

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

OKUL KÜLTÜRÜ VE ÖĞRETMENLERİN DEĞER
SİSTEMLERİ

Necla FIRAT

İzmir
2007

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

OKUL KÜLTÜRÜ VE ÖĞRETMENLERİN DEĞER
SİSTEMLERİ

Necla FİRAT

Danışman
Prof. Dr. Kemal AÇIKGÖZ

İzmir
2007

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum "Okul Kùltürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri" adlı 9alis.mamin tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dđiřecek bir yardıma başvurmaksizin yazıldığını ve yararlandığım yapıtları kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara gönderme yapılarak yararlanmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrulanm.

29 Kasım 2007

Necla FIRAT

T.C. YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU TEZ MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Tez No:

Konu Kodu:

Üniv. Kodu:

***Not: Bu bölüm tez merkezi tarafından doldurulacaktır.**

Tezin Yazannın

Soyadi: FIRAT

Adi: Necla

Tezin Türkçe Adı: Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri

Tezin İngilizce Adı: School Culture and Teachers' Value Systems

Tezin Konu Başlığı: Eğitim ve Öğretim

Tezin Yapıldığı

Üniversite: Dokuz Eylül

Enstitü: Eğitim Bilimleri

Yılı: 2007

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tezin Türü:

Doktora: X

Dil: Türkçe

Sayfa Sayısı: 323

Referans Sayısı: 186

Tez Danışmanının

Unvanı: Prof. Dr.

Adı: Kemal

Soyadı: AÇIKGÖZ

Türkçe Dizin Terimleri:

Okul Kültürü

Kişisel Değer Sistemleri

Schwartz Değer Kuramı

Okul Yönetimi

İlköğretim Okulu Müdürlüğü

İlköğretim Okulu Öğretmeni

İngilizce Dizin Terimleri:

School Culture

Personal Values Systems

Schwartz Value Theory

School Management

Primary School Management

Primary School Teacher

29. 11.2007

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

İşbu tezi, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Bakan: Prof. Dr. Kemal ACIK GÖT



Üye: Prof. Dr. Münevver YALÇINKAYA



Üye: Yrd. Doç. Dr. Yunus Kemal ZORALOĞLU



Üye: Yrd. Doç. Dr. Necip BEYHAN



Üye: Yrd. Doç. Dr. Namik ÖZTÜRK



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen Öğretim Üyelerine ait olduğunu onaylarım.

29.11.2007

Prof. Dr. Sedef ÖLDENER
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştirmamın başlangıcından bitimine değin yardımlarını aldığım pek çok kişi ve kurum olmuştur. Burada onlar anmak ve kendilerine teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

Ölçeklerin okullarda uygulanmasında anlayış gösteren tüm okul müdür ve öğretmenlerine, ölçme araçlarının dağıtılıp toplanmasında büyük yardımlarını aldığım İzmir Eğitim-Sen 4 no'lu übe başkanı Sezai TURAN'a saygılarımı sunuyorum. Aramızda kilometrelerce mesafe olmasına karşın, araştirmamın her aşamasında, önerileri ve parlak fikirleriyle arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Hilmiya GÜVEN' bana büyük katkı sağladı; kendisine minnettarım. Tezim sırasında pek çok kezler geçitli nedenlerle sıkıntıya düştüğüm zamanlar oldu. Bu süre zarfında bana destek olan annem, babam ve kardeşlerime teşekkür ediyorum. Eşim Mehmet Ali FIRAT benim hep yanımda oldu. Küçük yaşına, zaman zaman istemeden kendisini ihmal etmem karşın, biricik ve canım oğlum Baran, yaşından büyük bir olgunluk göstererek bana büyük bir güç verdi. Her ikisine de çok şey borçluyum.

Yrd. Doç. Dr. Uğur ALTUNAY, araştırmanın kuramsal boyutunda kullandığım İngilizce kaynakların çevirisinde bana büyük yardımlar oldu. Yine araştırmanın kuramsal boyutunda yararlanmak üzere kaynaklarını benimle paylaşan ve tezin her aşamasında bilgilerine başvurduğum Yrd. Doç. Dr. Yunus Remzi ZORALOĞLU'na, Yrd. Doç. Dr. Necip BEYHAN'a, Yrd. Doç. Dr. Semiha ŞAHİN'e, Yrd. Doç. Dr. Namik ÖZTÜRK'e, Arş. Gör. Bahar METE OTLU'ya, Arş. Gör. Berrin ARSLAN'a, Öğr. Gör. Murat ELLEZ'e ve adlarını saymadığım tüm mesai arkadaşlarım, ayrıca bana hep moral veren dostum Ömer ERK'e çok teşekkür ediyorum. Özellikle istatistiksel çözümlerinin yapılması ve değerlendirilmesi olmak üzere, araştirmamın tüm aşamalarında Yrd. Doç. Dr. Yaşar YAVUZ bana büyük destek oldu; kendisine çok teşekkür ediyorum.

Son olarak, geni bilgi birikimiyle bana her zaman katkıda bulunan hocam Kamile ÜN AÇIKGÖZ ile tez konusunun seçiminden tezin tamamlanmasına kadar her türlü yardım ve desteklerini aldığım değerli hocam ve tez danışmam Prof. Dr. Kemal AÇIKGÖZ'den çok şey öğrendiğimi ifade ederek kendilerine sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

| | <u>Sayfa</u> |
|-----------------------|--------------|
| ÖNSÖZ..... | I |
| İÇİNDEKİLER..... | II |
| TABLolar LİSTESİ..... | V |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | XII |
| ÖZET..... | XIII |
| ABSTRACT..... | XV |

BÖLÜM I

| | |
|---------------------------------|----|
| GiRİŞ..... | 1 |
| Problem Durumu..... | 1 |
| Araştırmanın Amac ve Önemi..... | 10 |
| Problem Cümlesi..... | 11 |
| Alt Problemler..... | 11 |
| Sayıtlar..... | 12 |
| Sinirhliklar..... | 12 |
| Tanimlar..... | 12 |
| Kisaltmalar..... | 13 |

BÖLÜM II

| | |
|---|----|
| İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR..... | 14 |
| Kültür..... | 14 |
| Örgüt Kültürü..... | 17 |
| Örgüt Kültürünün Tanımı ve İ9eriği..... | 17 |
| Örgüt Kültürünün Özellikleri..... | 22 |
| Örgütte Yer Alan Baskın ve Alt Kültürler..... | 24 |
| Bazı Örgüt Kültürü Siniflamaları..... | 25 |
| GU9U ve Zayıf, Pozitif ve Negatif Örgüt Kültürleri..... | 25 |
| Schein'in Örgüt Kültürü Siniflaması..... | 27 |
| Dennison'in Örgüt Kültürü Siniflaması..... | 29 |

| | |
|--|----|
| Hofstede'in Örgüt Kültürü Simflaması | 29 |
| Örgüt Kültürünün Oluşumu | 39 |
| Örgüt Kültürünün Öğeleri | 40 |
| Temel Varsayımlar | 40 |
| Temel Değerler | 42 |
| Normlar | 44 |
| Artifaktlar | 45 |
| Dil | 45 |
| Kutlamalar, Törenler, Rit ve Ritüeller | 46 |
| Metaforlar | 47 |
| Kahramanlar | 47 |
| Mitler, Hikayeler | 48 |
| Okul Kültürü | 48 |
| Okul Kültürünün Boyutları | 52 |
| Demokratik Yönetim ve Katılım | 52 |
| İşbirliği, Destek ve Güven | 54 |
| Okul-Çevre İlişkisi | 55 |
| Bütünleşme ve Aidiyet | 56 |
| Değerler | 57 |
| Değer Kavramının Tanımı ve İçeriği | 57 |
| Çeşitli Değer Sistemleri Sınıflamaları | 62 |
| Spranger'in Kişisel Değerler Simflaması | 62 |
| Milton Rokeach'in Değer Simflaması | 64 |
| Hodgkinson'un Temel Değerler Simflaması | 66 |
| Beck'in Değer Simflaması | 68 |
| Leithwood, Begley ve Cousins'in Değer Simflaması | 69 |
| Graves'in Değer Simflaması | 70 |
| Schwartz Temel Kişisel Değerler Simflaması | 72 |
| West'in Okul Müdürlerinin Değerlerine İlişkin Simflaması | 77 |
| Okul Kültürüyle İlgili Yurtiçi Araştırmalar | 78 |
| Okul Kültürüyle İlgili Yurtdışı Araştırmalar | 85 |
| Değerlerle İlgili Yurtiçi Araştırmalar | 89 |

| | |
|--|------------|
| Değerlerle İlgili Yurtdışı Araştırmalar..... | 98 |
| BÖLÜM III | |
| YÖNTEM..... | 103 |
| Araştırmanın Modeli..... | 103 |
| Evren..... | 103 |
| Örnekleme..... | 104 |
| Veri Toplama Araçları..... | 113 |
| Ölçme Aracının Uygulanması..... | 118 |
| Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler..... | 119 |
| BÖLÜM IV | |
| BULGULAR VE YORUM..... | 121 |
| Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 121 |
| İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 130 |
| Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 132 |
| Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 152 |
| Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 191 |
| Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 201 |
| Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 202 |
| Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 228 |
| Dokuzuncu Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum..... | 279 |
| Onuncu Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum..... | 282 |
| BÖLÜM V | |
| SONUÇLAR VE ÖNERİLER..... | 284 |
| Sonuçlar..... | 284 |
| Öneriler..... | 294 |
| KAYNAKÇA..... | 296 |
| EKLER..... | 312 |
| 1. Araştırma İzin Belgesi..... | 312 |
| 2. Okul Kültürü ve Portre Değerler Ölçeği..... | 314 |

TABLÖLAR LİSTESİ

| TABLO | <u>Sayfa</u> |
|--|---------------------|
| 1. Kiiltiirel Varsayımlann Kategorileri..... | 42 |
| 2. Evreni Oluşturan Okullarda Okul Müdürü ve Öğretmen Dağıhmi..... | 104 |
| 3. Örnekleme Oluşturan Okullarda Okul Müdürü ve Öğretmen Dağıhmi..... | 105 |
| 4. Örnekleme Grublannin Cinsiyetlerine Göre Dağıhmi..... | 105 |
| 5. Örnekleme Grublannin Yasjanna Göre Dağıhmi..... | 106 |
| 6. Örnekleme Grublannin Brans.lanna Göre Dağıhmi..... | 106 |
| 7. Örnekleme Grublannin Okuldaki Görev Sürelerine Göre Dağıhmi..... | 107 |
| 8. Örnekleme Grublannin Öğretmenlik Kidemlerine Göre Dağıhmi..... | 108 |
| 9. Örnekleme Oluşturan Okul Müdürlerinin Müdürlükteki Kidemlerine Göre Dağıhmi..... | 109 |
| 10. Örnekleme Grublannin Öğrenim Diizeylerine Göre Dağıhmi..... | 109 |
| 11. Örnekleme Grublannin Sendika Üyelik Durumlanna Göre Dağıhmi..... | 110 |
| 12. Örneklemede Yer Alan Okullann Yasjanna Göre Dağıhmi..... | 111 |
| 13. Örneklemede Yer Alan Okullann Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Diizeylerine Göre Dağıhmi..... | 111 |
| 14. Örneklemede Yer Alan Okullann Biyyikliiğine Göre Dağıhmi..... | 112 |
| 15. Örneklemede Yer Alan Okullann Bulunduğu İl9elere Göre Dağıhmi..... | 112 |
| 16. Okul Kültürü Öl9eğinin (OKÖ) Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayılan, Eigen Değerleri ve Toplam Varyansi Atjıklama Yüzdeleri..... | 115 |
| 17. Değer Boyutlannin İ9 Tutarhhk Giivenirlikleri..... | 117 |
| 18. Portre Değerler Öl9eğinin (PDÖ) Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayılan Sonu9lan..... | 118 |
| 19. Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algilannin Dağıhmi.... | 121 |
| 20. Okulu Müdürü ve Öğretmenlerin Okul Kültürüne ilişkin Algılan (Ortalama, Standart Sapma, <i>t</i> - testi Sonu9lan)..... | 131 |
| 21. Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne ilişkin Algilannin Cinsiyetlerine Göre Dağıhmlan ve Mann-Whitney U Testi Sonu9lan..... | 133 |
| 22. Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algilannin Yas.lanna Göre Dağıhmlan ve Kmskal Wallis Testi Sonu9lan..... | 134 |

| | |
|---|-----|
| 23. Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılannın Bransjanna Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... | 136 |
| 24. Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılannın Okuldaki Görev Sürelerine Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... | 137 |
| 25. Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılannın Öğretmenlik Kademine Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... | 138 |
| 26. Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılannın Müdürlükteki Kademine Göre Dağılımları ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları..... | 139 |
| 27. Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılannın Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... | 140 |
| 28. Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılannın Herhangi bir Sendikaya Üyelik Durumlarına Göre Dağılımları ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları..... | 141 |
| 29. Okul Müdürlerinin OKÖ'nün "Okul-Çevre İlişkisi" Boyutuna İlişkin Algılannın Sendika Üyelik Durumlarına Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... | 143 |
| 30. Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılannın Görev Yaptıkları Okulun Yaşına Göre Dağılımları ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları..... | 144 |
| 31. Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılannın Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... | 145 |
| 32. Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılannın Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımları ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları..... | 147 |
| 33. Okul Müdürlerinin OKÖ'nün "Okul-Çevre İlişkisi" Boyutuna İlişkin Algılannın Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... | 148 |
| 34. Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılannın Görev Yaptıkları Okulun Büyüklüğüne Göre Dağılımları ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları..... | 150 |
| 35. Okul Müdürlerinin OKÖ'nün "Demokratik Yönetim ve Katılım" ile "İşbirliği, Destek ve Güven" Boyutlarına İlişkin Algılannın Görev Yaptıkları Okulun Büyüklüğüne Göre ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... | 151 |
| 36. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Kültürüne İlişkin Algılan (Ortalama, Standart Sapma, <i>t</i> - testi Sonuçları..... | 153 |

| | |
|---|-----|
| 37. Öğretmenlerin Okul Kültürüne ilişkin Algıların Yaşlarına Göre Dağılımı... | 155 |
| 38. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıların Yaşlarına Göre Varyans Çözümü Sonuçları..... | 156 |
| 39. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıların Yaşlarına Göre LSD Önemlilik Çözümü Sonuçları..... | 157 |
| 40. Öğretmenlerin Okul Kültürüne ilişkin Algıların Yaşlarına Göre Dağılımı.. | 158 |
| 41. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıların Yaşlarına Göre Varyans Çözümü Sonuçları..... | 159 |
| 42. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıların Okuldaki Görev Sürelerine Göre Dağılımı..... | 161 |
| 43. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıların Okuldaki Görev Sürelerine Göre Varyans Çözümü Sonuçları..... | 162 |
| 44. Öğretmenlerin Okul Kültürüne ilişkin Algıların Okuldaki Görev Sürelerine Göre LSD Önemlilik Çözümü Sonuçları..... | 163 |
| 45. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıların Öğretmenlik Kıdemlerine Göre Dağılımı..... | 165 |
| 46. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıların Öğretmenlik Kıdemlerine Göre Varyans Çözümü Sonuçları..... | 166 |
| 47. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıların Öğretmenlik Kıdemlerine Göre LSD Önemlilik Çözümü Sonuçları..... | 167 |
| 48. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıların Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı..... | 170 |
| 49. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıların Öğrenim Düzeylerine Göre Varyans Çözümü Sonuçları..... | 171 |
| 50. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıların Öğrenim Düzeylerine Göre LSD Önemlilik Çözümü Sonuçları..... | 172 |
| 51. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıların Herhangi Bir Sendikaya Üyelik Durumlarına Göre Dağılımı..... | 173 |
| 52. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıların Herhangi Bir Sendikaya Üyelik Durumlarına Göre Varyans Çözümü Sonuçları..... | 175 |
| 53. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıların Herhangi Bir Sendikaya Üyelik Durumlarına Göre LSD Önemlilik Çözümü Sonuçları..... | 176 |

| | |
|---|-----|
| 54. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıların Görev Yaptıkları Okulun Yaşına Göre Dağılımı..... | 178 |
| 55. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıların Görev Yaptıkları Okulun Yaşına Göre Varyans Analizleri..... | 179 |
| 56. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıların Görev Yaptıkları Okulun Yaşına Göre LSD Önemi Analizi Sonuçları..... | 180 |
| 57. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre Okul Kültürüne İlişkin Algıların (Ortalama, Standart Sapma, <i>t</i> - testi Sonuçları)..... | 182 |
| 58. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıların Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı..... | 184 |
| 59. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıların Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Varyans Analizi Sonuçları..... | 185 |
| 60. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıların Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre LSD Önemi Analizi Sonuçları..... | 186 |
| 61. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıların Görev Yaptıkları Okulun Bireyselliğine Göre Dağılımı..... | 188 |
| 62. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıların Görev Yaptıkları Okulun Bireyselliğine Göre Varyans Analizi Sonuçları..... | 189 |
| 63. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıların Görev Yaptıkları Okulun Bireyselliğine Göre LSD Önemi Analizi Sonuçları..... | 190 |
| 64. Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algıların Dağılımı..... | 192 |
| 65. Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algıların (Ortalama, Standart Sapma, <i>t</i> - testi Sonuçları)..... | 201 |
| 66. Okul Müdürlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... | 203 |
| 67. Okul Müdürlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algıların Yaşlarına Göre Dağılımları ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları..... | 205 |
| 68. Okul Müdürlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algıların Branşlarına Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... | 207 |

| | |
|---|-----|
| 69. Okul Müdürlerinin Değer Sistemlerine ilişkin Algılannın Görev Yaptıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... | 209 |
| 70. Okul Müdürlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılannın Öğretmenlik Kademelerine Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... | 211 |
| 71. Okul Müdürlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılannın Müdürlükteki Kademelerine Göre Dağılımları ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları..... | 213 |
| 72. Okul Müdürlerinin Değer Sistemlerine ilişkin Algılannın Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... | 215 |
| 73. Okul Müdürlerinin Değer Sistemlerine ilişkin Algılannın Herhangi Bir Sendikaya Üyelik Durumlarına Göre Dağılımları ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları..... | 216 |
| 74. Okul Müdürlerinin PDÖ'nün "Güç" ve "Geleneksellik" Boyutlarına İlişkin Algılannın Herhangi Bir Sendikaya Üyelik Durumlarına Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... | 219 |
| 75. Okul Müdürlerinin Değer Sistemlerine ilişkin Algılannın Görev Yaptıkları Okulun Yaşına Göre Dağılımları ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları..... | 222 |
| 76. Okul Müdürlerinin Değer Sistemlerine ilişkin Algılannın Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları..... | 224 |
| 77. Okul Müdürlerinin Değer Sistemlerine ilişkin Algılannın Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımları ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları..... | 225 |
| 78. Okul Müdürlerinin Değer Sistemlerine ilişkin Algılannın Görev Yaptıkları Okulun Büyüklüğüne Göre Dağılımları ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları..... | 227 |
| 79. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Değer Sistemlerine ilişkin Algıların (Ortalama, Standart Sapma, <i>t</i> - testi Sonuçları..... | 229 |
| 80. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılannın Yaşlarına Göre Dağılımları..... | 233 |
| 81. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine ilişkin Algılannın Yaşlarına Göre Varyans (Köziimlemesi Sonuçları..... | 235 |
| 82. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine ilişkin Algılannın Yaşlarına Göre LSD Önemlilik (Köziimlemesi Sonuçları..... | 236 |

