendilerini değerler eğitiminde yeterli gördükleri anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Değerler, Değerler Eğitimi, Okul Kültürü, Okul İklimi, Değer Merkezli Okul.

TEACHERS' VIEWS ON VALUE-CENTERED SCHOOL CULTURE: THE CASE OF ISTANBUL

ABSTRACT

Values are accepted as ideal behavior patterns. Values gained through social interaction and education are the criteria that determine the behavior of individuals. Today, approaches such as modernism, postmodernism, liberalism and the effects of immoral sharing in digital environments cause moral deformations and corruption of values. As people move away from values, behaviors away from human virtues are exhibited. Behaviors and attitudes away from moral criteria transform values. Thus, a personalized value understanding becomes adopted. According to this understanding, the individual evaluates his/her behavior not according to values but according to his own thoughts. Personalized morality or understanding of value leads people to all kinds of negative behaviors by taking them away from their original nature. For this reason, "education if values" should be given in early childhood, and this education should be felt not only in the family but also in the school environment. It is important to acquire values in the school climate where childhood and youth periods are experienced. Therefore, a value-centered school culture is needed in schools. The aim of this study is the evaluation by the teachers in the field to understand how much value-centered school culture is established in Turkey. For this purpose, descriptive survey model, which is one of the quantitative research designs, is used in the study. The "Value-Centered School Culture Scale" is used, which enables teachers to evaluate school culture based on values and as the data collection tool, questionnaire method is used. As a result of this research, which is conducted with a total number of 251 teachers, 164 of whom are female and 87 are male, 33,5% of them are pre-school and primary school teachers, 41,8% are secondary school teachers and 24,7% are high school teachers, it is observed that the teachers are of the opinion that they have a value-centered school culture and they think that there are inadequacies in terms of school-environment relationship. At the highest level, it is understood that the teachers consider themselves sufficient in values education as a model.

Keywords: Religious Education, Values, Values Education, School Culture, School Climate, Value-Centered School.

GİRİŞ

Değer, Türkçe sözlüklerde "*Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet*" (Akalin, 2011) olarak tanımlanırken, felsefe sözlüklerinde "*olgu bilincinden sonra ortaya çıkan ve olguya, belli duyguları, arzuları, ilgileri, amaçları, ihtiyaç ve eylemleri olan özneye ilişkisi içinde, belli nitelikler yüklemeye belirlenen tavır; öznenin, olana, olguya yüklediği nitelik*" olarak tanımlanmaktadır (Cevizci, 2000). Değer kavramı olarak "*bireylerin objeleri, insanları, fikirleri, durumları ve hareketleri iyi-kötü, doğru-yanlış, istenen-istenmeyen vb. yarguları oluşturan ilkeler*" (Aydın, 2021) olarak tarif edilirken, değer sistemi ise "*bireyin ve toplumun edinip geliştirdiği 'yaşamak için kendi gereksinimlerini karşılamak; kendisi için sağladığı en az gerekli olanları başkaları için de sağlamaya çalışmak; haksızlığa, baskıya, zulme karşı olma; yaşamı daha iyi yere taşıyan çabanın içinde olmak, zamanını bunu harcamak, bunun için yorulmak; gücünün yettiği her konuda uzmanlaşıp sorun çözmek; bildikleri ve öğrendikleriyle, sorun çözme becerisiyle insanlara yardım etmek; insanın gözle görülen ve görülmeyen durumlarını irdelemek daha anlaşılır, denetlenebilir duruma getirmek' gibi değerler bütünü; değerler dizgesi*" olarak tarif edilmektedir (Bakıroğlu, 2016). Ahlaki davranış açısından değer, insana ait nitelikleri, niyetleri, istekleri ve davranışları değerlendirirken başvurulan ölçüt olarak kabul edilmektedir (Güngör, 2000).

Değerler eğitimi, "*Bireylerin hayatta davranışlarını gözden geçiren, insanlara olumlu yönde katkı sağlayan ve daha güzel, yaşanabilir bir gelecek için insanda bulunması gereken millî ve evrensel değerlerin insanlara kazandırıldığı süreç*" (Aydın, 2021) şeklinde tanımlanmaktadır. Değerler eğitiminin tarihsel süreci değerlendirildiğinde, Akbaba ve Altun değerlerin eğitim üzerindeki etkisinin

yüzyıllardır tartışıldığını, doğrudan ya da dolaylı, açık veya örtük bir şekilde eğitimin içinde varlığını gösterdiğini bildirmektedirler. Hillmann, dünyada gerçekleşen sekülerleşme ve rasyonelleşmenin birçok değerin değişimine ve önceliğinin yitirilmesine yol açtığını ifade etmektedir. Steger ise globalleşmenin hızlı değişimi tetiklemesiyle gelecek ve geçmiş arasındaki düz seyir çizgisini kırdığına, öngörülemeyen ve çok uç olduğu düşünülen değişimlerin dahi tahmin ötesi tesirler oluşturabileceğine, tarihin seyrini tersine çevirebileceğine dikkat çekmektedir (Polat, 2010). Dolayısıyla dünyada sanayi devrimiyle başlayan dijitalleşme devam eden değer anlayışındaki değişim ve dönüşümler birey ve toplumu olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum birey ve toplumların barış içerisinde yaşamaları açısından değerler eğitimine ihtiyaç hissettirmektedir.

Türkiye’de değerler eğitiminin tarihsel sürecine bakıldığında günümüzde açık ya da örtük olarak sosyal bilgiler öğretim programlarında yer alan değer eğitiminin kökeninin ise II. Meşrutiyet’e dayandığı görülmektedir (Keskin, 2008). Cumhuriyetin ilk yıllarında ise “Okullar hangi özellikte insanlar yetiştirilmelidir? Okulların temel hedefi ne olmalıdır?” sorularını soran Kanad’ın (1951) bu soruya, “*Biz okullardan çıkacak kuşağın onur sahibi olmasını, adil, cesur, görev bilinci yüksek ve namuslu olmasını kısaca ahlakî karakterli olmasını istiyoruz.*” cevabını verdiği bilinmektedir. Ahlak ve karakter eğitimiyle ilgili birçok çalışması bulunan Kanad’ın sorduğu bu soru ve bu soruya verdiği cevap ile değerler eğitiminin bir nevi felsefi alt yapısını oluşturduğu müşahede edilmektedir. “*Toplumun iyiliğine ve esenliğine yönelik davranışlar kazandırma gibi temel bir amaçla hareket eden eğitim kurumlarının görevlerinden biri*” olarak kabul edilen değerler eğitimi, eğitim-öğretim tarihinin tüm dönemlerinde olduğu gibi günümüzde de eğitim kurumlarının bir görevlerinden biri olarak görülmektedir (Aktaş, 2008).

Türkiye’de değerler eğitiminin 2005 yılına kadar örtük bir şekilde verilmeye çalışıldığı müşahede edilmektedir (Yaşaroğlu, 2013). 1995 yılında Birleşmiş Milletlerin 50. yıl dönümü programında uluslararası bir proje olarak hazırlanan ‘Yaşayan Değerler Eğitim Programı’ (YDEP)” ise Türkiye’de değerler eğitimi uygulaması olarak gerçekleştirilen ilk çalışmadır (İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü, 2012). “*Daha iyi bir dünya için değerlerimizi paylaşalım.*” yaklaşımıyla oluşturulan projede 12 evrensel değere odaklanıldığı görülmektedir. Bunlar; dürüstlük, sevgi, saygı, sorumluluk, alçakgönüllülük, birlik olmak, hoşgörü, özgürlük, barış, mutluluk, sadelik, iş birliği değerleridir. UNESCO tarafından desteklenen bu eğitim projesinde öğrencilere, genelde ‘etkinlik temelli’ yaklaşımlar kullanılarak adalet, özgürlük ve demokrasi gibi evrensel değerlerin kazandırılmaya çalışıldığı müşahede edilmektedir. 2010 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın ders içi ve ders dışında, değerler eğitimine yönelik faaliyetlerin gerçekleştirilmesi ile ilgili bir genelgeyi tüm ilk ve orta dereceli okullar ile valiliklere; 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı’nın ilk haftasında ise okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yollaması değerler eğitimi açısından önemli adımlar olarak kabul edilmektedir (Cihan, 2014).

Değerler eğitimi çalışmalarının başladığı ilk yıllarda değerler öğretiminde birçok farklı yaklaşımlar kullanıldığı bilinmektedir. Aladağ bu yaklaşımlardan kimisinin doğrudan öğretim, kimisinin ise akıl yürütme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme süreçlerine ağırlık vererek gerçekleştirildiğini, bu şekilde değerlerin, düşünme ve karar verme süreciyle kazanımına yönelik olduğunu belirtmektedir (Tulunay Ateş, 2009). Değerler öğretiminin daha kaliteli bir hâle getirme arayışı birçok çalışmanın ve araştırmanın yapılmasına, görüşlerin ortaya atılmasına neden olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan çalışmalar değer eğitiminin öncelikle ailede başladığını, okulda şekillendiğini göstermektedir (Demirutku, 2017). Değer öğretiminin ailede başlaması, çevre ve okul ile şekillenmesi “Değer Merkezli Okul Kültürünün” önemini ortaya koymaktadır. Yönetici, öğretmen, yardımcı personel ve öğrenciyle sağlam bir iletişim kurmanın sonucunda ortaya çıkan etkileşim, okul kültürünün belirleyicileri olarak görülmektedir. Değer merkezli okul kültürü de değerlerin tüm okul personeli ve yöneticileriyle tutarlı bir uyum içinde hareket etmesi ve hareketin içine aileyi de katmasıdır. İbicioğlu okulda değer merkezli bir kültürün oluşabilmesinin en önemli faktörünün okul yöneticisi olduğunu bildirmektedir. Nitekim

yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerini okul kültürünün en önemli resmi temsilcisi olarak gördükleri ortaya çıkmaktadır (Şahin Fırat, 2010).

Değer merkezli okul kültürünün planlanmasının 6 kademesi değerlerin okul kültürüne en güzel şekilde yansımaya yönelik bir planlamadır:

“Değerlere Dayalı Vizyon ve Stratejik Planlama: Değerlerin kazandırılması bağlamında okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve diğer tüm paydaşların ortak bir anlayış ortaya koyması ve okulda gerçekleştirilecek eğitim ile ilgili tüm planlamalarda değerler eğitiminin açık bir hedef olarak sunulmasıdır. (Zengin, 2017; Curriculum Corporation, 2008, 25).

Bütünleşik Program: Değerlerin öğretim programlarının amaç ve kazanımlarına branş ayrımı yapmadan tümüne entegre edilmesi, bunun yanında okul içinde gerçekleştirilen tüm etkinlik ve uygulamalarda yer almasıdır.

Model Olma: Okuldaki herkesin tüm ilişkilerde açık veya örtük bir şekilde değerleri temsil etmesini kapsamaktadır. Sadece öğretmenlerin değil, yöneticilerin öğretmenlere, yardımcı personele, öğrencilere, yardımcı personelin öğrencilere, öğrencilerin öğrencilere, öğretmenlerin öğretmenlere, öğretmenlerin öğrencilere vs. model olmalarıdır.

Personelin Mesleki Gelişimi: Değerler eğitimi konusunda okul personeline; farkındalık ve bilgi sunulması, teşvik edilmeleri, değerler eğitiminin süreci, uygulamaları hakkında bilgilendirilmeleri, becerilerinin geliştirilmesi ve gerekli eğitim materyallerinin sağlanmasıdır.

Okul Paydaşları ile İşbirliği: Okul personeli, yerel ve sivil toplum unsurları, aile gibi çevre imkanlarını öğretilen değerlerin uygulama süreçlerine ve bu süreçteki tüm boyutlara dahil etmek, onlarla işbirlikçi bir yaklaşım geliştirmektir.

Okula ve Toplum Görelilik: Değer eğitiminin verilmek istenildiği okulun ve toplumun değerler eksenine uygun, toplumun ihtiyaçlarının, tarihi ve kültürel değerlerinin, değerleri anlamlandırma biçimlerinin ve değerlerden kaynaklanan davranış standartlarının, kişiler arası ilişkilerde değerlerin şekillenişinin dikkate alınmasını kapsamaktadır. (Zengin ve Çelik 2019).

Okul kültürüyle ilgili yurtdışı çalışmaları okul ikliminde değerlerin yaşatılmasının önemine ilgi çekmektedirler. Öğretmenlerin ve okulların değerlerin öğretimi ve değer merkezli okul kültürünün oluşmasında kritik fonksiyonları bulunduğunu vurgulamaktadır. Bunun için Gruenert ve Valentine (1998) tarafından öğretmenlerin okul kültürü hakkındaki düşüncelerini belirlemek üzere 35 maddelik okul kültürü ölçeği geliştirilmiştir. Ölçekte iş birliğine dayalı liderlik, öğretmen iş birliği, ortak amaçlar, mesleki gelişme, birlikte öğrenme ve meslektaş desteği boyutları ele alındığı görülmektedir. Bass 2004 yılında, "Okul Kültürünün Okul Güvenliği Üzerine Etkisi: Güneybatıdaki Anakente Ait Bir Okul Bölgesindeki İlkokulların Bir Çözümlemesi" başlıklı araştırmasında okul kültürü ve okul güvenliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Çalışmanın yapıldığı her okulda görev yapan öğretmenlerin, okul kültürü ve güvenliği açısından değerlendirmeler yaptığı, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ile okul güvenliğine ilişkin algıları arasında yüksek bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Ramsey (2004), "Ana Baba İlgisi ve Okul Kültürünün Öğrenci Öz-Yeterliği Üzerine Etkileri" başlıklı araştırmasında ise ana baba ilgisi ile öğrenci öz-yeterliği arasında istatistiksel olarak önemli bir ilişki bulunduğu, ancak okul kültürü ile öz-yeterlik arasındaki ilişkiye ilişkin yeterli veri elde edilemediği anlaşılmaktadır.