| | |
|---|-----|
| 83. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algıların Branşlarına Göre Dağılımı..... | 238 |
| 84. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algıların Branşlarına Göre Varyans Analizlemesi Sonuçları..... | 240 |
| 85. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algıların Branşlarına Göre LSD Önemlilik Analizlemesi Sonuçları..... | 241 |
| 86. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algıların Okuldaki Görev Siirelerine Göre Dağılımı..... | 243 |
| 87. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algıların Okuldaki Görev Siirelerine Göre Varyans Analizlemesi Sonuçları..... | 245 |
| 88. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algıların Okuldaki Görev Siirelerine LSD Önemlilik Analizlemesi Sonuçları..... | 246 |
| 89. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algıların Öğretmenlik Kademelerine Göre Dağılımı..... | 247 |
| 90. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algıların Öğretmenlik Kademelerine Göre Varyans Analizlemesi Sonuçları..... | 249 |
| 91. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algıların Öğretmenlik Kademelerine Göre LSD Önemlilik Analizlemesi Sonuçları..... | 251 |
| 92. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algıların Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı..... | 253 |
| 93. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algıların Öğrenim Düzeylerine Göre Varyans Analizlemesi Sonuçları..... | 255 |
| 94. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algıların Öğrenim Düzeylerine Göre LSD Önemlilik Analizlemesi Sonuçları..... | 256 |
| 95. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algıların Herhangi Bir Sendikaya Üyelik Durumlarına Göre Dağılımı..... | 258 |
| 96. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algıların Herhangi Bir Sendikaya Üyelik Durumlarına Göre Varyans Analizlemesi Sonuçları..... | 261 |
| 97. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algıların Herhangi Bir Sendikaya Üyelik Durumlarına Göre LSD Önemlilik Analizlemesi Sonuçları..... | 263 |
| 98. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algıların Görev Yaptıkları Okulun Yaşına Göre Dağılımı..... | 266 |

| | |
|---|-----|
| 99. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Yaşına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları | 268 |
| 100. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre Değer Sistemlerine İlişkin Algıları (Ortalama, Standart Sapma, ^t - testi Sonuçlar | 269 |
| 101. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı | 271 |
| 102. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları | 273 |
| 103. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre LSD Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları | 274 |
| 104. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Büyüklüğüne Göre Dağılımı | 276 |
| 105. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Büyüklüğüne Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçlar | 278 |
| 106. Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Büyüklüğüne Göre LSD Önemlilik Çözümlemesi Sonuçlar | 279 |
| 107. Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algıları ile Değer Sistemlerine İlişkin Algıları Arasında Korelasyon İstatistiği Sonuçları | 280 |
| 108. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılan ile Değer Sistemlerine İlişkin Algılan Arasında Korelasyon İstatistiği Sonuçlan | 282 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| Şekil | <u>Sayfa</u> |
|---|---------------------|
| 1. Kültür Düzeyleri..... | 19 |
| 2. Örgüt Kültürünün Boyutları..... | 22 |
| 3. Örgüt Kültürleri Nasıl Oluşur..... | 40 |
| 4. Hodgkinson'ın Değer Paradigması..... | 68 |
| 5. Schwartz Değer Kuram'nda Yer Alan On Gündüsel Değer Tipleri Arasındaki Yapısal İlişkiler..... | 75 |

ÖZET

Bu araştırmada, ilköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin değer sistemleri ile okul kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2004-2005 öğretim yılında, İzmir kent merkezindeki 50 ilköğretim okulunda görev yapan 50 okul müdürü, 902 öğretmen olmak üzere toplam 952 kişi oluşturmaktadır.

Veri toplama arac olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Okul Kültürü Ölçeği" ile "Portre Değerler Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada 9 alt problem yanıtlanmaya çalışılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, *t*- testi, Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi (F), LSD Önemlilik Testi, Mann-Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (*r*) kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgular aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları, öğretmenlerinkinden yüksek düzeydedir. Okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları, yalnızca okul türü bakımından önemli farklılık göstermektedir. Okulu müdürlerinin okul kültürünün hem geneline hem de alt boyutlarına ilişkin algıları; cinsiyet, yaş, branş, öğretmenlik kıdemi, müdürlük kıdemi, öğrenim düzeyi ve okulun yaşı değişkenleri açısından önemli farklılık göstermemektedir. Okul müdürlerinin okuldaki görev süresi, sendika üyelik durumu, okulun çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi ve okul büyüklüğü değişkenleri ise ölçek genelinde etkili olmayıp belli boyutlarda önemli farklılığa yol açmıştır. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları; okuldaki görev süresi, öğretmenlik kıdemi, herhangi bir sendikaya üyelik durumu, okul türü, okulun çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi ve okul büyüklüğü değişkenleri bakımından önemli farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin okul kültürünün geneline ilişkin algıları yalnızca bran açısından farklılaşmamış; cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi ve okulun yaşı değişkenleri ise ölçek genelinde etkili olmayıp belli boyutlarda önemli farklılık yaratmıştır.

Okulu müdürleri ile öğretmenlerin "Hazcılık", "Özyönelim", "Güvenlik" ve "İyilikseverlik" değer boyutlarına farklı önem yükledikleri; diğer değer boyutlarını benzer düzeyde önemsedikleri anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin değer sistemleri yalnızca okuldaki görev süresi, öğretmenlik kıdemi ve herhangi bir sendikaya üyelik durumu değişkenleri açısından önemli farklılık göstermektedir. Okul yaşı dışındaki tüm

değişkenlerin öğretmenlerin değer sistemlerinde önemli farklılaşmaya yol açtığı görülmektedir.

Hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasında önemli ilişki vardır.

ABSTRACT

This research aims at determining the correlation between primary school principals' and teachers' value systems and their perceptions of school culture at the places where they work.

The research sample consisted of 50 principals and 902 teachers, totally 952 persons, working in 50 primary schools in the metropolitan area of Izmir in 2004-2005.

"Personal Data Form", "School Culture Inventory" and "Portrait Value Scale" were used to collect the data for the research. Nine research questions were answered in the research. Arithmetic mean, standard deviation, t-Test, One Way ANOVA (F), LSD Test of Significance, Mann-Whitney U Test, Kruskal Wallis Test and Pearson Moments Product Correlation Coefficient (r) were used to analyze the data.

The results of the research are summarized below:

Principals' scores of perceptions of school culture are higher than those of teachers. Principals' perceptions of school culture vary only in terms of school type. Principals' scores of perceptions of school culture both in general and concerning the sub-dimensions do not vary in terms of such variables as their gender, age, branch, the duration of teaching service, the duration of service as a principal, educational level and the age of school. Such variables as principal's the duration of service at school, the membership of a union, the socio-economic level of the school environment and school size do not result in significant effects in general but only in certain dimensions. Teachers' scores of perceptions of school culture show significant differences in terms of the duration of service at school, the membership of a union, school type, the socio-economic level of the school environment and school size. Teachers' perceptions of general school culture do not vary only in terms of branch; however, such variables as gender, age, educational level, the age of school do not result in significant effects in general but only in certain dimensions.

According to this research, the values attributed by principals and teachers to the dimensions "Hedonism", "Self-Direction" "Security" and "Benevolence" vary, but they attribute similar levels of value to the other dimensions. Principals' value systems show significant differences in terms of the duration of service at school, the duration of teaching service and the membership of a union. The research has discerned that all

variables except for the age of school result in significant differences in teachers' value systems.

The research has shown that there is a significant correlation between the perceptions of both principals and teachers' perceptions concerning school culture and concerning value systems.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler; araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ile araştırmada kullanılan kavramların tanımları ele alınmıştır.

Problem Durumu

Uzun yıllar, hemen hemen bütün alanlarda olduğu gibi, eğitim yönetimi alanında da pozitivism egemen olmuş; eğitim yönetimi, ussallığı ön planda tutan klasik kuramın etkisi altında kalmıştır. Bates'a göre (2001) Foster, Giroux, Greenfield ve Bates gibi pek çok yazar, pozitivist yaklaşımın aksine, eğitim yönetiminin kültürel açıdan çözümlenmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu, yalnızca örgütsel dinamiklerin böyle bir bakış açısından daha iyi anlaşılabilceğini görmenin ötesinde, aynı zamanda kültürün korunması, dönüştürülmesi ve yeniden oluşturulması sürecinde rol oynayan eğitim örgütlerinin temel işlevinin de bir gereğidir. Kültür, aslında eğitsel uygulamaların başlıca kaynağıdır. Kültürü görmezden gelen bir eğitim yönetimi kuramı, gerçek anlamda bir eğitim yönetimi kuramı olarak görülemez.

Greenfield'in da belirttiği gibi pozitivism, gerçeği tanımlamaya ilişkin birtakım kural ve ilkeler dizisi olup, olgulardan değer çıkarmaz ve değerleri de gerçek olarak kabul etmez. Bilim-değer ilişkisi, geçmişte olduğu gibi, bilim insanları arasında şimdi de tartışılmakta; bilimin, bilimsel bilginin temel özelliğinin nesnellik olduğu büyük ölçüde kabul görmesine karşın, değerlerden bağımsız bir bilim oluşturmanın güçlüğü de sıklıkla dile getirilmektedir. Doğa bilimlerinde bile, araştırmacının kendini içinde yetiştiği kültürel ortamın değerlerinden soyutlamasının güçlüğü düşünülürse, sosyal bilimlerde değerlerden bağımsız bilim oluşturmak daha da güç görünmektedir. Pozitivist bilim anlayışında, bilim insanının yalnızca olgularla ilgilenmesi gerektiği vurgulanarak, değerler gerçek dışı görülmektedir. Böylece insanın bütün duygu, tutku, erdem, inanç, görüş, ümit, istek, acıma, kötülük eğilimi, özveri, cesaret, kötü alışkanlık, iyi ahlaklılık vb. özellikleri gözardı edilmektedir (Akt. Şişman, 1995).

Pozitivist ötesi akımların ortaya çıkmasıyla eğitim yönetiminde örgüt kültürü, işgörenlerin değerleri gibi konuların önemi dikkati çekmiş, eğitim örgütlerinin kültürel

açından çözümlenmesine gereksinme duyulmuştur. Unutkan'ın (1994) belirttiği gibi, kültür kavramının örgüt yönetimine konu olması pek eskiye dayanmamaktadır. Söz konusu kavram, yeni bir kavram olmamakla birlikte, daha önceleri yalnızca antropoloji, etnografya ve sosyoloji disiplinlerince ele alınmaktaydı. Kültür kavramının örgüt yönetimine konu olması ve örgüt kavramının örgütün etkinlik ve verimliliği üzerinde belirleyiciliğinin anlaşılması, bir süreç içinde gerçekleşmiştir. Örgüt kültürü kuramı 1980'li yıllarda doğmuş ve yönetim kuramına yeni bir bakış açısı getirmiştir. Bu kuramın öncülerinden Peters ve Waterman yönetim kuramlarının "kapalı sistem-ussal insan" eğiliminden "açık sistem-toplumsal insan" eğilimine doğru bir yönelim gösterdiğini açıklamışlardır. Bu yönetim kuramcıları, örgütlerin başarısını etkileyen temel faktörün örgüt kültürü olduğunu vurgulamışlardır (Akt. Çelik, 2002).

Gerçekten de bu dönemi izleyen yıllarda, yönetim ve örgüt alanında örgüt üyelerinin davranışlarını etkileyen değerler, gelenekler, saygınlıklar, inançlar, semboller gibi öğelerden oluşan örgütsel yaşamın kültürel yönünün araştırılması yoluna gidilmiş; bu doğrultuda Miner'ın (1998) da belirttiği gibi, örgüt kültürünün performans ve verimlilik açısından vardığı sonuçlarla çok önemli bir kavram olduğu belirlenmiştir.

Örgüt kültürü işgörenlere örgütsel bir kimlik verir. Ayrıca kendi üyelerine bir güven duygusu sağlayan örgütün önemli bir istikrar ve süreklilik kaynağıdır. Aynı zamanda örgüt kültürü kavramı, örgüte yeni katılan işgörenlere örgüt içinde olup bitenleri yorumlamalarına yardım eder. Kültür, kahramanlar olarak yaratıcı bireylere dikkat çeker. (Newstrom ve Davis, 1997). Güçlü bir örgüt kültürü, örgütsel performansı olumlu yönde etkilemektedir. Güçlü bir kültür, bir örgütte kendileri ve diğerleri arasında benzerlik olduğu algısını taşıyan işgörenlere içsel güdü ve işgören davranışlarına kılavuzluk eden bir yapı sağlar (Shepherd, 1997).

Araştırmacılar, kültürün, bir örgütte en azından dört önemli rolü olduğuna işaret etmektedirler. Çeşitli yazarlardan aktarıldığına göre, bu rollerden birincisi, kültürün ortaklaşa bir kimlik sağlamasıdır. Bu da örgüt üyelerinin örgüt politikalarını ve misyonunu benimsemelerine ve kendilerini örgütün bir parçası olarak hissetmelerine yardımcı olur. İkinci olarak, örgüt kültürü, herhangi bir durum karşısında işgörenlerin ne söylemesi ya da yapması gerektiğine açıklık getiren, kabul edilebilir ve edilemez davranış normlarını belirler. Üçüncü olarak, bu normlar, müşterilerin gereksinmelerini karşılamak ve dışsal baskılara yanıt vermek için işgörenlerin birlikte hareket etmelerine

yardımcı olur. Son olarak, kültür, bir ototriteye bel bağlamayan bir yapı ve kontrol sağlar (Tepeci, 2001).

Gerçekten de pek çok örgüt kuramcısı, bir örgütün başarısının o örgütün kültürüyle derinlemesine ilişkisinin olduğu konusunda fikir birliğine varmışlardır. Bolman ve Deal'ın da belirttiği gibi, örgütlerdeki yüksek performansın doğrudan örgüt kültürüyle ilişkisi vardır. Pek çok yazara göre etkili okullar güçlü liderlik, güçlü değer ve inançlar, güçlü kültür ve açık bir amaç algısı yoluyla karakterize edilir (Akt. Salvaggio, 2003). Öte yandan araştırmalar örgüt kültürü ile örgütsel iletişim (Aliefendioğlu, 2000; Sarwono, 1990), iş doyumu (Erenler, 2001), örgütsel adanma (Doran, 1996; Nystrom, 1993; Sarwano, 1990), işbirliği (Sarwono, 1990), örgütsel performans (Nystrom, 1993), güdülenme (Doran, 1996) arasında; okul kültürü ile okul güvenliği (Bass, 2004), öğretmen-öğrenci ilişkisi (İpek, 1999), öğretmenin verimliliği (Atay, 2001) arasında pozitif ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmacılara göre, okul kültürü okulların öğrenme çevresinde ve öğrencilerin başarısında da farklılık yaratmaktadır (Almedia, 2005).

Ayrıca kültür, bir örgütte bir dizi işlevi de yerine getirir (Robbins, 1994): İlk olarak, bir örgüt ile diğer örgütler arasında farklılık yaratır. İkincisi, örgüt üyelerine kimlik duygusu verir. Üçüncüsü, kültür, insanların bir değere, bireysel çıkarlarından daha fazla bağlanmasına olanak sağlar. Dördüncüsü, kültür, toplumsal sistemin dengesini güçlendirir. Beşincisi, kültür, işgörenlerin söyleyeceklerine ve yapacaklarına ilişkin uygun standartlar sağlayarak örgütü bir arada tutmaya yardımcı olan toplumsal bir yapıştırıcıdır. Son olarak, kültür, işgörenlerin tutum ve davranışlarını biçimlendiren ve yönlendiren bir anlam yaratıcı ve denetim mekanizması hizmeti görür.

Pek çok açıdan, yöneticilerin örgüt kültürünün önemini iyi kavraması gerekir. Çünkü, bireylere, formal düzenlemelerin yetersiz kaldığı koşullarda neyin doğru olup olmadığını anlatabilmek için güçlü bir örgüt kültürünün geliştirilmiş olmasına gereksinim vardır. Nitekim Weick (1987), kültürün, bu tür koşullarda eğitim ve diğer tekniklerden daha fazla amaca hizmet edebileceği sonucuna varmıştır. Weick, eğitim vb. tekniklerin, ortaya çıkabilecek her duruma tepki verecek biçimde yöneticileri hazırlayamadığını öne sürmektedir. Oysa, paylaşılan değerler ve kültürel değerler, bir kriz durumunda yöneticinin gerekli düzenlemeleri yapabileceği bir temel sağlamaktadır.

Örgüt kültürünün ortaya çıkmasında bireyin gereksinimleri önemli rol oynar. Bireyin tanınma, bir gruba ait olma, katılma gibi toplumsal gereksinimleriyle, kendini gerçekleştirme arzusu grup tarafından ortaklaşa kabul edilen ve önemli olduğuna inanılan bazı değer, düşünce ve normların oluşturulmasını gerektirir. Örgüt kültürünün oluşumunda örgütün tarihi, örgütün uzun dönemden beri üyesi olma, bireyler arası karşılıklı etkileşim gibi etmenlerin de rol oynadığı açıktır. Örgüt kurucusunu da örgüt kültürünün oluşumunda büyük önem taşımaktadır (Unutkan, 1994). Kuşkusuz kültürü oluşturan öğelerin her biri ayrı ayrı öneme sahiptir. Örneğin Liebermann'ın gerçekleştirdiği bir çalışma, okul kültürünün belirli normları eğer güçlüyse bu okulda kayda değer, sürekli ve yaygın ilerlemeler olacağını göstermiştir. Aksine bu normlar zayıfsa ilerlemeler seyrek, rastlantısal ve yavaş olacaktır. (Akt. Von Zielonka, 2003). Ancak örgüt kültürünün öğeleri arasında en önemlisinin değerler olduğu konusunda, alanyazında bir uzlaşma bulunduğu gözlenmektedir. Örneğin Deal ve Kennedy (1982), değerlerden "örgüt kültürünün özü" diye söz etmektedir. Aliefendioğlu (2000) da, örgüt kültürü ile örgütsel iletişim arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında örgüt kültürünün oluşumunda, devamında ve aktarılmasında önemli rol oynayan değerlerin örgüt kültürünü en çok etkileyen faktör olduğunu belirlemiştir.

Değerler gerçekten de bir kültürün tanımlanmasında merkezi bir öğe konumundadır. Çünkü örgüt üyeleri, değerleri ya da sosyal idealleri ve inançları paylaşmak üzere bir örgüte katılırlar. Bu değerler ya da inanç modelleri; mitler, ritüeller, hikayeler, efsaneler ve özel bir dil gibi sembolik araçlarla ifade edilir. Örgüt üyelerince paylaşılan değerler, örgütsel değer sistemini oluşturur ve bu sistem de örgütsel gelişmeleri anlamada biricik anlam ve perspektif sağlar (Wiener, 1988). Mesleki tutumlar (örneğin doyum, yönetime güven, örgütsel adanmışlık), bir örgütte yer alan işgörenlerin değerlerinin gücü ve birbirlerinin değerlerinin benzerliğine ilişkin algı düzeyi tarafından etkilenir (Shepherd, 1997).