Cragin 2005 yılında gerçekleştirdiği, "Massachusetts'te Bir Kenar Mahalle Ortaokulunda Standarda Dayalı Eğitim Geliştirmek İçin Bir Yeterlik Takım Liderliği Çalışması" başlıklı araştırmasında okul kültürünün ve değer eğitiminin gücünü gözler önüne sermektedir. İşbirlikçi liderlik takımı çalışmasının okul kültürünün başarı odağı üzerine etkisinin incelendiği çalışmada, okul kültürü ve takım liderliğinin tutarlılık gösterdiği ve okul kültürünü yeniden şekillendirmede öğretmen ve yöneticilerin uzmanlığını aktif hâle getirmede işbirlikçi liderlik takımının mesleki adanmışlığı, yaratıcı problem çözme becerileri ve öğrenci başarısı üzerine ilgiyi artırmada etkili olduğu görülmektedir.

Almedia'nın (2005) çalışması ise okul kültüründe yöneticinin etkisini ortaya koymaktadır. Nicel ölçme aracı ve belge taraması uygulanarak yapılan "Okul Kültüründe Değişimi Etkileyen Yönetici Davranışları

Üzerine Bir Ortaokul Örneği" adlı araştırmada ise yöneticinin okulda sağlıklı bir okul kültürünün gerçekleştirilmesinde, temel öğeleri geliştirme ve sürdürmede rolünün araştırıldığı ve bu konuda beş öge geliştirilerek yöneticinin sağlıklı okul kültürlerinin oluşabileceği sonucuna varıldığı görülmektedir. Bunlar; "paylaşılmış destekleyici liderlik", "değişim ve yenileşmeyi anlama", "sürekli okul çapında değerlendirme", "paylaşılmış karar verme" ve "yüksek beklentiler"dir.

Değer merkezli okul bağlamında yurt içinde yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Literatüre girmiş farklı ölçme araçlarının okul kültürü bağlamında geliştirildiği görülmektedir. Bu bağlamdaki ilk çalışmanın 2003 yılında Milson ve Ekşi tarafından Amerika ve Türkiye'deki öğretmenlerden elde edilen verilerle geliştirildiği ve Türkçeye uyarlamasının yapıldığı bilinmektedir. Bu ölçek çalışmasında karakter eğitiminde öğretmenlerin yetkinliği üzerinde durulmaktadır. 2005 yılında Terzi, ilköğretim okullarındaki kültürel yapının belirlenmesi amacıyla "Okul Kültürü Ölçeği"ni geliştirmiştir. Yine 2005 yılında Şimşek, öğretmenlerin okul kültürüne yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla ölçek çalışması geliştirmiş, onu 2007 yılında öğretmenlerin, görev yaptığı okulun kültürüne ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla geliştirdiği "Okul Kültürü Ölçeği" ile Fırat takip etmiştir. 2010 yılındaysa "Hemşirelik eğitimi veren kurumlarda öğrencilerin bakış açısından örgüt kültürünü belirlemeye yönelik" Kantek, Baykal ve Altundaş'ın ölçeği ve Şahin tarafından okul kültürüne ilişkin ilköğretim ve yöneticilerinin algılarını tespit etmek amacıyla "Okul Kültürü Envanteri" geliştirilmiştir.

Acat ve Aslan ise 2011 yılında karakter eğitimi felsefesine göre okullardaki çalışmaların değerlendirilmesi amacıyla "Okulların Karakter Eğitimi Yetkinlik Ölçeği"ni geliştirmişlerdir. 2012 yılında Demirtaş ve Ekmekyapar ilköğretim öğretmenlerinin algıları ışığında okul yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürü üzerindeki etkisini inceleyen bir ölçek ve 2017 yılında Ekşi, Türk ve Avcu "Maryland Güvenli ve Destekleyici Okul İklimi Ölçeği"ni Türk kültürüne uyarlamışlardır. 2019 yılında Gruenert ve Valentine tarafından 1998 yılında geliştirilen "Okul Kültürü Ölçeği (School Culture Survey)" Türkçeye Yurtseven ve Altun tarafından uyarlanmıştır. Son olarak 2019 yılında Zengin ve Çelik tarafından "Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği" geliştirilmiştir. Bu çalışmalar ile okulların değerler eğitimini en verimli şekilde geliştirmek, planlamak için gerekli süreçleri, kritik bir fonksiyonda bulunan (öğretmenler gibi) bazı ortak boyutları ve değerler eğitiminde okul kültürünün etki boyutlarının daha belirgin ve kapsayıcı bir şekilde ele alınmasını hedeflediği anlaşılmaktadır.

Türkiye'deki değerler eğitimi çalışmalarına genel bir bakış ile taradığımızda ise değerler eğitimine dair veli, öğretmen ve öğrencilerin görüşleri, beklentileri, etkileri gibi konularda, belirli bir değer ne kadar etkili verildiğinin tespiti ya da değer eğitimi materyali içindeki yeterliğinin incelendiği görülmektedir. Değer merkezli okul kültürünü okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve liselerde öğretmenlerinin değerlendirmeleri çerçevesinde bütüncül bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada ise değer merkezli okul kültürünü okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve liselerde öğretmenlerimizin değerlendirmeleriyle ne kadar oluşturulabildiği araştırılmaktadır.

AMAÇ

Türkiye'de 1990'lı yıllarda başlayan değerler eğitiminin günümüze kadar Milli Eğitim Programlarında dönemlere göre değişimler göstererek var olduğu bilinmektedir. Bu süreçte Türkiye'de değerler eğitiminde kavram kargaşası da yaşandığı görülmektedir. Din eğitimi özellikle özel kurum ve okullarda değerler eğitimi adı altında verilmiş ve verilmeye devam etmektedir. Birçok özel kurum "Değer eğitimi veriyoruz.", "Değer merkezli okuluz." iddiasıyla faaliyet göstermektedirler. Ancak verdikleri eğitim Kur'an ve din eğitimini kapsamaktadır. Oysaki "Değerler Eğitimi" sadece bir din eğitimi değil ve millî değerleri de içinde bulunduran evrensel ve toplumsal değerlere dayalı ahlak/karakter eğitimidir. Bu eğitim sadece bir derste değil, çeşitli branşlardaki öğretmenler, okul idarecileri ve paydaşları, sosyal çevre ile bütünleştirilip okul kültürü hâline getirilerek verilmelidir.