Örgütlerde, farklı kişilik yapılarına ve davranışlara sahip insanlar bir arada iş görmek durumundadırlar. Kimileri amirleriyle daima aynı fikirde olup, amirlerinin hata yaptıklarını bildiklerinde dahi, asla onlarla ters düşmemek, farklı fikirde olmak istemezler. İstedikleri tek şey, amirlerinden övgü ve onay görmektir. Yönetim kademesinde olsun ya da olmasın bazı insanlar da, hükmederek özsaygılarını korumaya çalışırlar (Tınaz, 1996). İşte bütün bu davranış kalıplarının arkasında yatan, insanların

değer sistemleridir. Değerler gerçekten örgütsel davranışın önemli bir belirleyicisidir. Sözelimi eşitlikçi değerleri yüksek olan kişiler, işi bir zorunluluk olarak değil; bir hak olarak görmektedirler. Eşitlikçi değerler eşitliğin, kuralların ve çalışan haklarının gözetildiği örgütlerde çok daha rahat ifade edilebilmektedir (Schwartz, 1999). Bu bağlamda insanların değerlerini çalışma ortamlarına yansıttıkları (Aygün ve İmamoğlu, 1999), aynı zamanda da çalıştıkları örgütün kültürünün onların değer yönelimlerini etkilediği söylenebilir. Buradan hareketle işgörenlerin değer sistemleri ile örgütün kültürü arasında çift yönlü bir ilişkiden de söz edilebilir.

Miner'ın (1998) England, Bass ve Burger'dan aktardığına göre, endüstrileşmiş kültürlerin birçoğunda, çok yüksek maaş alan ve basamakları çok çabuk çıkmış başarılı yöneticiler pragmatizm, dinamik eylem, başarı, etkili liderlik, uzmanlık, prestij ve görev değerlerini desteklemektedir. Edilgenlik, güvenlik, statüko, sevgi, kendini gerçekleştirme ve mutluluk da daha az başarılı yöneticilerin savunduğu değerler olmuştur. Miner'a göre değerler, verilecek kararları önemli ölçüde etkileyeceğinden, başarılı yöneticilerin değerler açısından benzerlik göstermesi devamlılık ve istikrar sağlar.

Öte yandan her birey; bir kültür içinde doğar, kültürce çevrenir (Fichter, 2002). İnsanlar, içinde yaşadıkları çevrenin özelliklerine göre kültürlenir, kültürün gerektirdiği gibi davranarak kültürün biçimlendirdiği kişi olurlar. Kendiliğinden olan davranış ve tepkilerin önemli bir bölümü kültürel çevre tarafından belirlenir (Sargut, 2001). Bu doğrultuda kültürün önemli bir özelliği hem öğrenilir hem öğretilir olmasıdır. Birey, kültürü yaşlı kuşaklardan ve yaşlılarından kazanır. Toplumsallaşma süreci bireyin, toplumun kültürüne özümsemesini sağlar (Fichter, 2002). Bu toplumsallaşma sürecinde, genç kuşaklara kültür aktarmada önemli bir kurum, okul; bu işlevi yerine getirmede en önemli özneler ise okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. O bakımdan okul yöneticisi ve öğretmenlerin değer sistemlerinin ve görev yaptıkları okul kültürünün bilinmesi büyük yararlar sağlayacaktır. Ayrıca şunu da belirtmek gerekir ki, okulun kültürel havasını, örüntülerini yaşatmak, okulun ve çevresinin kültürel kurallarını ve geleneklerini güçlendirmeyi ve beslemeyi sağlamak, eğitim yöneticisinin temel sorumluluklarından biridir (Açıkgöz, 1994).

Toplumsal kurumların işlevi, hedefleri ve işleyiş biçimleri kültürel değer önceliklerini açıklar. Örneğin; bazı toplumlarda karmaşık bilgi ve zihinsel yetenekler

önemli kültürel değerlerdir ve bu değerler, böylesi toplumların kapsamlı formal eğitimi için olmazsa olmazlarıdır. Geleneksel bilgeliğin oldukça önemsendiği toplumlarda eğitim yarı formaldır ve yaşça büyük itibarlı kişilerin kontrolündedir. Eşitlik çok önemli bir değer olarak algılanıyorsa, eğitim, neredeyse herkese açık; eşitlik fazla önemsenmiyorsa, eğitim sistemi, büyük olasılıkla seçkinci olmak durumundadır. Bireysel hırs ve başarının fazlaca önemsendiği yerlerdeki ekonomik örgütlerin ve hukuk sistemlerinin yarışmacı olması daha olasıdır (örneğin; kapitalist pazarlar). Aksine, kültürel vurgunun grup refahı üzerine yapıldığı toplumların, daha fazla işbirlikli ekonomi ve hukuk sisteminin olması yüksek bir olasılıktır (örneğin; sosyalizm) (Schwartz, 1997).

Ayrıca toplumda egemen olan bu kültürel değerler, örgütleri de derinden etkilemektedir. Özellikle de Türkiye gibi bireycilik yerine toplulukçu değerlerin öne çıktığı ülkelerde (Duran, 2002; Baltaş, 2001; Erdem, 1996) ulusal değerler, örgütsel düzeyde ve çalışma ortamlarında daha da etkili olmaktadır (Sargut, 2001). Örneğin tutucu yaklaşımlardan çok yeniliğe açıklık değerlerinin baskın olduğu toplumlarda yöneticiler kişisel gelişme, yaratıcılık, özerklik gibi içsel ödülleri daha fazla kullanmaktadırlar (Schwartz, 1999). Türkiye okullarında, şiddetin bir disiplin aracı olarak yaygın biçimde kullanılıyor olmasını (Gözütok, 1993) da, Türkiye toplumunun yüksek güç aralığına sahip toplumlar arasında yer almasıyla (Sargut, 2001; Erdem, 1996) açıklamak olanaklıdır. Çünkü bu tip toplumlarda gücü elinde bulunduranlar her zaman haklıdır ve onların haklılığı sorgulanamaz. Dolayısıyla sınıfta hiyerarşinin en üstünde yer alan, gücün biricik temsilcisi öğretmen, öğrencilerine rahatlıkla dayak atabilir. Bu da veli ve öğrencilerce son derece olağan karşılanır, hoş görülür. Ayrıca yine ulusal kültür içinde öğretmenin öğrencisini dövmesini salık veren çok sayıdaki atasözü, bu durumu daha da pekiştirir niteliktedir. Nitekim Erçetin'in (1995) öğretmenlerin kullandıkları güçlerin seçimini ve sıklığını etkileyen değişkenlerin toplumsal ve örgütsel kültür olduğu yönündeki araştırma bulgusu, konunun önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Yukarıda da ifade edildiği gibi, örgütler, ait oldukları toplumun değerlerinden oldukça etkilenmektedirler. Özellikle kimi öğretmenler ve okul müdürleri, bir tavır olarak, toplumun değerlerine sıkı sıkıya bağlı olmak gerektiğine inanmaktadırlar. Örneğin West'in (1993) reaktif müdürler olarak adlandırdığı bu tip okul müdürleri,

toplumun sahip olduğu popöler değerleri benimseyen müdürler olarak tanımlanır. Diğer bir söyleyişle, ana babaların okuldan beklentileri her ne ise, bu tip müdürler onları sağlamaya çalışır. Reaktif müdürler, okulların bir toplumu şekillendirip dönüştüreceğine inanmazlar, yalnızca okulların toplumu yansıtacağını düşünürler. Reaktif müdürler statükoyu güçlendirirler. Oysa okulun, içinde yer aldığı çevreden en az bir adım önde olması gerekmektedir. Buradan okul müdürünün temel değerlerinin ne denli önemli olduğu açıkça görölmektedir.

Okullarda yönetici ve işğörenlerin ortak davranmasını sağlayan başat unsur okul kültürüdür. Cafoğlu'nun (1995) da belirttiği gibi, okuldaki bütün işğörenlerin aynı inanç etrafında toplanabilmesi için, örgütte herkesin katıldığı ortak bir kültürün yaratılması gerekir. Öğretmen, yönetici, öğrenci ve yardımcı personelin iletişimi sonucu ortaya çıkan etkileşim, okul kültürünün belirleyicileridir. Fakat burada en önemli unsur okul yöneticisidir. Nitekim araştırmalar, öğretmenlerin, okul kültürünün en önemli resmi temsilcisi olarak okul müdürlerini gördüklerini ortaya koymaktadır (İbicioğlu, 1999; Çelik, 2000). Ayrıca araştırmalar okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında doğrusal bir ilişki bulunduğunu da ortaya koymaktadır (Şimşek, 2003). Gerçekten de Pehlivan'ın (1998) da ifade ettiği gibi, okul müdürünün davranışları büyük önem taşır. Bu önem, ilk olarak eğitim işini üstlenmiş ve doğru davranış kazandırmayı amaçlayan bir kurumun en yetkili temsilcisi olmasından; ikinci olarak da hem öğrenciler, hem de işğörenler için otorite figürü olarak rol modeli olmaları gerekliliğinden kaynaklanır.

Bu noktada, sağlıklı bir okul kültüründe öğretmenler ile okul müdürlerinin ve örgütün değerlerinin uyumu da büyük önem taşımaktadır. Nitekim Turgut (1998), işğörenler ve yöneticiler arasındaki çatışmanın en önemli nedenlerinden birinin değer farklılıkları olduğunu öne sürmektedir. Ayrıca işğörenlerin zaman zaman güçlüklerle karşılaşmalarının gözden kaçırılan bir nedeni de, bazı durumlarda işğörenlerin değer sistemleri ile örgütün değer sistemlerinin uyuşmamasıdır. Astlarıyla benzer değer sistemlerine sahip yöneticiler daha düşünceli, sıcak ve güvenilir olarak algılanmaktadır.

Russel (2001), yöneticilerin kişisel değerlerinin şu örgütsel noktalarda etkili olduğunu ileri sürmektedir: Kişisel değer sistemleri yöneticilerin;

1. olayları ve karşılaştıkları sorunları algılamalarını etkiler.
2. sorun çözme biçimlerini ve kararlarını etkiler.

3. kişiler arası ilişkilerini etkiler.
4. başarılı olma isteğini etkiler.
5. örgütsel baskıları ve amaçları kabul ya da reddetme derecesini etkiler.
6. etik olan ya da olmayan davranışlar arasındaki farkı ortaya koyması için temel oluşturur.
7. yönetsel performanslarını etkiler.

Ayrıca değerler, örgütteki tüm işgörenlere ortak bir yön verir ve onların günlük davranışlarına kılavuzluk eder (Deal ve Kennedy, 1982).

Posner ve Munson'a göre, işgörenlerin değer profillerini bilmek, uygun örgütsel teknikleri kullanmak bakımından oldukça önem taşımaktadır. Bir bireyin değer sistemine ilişkin edinilen bilgi, etkili örgütsel güdüleme sisteminin oluşturulması için bir ön koşul olarak kabul edilmektedir. Grup davranışı, iletişim biçimi, etkili liderlik, karar verme ve çatışma düzeyleri gibi belirli örgütsel süreçler, örgüt üyelerinin değer yönelimlerinden etkilenir. Yönetici ve astları ile astların kendi aralarındaki bazı çatışmalar değer farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Kısaca güdüleme teknikleri, işe yerleştirme, terfi uygulamaları, liderlik, iletişim ve çalışma grupları oluşturmak gibi örgütsel etkinlikleri gerçekleştirirken örgüt üyelerinin benimsediği değer hakkında bilgi sahibi olmak ve bunları gözönünde bulundurmak örgütsel etkililik açısından yararlıdır (Akt. Sağnak, 2003; Turgut, 1998).

Hassan'ın (2002) England'tan aktardığına göre, kişisel değerler seti yönetim açısından aşağıdaki işlevleri yerine getirir:

1. Yönetici tarafından etik olan ve olmayan davranışı belirlemeye yardımcı olur.
2. Yöneticinin birlikte çalıştığı bireylere ve gruplara yaklaşımını etkiler.
3. Yöneticinin kararlarını ve sorun çözme sürecini etkiler.
4. Yöneticinin algı ve davranışını etkiler.

Finegan'a göre; değerler ile performans, tutumlar, davranış ve başarılı karar alma arasında ilişkiler bulunmaktadır. Finegan, ayrıca işgörenlerin kendi kişisel değerleri ile içinde yer aldıkları örgütlerinin değerleri ne denli benzeşirse örgütsel adanmışlık düzeylerinin buna koşut olarak o denli yükseldiğini öne sürmektedir. Orpen da, işgörenlerin değerlerinin kültürel normlarla örtüşmesi durumunda bir örgütte adanmışlık düzeyinin artacağı görüşündedir (Akt. Gillies, 2003).

Pek çok yönetim bilimciye göre karar alma, yönetimin kalbi olarak görülür. Karar vermede ise en fazla yararlanan araç, değerlerdir. İşgörenlerin birbirleriyle olan etkileşimleri; seçenekler ve verilen kararlar üzerinden gerçekleşir. Bireylerin ve örgütlerin nasıl karar aldığı konusundaki örüntüler anlaşıldığında, örgütlerin gerçek hedefleri ortaya çıkar. Karar verme süreci, örgütlerin kendi kendilerini anlayabilmelerine ve daha etkili olabilmelerine olanak verecek önemli ve çok güçlü bir olgudur. Değerler ise, bu karar verme sürecinde kullanılan filtrelerdir. Nitekim Robertschow ve arkadaşları, karar vermenin bilimsel veri ve değerlerin kombinasyonu üzerine kurulduğunu öne sürmektedirler (Akt. Akbaba-Altun, 2003).

Değerler, örgütsel sorunların çözümünde mantıklı ve uygun olarak kabul edilen çözüm biçimlerini gösterir. Değerler, bir bakıma örgütün genel amaçlarını, ideallerini, standartlarını yansıtır; örgütsel yaşamda değişik biçimlerde dile getirilir. Çalışkanlık, başarı, sorumluluk, eşitlik, bağımsızlık, güven, bağlılık, özerklik, hırs, doğruluk, cesaret, saygı, öz-güven, hoşgörü, yardımseverlik, dürüstlük, sevgi gibi değerler örgütsel yaşamda da önemli yer tutan değerlerdir (Şişman, 2002a). Okullar değere dayalı örgütler olduğu için, paylaşılan güçlü değerleri olan okullar etkili okullardır. Nitekim Purkey ve Smith'in araştırma bulguları da, başarılı bir okulun kültürel özelliklerinin başında sağlam ve güvenilir bir çevre tarafından desteklenen güçlü değerlere sahip olmalarının yer aldığını ortaya koymaktadır (Akt. Smith, 2001).

Öte yandan insanlar nesnelere, bireyleri ve durumları sürekli olarak değerlendirirler. Bu değerlendirmeler de değer yargılarına göre yapılır. Çünkü değerler, iyi ya da kötü ayırımına temel oluşturarak çeşitli seçenekler arasında tercih yapma olanağı verir. Bu bağlamda bir nesne, birey ya da durumun kendisinin iyi ya da kötü oluşu, tümüyle kişilerin öznel algılarıyla ilişkilidir. Bu doğrultuda, okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürünü algılayışlarında, kişisel değerleri temel belirleyicilerdir. Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürünü olumlu değerlendirmeleri; onları okulun amaçlarına bağlaması, bu yolda bir zorunluluk olarak değil de birer eğitim gönüllüsü olarak iş görmeleri vb. açılardan büyük önem taşımaktadır. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin ve okul müdürlerinin değer sistemleri ile okul kültürü ilişkisinin ne olduğunu ortaya çıkarmak, bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütleri, mal üreten örgütlerden farklı özelliklere sahiptir. Mal üreten örgütlerde örgüt yapısı planlama, üretim, kontrol, pazarlama gibi birimler arasındaki teknik ilişkilere göre oluşturulmaktadır. Hizmet üreten örgütlerin tipik örneği olan eğitim örgütlerinde kimi alt birimler olmakla birlikte bunlar arasındaki ilişkiler anılan türdeki örgütlerden farklıdır. Esasen eğitim örgütleri gevşek yapılilik arz etmektedir. Bu tür örgütlerde işgörenler kısmen özerk bir konumda olup denetim, eşgüdüm gibi süreçlerde birtakım sorunlar yaşanabilmektedir. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde yasal düzenleme ve prosedürlerden daha çok kültürel ölçütlerin geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitim örgütlerinin, dolayısıyla okulların kendine özgü özellikleri dikkate alınarak çözümlenmelerin kültürel açıdan yapılması uygun görünmektedir (Şişman, 1994).

Öte yandan eğitim örgütleri (okullar), yine kendine has özellikleri gereği, içinde yer alan farklı alt kültürlerin birbirinden farklı değerlerinin çatıştığı örgütlerdir. Keza bazı yönetim bilimciler bu özelliğinden yola çıkarak okulları "örgütlenmiş anarşiler" olarak tanımlamışlardır. Bu nedenle okulların, işgörenlerin değerleri açısından da çözümlenmesi gereği vardır.

İlköğretim okulları, örgün eğitimin ilk basamağını oluşturması bakımından önemli bir basamaktır. Son yıllarda okul kültürünün önemi kavranmış ve bu konuda çalışmalar yapılmış olmakla birlikte, okul kültürünü işgören değerleri açısından araştıran çalışmaya rastlanamamıştır. Bu anlamda da çalışmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Öte yandan eğitim politikalarının oluşturulmasında okulun kültürü ve işgören değerlerinin bilinmesi önemli bir veri olabilir. Bu açıklamaların ışığında, bu araştırmayla, ilköğretim okullarında görev yapan müdür ve öğretmenlerin algılarına göre, okul kültürünün ve bu işgörenlerin değer sistemlerinin nasıl olduğu; bu algıların, onların çeşitli değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ve algılanan okul kültürü ile sahip olunan değer sistemleri arasında ilişki olup olmadığı ortaya çıkarılmak istenmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda öneri geliştirmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, bu araştırmada, aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır.

Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında görev yapan müdür ve öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları nasıldır? Bu algılar, katılımcıların çeşitli değişkenlerine göre önemli farklılık göstermekte midir? Bu algılar arasında önemli bir ilişki var mıdır?

Alt Problemler

1. İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında önemli farklılık var mıdır?
3. İlköğretim okulu müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları onların (a) cinsiyetlerine, (b) yaşlarına, (c) branşlarına, (d) okuldaki görev sürelerine, (e) öğretmenlik kıdemlerine, (f) müdürlükteki kıdemlerine, (g) öğrenim düzeylerine, (h) herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına (i) görev yaptıkları okulun yaşına, (j) görev yaptıkları okulun türüne, (k) görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine, (l) görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre önemli farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları onların (a) cinsiyetlerine, (b) yaşlarına, (c) branşlarına, (d) okuldaki görev sürelerine, (e) öğretmenlik kıdemlerine, (f) öğrenim düzeylerine, (g) herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına (h) görev yaptıkları okulun yaşına, (i) görev yaptıkları okulun türüne, (j) görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine, (k) görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre önemli farklılık göstermekte midir?
5. İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında önemli farklılık var mıdır?
7. İlköğretim okulu müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları onların (a) cinsiyetlerine, (b) yaşlarına, (c) branşlarına, (d) okuldaki görev sürelerine,

(e) öğretmenlik kıdemine, (f) müdürlükteki kıdemlerine, (g) öğrenim düzeylerine, (h) herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına (i) görev yaptıkları okulun yaşına, (j) görev yaptıkları okulun türüne, (k) görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine, (l) görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre önemli farklılık göstermekte midir?

8. İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları onların (a) cinsiyetlerine, (b) yaşlarına, (c) branşlarına, (d) okuldaki görev sürelerine, (e) öğretmenlik kıdemine, (f) öğrenim düzeylerine, (g) herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına (h) görev yaptıkları okulun yaşına, (i) görev yaptıkları okulun türüne, (j) görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine, (k) görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre önemli farklılık göstermekte midir?

9. İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasında önemli bir ilişki var mıdır?

Sayıtlılar

1. Okul kültürü, toplumsal kültürün bir alt kültürüdür.
2. Okul müdürü ve öğretmenler, görev yaptıkları okulun kültürünü değerlendirebilme becerisine sahiptirler.
3. Araştırmaya katılan okul müdürü ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlar, onların gerçek algılarını yansıtmaktadır.

Sınırlılıklar

1. İlköğretim okulu müdür ve öğretmenleri araştırma kapsamına alınmış, okuldaki diğer işgörenler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.
2. Araştırma İzmir İli kent merkezindeki ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan müdür ve öğretmenlerle sınırlı tutulmuştur.

Tanımlar

Bu araştırmada geçen bazı kavramların tanımları şöyledir:

İlköğretim okulu: Zorunlu öğrenim çağındaki kız ve erkek çocuklarının eğitim-öğretimini sağlamak üzere açılmış olan, devlet tarafından denetlenen, öğrenim süresi sekiz yıl olan kurumdur.

Okul müdürü: Bu araştırmada "okul müdürü" sözcüğüyle, ilköğretim okullarının yönetiminden birinci derecede sorumlu yönetici kastedilmektedir.

Öğretmen: Bu araştırmada "öğretmen" sözcüğü, ilköğretim okullarında görevli sınıf ve branş öğretmenlerini ifade etmektedir.

Okul kültürü: Bu araştırmada "okul kültürü" kavramıyla, ilköğretim okullarında görevli işgörenler tarafından paylaşılan norm, inanç, değer, felsefe, davranış, duygu, beklenti, tutum ve varsayımlar kastedilmektedir.

Değer: Belirli bir davranış ve varoluş amacının kişisel ve toplumsal olarak karşıtlarına tercih edilmesine ilişkin kalıcı bir inançtır.

Değer sistemi: Görece önemi süresince varoluş amacı veya tercih edilen davranış biçemleriyle ilgili inançların kalıcı bir örgütüdür.

Kısaltmalar

OKÖ: Okul Kültürü Ölçeği

PDÖ: Portre Değerler Ölçeği

O: Aritmetik Ortalama

SSO: Sıra Sayıları Ortalaması

SST: Sıra Sayıları Toplamı

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kültür, örgüt kültürü, okul kültürü ve değerler kavramları ayrıntılı olarak incelenmeye çalışılmakta; konuyla ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

KÜLTÜR

Kroeber ve Kluckhohn'un yaklaşık olarak 164 farklı tanımını derleyip tartıştığı (Akt. Kağıtçıbaşı, 2000; Güvenç, 1984) "kültür" kavramı, gündelik dil, siyaset ve akademik alandaki yaygın kullanımına karşın, anlamı ve içeriği konusunda üzerinde en az uzlaşılan kavramlardan biri olagelmıştır. Kültür, Grekçe "colere" (ekip biçmek) fiilinden türetilmiş bir kavramdır (Özbudun, 2005). Bu anlamıyla 18. yüzyıla değin tarımsal etkinliklerle ilişkilendirilen kavram, zaman içinde farklı anlamlar kazanarak insanın yaşam biçimine bağlanmıştır (Unutkan, 1995). Bu bağlamda kültür, en geniş anlamıyla, bir toplumun tüm yaşam biçimini ifade etmektedir.

Kültür, çeşitli anlamlara sahip kavramlardan biridir. İnsanın yaptığı her şey kültürün bir parçasıdır. İnsan toplumsal bir varlık olarak hem üretici hem de yaratıcıdır. Sosyo-kültürel sistem, insanın ürünüdür. Ortak değer, anlam ve anlayışların tümü kültürü tanımlamanın farklı biçimleridir. Pek çok sosyoloji ve antropoloji okulunun "kültür" tanımına kaynaklık eden ve bu bakımdan bir klasik olarak kabul edilen E. B. Tylor, kültürü "Toplumun bir üyesi olarak insanın elde ettiği bilgi, inanç, sanat, moral, hukuk, alışkı ve diğer yetenek ve alışkanlıkları kapsayan karmaşık bir bütün" olarak tanımlamıştır (Fichter, 2002).

Kültür, insan unsuruyla ve onun ürettikleriyle anlam kazanır. "İnsan kültürünü üretir ve biriktirir" (Sargut, 2001: 58). Nitekim Marx, kültür kavramından "doğa'nın yarattıklarına karşılık, insanoğlunun yarattığı hemen her şey" diye söz etmektedir (Akt. Güvenç, 1984: 102). Kültürden söz ederken aslında insanların belli olayları, eylemleri, nesnelere, sözleri veya durumları farklı biçimlerde görüp kavramalarına olanak sağlayan bir gerçeği kurma sürecinden söz edilmektedir. Bu kavrayış modelleri, karşı karşıya kalınan durumların üstesinden gelmesine yardımcı olur ve davranışları mantıklı ve

anamlı kılacak bir temel sağlar (Morgan, 1998). Ayrıca kültür, yaşama anlam katar. İnançlar, dil, ritüeller, bilgi, gelenekler, görgü kuralları, artifaktlar, kısacası herhangi bir grubun kültürel birikimi, bireyin ve söz konusu toplumsal grubun kimliğini belirleyen temel kaynaktır (Bates, 2001).

Hoy ve Miskel (1996), kültürü "birlikteliği sağlayan, özel bir kimlik kazandıran paylaşılmış yönelimler" olarak tanımlamışlardır. Bu tanım törenler, beklentiler, mitler, değerler ve diğer paylaşılmış felsefeler biçimindeki kavramları içerir. Kültür, insanın evi gibi hissedebileceği bir dünya ortaya koymasıdır ve böylesi bir dünyanın anlam-varlığına ilişkin tüm dşnlebilirlikleri içerir. Kültürel öğeler olarak insan varoluşunun nasıl ve ne olduğuyla ilgili olarak insanın nasıl düşündüğü, duyduğu, yaptığı, istediği; insanın kendisine nasıl baktığı, özünü nasıl gördüğü; değerlerini, ideallerini, isteklerini nasıl dzenlediğidir. İnsanın yaşam biçimi, varolma programı ve ne tür eylem kalıbı benimsediği kültüreldir (zlem, 1986: 155). Schein (1985) ise kültürü artifaktlar, benimsenen değerler, roller ve davranış normları ile temel varsayımlar olarak ifade etmiştir.

Kültür, uzun bir zaman diliminde oluşmakta; kökleri geçmişte olup geleceğe uzanmaktadır. Kültürel ğrenme, değerlerin bir nesilden diğerine aktarılmasıyla oluşmakta, zaman içerisinde ulamalarla gelişim göstermekte; insanın uyum sağlama özelliğinden ötürü de kültüründeki değişikliklere uyum sağlayabilmektedir (Morey ve Luthans, 1995).

Kültür, bir toplumun ya da diğer sınırlı toplumsal grubun (etnik, dinsel, ulusal vb.) yelerince paylaşılan bütün düşünme, hissetme ve davranış örüntülerini içermektedir. Bu kültür tanımı, bir toplumun yeleri tarafından paylaşılan birçok gündelik uygulamalara (giyinme, yemek yeme, konuşma, öfkeyi ya da sevinci dışa vurma tarzları), ortaklaşa anlamlandırılan sembollere (sözcükler, jestler, betimlemeler, nesnelere), paylaşılan ritüellere (saygı gösterme tarzları, dinsel ve ulusal törenler) ve yaygın olarak kahramanlar veya hainler olarak görülen figürlere (kurucular, yol göstericiler, caniler vb.) gönderme yapmaktadır (Schwartz, 1997).

Kültürün tüm bu açılarını dışarıdan bir gözlemci görebilir; ancak onların anlamı, gözlemci, bir grubun üyelerinin belirli uygulamaları, sembolleri, ritüelleri ve figürleri nasıl değerlendirdiğini anlamaya başlayana değin kapalı kalır. Yani, kültürün kalbi insanların neyin iyi ya da kötü olduğuna inandıkları, yapılması ya da kaçınılması

gerektiğini düşündükleri, arzu edilir ya da arzu edilmez gördükleri şeyleri ifade eden değerler tarafından biçimlendirilir. Williams'a göre, bir kültür, değerler açısından karakterize edilmek istendiğinde, bir toplumun ya da diğer kültürel grupların paylaştıkları neyin iyi, doğru ve arzu edilebilir olduğuna ilişkin fikirleri tanımlanır. Bu kültürel değerler (örneğin; özgürlük, refah, güvenlik), insanlara çeşitli durumlarda hangi davranışların uygun olduğunu belirten belirli normlar için temel oluştururlar (Akt. Schwartz, 1997).

Kültürün tanımı konusunda tam bir uzlaşma olmamasına karşın, araştırmacılar arasında kültürle ilgili olarak; kültürün bütüncül, tarihsel temelli, antropolojik kavramlarla ilgili, toplumsal olarak yapılandırıldığı ve değişimin zor olduğu yönünde ortaklaşma görülmektedir (Hofstede, Neuijen, Ohayv ve Sanders, 1990).

Keesing'e göre, kültürün dört temel özelliği bulunmaktadır. Bu özellikler aşağıdaki gibidir (Akt. Sargut, 2001):

1. *Uyumlu Sistemler Olarak Kültür:* Bu yaklaşıma göre kültürler, toplumsal olarak aktarılan davranış örüntüleridir. Söz konusu davranış örüntüleri, insan topluluklarının ekolojik koşullarına uyumlarını sağlar. Koşullara uyum doğrudan doğruya olmaz. Ekonomiler, onların toplumsal uzantıları ve kavrayış yeteneğine ilişkin sistemler, koşullara uyumu sağlamak için aracılık yapar. Özellikle kavrayış yeteneğine ilişkin sistemler, bu aracılıkta önemli bir rol oynar.
2. *Bilişsel Sistemler Olarak Kültür:* Bu yaklaşımda kültürün, dilin bulunduğu alanda var olduğu öngörülür. Başka bir ifadeyle, gözlenebilir olayların gerisinde yer alan kavrayış yeteneğine ilişkin bir şifre olarak değerlendirilir.
3. *Yapısal Sistemler Olarak Kültür:* Bu yaklaşımda kültür, aklın biriktirilmiş yaratıları olarak tanımlanır. Böylece kültür, bir dizi düzenin fiziksel dünya üzerindeki etkisinin sonuçları olarak düşünülebilir.
4. *Simgesel Sistemler Olarak Kültür:* Bu yaklaşımda kültür, paylaşılan simge ve anlamlar olarak değerlendirilir ve insanların simgesel eylemleri çerçevesinde tanımlanır.

Keesing'in sınıflamasının bağlamında kültür, yalnızca bireyin içinde yaşadığı dünyayla ilgili bildikleri, düşündükleri ve hissettikleri değildir. Bireyin, kültürü paylaşan diğer insanların bildikleri, inandıkları ve ifade etmek istediklerine ilişkin kuramını da içerir. Bireyin oluşturduğu bu kuram, kullanılan şifreleri, oynanan oyunları

da içerir. Ancak bu oyun ve kuralları zamanla değişebilir. Bunun anlamı kültürün değişmesidir (Sargut, 2001).

Örgüt kültürü, ulusal kültürün (makro kültür) temel değerlerini, normlarını, davranış örüntülerini örgüt içeriğine katan bir alt kültürdür. Aşağıda bu konu ele alınmaktadır.

ÖRGÜT KÜLTÜRÜ

Bu başlık altında örgüt kültürünün tanım ve içeriği ile özellikleri üzerinde durulmakta; örgüt içinde yer alan baskın ve alt kültürler, bazı örgüt kültürü sınıflamaları, örgüt kültürünün oluşumu ve öğeleri ele alınmaktadır.

Örgüt Kültürü'nün Tanımı ve İçeriği

Kültürün kavram olarak yönetim felsefesi ve uygulamalarındaki izleri yarım yüzyıldan fazla bir geçmişe sahip olmakla birlikte (Bozkurt, 1996) bu kavram, Pettigrew'in 1979 yılında, *Administrative Science Quarterly*'de yayımlanan "Örgüt Kültürlerini İncelerken" başlıklı makalesiyle alanyazında yer bulmuş (Hofstede ve ark., 1990); bunu izleyen yıllardan itibaren örgüt kültürünün öneminin kavranmasıyla, işletme kültürü, şirket kültürü, kurum kültürü, organizasyon kültürü, spesifik olarak da eğitim alanında okul kültürü vb. adlarla çalışmalar ivme kazanmıştır.

"Kabile kültürlerinde her üyenin kabile üyelerine ve yabancılara karşı nasıl davranacağını gösteren totemler ve tabular olduğu gibi, örgütlerin de üyelerinin nasıl davranacağını gösteren kültürleri vardır" (Robbins, 1994: 299). Örgütlerin de tıpkı insanlar gibi kişilikleri vardır. Bu kişilikler, örgüt kültürleri olarak adlandırılır. Bir örgüt kültürü paylaşılan bir anlam sistemidir. Bunun kilit özellikleri kişisel inisiyatif, risk toleransı, yönetim, bütünleşme, yönetim desteği, kontrol, kimlik, ödüller, çatışma toleransı ve iletişim örüntüleridir (Robbins, 1990). Deal ve Bolman'dan aktarıldığına göre ise, kültür hem ürün hem de süreçtir. Ürün olarak kültür, örgütün eski üyelerinin birikmiş bilgeliğini temsil eder. Süreç olarak kültür yeni üyelerin eski yolları düşünmesiyle ve üyelerin er geç kendi kendilerini dönüştürmesiyle sürekli olarak yenilenir ve yeniden yaratılır (Gruenert, 1998).

Unutkan (1994: 155) örgüt kültürünü "örgütsel davranış biçimleri, semboller ve sembolik hareketler aracılığıyla somutlaşarak kesinlik kazanan, örgüt üyelerinin tutum, davranış ve kararlarını şekillendiren ortak bir değer, inanç ve normlar bütünü", Deal ve Kennedy (1982) "bir davranış düzenleyicisi, örgütte yapılan her şeyin yapılış biçimi", Şişman (1994) "bir grup ya da örgütün üyelerinin ortaklaşa paylaştıkları temel saygılılar, değerler, semboller ve uygulamalar bütünü" olarak tanımlamışlardır.

Steinhoff ve Owens, örgüt kültürünün (1) örgütün tarihi, (2) örgütün değer ve inançları, (3) örgütü açıklayan hikaye ve mitler, (4) örgütün kültürel normları, (5) gelenekler, törenler, âdetler ve (6) örgütün kadın ve erkek kahramanlarından oluştuğunu ifade etmektedir (Akt. Çelik, 2000). Schein'e göre de, her örgüt kültürü köklü geleneklerden, özel bir dilden, üyelerin gerçeği yorumlamasına yardım eden bir düşünce sisteminden, paylaşılan standartlardan, önyargılardan, toplumsal görgü ve davranış modellerinden, üyelerin meslektaşlar, astlar, amirler ve örgüt dışındakilerle ilişkilerinin nasıl olması gerektiğine dair anlamlı ritüeller ve belirli alışkanlıklar ile uygun davranışa yönelik ortak duygudan meydana gelir (Akt. Gruenert, 1998).

Örgüt kültürü, örgüt üyeleri tarafından paylaşılan inançlar, değerler ve normlar setidir. Bu kültür, örgütün anahtar konumundaki üyelerince bilinçli olarak yaratılmış olabilir ya da tümüyle zaman içinde gelişebilir. Örgüt kültürü işgörenlerin mesleki performanslarında iş çevresinin anahtar ögesini temsil eder. Örgüt kültürü fikri, bir bakıma bizim göremediğimiz, dokunamadığımız manevi bir değerdir. Bu, tıpkı bir odanın havası gibi, bir örgütte olup biten her şeyi çevreler ve etkiler. Çünkü dinamik bir sistem kavramı olan kültür aynı zamanda örgütte bulunan hemen hemen her şeyden etkilenir (Newstrom ve Davis, 1997). Kilmann ve arkadaşlarından aktarıldığına göre, bir örgütün kültürü tüm inançlar, duygular, davranışlar ve bir örgüte karakter kazandıran sembollerdir. Daha spesifik olarak örgüt kültürü paylaşılan felsefeler, ideolojiler, inançlar, duygular, varsayımlar, beklentiler, tutumlar, normlar ve değerlerdir (Lunenburg ve Ornstein, 1996).

Schein (1984: 3) bütüncül bir bakış açısıyla örgüt kültürünün daha kapsamlı bir tanımını yapmıştır:

Örgüt kültürü, dışsal uyum sağlama ya da içsel bütünleşmeyi gerçekleştirme sorunlarıyla baş etme amacına yönelik olarak, öğrenme yoluyla belli bir grup tarafından icat edilen, keşfedilen ya da geliştirilen ve geçerli olduğu düşünülecek kadar işe yaramış ve bu nedenle de söz konusu sorunlarla ilintili olarak doğru biçimde algılamaları, düşünmeleri ve hissetmeleri için yeni üyelere de öğretilmesi gereken temel varsayımlar örüntüsüdür.

Bu tanımla kültürün, bir grubun örgütün iç çevresine bağlılığını yaratmak ve dış çevresine uyumunu sağlamak olmak üzere iki temel işlevine vurgu yapılmaktadır.

İç bağlılığı yaratmak için kültür;

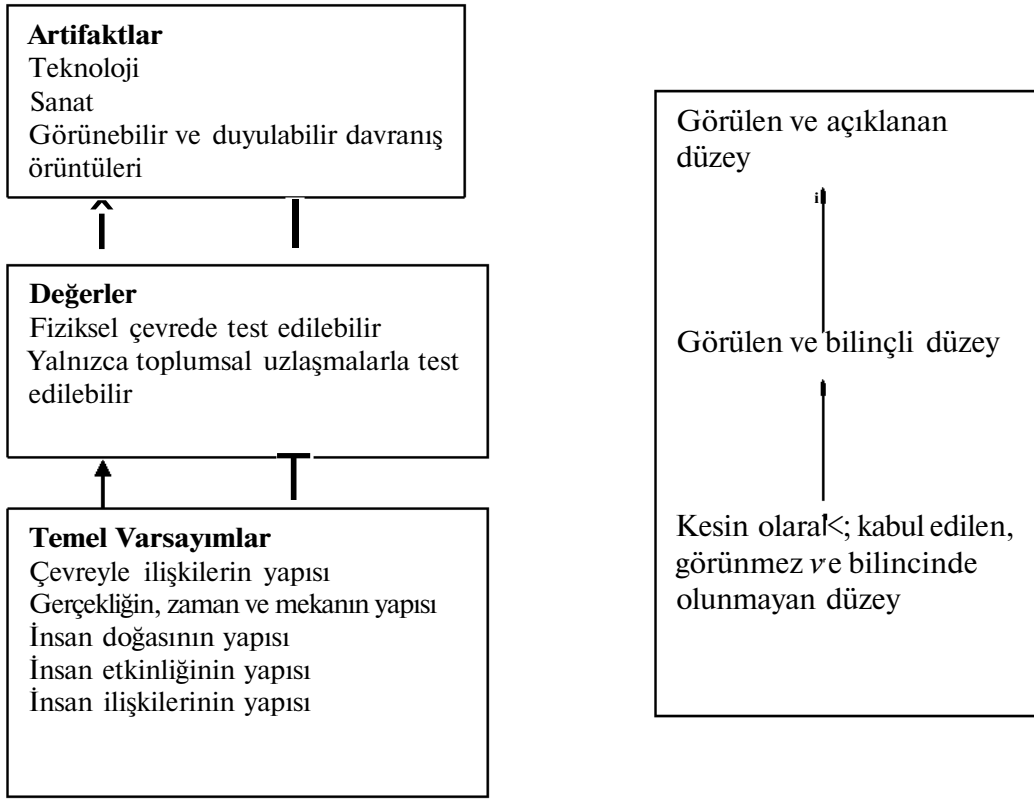
1. örgüt üyelerine dil, ortak ifade ve kavramları sağlar,
2. kişilerin ve grupların örgütteki yerlerini belirtir,
3. güç ve statünün dağılımı, üyeler arası ilişkiler, ödül-yaptırım sistemini ve
4. tüm örgütsel olaylara bir anlam veren örgütün ideolojisini kapsar.