Bu bağlamda çalışma, alan literatüründeki eksikliği gidermek, Türkiye’de verilen değerler eğitiminin değerlere dayalı okul kültürüne ne kadar hizmet ettiğini öğretmen görüşleriyle ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okullarda çalışan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürü ne düzeydedir?
2. Okullarda çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değer merkezli okul kültürü anlayışlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin çalıştığı kademeye göre değer merkezli okul kültürü anlayışlarında anlamlı bir farklılık var mı?
4. Öğretmenlerin kıdeme göre değer merkezli okul kültürü anlayışında anlamlı bir fark var mı?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Yapılan araştırmada nicel araştırma modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Bailey genel tarama modelini “*Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Bu tür modellerde daha çok evreni temsil yeteneğine sahip belirli bir örneklem grubu alınarak, bu örneklem grubu üzerinde çalışılmakta ve sonuçlar evrene genellenmektedir.*” şeklinde tanımlamaktadır. (Kıncal, 2014). Bu araştırmada tarama modelinden ilerleyerek çalışma grubundan elde edilen verilere göre mevcut durum hakkında bilgiye ulaşılmaya, farklı değişkenler açısından değerlendirmeler yapılmaya çalışılmıştır. Bu analizler sonucunda değişkenler arası anlam çıkarılmış ve genellemelere ulaşılmıştır. Çalışmanın etik kurul onayı 26.05.2022 tarihinde İZU İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi’nden, anket ve araştırma izni 03/06/2022 tarihinde İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alındıktan sonra 03/06/2022 tarihi itibarıyla İstanbul’un farklı semtlerinde ve okullarında okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 251 katılımcı öğretmene internet üzerinden anket uygulanmıştır. Anketten elde edilen veriler IBM SPSS Statistics paket programı ile analiz edilerek sonuçlara ulaşılmıştır.

Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılında okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 251 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, çalışılan okul türü ve çalışma süresi değişkenlerine göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Cinsiyet, Eğitim Durumu, Çalışılan Okul Türü ve Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Dağılım (Output)

Cinsiyet	Öğrenim Durumu			Çalışılan Okul Türü			Çalışma Süresi				Toplam	
	Ön Lisans	Lisans	Yüksek Lisans/ Doktora	Okul Öncesi ve İlkokul	Ortaokul	Lise	1-5 yıl	6-10 yıl	11-20 yıl	21 yıl ve üstü		
Kadın	N	22	98	44	67	57	40	55	39	45	25	164
	%	13,4	59,8	26,8	40,9	34,8	24,4	33,5	23,8	27,4	15,2	100,0
Erkek	N	4	54	29	17	48	22	26	16	22	23	87
	%	4,6	62,1	33,3	19,5	55,2	25,3	29,9	18,4	25,3	26,4	100,0
Toplam	N	26	152	73	84	105	62	193	81	55	67	251
	%	10,4	60,6	29,1	33,5	41,8	24,7	76,9	32,3	21,9	26,7	100,0

Tablo 1’e göre çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 84’ü okul öncesi ve ilkököl, 105’i ortaokul, 62’si lise öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 32,3’si 1-5 yıl arası, %21,9’ü 6-10 yıl arası, %26,7’si 11-20 yıl arası, %19,1’i 21 ve üzeri yıldır sahada hizmet veren

öğretmenler olup öğretmenlerin %10,4'ü ön lisans, %60,6'si lisans ve % 29,1'i yüksek lisans ve doktora mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek değer merkezli okul kültürünü belirlemek amacıyla Zengin ve Çelik tarafından 2019 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin 33 madde ve 6 boyuttan oluşan yapısı için yapılan geçerlilik analizinde toplam varyansı % 69,56 ve güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha değeri, .964 bulunmuş olup yüksek düzeyde geçerliliği ve güvenilirliği olan bir ölçektir. Altı alt boyutun birincisi Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme (29-35. sorular), ikincisi Okul-Çevre İş birliği (8-14. sorular), üçüncüsü Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama (1-7. sorular), dördüncüsü Öğretmen Modelliği (20-25. sorular), beşincisi Okul Yönetimi- Öğretmen İş birliği (15-19. sorular), altıncısı Personelin Mesleki Gelişimi (26-28. sorular)'dır. Sorular 5'li Likert tipte olup ölçekteki maddeler 1 “Kesinlikle Katılmıyorum”, 2 “Katılmıyorum”, 3 “Kararsızım”, 4 “Katılıyorum” ve 5 “Tamamen Katılıyorum” şeklindedir. Bu araştırmada ölçekten elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .894'dir. Alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları; değerler eğitimi izleme ve değerlendirme .923, okul çevre iş birliği .909, değerlere dayalı vizyon-stratejik planlama .903, öğretmen modelliği .925, okul yönetimi- öğretmen iş birliği .911 ve personelin mesleki gelişimi .919 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler IBM SPSS Statistics paket programı ile araştırmanın amacı ve soruları bağlamında çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz, bağımsız örneklem t testi analizi, tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin değer merkezli okul kültürü izlenimlerinin değerlendirilmesinde ölçüt olarak 1.00-1.80 “çok düşük”, 1.81-2.60 “düşük”, 2.61-3.40 “orta”, 3.41-4.20 “yüksek”, 4.21-5.00 “çok yüksek” aralıkları kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda sorulan sorulara ilişkin yapılan istatistiksel çözümlenmeler neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Milli eğitime bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne dair genel ve alt boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinden elde edilen betimsel analiz bulguları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Değer Merkezli Okul Kültürü Değerlendirmesi

Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği	N	En az	En çok	\bar{X}	Ss
Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme	251	1,71	5,00	4,13	,71
Okul Çevre İşbirliği	251	1,00	5,00	3,42	,93
Değerlere Dayalı Vizyon-Stratejik Planlama	251	1,43	5,00	3,69	,84
Öğretmen Modelliği	251	1,80	6,00	4,96	,73
Okul Yönetimi-Öğretmen İşbirliği	251	1,00	5,00	3,86	,89
Personelin Mesleki Gelişimi	251	1,00	5,00	3,86	,71
Genel Ortalama	251	2,00	5,00	3,84	,65

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin değer merkezli okul kültürü alt boyutları olan değerler eğitimi izleme ve değerlendirme boyutu ortalaması (\bar{x} =4.13), okul çevre işbirliği boyutu ortalaması (\bar{x} =3,42), değerlere dayalı vizyon-stratejik planlama boyutu (\bar{x} =3,69), öğretmen modelliği boyutu (\bar{x} =4,96), ve genel ortalaması ise (\bar{x} =4.31) olduğu görülmektedir. Bu verilere göre milli eğitime bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürü izlenimlerinin yüksek seviyede olduğu

görülmektedir. Öğretmenlerin değer merkezli okul kültürünü değerlendirmelerinde en alt düzeyde olan boyutun okul çevre iş birliği, en yüksek düzeyde olan boyutun ise öğretmen modelliği olduğu saptanmaktadır. Bu iki boyut daha yakından incelendiğinde ortaya çıkan bulgular Tablo 2a (öğretmen modelliği boyutu) ve 2b’de (Okul Çevre İşbirliği Boyutu) sunulmuştur.