Dış çevreye uyum sağlama konusunda ise kültür;

1. örgütün misyonunu ve stratejisini,
2. örgütün amaçlarını ve bu amaçlara ulaşmak için izlenecek yolları tanımlar (Laroche'den akt. Erdem, 1996).

Schein, örgüt kültürünü ayrıca, aşağıdaki düzeylere ayırarak incelemiştir.

ekil 1. Kültür Düzeyleri



Kaynak: Miner, John B. (1988). *Organizational behavior: Performance and productivity*. New York: Random House Business Division (s. 559).

Şekil 1 incelendiğinde kültürün düzeylere ayrıldığı görülmektedir. En üst düzey, en rahat görülebilen ve kolay değiştirilebilen düzeydir. Bu düzeyde, örgütün yapılandırılmış çevresi, mimarisi, teknoloji, ofis planı, işgörenlerin giyim tarzları, davranış tarzları, beratlar, hikayeler, kullanılan yazı ve konuşma dili vb.den oluşan kültürel ürünler yer almaktadır. Orta düzeyde değerler bulunmaktadır. Üyelerin niçin öyle davrandıklarının çözümlenmesi için genellikle davranışa yön veren değerlere bakılır. Temelde ise, farkında bile olmayabildiğimiz; fakat davranışlarımıza kılavuzluk eden ve kararlarımızı etkileyen inançlarımızdan ibaret olan kültürel varsayımlar yer almaktadır. Bu düzey, tartışmasız ve değişime en dirençli düzeydir. Bu varsayımlar kayıtsız koşulsuz kabul edilir ve kişilerin hafızasında bilmeden saklanırlar.

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde farklı yazarlarca farklı örgüt kültürü tanımları yapıldığı görülmektedir. Bozkurt (1996), pek çok araştırmacının, bağlı oldukları ekollerin de etkisiyle, kültür kavramını farklı önceliklerde ele aldığını; bu durumun da kavramın bütüncül özelliğini zedeleyici bir akademik birikime de yön verebildiğini öne

sürmüştür. Ancak Bozkurt, örgüt kültürünün ne tür bir yapıyı tanımladığı konusunda aşağıdaki noktalarda görüş birliğine varıldığını ifade etmektedir:

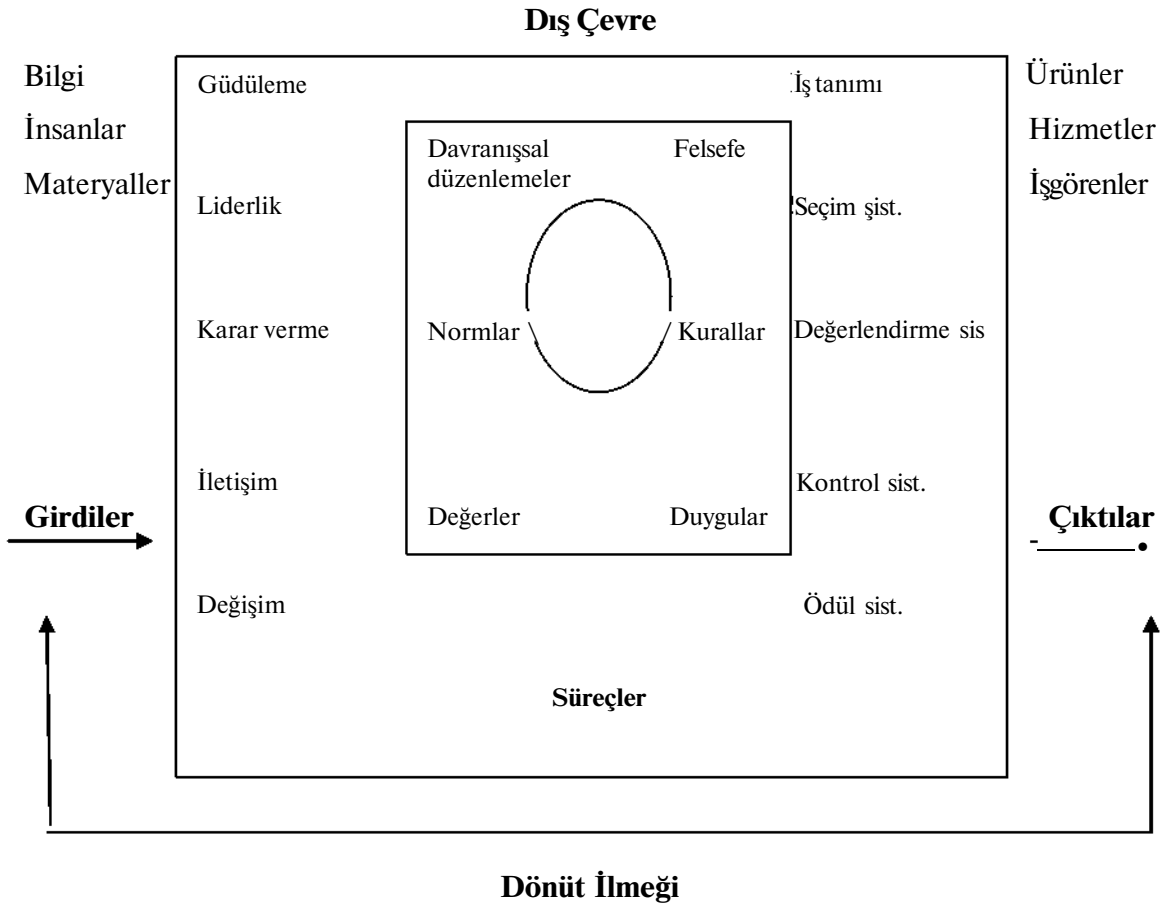
1. Örgüt kültürü, bütüncül bir özellik taşır. Dolayısıyla kültürün kendisi, kültürü oluşturan parçaların toplamından farklı özelliğe sahiptir.
2. Örgütün o güne kadarki birikimlerini içeren tarihsel bir perspektif yansıtır. Kültürün biçimlenmesi, o örgütü oluşturan insanlar arasında uzun bir etkileşim ve toplumsallaşma süreci gerektirir. Bu etkileşimin ürünü olan kültürel doku değişkenleri, o etkileşim içerisinde yer alan insanların algı çerçevelerini oluşturur.
3. Kültür, örgütün yapısal özellikleriyle ilgili kavramlarla değil, antropolojik kavramlarla açıklanabilir.
4. Değiştirilmesi zor ve uzun zaman alır. Uygulamalarda sıkça rastlanan bazı kültürel değişkenlerin değiştirilmesi (artifaktlar, normlar ve değerler) her zaman bütünsel bir kültür değişimi anlamını taşımaz. Fakat uzun zaman da olsa, değişime açık olmaları nedeniyle, kültürler durağan değil, dinamik ve değişmeye açık özellikler taşırlar.
5. Kültür, insan davranışlarının ifadesel boyutuyla ilgili sembolik birikimleri içerir. Dolayısıyla kültür kuramında söylenenler, yapılanlar üretilenler ve görünenlerin arkasındaki sembolik anlamlar önem taşır.
6. Kültür değişkenleri duygu yüklüdür. Bu ifade duyguların toplumsal açıdan kabul görebilecek kanallara aktarılmasının bir ifadesidir ve kültürel öğelerin oluşumunda insanlar arasındaki duygulaşım önemli rol oynar.
7. Kültürün çekirdeğini, o örgüt işgörenlerinin zihinlerinde oluşturdukları, dış dünyayla ilgili deneyimlerine düzen ve anlamlılık getiren ve doğruluğu sorgulanmaksızın kabul gören bilinçdışı düzeydeki varsayımlar oluşturur. Bireyin çeşitli yönetim uygulamaları ve teknolojiyle ilişkilerinin sonuçlarını belirleyen, bu uygulama ve teknolojilerin başka ülkelerdeki başarısı değil, o ülkede ve o birey açısından ne anlama geldiğidir. Bu anlamlara yön veren de birey(ler)in varoluşlarıyla ilgili varsayımlarıdır. Bu açıdan da her kültür araştırması "ekofenomenal"¹ yaklaşımlar gerektirir.

Örgüt kültürünün çok çeşitli kavramlarla ilişkisi vardır. Şekil 2'de örgüt kültürünün boyutları yer almaktadır.

¹ Bireylerin algısal yaşantılarında örgütün (veya yaşanılan yerin) önemli bir etkileyici faktör olarak ele alınması

Bir örgütün kültürünün, eğitim yönetiminde örgüt yapıları, güdü, liderlik, karar verme, iletişim ve değişimi içeren pek çok kavramla ilgisi vardır. Bu kavramı daha iyi anlamak için Şekil 2'de girdiler, dönüşüm süreci, çıktılar, dışsal çevreler ve dönüt olarak karakterize edilen sosyal sistem kuramı ve daha spesifik olarak söylemek gerekirse açık sistem kuramı içerisinde örgüt kültürü resmedilmektedir. Örgütler çevreden enerji alırlar. Alınan bu enerji örgütsel amaçları ve üyelerin gereksinmelerini karşılamaya dönük davranışı kanalize etmek için tasarlanmış bir dönüşüme uğrar. Yönetim süreçlerinin (örneğin güdü, liderlik, karar verme, iletişim ve değişim) ve örgütsel yapıların (yani iş tanımı, seçim sistemi, değerlendirme sistemi, kontrol sistemi ve ödül sistemi) örgüt kültürü üzerine önemli etkileri vardır veya tersi bir durum söz konusudur. Sırasıyla bu yönetim süreçleri ve örgüt yapıları dış çevreye bir ürün verir. Bir okul örgütünde çıktı; bir öğrenci, bilgi, beceri ve tutumlar ya da okula devam ve okulu terk oranları, eğitimsel ödüller gibi daha net performans ölçütleri olabilir. Şekil 2'de de görüldüğü gibi, örgüt yalnız çevreyi etkilemekle kalmaz, aynı zamanda çevreden de etkilenir. Ve toplumsal sistem, var olan kültürü sınamada veya yeni bir kültür yaratmaya girişimde dönütü kullanır (Lunenburg ve Ornstein, 1996).

ekil 2. Örgüt Kültürünün Boyutları



Kaynak: Lunenburg, Fred C. ve Ornstein, Allan C. (1996). *Educational administration: Concepts and practices*. (2nd Edition) California: Wadsworth Publishing Company, (s. 61).

Şekil 2, örgüt kültürünün eğitim yönetiminde yer alan diğer pek çok kavramla ilişkisi olduğunu göstermektedir. Bu yüzden kültür; örgüt yapıları, insanlar, yönetim süreçleri ve dış çevreye yansımış olarak örgütün birikimli öğrenmesini temsil eder. Bu, inançları ve davranışı sürdürmek ve örgütün amaçları, değerleri ve misyonu ile örgütün başarısını ölçmek amacıyla ölçüt geliştirmeye yönelir (Lunenburg ve Ornstein, 1996).

Örgüt Kültürünün Özellikleri

Newstrom ve Davis'e (1997) göre, örgütlerin dört temel özellikleri vardır. İlk olarak, örgütler parmak izi ve kar taneleri gibi biriciktirler. Her bir örgütün kendi tarihi, iletişim örüntüleri, sistem ve prosedürleri, misyon ifadeleri ve vizyonları, hikaye ve efsaneleri var olup bütün bunların içerisinde kendi ayırt edici kültürü vardır. İkincisi, kültürler, zaman içinde yavaş bir biçimde değişmekle birlikte doğada görece olarak istikrarlıdır. Üçüncü olarak, pek çok örgüt kültürü, açık olmaktan çok belirsizlik gösterir. Birçok kültürün tanımlanan son özelliği, onların inanç ve değerlerin temelini oluşturan sembolik betimlemeler olarak görülmesidir.

Özetle örgüt kültürünün özellikleri (1) ayırt edici olması, (2) istikrarlı olması, (3) belirgin olmaması, (4) sembolik olması, (5) bütünleşmiş bir yapısı olması, (6) üst düzey yönetimin bir yansımasının varoluşu ve (7) alt kültürlerinin bulunmasıdır.

Örgüt kültürünün özellikleriyle ilgili birçok varsayım öne sürülmektedir. Fairholm'a göre bu varsayımlar şöyle sıralanabilir (Akt. Terzi, 2000):

1. Her örgüt kültürü büyük ölçüde biriciktir.
2. Kültür, örgüt içerisinde biçimlenmiş mesajların, sembollerin ve olayların anlaşılma yöntemlerini öğrenmede örgüt üyelerine yardım eder.
3. Kültür, grup davranışının yönlendirilmesi için bir çeşit kaldıraç görevi görür.
4. Kültür, bazı davranışların yasaklanması ve onaylanmasında kontrol mekanizması görevi görür.

Morrey ve Luthans, özellikle örgütsel araştırmalara dönük olarak kültürün belirli özelliklerini aşağıdaki gibi ifade etmektedirler (Akt. Gruenert, 1998):

1. Kültür öğrenilir; genetik veya biyolojik değildir.
2. Kültür, toplumsal grupların üyeleri olarak insanlar tarafından paylaşılır.
3. Kültür, kendi gelişimi içinde, nesilden nesile geçişli ve birikimlidir.
4. Kültür semboliktir; öyle ise sembolleri yaratmada insan kapasitesine dayanır.
5. Kültür oluşturulur; organize edilir ve bütünleştirilir.
6. Kültür intibak edicidir.

Lunenburg ve Ornstein (1996) ise örgüt kültürünün aşağıdaki özellikleri içerdiğini ifade etmektedirler:

Gözlenen Davranışsal Düzenlemeler: Örgüt üyeleri etkileşimde bulunurken ortak dil, terminoloji ve ritüeller ile saygı ve hal-hareketlere bağlı törenlerden yararlanırlar.

Normlar: Davranış standartları, "adil bir ödemeye karşılık adil bir çalışma" örneğinde olduğu gibi, çalışma grupları içinde gelişir. Grup normlarınca onaylanan çalışma grubu davranışının etkisi, standartları ve ölçütleri doğurur.

Baskın Değerler: Bir örgütte, örgüt üyelerinin temel değerleri paylaşması desteklenir ve beklenir. Okullarda öğretmenlerin ve öğrencilerin yüksek performans düzeyi, düşük devamsızlık, düşük terk etme oranları ve yüksek yeterlik vb. tipik baskın değer örnekleridir.

Felsefe: Politikalar, işgören ve müşterilere nasıl davranılacağına dair bir örgütün inançlarına kılavuzluk eder. Örneğin pek çok okul bölgesinin felsefe ifadeleri ve misyon ifadeleri bulunmaktadır.

Kurallar: Örgütlerde birtakım kılavuz ilkeler veya örgüte yeni gelen bir kimsenin örgüt üyesi olarak kabul edilebilmesi için öğrenmek zorunda olduğu püf noktaları vardır.

Duygular: Schein'e göre bu, bir örgütte fiziksel mizanpaj tarafından ve üyelerin müşteriler veya örgüt dışındakilerle etkileşimi yoluyla nakledilen kapsamlı bir atmosferdir.

Büyük ve karmaşık örgütler, tipik olarak tek bir homojen inanç, değer ve davranış örüntüleri göstermezler. Diğer bir ifadeyle, bir örgütte birden fazla kültür olabilir. Birincisi, ideal örgüt felsefesinden ve örgüt üyelerinin nasıl davranması gerektiğinden ibaret olan formal kültür ile ideal felsefenin asıl örgüt üyelerinin günlük davranışlarındaki görüntüsünden oluşan informal kültür arasında farklılıklar vardır. İkinci olarak, örgütteki çeşitli işlevsel gruplarda farklı kültürlerin bulunması olasıdır (Lunenburg ve Ornstein, 1996). Kısacası, örgüt kültürünün birtakım ortak özellikleri olmakla birlikte, bir kültür içinde çeşitli alt kültürler de bulunmaktadır. Büyük örgütlerin çoğunun baskın bir kültürü ve çok sayıda alt kültürü vardır.

Örgütte Yer Alan Baskın ve Alt Kültürler

Baskın kültür, örgüt üyelerinin çoğunluğunca paylaşılan değerleri ifade eder. Bir örgütün kültüründen söz ederken, esasen örgütün baskın olan kültürü ifade edilmektedir (Robbins, 1994, 1998). Baskın kültürün, örgüte belirli bir kişiliği veren, kültürün makro

bakış açısı olduğu söylenebilir (Akıncı-Vural, 2003; Robbins, 1994, 1998). Alt kültürler, bir bölümdeki bireylerin karşılaşabileceği ortak sorunlar, durumlar ve deneyimleri yansıtmak üzere, daha çok büyük örgütlerde yatay ve dikey bir biçimde oluşmaktadır. Örgüt kültürü, alt kültürler arasındaki etkileşimin bir ürünüdür. Alt kültürlerdeki benzerlik ya da farklılık düzeyi, kültürün homojen ya da heterojen oluşunu belirler (Schein, 1984). Bu alt kültürler, bölüm adlarıyla ya da coğrafi ayrılmalara göre tanımlanmaktadır. Bir okul örgütü için düşünülecek olursa, en azından yöneticiler, öğretmenler, diğer işgörenler ve öğrenciler olmak üzere dört alt kültürden söz edilebilir. Robbins'e (1994, 1998) göre, alt kültür, baskın kültürün çekirdek değerlerini, aynı zamanda kendi bölümüne özgü ek değerleri içermektedir. İşgörenlerin davranışlarını yönlendirmede hem baskın hem de alt kültürler etkili olabilirler.

Baskın kültürler, alt kültürlerle rekabet eder. Bölümler ve mesleki gruplar kendi bakış açılarına göre, kültürel değerlere sahip olduklarından etkili kültürel denetimi sağlamak üst yöneticiler için sanıldığından daha zordur (Yıldırım, 1997). Ayrıca alt kültürler arasında da çatışma olabilir. Şişman'ın (2002a) da belirttiği gibi, belki de en sakıncalı durum, belirli bir alt kültürün baskın kültür durumuna gelmesidir.

Bazı Örgüt Kültürü Sınıflamaları

Temel olarak örgüt kültürlerinin güçlü ve zayıf ya da pozitif ve negatif kültürler şeklinde bir ayrıştırmaya gidildiği görülmektedir. Robbins (1998), güçlü kültürlerin işgören davranışı üzerinde daha etkili olması ve işgören devrinin azalmasıyla yakından ilişkili olması nedeniyle, güçlü ve zayıf kültürleri birbirinden ayırmanın daha yaygın olduğunu ifade etmektedir.