Tablo 2a. Öğretmen Modelliği Boyutu Bulguları

Öğretmen Modelliği Boyutu	Kesinlikle	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle	Katılıyorum
	N	N	N	N	N	N	N
Sorular							
20 Öğrencilere değerler konusunda iyi bir rol model olduğumu düşünüyorum.	2	9	19	120	106		
	0%	3%	3%	46	41%		
21 Derslerimde değerleri açık bir şekilde öğretirim.	5	5	16	113	117		
	1%	1%	6%	44%	45%		
22 Değerlerin öğretiminde velilerden daha fazla sorumluluğum olduğumu düşünüyorum.	12	32	34	96	82		
	4%	12%	13%	37	32%		
23 Öğrencilerin değerlere uygun davranışlarını teşvik eder, onları cesaretlendiririm.	3	5	11	93	144		
	1%	1%	4%	36%	56%		
24 Öğrencilerin okul dışında da temel değerlere uygun hareket etmeleri için onları takip ederim.	5	22	41	119	69		
	1%	8%	16%	46	26%		
25 Öğrencilere değerlerin öğretimi konusunda kendimi yeterli buluyorum.	4	12	45	133	62		
	1%	4%	17%	51	24%		

Tablo 2a incelendiğinde öğretmenlerin öğretmen modelliği değerlendirmelerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin %56’sının en yüksek oranda “Öğrencilerin değerlere uygun davranışlarını teşvik eder, onları cesaretlendiririm.” önermesini seçtiği görülmektedir. Öğretmenlerin %51’i değerler eğitimi konusunda kendini yeterli görürken %46’sı değerler konusunda iyi bir rol model olduğunu düşündüğü bulunmuştur. %46 öğretmen öğrencilerini okul dışında da temel değerlere uygun hareket etmeleri için onları takip ettiği, %45 öğretmenin de derslerinde değerleri açıkça öğrettiğini belirttiği görülmektedir. Öğretmen modelliği boyutunun en düşük önermesi ise %37 ile “Değerlerin öğretiminde velilerden daha fazla sorumluluğum olduğumu düşünüyorum.” ifadesidir.

Tablo 2b. Okul Çevre İş birliği Boyutu Bulguları

Okul Çevre İşbirliği Boyutu		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		N	N	N	N	N
Soru		%	%	%	%	%
8	Okulumuz, değerler eğitimi konusunda velileri bilgilendirmek için düzenli toplantılar yapar.	27 10%	74 28%	51 19%	66 25%	38 14%
9	Okulumuz, değerlerin öğretimi konusunda velilerin beklentilerini dikkate almaktadır.	15 10%	31 12%	59 23%	105 41%	46 17%
10	Veliler, okulumuzdaki değerler eğitimi çalışmalarını desteklemektedir.	23 8%	36 14%	53 20%	93 36%	51 19%
11	Okulumuzda, paydaşların (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.) değerler eğitimine katkı sağlayabileceği uygulamalar tanımlanmıştır.	12 4%	47 18%	68 26%	90 35%	36 15%
12	Okulumuz velilerin değerler eğitimi süreçlerine aktif katılımlarını sağlamaktadır.	21 8%	68 26%	69 26%	63 24%	35 13%
13	Veliler, okulumuzda yürütülen değerler eğitimi çalışmalarını bilmektedirler.	17 6%	39 15%	61 23%	87 33%	52 20%
14	Okul paydaşları (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.), öğrencilere kazandırılması gereken temel ahlaki değerler üzerinde uzlaşmıştır.	10 3%	29 11%	41 16%	117 45%	59 23%

Tablo 2b incelendiğinde ise öğretmenlerin %45'nin okul paydaşlarının (veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb.), öğrencilere kazandırılması gereken temel ahlaki değerler üzerinde uzlaşmış olduğunu düşündüğü saptanmıştır. Öğretmenlerin okullarında, veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli vb. paydaşların değerler eğitimine katkı sağlayabileceği uygulamalar tanımlanmış olduğunu (%35), değerlerin öğretimi konusunda velilerin beklentilerini dikkate aldıklarını (%41), velilerin okullarındaki değerler eğitimi çalışmalarını bildiklerini (%36) ve bu çalışmaları desteklediklerini (%36) bildikleri hâlde velilerin okullarındaki değerler eğitimi süreçlerine aktif katılımlarının sağlanmadığı (%26) ve değerler eğitimi konusunda velileri bilgilendirmek için düzenli toplantılar yapılmadığını (%28) belirttikleri görülmüştür.

Milli eğitime bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değer merkezli okul kültürü anlayışlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Milli Eğitime Bağlı Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Değer Merkezli Okul Kültürü ve Alt Boyutları Anlayışlarına Göre T-Test Sonuçları

Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme	Kadın	164	4,23	,67	159,66	2,97	.00
	Erkek	87	3,95	,75			
Okul Çevre İşbirliği	Kadın	164	3,60	,92	182,54	4,32	.00
	Erkek	87	3,09	,87			
Değerlere Dayalı Vizyon-Stratejik Planlama	Kadın	164	3,84	,82	178,15	4,07	.00
	Erkek	87	3,40	,81			
Öğretmen Modelliği	Kadın	164	5,01	,72	249	1,38	,17
	Erkek	87	4,87	,75			
Okul Yönetimi- Öğretmen İşbirliği	Kadın	164	3,96	,87	170,61	2,57	,01
	Erkek	87	3,66	,89			
Personelin Mesleki Gelişimi	Kadın	164	3,96	,68	163,00	2,81	,00
	Erkek	87	3,69	,74			
Genel Ortalama	Kadın	164	3,96	,63	177,72	4,00	.00
	Erkek	87	3,62	,62			

*p>0,05

Milli eğitime bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürü izlenimlerinde genel ortalamaya göre cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t(177,22)= 4,00$, $p<.05$). Tablo genel ortalama açısından incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çalıştıkları kurumlarda değer merkezli okul kültürü düzeyine bakışlarında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Kadın çalışanların kanaatinin daha olumlu bir değer merkezli okul kültürüne sahip oldukları yönünde olduğu anlaşılmaktadır. Değer merkezli okul kültürünün alt boyutuna cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında ise sadece öğretmen modelliğinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı ($t(249)= 1,38$, $p>.05$) diğer boyutlarda ise anlamlı bir farklılık olduğu saptanmaktadır. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmen modelliği boyutunda yeterli oldukları konusunda çok yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme ($t(159,66)= 2,99$, $p<.05$), Okul-Çevre İşbirliği ($t(182,54)= 4,32$, $p<.05$), Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama ($t(178,15)= 4,07$, $p<.05$), Okul Yönetimi- Öğretmen İşbirliği ($t(170,61)= 2,57$, $p<.05$), ve Personelin Mesleki Gelişimi ($t(163,00)= 2,81$, $p<.05$) boyutlarında ise kadın ve erkek öğretmenlerin izlenimlerinde anlamlı bir

farklılık olduğu görülmektedir. Bu durum Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme, Okul-Çevre İş birliği, Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama, Okul Yönetimi- Öğretmen İş birliği ve Personelin Mesleki Gelişimi boyutlarında kadın öğretmenlerin izlenimlerinin erkek öğretmenlerin izlenimlerine göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin çalıştığı kademeye göre değer merkezli okul kültürü ve alt boyutları anlayışları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için ise One Way Anova analizi uygulanmıştır. Sınıf seviyelerinde ortaya çıkan bu farklılığın yönünü belirlemek için yapılan post-hoc testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin çalıştığı kademeye göre değer merkezli okul kültürü ve alt boyutları izlenimleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Değer Merkezli Okul Kültürü Ölçeği ve Boyutları	Çalışılan Kademe	N	\bar{X}	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme	Okul Öncesi ve İlkokul	84	4,37	,66	22,07	,00	Okul Öncesi ve İlkokul→ Lise
	Ortaokul	105	4,10	,69			
	Lise	62	3,87	,71			
Okul-Çevre İşbirliği	Okul Öncesi ve İlkokul	84	3,99	,74	9,84	,00	Okul Öncesi ve İlkokul→ Lise
	Ortaokul	105	3,17	,90			
	Lise	62	3,09	,89			
Değerlere Dayalı Vizyon-Stratejik Planlama	Okul Öncesi ve İlkokul	84	4,11	,67	28,55	,00	Okul Öncesi ve İlkokul→ Lise
	Ortaokul	105	3,49	,87			
	Lise	62	3,46	,81			
Öğretmen Modelliği	Okul Öncesi ve İlkokul	84	5,20	,65	17,67	,00	Okul Öncesi ve İlkokul→ Lise
	Ortaokul	105	4,85	,72			
	Lise	62	4,83	,77			
Okul Yönetimi- Öğretmen İşbirliği	Okul Öncesi ve İlkokul	84	4,19	,70	6,84	,00	Okul Öncesi ve İlkokul→ Lise
	Ortaokul	105	3,63	,93			
	Lise	62	3,79	,91			
Personelin Mesleki Gelişimi	Okul Öncesi ve İlkokul	84	4,19	,60	10,23	,00	Okul Öncesi ve İlkokul→ Lise
	Ortaokul	105	3,75	,66			
	Lise	62	3,63	,78			
	Okul Öncesi ve İlkokul	84	4,19	,53	15,05	,00	Okul Öncesi ve İlkokul→ Lise

Genel Ortalama	Ortaokul	105	3,69	,64
	Lise	62	3,62	,61

Tablo
4

incelendiğinde ölçmeye katılan öğretmenlerin çalıştıkları kademeler arasında değer merkezli okul kültürü izlenimlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F= 15.05$; $p< .01$). Çalışmada okul kademeleri okulöncesi ve ilkokul birlikte bir grup, ortaokul ve lise ise ayrı gruplar oluşturacak şekilde incelemeye alınmıştır. Çalışılan kademeler arasında ortaya çıkan farklılığın yönünü belirlemek için yapılan post-hoc testi sonucunda, okul öncesi ve ilkokullar ile ortaokul ve liseler arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ortaokullar ve liseler arasında ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu durumda okul öncesi ve ilkokullardaki değer merkezli okul kültürünün ortaokul ve liselere oranla daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemine göre değer merkezli okul kültürü izlenimlerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için One Way Anova analizi yapılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin kıdemine göre değer merkezli okul kültürü genel ortalama ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Değer Merkezli Okul Kültürünü Ölçeği ve Alt Boyutları	Çalışma Yılı	N	\bar{X}	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme	1-5	81	4,16	,63	,51	,67	
	6-10	55	4,04	,85			
	11-20	67	4,12	,70			
	21 ve üzeri	48	4,20	,68			
Okul Çevre İşbirliği	1-5	81	3,59	,90	1,40	,24	
	6-10	55	3,37	,97			
	11-20	67	3,28	,90			
	21 ve üzeri	48	3,41	,96			
Değerlere Dayalı Vizyon-Stratejik Planlama	1-5	81	3,83	,72	1,40	,25	
	6-10	55	3,67	,93			
	11-20	67	3,55	,80			
	21 ve üzeri	48	3,65	,96			
Öğretmen Modelliği	1-5	81	4,92	,71	1,65	,18	
	6-10	55	4,99	,88			
	11-20	67	4,85	,64			
	21 ve üzeri	48	5,15	,67			
Okul Yönetimi-Öğretmen İşbirliği	1-5	81	3,92	,77	,44	,72	
	6-10	55	3,82	1,06			
	11-20	67	3,78	,84			
	21 ve üzeri	48	3,93	,93			

	1-5	81	3,94	,64	,81	,49
Personelin Mesleki Gelişimi	6-10	55	3,82	,73		
	11-20	67	3,78	,68		
	21 ve üzeri	48	3,91	,83		
Genel Ortalama	1-5	81	3,92	,59	,98	,40
	6-10	55	3,80	,75		
	11-20	67	3,75	,62		
	21 ve üzeri	48	3,88	,67		

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin kıdemlerine göre değer merkezli okul kültürü görüşünde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($F=0.98$; $p>0,5$). Tüm çalışma süresinde olan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürü hakkında hem fikir olduğu saptanmıştır. Öğretmen Modelliği boyutunun çok yüksek, Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme, Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama, Okul Yönetimi- Öğretmen İş birliği ve Personelin Mesleki Gelişimi boyutlarının yüksek, Okul-Çevre İş birliği boyutunun 6 ile 20 yıl arasında çalışanlarda orta, ilk 5 ve 20 yıl üzerindeki öğretmenlerde yüksek seviyede olduğu saptanmıştır.