Güçlü ve Zayıf, Pozitif ve Negatif Örgüt Kültürleri

Kültürler çoğunlukla güçlü ya da zayıf olarak tanımlanır. Güçlü kültürler, kültürle ilişkisi olmayan güdülerden daha çok, insan eylemlerini etkilemesi daha olası olan varsayım ve değerlerin paylaşılmasıyla karakterize edilirler. Bu yüzden güçlü kültürlerdeki toplumsallaşma kapsamlı ve oldukça etkilidir (Miner, 1988). Peters ve Waterman, güçlü kültürlerin paylaşılan değerlerinin aşağıdakileri içerdiğini öne sürmektedirler (Akt. Hoy ve Miskel, 1996):

- [] *Eylemden yana bir taraf olma*: Planlama, eylemin yerine geçemez.
- [] *Müşteri yönelimi*: Müşterilerinize hizmet
- [] *Yenilikçi bir yönelim*: Özerkliğe ve girişimciliğe saygı
- [] *İnsan yönelimi*: Verimlilik, insanlar aracılığıyla gerçekleşir.
- [] *Başarı yönelimi*: Asıl olan, yüksek kalitede ürünlerdir.

Güçlü kültürlerde inançlar ve değerlere yoğun bir şekilde sahip olunur; bunlar geniş çapta paylaşılr ve örgütsel davranışa kılavuz olurlar (Hoy ve Miskel, 1996). Oysa kültürü zayıf olan örgütlerde, temel değerler üyeler tarafından kabul görmez. Bu tür kültürlerde güçlü bir atmosfer oluşturulamadığından örgütsel başarı düzeyinde düşme gözlenir (Masland, 1985). Güçlü kültüre sahip örgütlerde işgörenler kendilerinden ne beklediğini ve belirli bir durum karşısında nasıl davranacaklarını bildikleri için, karar verme durumuyla yüz yüze kaldıklarında, verecekleri kararlar ilgili olarak daha az zaman harcayacaklardır (Deal ve Kennedy, 1982). Ancak zayıf kültürlerde herhangi bir karar verme durumunda zaman kaybının çok olacağı kaçınılmazdır.

Öte yandan örgüt kültürünün güçlülüğü bazı faktörlere bağlıdır. Bu konuda önemli bir faktör, örgütün büyüklüğüdür. Küçük örgütlerin büyük örgütlere göre daha güçlü bir kültürü vardır. İkinci faktör örgütün sıkı ilişkileridir. Bölümleri karşılıklı bağımlılık içinde olan okullar, bölümleri özerk olan okullara göre, daha güçlü bir kültüre sahiptirler. Örgüt kültürünün güçlü olmasını etkileyen üçüncü faktör ise örgütün yaşıdır. Kültür, zamanla gelişir ve bu bağlamda uzun bir geçmişe sahip örgütler daha fazla kültürel birikime sahip olurlar. Örgütlerin kuruluş biçimi, örgütlerin güçlü olmasını etkileyen diğer bir faktördür. Güçlü bir temelle kültürel değerler ve inançların oluşturulması uzun bir tarih, dönüşüm veya sarsıntı etkisi yapar. Güçlü kültüre sahip örgütlerde inançlar, dil, ritüeller ve efsaneler arasında daha büyük uyum bulunmaktadır (Masland, 1985).

Çeşitli yazarlardan aktarıldığına göre, güçlü kültüre sahip örgütlerin özellikleri şöyle sıralanabilir (Şişman, 2002a):

1. Çalışanların yaratıcı ve başarılı olmaları teşvik edilir.
2. Görevlerin yerine getirilmesinde çalışanlara büyük ölçüde özerklik verilir; insanlar yanlış yapmaktan korkmaz, görevleriyle ilgili konularda risk üstlenme konusunda teşvik edilir.
3. Örgüt üyeleri arasında yarışma ile işbirliği arasında iyi bir denge kurulur.

4. Çalışanlar, yaptıkları işlerle ilgili konularda sorumluluk üstlenmeye teşvik edilir, isteklendirilir ve yaptıkları işlerle ilgili konularda sorumluluk almaktan kaçınmazlar.
5. Örgütte esnek bir yapı bulunur ve yakından denetim yerine uzaktan denetim yeğlenir.
6. Örgütte hoşgörü ortamı egemen olup örgütsel çatışmalar karşılıklı anlayış içinde çözümlenir ve çatışmadan yararlanır.
7. Çalışanların görevlerine olduğu kadar toplumsal yaşantısına da ilgi gösterilir; çalışanlar arasında karşılıklı hoşgörü, güven ve dostluk bulunur.
8. Çalışanlar arasında uyum bulunur. Örgüte yeni katılanlar, kısa bir sürede örgütün diğer üyeleriyle kaynaşır.
9. Örgütte adil bir ödül-ceza sistemi bulunur.
10. İş, örgüt üyelerince yaşamak için gerekli bir uğraş olarak görülür. Örgütte yapılan her iş, örgütsel amaçlarının gerçekleşmesi ve örgütün başarısı içindir.

Kültürler, ayrıca pozitif veya negatif olarak da sınıflandırılabilir. Eğer bir örgütün kültürü performans ve verimliliğe katkıda bulunuyorsa pozitifdir. Negatif bir kültür ise, bir direnç ve kargaşa kaynağı olup, etkili sorun çözmeyi engelleyebilir. Bate tarafından üç şirkette gerçekleştirilen negatif kültüre ilişkin çalışmada (1) duygusallığın bulunmayışı, (2) meselelerin kişiselleştirilmemesi, (3) itaat, (4) tutuculuk, (5) tecrit politikası ve (6) antipati şeklindeki baskın tutumları bulunmuştur (Akt. Miner, 1988).

Bir kültürün bir örgütte etkili bir güç olabilmesi için, onun güçlü veya pozitif olması gerekmektedir.

Güçlü ve zayıf ya da negatif ve pozitif biçiminde ikişer zıt kutuplu sınıflandırmanın dışında, daha ayrıntılı pek çok kültür sınıflamaları bulunmaktadır. Aşağıda bu sınıflamalardan bazılarına yer verilmektedir.

Schein'in Örgüt Kültürü Sınıflaması

Schein; kültürü güç kültürü, rol kültürü, başarıma kültürü ve destek kültürü biçiminde sınıflamıştır. Her birinin özelliklerini aşağıdaki gibi açıklamıştır (Akt. Çetin, 2004: 47-48):

a) Güç kültürü

- Liderlik, birçok insanda bulunan bir özelliktir.

- Kişiler güçlü liderlerle işbirliği içinde, ödül ve cezalarla güdülenir.
 - İyi güç kültürlerinin güçlü, katı ve adil liderleri vardır.
 - Kötü güç kültürlerinin ise zayıf, korkuya sürükleyen, korku aşıl原因an liderleri vardır.
- [] Yeni oluşturulan kültürler için güç kültürü iyi olabilir.
- D Örgütün boyutu ve karmaşıklığı arttıkça sorunlar ortaya çıkar.

b) Rol kültürü

- Güç; lider ve bürokratik yapılar arasında eşit olarak dağılmıştır.
- [] Roller ve kurallar açıkça tanımlanmış ve karşıtları da sunulmuştur.
- D Değerler düzenli, akılcı ve temsilcidir.
- D Küçük danışmanlık yeterlidir.
- D Bu kültürler sabit çevrelerde iyi işlerler.
- Gelişim ve değişime karşı kişisel değildir ve üyeler kendilerine görev verilmiş olarak hissederler.

c) Başarma kültürü

- Öncelikle kişisel öğretici güdüleme ele alınır ve kişilerin kendi işlerini yapabilmeye sorumlulukları vurgulanır.
 - Tutku, yükümlülük ve iş ahlakı uyandırma girişimi vardır.
 - Kişilerin ilginç, heyecan verici amaçların arkasına seve seve sıraya girdiği bu kültürler; harekete, heyecana önem verir.
 - Kişilerin enerji ve zamanlarını aşan yüksek talepler vardır.
- D Kültür; katlanılması güç olmakla birlikte, kişiler sönmeye ve hayalden uyandırılmaya eğilimlidirler.
- D İş örgütlemeye konusunda disiplin ve prosedürlere bağlılıktan çok, genel görüşler vardır.

d) Destek kültürü

- Destek gönüllüdür ve ilişkiler ortaklaşa şekillendirilir.
- Kişiler yükümlülük ve dayanışmayı çok önemserler.

- Askeri örgütlerde, yabancı servislerde, birleşim örgütleyicilerinde, başlangıç takımlarında bulunur.
 - Karşılıklı ilgi, güven ve diğerlerinin rahatı kavramlarına yer verilir.
 - Grup hizmetlerinde yüksek güdü ve özveride bulunma isteği en önemli özelliklerindedir.
- [] Fikir ayrılıklarından kaçınma eğilimi zayıftır. Anlaşmalar yoğun olarak değerlendirilir ve az da olsa adam kayırma vardır.

Dennison'ın Örgüt Kültürü Sınıflaması

Dennison da kültürü uyarlanabilirlik kültürü, misyon kültürü, ilgi kültürü ve tutarlılık kültürü olmak üzere dört kültür tipine ayırarak sınıflama yoluna gitmiştir. Bu kültür tipleri kısaca aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (Hoy ve Miskel, 1996):

a) Uyarlama kültürü

Bu tip kültürde dış çevreye stratejik bir vurgu ve değişim ile esnekliğe odaklanma açısından tanımlanır. Bu kültür, çevreyi izlemek ve müşteri gereksinmelerini anında karşılamak için örgüt kapasitesine destek sunan değerler, normlar ve inançları besler.

b) Misyon kültürü

Bu tip kültür de dış çevreye hizmet anlamında düşünülür, fakat burada istikrar gereksinmesi ve yönelim önemlidir. Paylaşılan vizyon, misyon kültüründe çok can alıcıdır. Vizyon, işgörenlere çalışmalarını başarmalarının ötesinde bir destek sağlar. Üyeler, çalışmalarına açıklık ve amaç veren bir vizyonu paylaşırlar. Liderler, örgüt misyon ve vizyonunu vurgulayarak davranış biçimlendirirler.

c) Bağlılık kültürü

Bu tip kültür; başarının anahtarı olarak, sorumluluk duygusu ve örgüte adanmışlık duygusu yaratır. Eğer dış çevre hızlı bir biçimde değişiyorsa ve stratejik vurgu içselse o zaman üye bağlılığı kritiktir.

d) Tutarlılık kültürü

Bu tip kültür; içsel bir odağa ve dışsal, istikrarlı bir çevreye sahiptir. Bağlılık ve güvenilirlik, bu kültürün belirgin özelliğidir. Semboller, törenler ve liderler işbirliğini, geleneği ve standart rutinler ile başarıyı hedefleyen politikaları destekler. İstikrarlı bir çevrede bütünleşmiş, güvenilir ve yeterli bir örgüt oldukça etkili olabilir.

Hofstede'in Örgüt Kültürü Sınıflaması

Hofstede, bilişsel bir yaklaşım sergileyerek, kültürü "herhangi bir grubun üyelerinin paylaştıkları zihinsel bir programlama" olarak tanımlamış (Schwartz, 1997: 69; Şişman, 2002a: 59; Turgut, 1998: 36), ulusal kültürün örgütler açısından sonuçlarını inceleyerek aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 40 ülkedeki IBM çalışanları üzerinde yaptığı araştırmasının sonucunda çalışanları birbirinden en iyi biçimde ayırt eden 4 ana kültürel değer boyutu ortaya çıkmıştır. Hofstede'in (1) bireycilik-toplulukçuluk, (2) güç aralığı, (3) belirsizlikten kaçınma ve (4) erilik-dişillik olarak adlandırdığı bu boyutlar aşağıda ayrıntılı olarak incelenmeye çalışılmaktadır.

a) Bireycilik-Toplulukçuluk

Bu boyut, kısaca bir ülke veya örgüt üyelerinin, bireyler olarak mı yoksa bir kümenin üyeleri olarak mı davranışta bulunmayı yeğledikleriyle ilgilidir (Hofstede, 1989). Buna göre bireyler olarak davranışta bulunmayı yeğleyenlerin baskın olduğu toplumlar bireyci, bir grubun üyeleri olarak davranışta bulunmayı yeğleyenlerin baskın olduğu toplumlar ise toplulukçu olarak nitelendirilmektedir.

Hofstede'in araştırmasında en üst düzeyde bireyci toplumlar arasında ABD, Avustralya, İngiltere ve Kanada yer almıştır. Türkiye bu sıralamada 28. sıradadır (1= en yüksek bireycilik; 40= en yüksek toplulukçuluk). En üst düzeyde toplulukçu ülkelerin arasında ise Guetamala, Ekvator, Panama, Venezüella gibi ülkeler yer almıştır (Aycan, 1998). Daha sonra yapılan birçok araştırmayla da, Türk kültürünün toplulukçu bir karakter taşıdığı görülmüştür (Duran, 2002; Batlaş, 2001; Erdem, 1996). Bu doğrultuda toplulukçu davranma, sıkı toplumsal çerçeveleri ifade eder. İnsanlar kendi kümeleri ile diğerlerini ayrı tutarlar. İçinde yer alınan akraba grupları, klanlar ve örgütler diğerlerinden farklılaştırılır. Bu gruplar üyelerini kollarken, karşılık olarak da sadakat beklerler. Belirlenimcilik, toplulukçu kültürlerde etkilidir. Grup iradesinin üyelerin

inanç ve davranışlarını belirlemesi beklenir. Bu denetimde temel rol utanma duygusudur. Oysa bireyci kültürlerde içsel bir denetim ve öze saygı söz konusudur (Sargut, 2001). Toplulukçu özelliklerin yoğunlukta olduğu toplumlarda çocuk "Biz" kavramına dayalı düşünmeyi öğrenir, çatışma yerine uyum ön planda tutulur, yüksek içerikli iletişim bulunur, ilişkiler bireyden önce gelir (Hofstede, 1993). Toplulukçu değerlerin yüksek olduğu toplumlarda, bireyler bir aileyi, bir klanı devam ettirmek için doğarlar. Kimlik; toplumsal sistem içinde biçimlenir, bu toplumların örgütlerindeki işgörenlerde daha güçlü bir duygusal bağ aranır (Hofstede'ten akt. Terzi, 2000).

Hofstede, bu kültürel farklılıkların işyerinde, okullarda, ailelerde, politika ve düşünce bazında nasıl ifade edildiği üzerinde durmaktadır. Örneğin, işyerinde, toplulukçu kültürlerde ilişkilere görevden daha fazla önem verilir; fakat bireyci kültürlerde görevler ilişkilerden çok daha önemlidir. Toplulukçu kültürlerde eğitimde nasıl yapılacağını öğrenmek, buna karşın bireyci kültürlerde nasıl öğrenileceğini öğrenmek temel amaç olarak benimsenir. Toplulukçu kültürlerde, ailelerde çocuklar "biz" açısından, bireyci kültürlerde "ben" açısından düşünürler. Politikada toplulukçu kültürlerde güç; çıkar gruplarının, bireyci kültürlerde ise seçmenlerin elindedir. İlkinde temel amaç toplumsal uyum ve uzlaşma iken, ikincisinde kendini gerçekleştirmedi. Toplulukçu kültürlerde bireyin amaçları, grubun amaçlarının gerisinde iken, diğerinde bireyin amaçları grubun amaçlarını aşmaktadır. Bireyci kültürlerde, insanlar kendi grupları ile diğer gruplar arasından çok az ayırım yaparlar; toplulukçu kültürlerde ise ayırım çok daha keskindir (Akt. Schwartz, 1997).

İki tip kültür arasındaki farklılıklar daha ayrıntılı olarak şu şekilde sıralanabilir: Toplulukçu kültürlerde güç, bir gruba dahil olmakla elde edilir, bireyci kültürlerde ise güç, inisiyatif ve kendini gerçekleştirmeye dayanır. İlkinde grup, özel yaşama müdahale edebilirken, diğerinde özel yaşam yalnızca kişinin kendisini bağlamaktadır. Birincisinde kanaatler grubun kanaatleridir, ikinci tip kültürlerde birey kendi kanaatlerini geliştirir. Toplulukçu kültürün baskın olduğu toplumlarda grupta olanlar ile olmayanlara farklı davranılırken, diğerinde böylesi bir ayırım söz konusu değildir (Erdem, 1996). Triandis ve Bhawuk'tan aktarıldığına göre, toplulukçu kültürlerin insanları diğerleriyle iç bağımlı olup çözümü birimi grup iken, diğer tip kültürün baskın olduğu toplumlarda kişi bağımsızdır, gruba dayalı değildir ve çözümü birimi bireydir. Amaçlar açısından bakıldığında ilkinde amaçlar iç grubun amaçlarıyla

örtüşmekte, diğerinde amaçlar iç grubunkinden farklılaşmaktadır. Birincisinde toplumsal davranışın belirleyicileri normlar, görevler ve sorumluluklar, diğerinde ise tavırlar, kişisel gereksinmeler, algılanan haklar ve sözleşmeler toplumsal davranışı belirlemektedir. İlkinde ilişkilere öncelik verilirken, diğerinde akılcılık ve maliyet/yarar oranı dikkate alınır (Sargut, 2001).

Bu iki tip kültürün egemen olduğu ülkelerin örgütleri çözümlendiğinde ise şu özellikler dikkati çekmektedir (Erdem, 1996): Toplulukçu ülkelerin örgütlerindeki bireylerin ilişkileri moral temeline dayanırken, diğerinde kişisel çıkar temel alınır. İlkinde işgörenler örgütten kendileriyle bir aile içinde olduğu gibi ilgilenilmesini bekleyip, aksi taktirde örgütsel yaşama ilgisiz kalırlarken, diğerindeki işgörenlerde böyle bir beklenti bulunmamaktadır. İlkinde örgütün işgörenler üzerinde etkisi güçlü, diğerinde zayıftır. Birincisinde işgörenler, örgütlerinden çıkarlarını korumalarını isterlerken, ikinci tiptekiler çıkarlarını savunmak için yalnızca kendilerine güvenmeleri gerektiğine inanırlar. Toplulukçu anlayışın egemen olduğu toplumlarda örgüt yaşamı dürüstlük ve görev duygusuna, diğerinde ise bireysel inisiyatife dayanır. İlkinde terfi yalnızca örgüt içinden gerçekleştirilir; fakat diğerinde içeriden de dışarıdan da terfi söz konusu olabilir. İlkinde terfi kıdeme, ikincisinde kişinin yetkinliğine ve piyasa değerine göre yapılır. Birinci tipte yöneticiler, örgüt yönetiminde yeni fikirlere ve akımlara ilgi göstermezken diğer tiptekiler yeni akım ve fikirlere ilgi göstererek uygulamaya koymayı denerler. Toplulukçu ülkelerin örgütlerinde kararlar sorumlu kişilerin ilişkileri sonucu, bireyci toplumlarınkinde herkesin bakış açısıyla biçimlenerek alınır.

Elde edilen araştırma sonuçları bir yana bırakılıp, tek başına yukarıdaki özellikler incelendiğinde bile, Türk kültürünün toplulukçu kültürlerden olduğu açıkça görülmektedir. Bireyciliğin öne çıktığı bir batı toplumunda hemen hiç rastlanmayan hemşerilik, kan bağının yakın ilişki kurmada belirleyici olması, adam kayırma gibi özelliklerin Türkiye'de çokça rastlanması, toplulukçu kültürün bir uzantısı olarak algılanabilir.