SONUÇ

Araştırmada, çalışmaya katılan okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise öğretmenlerinin değer merkezli okul kültürüne yönelik değerlendirmeleri ve alt boyutları olan Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme, Okul-Çevre İş birliği, Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama, Öğretmen Modelliği, Okul Yönetimi- Öğretmen İş birliği, Personelin Mesleki Gelişimi düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca bu araştırmada öğretmenlerin değer merkezli okul kültürü ve alt boyutları değerlendirmeleri çeşitli değişkenlere (cinsiyet, çalışma yılı ve çalıştığı kademe) göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde birçok sonuç elde edilmiştir. Araştırmaya göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürü ve alt boyutları değerlendirmelerinin yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin değer merkezli okul kültürüne dair değerlendirmelerinde olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin değer merkezli okul kültürünü değerlendirmelerinin en alt düzeyde olan boyutunun okul çevre iş birliği, en yüksek düzeyde olan boyutun ise öğretmen modeli olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ise öğretmenlerimizin okul çevre iş birliği, yani velileri ve içlerinde buldukları sosyal çevreyi okullarında verilen değerler eğitiminin içine tam olarak alamadıklarını düşündüklerini gösterir. Öğretmen modeli konusunda ise öğretmenlerimizin değerler eğitiminde kendilerini yeterli ve etkin gördükleri söylenebilir.

Öğretmenler, öğretmen modeli boyutunda en yüksek seviyede “Öğrencilerin değerlere uygun davranışlarını teşvik eder, onları cesaretlendiririm.” önermesini seçmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin kendilerini değerler eğitimi açısından öğrencilerine tam destek ve yeterli seviyede gördüklerini düşünebilir. Yine öğretmenlerin değerler eğitimi konusunda kendini yeterli gördükleri, değerler konusunda iyi bir rol model olduklarını düşündükleri, öğretmenlerin öğrencilerinin okul dışında da temel ahlaki değerlere uygun davranışları için onları takip ettikleri, derslerinde değerleri açıkça öğrettikleri söylenebilir. Öğretmen modeli boyutunun en düşük önermesi ise “Değerlerin öğretiminde velilerden daha fazla sorumluluğum olduğunu düşünüyorum.” ifadesidir. Bu sonuç doğrultusunda değerler eğitimi konusunda öğretmenlerin kendilerini velilerden daha geri planda sorumlu gördükleri anlaşılabilir. Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli'nin (2014) yaptıkları araştırmada öğretmenler, bir özeleştiride bulunarak, değer eğitimine yeterli derecede önem vermediklerini ifade etmişlerdir. Buna mukabil araştırmanın bulguları katılımcı öğretmenlerin değer öğretiminde kendilerini ve meslektaşlarını problemin kaynağı olarak görmeye fazla yoğunlaşmamış olduklarını da göstermektedir. Araştırmamız

bu noktada ilgili araştırmayla kesişmekte olup öğretmenlerin modellik konusunda kendilerini yeterli olma kanaatinin pozitif yönde ilerlediği görülmüştür.

Bulgulara göre, öğretmenler sırasıyla veli, öğretmen, öğrenci, STK, okul personeli gibi okul paydaşlarının öğrencilerin edinmesi gereken temel ahlaki değerler üzerinde uzlaşmış olduklarını, değerlerin öğretimi konusunda velilerin beklentilerini dikkate aldıklarını, velilerin okullarındaki değerler eğitime yönelik gerçekleştirilen çalışmalarını bildiklerini ve bu çalışmaları desteklediklerini, okullarında, paydaşların değerler eğitime katkı sağlayabileceği uygulamaların tanımlanmış olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğretmenler okul, çevre iş birliği boyutundaki tüm bu olumlu değerlendirmelerine rağmen değerler eğitimi ile ilgili velilerin bilgilendirilmesine yönelik düzenli toplantılar yapılmadığını, velilerin haberdar edildikleri hâlde okullarındaki değerler eğitimi süreçlerine aktif katılımında bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu da değer merkezli okul kültürünün oluşmasında veli ayağında eksiklikler olduğu ve tam iş birliği sağlanamadığı sonucuna ulaştırabilir. Akbaş'ın yapmış olduğu araştırma sonuçlarıyla bu bulgu kısmen örtüşmektedir. Arbaş (2004) araştırmasında öğretmenler, değer öğretiminde ailenin belirleyici unsur olduğunu, buna mukabil okul ve aile arasında iş birliği olmamasının olumsuz etkilerini belirtmişlerdir. Farklı olan bulgu ise okul ile ailede verilen değerlerin çatışabildiğidir ki araştırmamıza göre öğretmenler okul ve aile arasında iş birliği sorununun olmadığı görüşündedirler.

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürü izlenimlerinde genel ortalamaya göre cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, çalıştıkları kurumlarda değer merkezli okul kültürü düzeyine bakışlarında anlamlı bir farklılık olduğu, kadın öğretmenlerin kanaatinin daha olumlu bir değer merkezli okul kültürüne sahip oldukları yönünde olduğu söylenebilir. Değer merkezli okul kültürünün alt boyutuna cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında ise öğretmen modelliği dışındaki tüm boyutlarında kadın öğretmenlerin değerlendirmeleri erkek öğretmenlerin değerlendirmelerine göre daha yüksektir. Sadece öğretmen modelliğinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmen modelliği boyutunda yeterli oldukları bağlamında kendilerini çok yüksek seviyede gördükleri konusunda hem fikir oldukları söylenebilir.

Sezer 'in 2019 yılında yapmış olduğu "Ortaokullarda Değerler Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması" adlı nitel çalışma ortaokullarda değerler eğitime ilişkin 30 öğretmenin görüşleri değerlendirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin değerler eğitimi sürecinde sürekliliğin, etkili bir planlamanın ve iş birliğine dayalı olmasının önemini vurguladıkları görülmektedir. Ayrıca katılımcıların değerler eğitiminin yansıtma, özendirme ve örnek olma şeklinde sürdürülmesi gerektiğini ifade ettikleri müşahade edilmektedir. Bayırlı, Doruk ve Tüfekçi'nin 2020 yılında yapmış oldukları "Öğretmenlerin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri: Afyonkarahisar Örneği" adlı çalışmada Afyonkarahisar'da ikamet eden, değerler eğitimi projesine katılmış olan farklı branşlarda görev yapan 10 öğretmen ile mülakat yapılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin okul merkezli değerler eğitiminin önemini ifade ettikleri, değerler eğitimi çalışması sürecinde değer öğretimi yaklaşımlarından telkin ve eylem/davranış yoluyla öğrenme yaklaşımlarının en fazla etkili olduğunu, daha sonra model olmanın etkili olduğunu belirtmişlerdir.

"Değer Merkezli Okul Kültürüne Dair Öğretmen Görüşleri: İstanbul Örneği" başlıklı bu çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları eğitim öğretim kademeleri arasında da değer merkezli okul kültürü izlenimlerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Çalışmada okul kademeleri okul öncesi ve ilköğretim birlikte bir grup, ortaokul ve lise ise ayrı gruplar oluşturacak şekilde değerlendirilmiştir. Netice itibarıyla okul öncesi ve ilköğretim ile ortaokul ve liseler arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Ortaokullar ve liseler arasında ise anlamlı bir farklılık izlenmemiştir. Bu durumda okul öncesi ve ilköğretimdeki değer merkezli okul kültürünün ortaokul ve liselere oranla daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Okul öncesinde ve ilköğretim ortak özelliği tek öğretmenin sınıfta hâkim olmasıdır. Bu bağlamda düşünülünce değer merkezli okul kültürünün bu grupta daha yüksek düzeyde olması değerler eğitimi sürecinde öğretmenin etkisinin önemli olduğu sonucunu getirebilir. Ayrıca bu iki grupta da bir üst

kademeye geçmek için gerekli olan bir sınav sistemi yoktur. Ortaokullar liseye geçmek için LGS, liseler ise üniversiteye girebilmek için ise YKS'ye girmek zorundadırlar. Bu sınavlar okul başarısını da etkilemektedir. Ortaokul ve liselerde değer merkezli okul kültürünün diğer kademelere göre daha düşük olmasında sınav merkezli bir yaklaşım olduğunun ipuçlarını verebilir. Kısaca okul öncesi ve ilkokullarda değer merkezli okul kültürünün diğer kademelere göre daha verimli bir şekilde oturduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre değer merkezli okul kültürü görüşünde anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Tüm çalışmaya katılan öğretmenlerin değer merkezli okul kültürü hakkında hem fikir olduğu söylenebilir. Değer merkezli okul kültürü boyutlarına bakıldığında ise Öğretmen Modelliği boyutunda çok yüksek, Değerler Eğitimi İzleme ve Değerlendirme, Değerlere Dayalı Vizyon Stratejik Planlama, Okul Yönetimi- Öğretmen İş birliği ve Personelin Mesleki Gelişimi boyutlarında yüksek, Okul-Çevre İşbirliği boyutunda ise 6 ile 20 yıl arasında çalışanlarda orta, ilk 5 ve 20 yıl üzerindeki öğretmenlerde ise yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu değerlere bakıldığında çalışma hayatının ilk ve yirmiyi aşkın son yıllarında okul ve çevre iş birliğinde daha katılımcı ve aktif bulunduğu düşünülebilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda bazı öneriler sunulmuştur.

- Milli Eğitim Bakanlığının ve ilgili kurumlarının değerler eğitimi çalışmalarının daha verimli ve katılımlı olabilmesi için veli katılımını sağlayacak aile katılımlarının ve veli mektuplarının eğitim programının içine örnekleriyle alması, okul idaresinin bu noktada organize etme ile görevlendirilmesini sağlayabilir. Değer merkezli okul kültürünün yaygınlaşması ve oturması için bu noktada atılacak adımların çok önemli mesafeler aldıracağı düşünülmektedir.

- Öğretmenlerin değerler eğitimi bağlamında model olma yeterlikleri ve kalitesi nitel ve nicel ölçümlerle ortaya konulabilir. Böylece var olan güç ve potansiyel doğru şekilde örgütlenebilir ve daha verimli bir değerler eğitimi kültürü oluşturulabilir.

- Eğitim kademeleri arasında değer merkezli okul kültürü oluşturma farkı ve nedenleri daha kapsamlı bir çalışma ile irdelenebilir, sorunlar tespit edilerek çözümler sunulabilir.

- Okul öncesi ve ilkokullarda değer merkezli okul kültürünün daha çok gelişmesi ve oturması için çalışma ve uygulama örnekleri oluşturulabilir.

- Ortaokullar ve liselerde değer merkezli okul kültüründe tam verim alınamamasının sebepleri üzerine ayrı ayrı çalışmaların yapılması ve çıkan sonuçlar üzerine uygulanabilir çözümlerin sunulması ve pilot uygulamaların yapılması verimli bir ilerlemeyi hazırlayabilir.

- Okulların değer merkezli okul kültürüne ne derece sahip oldukları ve okullardaki değerler eğitiminin etkililiğini ortaya koyabilme amacıyla yönetici, öğretmen, öğrenci ve okul personelinin katılımıyla çok daha geniş kapsamlı nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmak suretiyle araştırmalar yapıp, sonuçları açıklanabilir.

KAYNAKÇA

Aktaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 9-27.

Aydın, M. Z. (2021). "Kavramsal çerçeve: Karakter, kişilik, değer, erdem, ahlak, huy, mizaç vd.", *Karakter, Değer ve Ahlak Eğitimi*. (Ed.) Mehmet Zeki Aydın. Nobel Yayıncılık.

Bakıroğlu, R. (2016). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. 2. Baskı. Anı Yayıncılık.

Bayırlı, H., Doruk, O., Tüfekçi, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – ENAD*, 8 (3), 865-894.

- Berkant, H. G., Efendioğlu, A. Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (5), 427-440.
- Cevizci, A. (2000). *Felsefe Sözlüğü*. Paradigma Yayınları.
- Demirutku, K. (2017). *Değerlerin edinilmesinde ailenin rolü*. Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye’deki uygulamaya bir bakış. *Elektronik Türkiye Çalışmaları*, 9 (2), 429-436.
- Fırat, N. (2007), *Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı, Yayınlanmamış doktora tezi, İzmir.
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. Ötüken Yayınları.
- Keskin, Y., Coşkun Keskin, S (2019). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programları bağlamında değerler eğitimi: Tarihsel gelişim ve mevcut durum*. Gece Kitaplığı.
- Polat, M. (2010). Küreselleşen dünyada değerler ve eğitim arasındaki bağ: Değerler eğitiminin heterojenleşen toplumda birlikte yaşamaya etkisi. *Marife*, 10 (1), 143-155.
- Sezer, ř. (2021). Ortaokullarda değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19 (41), 171-205.
- şahin Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 71-83.
- Tulunay Ateş, Ö. (2017). Türkiye’de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen olumlu özellikler üzerindeki etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15 (34), 41-60.
- Türkçe Sözlük. (2011). Değer. *Türk Dil Kurumu Yayınları* (11. Baskı, s. 607).
- Yaşaroğlu, C. (2013). Hayat bilgisi dersi kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 8/7, 849-858.