Öte yandan Hofstede, değerlerin ulusal düzeyde etkili olduğunu, örgütsel düzeye doğru inildikçe bu etkinin azaldığını ileri sürmekte, ancak Sargut (2001), bu savın bireyci toplumlar için geçerli olabileceğini; toplulukçu kültürün baskın olduğu toplumlarda ise, aksine, ulusal düzeydeki kültürel değerlerin örgütsel alana etkisinin belirgin biçimde daha fazla olduğunu ifade etmektedir. Çünkü gerek ulusal değerler,

gerekse aile içi toplumsallaşma, örgütsel düzeyde ve çalışma ortamlarında önemli etkiler yapmakta, bu sürecin sonunda toplulukçu davranış sergileyen toplumlarda kurumsallaşma ve profesyonelleşme düzeyi düşük, toplumsallaşma baskısı sınırlı örgüt kültürleri oluşmaktadır. Söz konusu örgüt kültürlerinin ulusal kültür karşısında etkisiz ve zayıf kaldıkları, bu durumun örgütsel nüfus içindeki kültürel çeşitliliği baskı altına aldığı söylenebilir. Ayrıca toplumları bireyci-toplulukçu biçiminde bir ayrıştırmanın bireysel düzeydeki değerlerin çeşitliliğini gözardı edeceği; modernleşmeci bir vurgu yaptığı ve buna bağlı olarak bireycilik yönünde bir ilerlemenin her toplum için kaçınılmaz olduğu sayılına dayandığı yönünde eleştiriler de bulunmaktadır (Göregenli, 1995; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

b) Güç Aralığı

Bu boyut, toplumlarda ve örgütlerde güç dağılımındaki eşitsizliğin nasıl algılandığıyla ilgilidir. Hofstede, bütün toplumların gerçekte eşitsiz olduğunu; fakat bazılarının daha fazla eşitsizlik içinde olduğunu öne sürmüştür (Hofstede, 1993). Ona göre, eşitsizlik; güç, itibar, refah gibi alanlarda kendini gösterebilir. Örgütlerde de eşitsizlik kaçınılmaz olup görevle ilişkilidir. Bu eşitsizlik ast-üst ilişkileri içerisinde biçimlendirilir (Akt. Terzi, 2000). Bu doğrultuda güç dağılımında ve buna bağlı olarak fırsat eşitsizliğindeki dengesizliğin kabullenildiği kültürler, yüksek güç aralıklı kültürler olarak adlandırılabilir. Sargut (2001), bu tip kültürlerde patronların, rütbelilerin, üst makamlarda bulunanların haklı olmak için doğruyu bilmek gibi bir zorunlulukları bulunmadığını öne sürmektedir. Çünkü onların haklılıkları sahip oldukları güçten kaynaklanmaktadır.

Güç aralığının yüksek olduğu toplumlarda, güçsüz olanların güçlülere bağımlı olmasının gerekli olduğuna; düşük güç aralığının bulunduğu toplumlarda güçlü ve güçsüz insanlar arasında birbirlerine bağımlılık olup, böylesi bir bağımlılığın gereğine inanılır. İlkinde ana babalar çocuklarına itaati öğretir, diğerinde çocuklarına eşit davranır. Yüksek aralıklı gücün bulunduğu ülkelerde çocuklar ana babalarına saygılı davranır, diğer kültürde çocuklar ana babalarına eşit durumdadırlar (Şişman, 2002a). Güç aralığının yüksek olduğu kültürlerde güç tartışılmaz ve hukukun önündedir; buna karşılık düşük güç aralıklı kültürlerde hukuk, gücün önünde yer alır. İlkinde iktidar sahipleri, olduklarından daha güçlü görünmek zorunda; diğerinde olduklarından zayıf görünmeyi denerler (Erdem, 1996). Toplumsal kültürlerdeki bu özellikler örgüt

kültürlerini de etkilemektedir. Bu özellikler, aynı toplumlardaki örgüt yapılarına aşağıdaki şekilde yansımaktadır:

Yüksek güç aralığının bulunduğu örgütlerde merkeziyetçilik, güç aralığının düşük olduğu örgütlerde yerinden yönetim ön plandadır. İlkinde üstler ile astlar arasındaki maaş farkı fazla, ikincisinde azdır. Birinci tip örgütlerde astlar ne yapacaklarının söylenmesini, ikinci tip örgütlerde danışılmayı beklerler. Güç aralığının yüksek olduğu örgütlerde ideal patron iyiliksever, otokrat ve babacanken; diğerinde ideal patron becerikli demokrattır. İlkinde yöneticiler için imtiyaz ve statü sembolleri beklenir, ikincisinde böylesi bir beklenti yoktur (Şişman, 2002a). Güç aralığı geniş olan kültürlerde unvan, statü ve pozisyon gibi betimleyici öğelere sıklıkla rastlanır ve saygı duyulur. İşyerlerindeki işçi-işveren arasındaki mesafe kolayca fark edilir ve korunur. Buna karşın güç aralığı dar olan kültürlerde güç sahibi kişilere yaklaşmak ve onlarla yakınlaşmak kolaydır. Örgütlerde önemli kararlar alınırken işgörenlerin fikrine başvurulup, karar sürecine dahil olmaları sağlanır. Fırsat ve ödüllendirmelerde eşitsizliğe daha az rastlanır (Ay, 2005; Aycan, 1998). İlkinde çok, ikincisinde az sayıda denetleyici kadro bulunur. Güç aralığının yüksek olduğu kültürlerde alt kademedekilerde düşük nitelik ile memurların işçilere oranla daha yüksek statüye sahip oldukları görülürken, güç aralığının daha az yaşandığı yerlerde alt kademelerde yüksek nitelik ve işçiler ile memurların aynı statüye sahip oldukları görülmektedir (Terzi, 2000). Biçimsel iletişimin yukarıdan aşağıya doğru işlemesi, yatay iletişimin bulunmayışı; yüksek güç aralığının yaşandığı toplumlardaki örgütlerin diğerinden ayrılan özelliklerdendir

Hofstede, yüksek güç aralığının yaşandığı ülkelere örnek olarak Malezya, Panama, Guatemala, Filipinler ve Venezüella'yı göstermiştir. Düşük güç aralığının en çok yaşandığı toplumların ise Avusturya, İsrail, Danimarka, Yeni Zelanda ve İrlanda'yı göstermiştir. Türkiye, bu değerlendirmede 18. sırayı almıştır (1= en yüksek güç aralığı; 40= en düşük güç aralığı) (Aycan, 1998). Daha sonra yapılan araştırma sonuçları da, Hofstede'in Türkiye toplumunun yüksek güç aralıklı kültürel bir yapı sergilediği yönündeki bulgusunu desteklemiştir (Duran, 2002; Altay, 1997; Erdem, 1996).

c) *Belirsizlikten Kaçınma*

Belirsizlikten kaçınma, bir ülkedeki insanların yapılandırılmamış durumlar yerine yapılandırılmış durumları tercih etme derecesi olarak tanımlanmaktadır. Yapılandırılmış durumlar denildiğinde ise nasıl davranmak gerektiğini gösteren açık kurallar akla gelmelidir. Bu kurallar yazılı olabildiği gibi, sözlü de olabilmektedir ve bunlar geleneklerce dayatılmaktadırlar (Hofstede, 1993).

Hofstede'den aktarıldığına göre, toplumlarda aşırı belirsizlik katlanılamaz bir gerilim yaratır ve bu toplumlar bu gerilimle baş edebilmek için çeşitli yöntemler geliştirirler. Bu yöntemler din, teknoloji ve hukuk alanlarıyla ilgilidir. Teknoloji, insanın yarattığı maddi şeyleri; hukuk, toplumsal davranışa kılavuzluk eden biçimsel ve doğal kuralları; din ise bilinmeyenin bilgisini gösterir. Belirsizlikle başa çıkma yollar toplumların kültürel mirasıyla ilgilidir. Örgütler açısından belirsizlik kavramı, sıklıkla çevre kavramıyla ilişkilendirilir. Belirsizliğin kaynağı olarak çevre, örgütün doğrudan kontrolü altında olmayan her şey olarak ele alınır (Bakan, Büyükbeşe ve Bedestenci, 2004; Terzi, 2000).

Toplumsal ve örgütsel yaşam açısından kültürün belirsizlikten kaçınma özelliğinin bazı sonuçları şöyle özetlenebilir: Belirsizlikten kaçınan toplumlarda insanlar belirsizlik karşısında güvensizlik ve tehdit edilmişlik duygusuna kapılırken; diğerinde belirsizlik, aşılması gereken engel olarak algılanıp üzerine gidilir. Belirsizlikten kaçınan toplumlarda yüksek kaygı düzeyi, gelecek hakkında yüksek kaygı, yüksek iş stresi, değişime yüksek duygusal tepki, kuşaklar arası mesafenin büyüklüğü söz konusu; belirsizlikten kaçınma eğilimi göstermeyen toplumlarda düşük kaygı düzeyi, günlük yaşamla ilgili iyi niyet, düşük iş stresi, değişime düşük duygusal tepki görülür. Belirsizlikten kaçınan örgütlerde yöneticiler yaş temeline göre seçilir; diğerinde yaş ölçütü dışında başka ölçütlerle de seçilebilirler. İlkinde bireysel ilerlemeler için düşük; ikincisinde güçlü bir hırs görülür. İlkinde örgütlerdeki hiyerarşik yapılar açıktır, örgüt kuralları ihlal edilemez, işgörenler kurallar çerçevesinde hareket etmeyi yeğlerler, üstlerinin kendilerine yön göstermesini beklerler. Buna karşın belirsizlikten kaçınma eğilimi düşük örgütlerde hiyerarşi, pragmatik nedenlerle çığnenebilir (Bakan ve ark., 2004). Belirsizlikten kaçınmacı toplumlarda toplumsal normlardan sapmalar tehlikeli görülürken, belirsizlikten kaçınma düzeyi düşük toplumlarda bu durum hoşgörülle karşılanır. Birincisinde gençlere ihtiyatlı, ikincisinde olumlu yaklaşım sergilenir. Birinci

tip toplumlarda risk almaktan kaçınılır, ikinci tiptekilerde risk daha rahat göze alınır. Belirsizlikten kaçınma derecesi yüksek toplumlarda yazılı kurallar fazla, diğer kültürlerde azdır. Belirsizliğe hoşgörüsüz kültürlerde kurallara uyulmuyorsa bireyler; belirsizliğe hoşgörülü toplumlarda ise kuralların kendisi sorgulanmalıdır. İlkinde olabildiğince standartlaşma yeğlenir; diğerinde farklılık ve çeşitlilik olağandır. Birincisinde ayrıntılar; ikincisinde stratejiler ön plandadır. Belirsizlikten kaçınma eğilimi yüksek olan örgütlerde işgücü devri düşük; diğerinde yüksektir (Şişman, 2002a). Belirsizlikten kaçınma düzeyi yüksek olan ülkelerde insanlar daha asabi, belirsizliğe toleranslı ülkelerin insanları ise daha yumuşak başlıdırlar. Belirsizlikten kaçınma eğilimi yüksek ülkeler katı, düşük olanlar ise esnek olarak betimlenebilir. Belirsizlikten kaçınan ülkelerde "farklı olan tehlikelidir" düşüncesi egemenken, belirsizliği hoş gören toplumlarda farklı olan merak edilir (Hofstede, 1993).

Türkiye'de yaygın bir uygulama olan "yaşam boyu istihdam" belirsizlikten kaçınma eğiliminin doğal bir sonucudur. Japonya, Portekiz ve Yunanistan'da da belirsizlikten kaçınma söz konusu olduğundan, yaşam boyu istihdam, bu ülkelerde tartışılmaz bir haktır. Buna karşın Danimarka, ABD, İngiltere, İsveç gibi ülkelerde işten işe geçme hareketliliğinin yüksek olduğu görülmektedir (Sargut, 2001).

Türkiye gibi ülkelerde, kültürün etkisiyle, belirsizlikten kaçınan insanlar, tehdit edici belirsizliği azaltmak için, güç aralığını açarak tepki vermekteler. Belirsizliğin üstesinden gelinemedi i zamanlarda Sargut'un (2001) ifadesiyle, insanlar Tanrı'ya, generallere ya da sivil politikacı babalara sığınarak belirsizliği azaltmaya çalışırlar. Kuşkusuz böylesi toplumları terör, ekonomik kriz gibi olgular çabuk paralize eder. Artan terör ve ekonomik krizleri (artan belirsizlik) darbelerin izlemesi, demokrasinin kesintiye uğramasının geniş halk kitlelerince desteklenmesi, belirsizliği azaltma çabası içinde olan kitlelerin doğal tepkisidir. Tüm bu tepkiler, Türkiye toplumunun, belirsizliğin üstesinden gelebilmek için güç aralığına gereksinim duyduğunu göstermektedir.

Belirsizlikten kaçınmanın en yüksek yaşandığı ülkelere örnek olarak Hofstede Yunanistan, Portekiz, Guetamala, Uruguay ve Salvador'u göstermiştir. Bunun en az yaşandığı ülkeler arasında da Singapur, Danimarka, Hong Kong, İngiltere ve İrlanda bulunmuştur. Türkiye, bu boyutta 16. sırada yer almıştır (1= belirsizlikten en çok kaçınma; 40= belirsizlikten en az kaçınma) (Aycan, 1998).

d) Erillik-Dişillik

Kültürün bu boyutu, toplumdaki cinsiyetlere yüklenen rollerle ilişkilidir. Bütün toplumlarda kadınların rolleri ile erkeklerin rolleri farklıdır; fakat bu farklılıklar eril toplumlarda, dişil olanlara oranla daha fazladır (Hofstede, 1993).

Dişil kültürün göstergeleri insana ve insanlar arası ilişkilere önem verme ve yaşamın genel niteliğini önde tutma biçiminde ortaya çıkmaktadır. Toplumlar geleneksel anlamda dişilikle ilişkilendirilen kavramlar şefkatli, merhametli, nazik, sadık, çocuklara karşı sevgi dolu olmak, başkalarına karşı duyarlı olmak, halden anlamak, anlayışlı olmak, sıcak davranmak gibi değerleri içermektedir (Bakan ve ark., 2004; Sargut, 2001). Öte yandan dişil kültürlerde kişiler arası uyum ve anlaşma çok önemsenir. Bu nedenle anlaşmazlıklarda çatışmaya girmektense örtbas etme yoluna gidilir. Mutluluk ve kişiler arası huzur, başarı ve güç elde etmekten daha ön planda tutulur (Aycan, 1998).

Sargut'un (2001) Hofstede'ten aktardığına göre, eğer bir toplumda atılganlık, para kazanma ve materyalist eğilimler; egemen değerler olarak öne çıkıyorsa, bu tür toplumların eril toplum olduğu söylenebilir. Toplumlardaki geleneksel erkek değerleri irdelendiğinde saldırganlık, yükselme tutkusu, dediğim dedik tavır, atletik ve yarışmacı olmak, egemen ve baskıcı tavır takınmak, özgüvenli, bağımsız ve tavır koyucu olmak öne çıkmaktadır.

Hofstede'in araştırmalarına göre, dişil ve eril değerlerin örgütler ve yönetim açısından bazı sonuçları şöyledir (Şişman, 2002a): Dişil kültürlerde nitelikli ve ücreti yüksek işlerde kadın sayısı fazla, eril kültürlerde azdır. Dişil değerlerin baskın olduğu örgütlerde işgörenler arasında içten ve sıcak ilişkiler var iken, eril değerlerin egemen olduğu örgütlerde ilişkiler ussal ve mesafelidir. Dişil kültürlerde işgörenlerin yaşamına müdahale varken, eril kültürlerde örgüt çıkarı için özel yaşama müdahale edilebilir. İlkinde çalışma yaşamında stres ve çatışma düzeyi düşük, ikincisinde yüksektir. Birincisinde çalışmalarda grup bütünleşmesi, ikincisinde ise bireysel başarı önemlidir.

Türkiye toplumu erillik-dişillik ayrımının orta sınırına en yakın ülke olmakla birlikte, dişil kümede yer almaktadır. Yukarıda sıralanan iki karşıt kültürün özellikleri incelendiğinde de, Türkiye kültürünün, dişil kültürün özelliklerinin birçoğunu taşıdığı görülmektedir. İlk bakışta Türkiye gibi kadınları yok sayan bir erkekler toplumu için böylesi bir değerlendirme kimilerince aşağılayıcı bile bulunabilir. Oysa sıralanan

özelliklerinden de anlaşılacağı gibi, dişil kültür, daha çok olumlu özellikleri çağrıştırmaktadır. Nitekim Sargut (2001), Hofstede'in Türkiye toplumu üzerine yaptığı genellemeyi test etmek üzere, geniş bir zaman aralığı içinde, üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma yapmıştır. Test sonuçları Türkiye toplumunun "erkek toplum" imajına oldukça ters düşen bir tablo oluşturmuştur. Kız öğrenciler geleneksel dişil değerlerin baskın olduğu tavır ve davranışları eksiksiz sergilerken, erkeklerin de aynı oranda olmasa da, dişil sayılan değerleri, eril değerlerden daha önde tuttukları görülmüştür. Ayrıca Duran (2002), Altay (1997) ve Erdem (1996) de benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Hofstede'nin araştırmasında Danimarka, Hollanda, Norveç ve İsveç kadınsı değerlerin; Japonya, Avusturya, Venezüella, İsviçre ve İtalya erkeksi değerlerin benimsendiği ülkelerin başında bulunmuştur. Türkiye 30. sırayla (1= yüksek erkeksi değerler; 40= yüksek kadınsı değerler) kadınsı değerlerin ağır bastığı bir kültür olarak tanımlanmıştır (Aycan, 1998).

Hofstede, kültürel boyutlardaki ulusal farklılıkların kaynaklarına ilişkin olarak çok sayıda spekülasyon ortaya atar. Örneğin yüksek güç aralığının Roma ve Çin İmparatorluğu gibi merkezleşmiş imparatorluklardaki yaşayışın kalıtım yoluyla günümüz toplumlarına geçtiğini öne sürer. Bireyciliği kentleşmenin, endüstrileşmenin ve ulusal zenginliğin sonucu olarak görür. Ilıman ve soğuk iklimlerin kültürel bireyciliği ve düşük güç aralığını tetiklediğini varsayar. Çünkü ona göre, böylesi iklimlerde hayatta kalma daha fazla kişisel inisiyatifi gerektirir (Akt. Schwartz, 1997).

Hofstede'in kültürel değer boyutlarındaki ulusal farklılıkların kaynakları hakkındaki nedensel ilişkiyi bazı araştırma sonuçlarıyla desteklenmiş, bazı araştırmalarda ise herhangi bir ilişki bulunamamıştır (Schwartz, 1997). Hofstede'in bu geniş çaplı araştırması örgüt ve psikoloji alanyazınında adından en çok söz ettiren araştırmalardan biri olmuştur. Ancak araştırmanın sonuçlarını değerlendirirken aşağıdaki noktaların göz önünde bulundurulması gerekir (Aycan, 1998; Schwartz, 1997):

1. Kültürel boyutları ölçmek için kullanılan yargı maddeleri, boyutların kavramsal tanımlarıyla çok iyi uyuşmamaktadır.
2. Bireycilik-toplulukçuluk, çok fazla ögeyi kapsadığından çok şeyi açıklamaya çalışırken gerçekte hiçbir şeyi açıklayamamıştır.

3. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan IBM çalışanları, ulusları karşılaştırmada iyi bir örneklem olmayabilir. Çünkü onların statüleri, ülkelerinin zengin ya da yoksul oluşuna göre değişmektedir.
4. Örnekleme yer alan uluslar, dünya uluslarını iyi bir şekilde temsil edememektedirler (örneğin Doğu Avrupa, örnekleme yoktur).
5. Kültürel boyutları ölçmek için kullanılan yargı maddeleri, farklı kültürlerde farklı anlamlar ifade etmektedir.
6. Hofstede, bu boyutları yalnızca kültürleri ölçmede kullanmasına karşın, yanlış bir şekilde, geniş ölçüde, bireyleri karakterize etmede kullanmıştır.
7. Araştırmanın üzerinden oldukça uzun bir süre geçmiştir. Bu zaman süresinde toplumların ve kültürlerin yavaş da olsa değişimden geçtiği unutulmamalıdır. Örneğin Türkiye'de seksenli yıllarda başlayan dışa açılma sürecinde, değerler ciddi değişimlere uğramıştır.
8. Bireylerden toplanan verilerin toplumsal düzeye genellenmesi, ekolojik yanlı denilen yöntemsel bir soruna işaret etmektedir. Toplumsal değerlerin incelenmesinde, bireyler düzeyinde toplanan verilerin yanı sıra, kültürü yansıtan diğer kaynaklardan da (örneğin çocuk öyküleri, atasözleri vb.) yararlanılmalıdır.

Bu sorunlara karşın, kültür boyutlarının bu şekilde somutlaştırılması kuram ve uygulamaya çok büyük katkı sağlamıştır. Hofstede'in çalışması, çok sayıda ve çeşitlilikte kültürler arası karşılaştırma çalışmasının yapılma yolunu açmıştır.

Örgüt Kültürünün Oluşumu

Swales'ten aktarıldığına göre, örgüt kültürünün oluşumunda kurucuların, örgütün iç ve dış çevresinin, yönetim uygulamalarının ve ulusal kültürün etkisi vardır (Terzi, 2000).

Kurucuların etkisi. Örgüt kurucuları, örgüt kültürü üzerinde sürekli ve anlamlı bir etki yapma eğilimindedirler. Kurucular, kültürü hem yaratır, hem de geleceğe taşırlar. Onların başarıları, kişilikleri ve vizyonları; örgütsel inanç ve geleneklerin özünü oluşturur.

İç çevrenin etkisi. Örgütlerin kendine özgü kültürleri örgütün yapısı ve alt sistemlerin özelliklerinden meydana gelir. Kültürü etkileyen iç faktörler; örgütün biçimi, biçimsellik derecesi, ödüllendirme ve değerlendirme ölçütleri, kullanılan teknoloji ile kontrol ve bilgi sistemleridir.

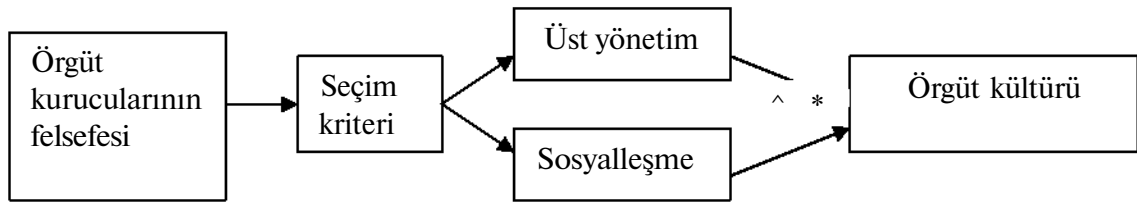
Dış çevrenin etkisi. Örgütler farklı sektörlerde etkinliklerini sürdürürler. Bu durum, örgütlerin teknolojik gereksinmelerini ve kullanmaları gereken kaynaklar belirleyecektir. Farklı çevrelerin farklı istemleri, örgütlerin kültürlerini bu çevrelerin çizdiği sorumluluklar çerçevesinde değiştirmek zorunda bırakır.

Yönetim uygulamaları. Örgütün kuruluş aşamasında kurucuların büyük etkisi vardır. Bu etki, örgüt büyüdükçe ve geliştikçe azalma eğilimi gösterir. Örgütte işlerin yapılış tarzı, zamanla uygun olmayan bir biçime dönüşebilir. Örgütün büyümesi ve değişen çevresinin örgüte yeni sorumluluklar getirmesi, o andaki yönetimin kültür üzerindeki olası etkisinin daha büyük olmasını sağlayacaktır.

Ulusal kültürün etkisi. Ulusal kültür; değerler, inançlar ve temel varsayımlar çerçevesinde örgütsel kültürün belirlenmesine yardım eder. Örgüt kültürü, ulusal kültürün bireye güç ve kontrole bakış açılarını yansıtabilir.

Robbins, örgüt kültürünün oluşumunu Şekil 3'teki gibi göstermiştir.

ekil 3. Örgüt Kültürleri Nasıl Oluşur?



Kaynak: Robbins, P. S. (1998). *Organizational behavior: Concepts, controversies and applications*. (8th Edition) New Jersey: Prentice-Hall, (s.479)

Şekil 3, bir örgütün kültürünün nasıl oluştuğunu ve beslendiğini göstermektedir. Orijinal kültür, kurucuların felsefesinden türer. Bu, daha sonra işgören alımında kullanılan ölçütleri etkiler. O anki üst yönetimin hareketleri kabul edilir olan ve olmayan davranışların genel çerçevesini oluşturur. İşgörenlerin nasıl sosyalleşeceği; işgören seçimi sürecinde yeni işgörenlerle örgütün değerlerinin eşleşmesinde ulaşılan başarıya ve üst yönetimin sosyalleşme yöntemleri konusundaki seçimlerine bağlıdır (Robbins, 1994).

Örgüt Kültürünün Öğeleri

Örgüt kültürünün temel öğelerinin neler olabileceğine ilişkin olarak alanyazın incelendiğinde, kültürün tanımında olduğu gibi, değişik yaklaşımlar bulunmaktadır. Aşağıda, alanyazında üzerinde en çok durulan örgüt kültürü öğeleri ele alınmaktadır.

Temel Varsayımlar

Varsayımlar; örgüt üyelerinin çevreyle ilişkileri, gerçek, zaman, mekân, insan eylemleri ve insan ilişkilerinin doğasıyla ilgili olarak paylaştıkları temel inançlardır (Schein, 1984). Temelde kültür, ortaklaşa sözsüz varsayımların bir belirtisidir. Bir örgütün üyeleri kendi etraflarındaki dünyaya ilişkin bir görüşü ve bu dünyadaki kendi yerlerini paylaştıkları zaman bir kültür var olur. Yani, temel bir varsayımlar örüntüsü, içsel ve dışsal uyum sorunlarıyla baş etmenin öğrenildiği örgüt tarafından icat edilir, keşfedilir ya da geliştirilir (Hoy ve Miskel, 1996). Salvaggio'ya (2003) göre, varsayımlar artifaktların, perspektiflerin ve değerlerin temelini oluşturan inançları ifade eder.

Bir örgütün temelinde yatan varsayımlar; yönetim kararları, politikaları ve prosedürlerinde ortaya çıkmaktadır. McGregor'un X ve Y Kuramı, yönetimin işgörenlere ilişkin temel varsayımlarını tanımlamaktadır. Ona göre, Kuram X yöneticileri, yalnızca üst düzey yönetim döngülerinde bulunan kültürün varlığına inanmaktadırlar. Onlar işgören davranışlarının yönlendirilmesi, güdülenmesi, kontrol edilmesi ve edilgenliğin önlenmesine dönük olarak yönetim tarafından değiştirilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Y Kuramı yöneticileri ise çalışma grubu farklılıklarını tanırlar ve farklı alt kültürlerle sahip olabilen bu farklı grupları anlarlar. Bu tür yöneticiler, işgörenlerin örgütsel amaçlar doğrultusunda çaba harcamalarını yönlendirerek kişisel amaçlarını başarmaları için işgörenlere fırsat vermenin gereğine inanırlar (Salvaggio, 2003).

Schein, güçlü ve kendine özgü bir kültürü olan bir örgütün aşağıdaki varsayımlar üzerine temellendiğini ifade etmektedir (Akt. Hoy ve Miskel, 1996):

D Gerçeklik bireyler tarafından oluşturulur.

- Bireyler sorumluluk sahibidir, güdüdür, kendi kendilerini yönetmeye kadirler.

- Grup toplantılarında fazlaca çatışmayı ve fikirlerin test edilmesini gerektiren tartışma aracılığıyla tanımlanır.

[] Bir örgütün üyeleri bir ailedir; onlar değerlerini kabul eder, onların bakımlarını üstlenirler ve onlara saygı duyarlar.

Bu öz varsayımlar bireysellik, özerklik, açıklık ve bilginin otoritesi olarak böylesi paylaşılmış değerlere neden olmaktadır.

Yukarıdaki kapsamlı kültür perspektiflerini kullanarak Tablo 1'de tanımlanan beş varsayım kategorilerinin her birinin tutarlı bir uzlaşma örüntüsünün bulunup bulunmadığının belirlenmesi için, dikkatle gözden geçirilmesi gerekir. Daha sonra da güçlü ve zayıf kültürlerin olup olmadığına ya da çeşitli gruplar arasında kültür çatışmaları olup olmadığına ilişkin bir yargıya varılmalıdır (Hoy ve Miskel, 1996).

Tablo 1. Kültürel Varsayımların Kategorileri

| | |
|---------------------------|---|
| İlişkilerin Doğası | Örgüt üyeleri arasındaki ilişkiler hiyerarşik midir? Veya grup yönelimli midir? İlişkiler bireylere mi odaklanır? |
| İnsan Doğası | İnsanların temel olarak iyi, temel olarak kötü olduğu mu ya da ne iyi ne de kötü olduğu mu düşünülür? |
| Gerçekliğin Doğası | Gerçeklik (yani doğru kararlar) dış otorite figürleriyle mi açıklanır? Ya da gerçek, kişisel bir araştırma ve test etme süreci yoluyla mı tanımlanır? |
| Çevre | İnsanın çevreye hakim olabileceği temel inançlar var mıdır? Veya onlar çevreye boyun mu eğdirilmelidir? Ya da insanlar çevreyle uyum içinde olmaya mı çalışmalıdır? |
| Evrensellik/Partikülarizm | Bütün örgüt üyeleri aynı standartlar tarafından mı değerlendirilmelidir? Ya da belirli kişilere ayrımcı mı davranılmalıdır? |

Kaynak: Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice*. (5th Edition) New York: McGraw-Hill (s. 134).

Temel Değerler

Değerler; örgüt üyelerinin olay, durum ve davranışları değerlendirmede, yargılamada benimsemiş oldukları ölçütlerdir (Schein, 1984). Değerler, örgüt kültürünün özünü oluşturmakla birlikte çoğunlukla yazılı bile olmazlar. Ayrıca değerler; örgütsel yapılar, politika ve prosedürler, stratejiler veya bütçeler gibi katı da değildirler

(Deal ve Kennedy, 1982). Schein, desteklenmiş değerleri de "Biz kaliteli eğitimi sağlarız." örneğinde olduğu gibi, başarı için çabalamayı içeren açık olarak ifade edilen ilkeler, değerler olarak tanımlamıştır. Deal, örgüt kültürünün, her düzeydeki işgören ve liderlerin davranışlarında yansımaları bulan paylaşılmış değerler üzerine temellendiğini ifade etmektedir. "Burada önemli olan şey nedir?" sorusunun yanıtı, bir örgütte değer verilen şeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bakışı gösterir. Değerler insanların durumları, eylemleri, nesnelere ve insanları anlamlandırdığı yargılardır. Onlar örgüt amaçlarını, ideallerini ve standartlarını temsil eder (Akt. Salvaggio, 2003).

Wiener, örgüt içerisindeki değerler sisteminin işlevsel ve seçkin olarak iki şekilde oluştuğunu öne sürmektedir. Wiener, bu iki tür değeri aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (Akt. Terzi, 2000: 44-45):

İşlevsel değerler, işgören eylemlerini yürütme biçimlerini kapsar. Bu değerler özellikle amaçlarda ve bu amaçlara odaklanmış işlevlerde ve uygulama biçimlerinde görülür. Bu değerler, işgörenlerin davranışlarına yol gösterici işleve sahiptir. Çünkü bu değerler, amaçların başarılması anlamında güçlü vurgular içerdiğinden işgörenin muhtemelen rasyonel davranmasına yol açar. İşlevsel değerleri üretimde kalite, müşteri hizmetleri ve yenilik çerçevesinde, müşteri her zaman haklıdır, yeni bir fikri asla öldürme, kalite işimizdir şeklinde ifade edebiliriz.

Seçkin değerler ise, üstünlük gibi daha çok güçlü duygular şeklinde oluşur. Örgütün ürünlerine, üyelerine ve özellikle diğer örgütlerle olan ilişkilerinin önemine ilişkin değerlerdir. Seçkin değerler bir nevi örgüt milliyetçiliğini yansıtan doğaları içerisinde karşılaştırmalı değerlerdir. Bu değerleri, bir numaramız, en iyisimiz şeklinde ifade edebiliriz.

Örgütlerin ve insanların pek çok nitelikleri (yetenekler, iş gerekleri, kişilik özellikleri, meslekler gibi) davranışların önemli belirleyicileri olduğu halde, örgüt ve insanların temel ve sürekli görünüşü onların değerlerini ifade eder. Birey açısından değerler, bireyin çevresine uyumunu kolaylaştıran toplumsal bilişin bir türüdür. Örgüt açısından değerler ise, sistemin işlevleri ve etkinlikleri ile üyelerin uygun davranışları için özenle oluşturulmuş ve geliştirilmiş gerekçelerdir. Grubun bütün üyeleri aynı değerlere sahip olmadığı halde, örgütsel normlar ve değerler bir grup ürünüdür (Chatman, 1989).

Gerçekten de örgüt kültürünü tümüyle tanıyabilmek için örgüt kültürünün derinliklerindeki değerlere kadar gitmek gerekir. Schermerhorn'a göre paylaşılmış değerler, aşağıdaki işlevleri yerine getirir (Terzi, 2000: 42-43):

1. Belirli bir değeri olan olağan eylemlerin önemli eylemlere dönüşmesine yardım eder.
2. Örgütü toplumun etkili değerlerine bağlar.
3. Ayırt edici bir rekabet üstünlüğü sağlar.

Yapılan araştırmalar, bir örgütte paylaşılan değerlerin önemini şöyle göstermektedir: Değerler kişisel etkililiği destekler, örgüte bağlılık düzeyini artırır, örgütsel amaçlarda uzlaşmayı kolaylaştırır, etik davranışları cesaretlendirir, sıkı çalışmaya dönük normları pekiştirir, iş stresini azaltır. Bunlara ek olarak, gevşek bir dokuda yer alan insanları bir araya getirmek için tutkal görevi görür. Ayrıca belirli varsayımları, nasıl başarılı olunabileceğini, örgütün temel özelliklerini yansıtarak örgüte bir kimlik duygusu verir (Kouzes ve Posner, 1990). Ancak güçlü değerlerin olumlu sonuçlarının yanı sıra örgüt açısından birtakım risk ve tuzakları da vardır. Deal ve Kennedy (1982), bu riskleri (1) eskime riski, (2) değişime direnç riski ve (3) tutarsızlık riski biçiminde ifade etmişlerdir.

Örgütsel değerlerin kaynağının ne olabileceğine ilişkin çeşitli görüşler vardır. Schein'den aktarıldığına göre, bunların kaynağını örgüt üyelerinin insan, çevre ve bu ikisinin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan ve kabul edilen sayılılar/inançlar oluşturmaktadır. Buna göre, değerlerin temel kaynağını bir grubun üyelerinin kabul ettiği temel inançların oluşturduğu söylenebilir. Kısaca sayılılar neyin doğru/gerçek olarak kabul edildiğini, değerler ise neyin önemli olarak görüldüğünü göstermektedir (Şişman, 2002a). Erdem'e (1996) göre ise, değerler geleneklerden ve karizmatik bir liderden kaynaklanabilir. Eğer değerler geleneğe dayanıyorsa nesilden nesile aktarılır, bireylerin ve durumların olası etkilerinden bağımsızdır. Öte yandan bir değer, karizmatik bir kişiden kaynaklanıyorsa, liderin kişisel çekiciliğinin süresiyle sınırlı olabileceğinden, geleneksel bir değere göre daha kısa sürelidir. Ayrıca bir değer, ilk olarak özel bir kişiden kaynaklansa da (örn. örgüt kurucusu) zamanla geleneksel bir özellik kazanabilir. Geleneksel olarak nitelendirilebilen birçok değer, kurucuların yarattığı ve daha sonra süregelen değerler şeklindedir.

Normlar

Westbrook, örgütlerin üyelerinin kendi aralarında nasıl davranacağını değerlerin yanı sıra normların da etkilediğini ifade etmektedir. Bu normlar üyelerin maksimum

çaba sarf etmelerini önleyebilir veya daha fazlasını yapma konusunda onları cesaretlendirebilir (Akt. Salvaggio, 2003). Örgüt üyeleri içsel ve dışsal sorunlarla, normlar aracılığıyla ilgilenirler (Palmer, 2002).

O'Reil'e göre, normlar olay, olgu ve durumları açıklama ve yorumlamada toplumsal sistemin üyelerine yol gösteren toplumsal kural ve standartlardır. Kültür, aynı zamanda normatif (kural koyucu) bir sistem olarak tanımlanır (Akt. Şişman, 2002a). Normlar, bir örgütün davranış kurallarıdır. Allen, normların bir grup tarafından umulan, kabul edilen, desteklenen bütün davranışları kapsadığını öne sürmektedir. Schein, grup normlarını, Hawthorne çalışmalarında, bir birimde çalışanlar arasında yavaş yavaş gelişmiş olan "Hakça ödemeye karşılık, hakça çalışma" normunda olduğu gibi, çalışma gruplarında yavaş yavaş gelişen gizli standartlar ve değerler olarak tanımlamıştır (Akt. Salvaggio). Türkiye'de de çalışanlar arasında işitilen "Bu kadar paraya bu kadar çalışılır" anlayışı bu türden bir normu çağrıştırmaktadır.

Normlar ödül-ceza yöntemiyle korunurlar. Ödüllendirme, normlara uygun hareket edilmesinin, cezalandırma ise çoğu zaman norm dışı davranışın bir sonucu olarak ortaya çıkar. Normlar, öğrenilebilir nitelik taşırlar ve zamanla alışkanlık haline gelirler (Özkalp, 1992).

Artifaktlar

Bowditch ve Buano'nun "insanların işitebileceği, görebileceği somut örgütsel öğeler; insan eliyle yapılmış şeyler" (Akt. Bakan ve ark., 2004) olarak tanımladıkları artifaktlardan Schein (1984), görülebilen fakat deşifre edilemeyen buluşlar, teknolojiler, sanatlar, mitler, semboller ve efsaneler; yani somut davranış örüntüleri olarak söz etmektedir.

Dyer, artifaktları sözlü, davranışsal ve fiziksel olmak üzere üçe ayırmıştır. Örgüt üyelerince paylaşılan mitler, hikayeler ve dil sözlü artifaktları; ritüel ve törenlerde yapılan eylemler davranışsal artifaktları; teknoloji, fiziksel çevrenin düzenlenmesi ve kullanılan iş elbiseleri gibi unsurlar da fiziksel artifaktları oluşturmaktadır (Akt. Terzi, 2000). Bowditch ve Buano ise artifaktları 6 alt kümeye ayırmıştır (Akt. Bakan ve ark., 2004):

1. Materyal nesnelere: Yıllık raporlar, örgütün ürettiği ürünler, pazarlama broşürü vb.
2. Fiziksel donanımlar: Ofislerin kullanım biçimi, araba park alanının görünümü vb.

3. Teknoloji: Bilgisayarlar, faks makineleri, üretimde kullanılan alet ve makineler vb.
4. Dil: Şakalar, anekdotlar, hikayeler ve argo terimler vb.
5. Davranış örüntüleri: Ritüeller, törenler vb.
6. Semboller, kurallar, sistemler, prosedürler ve programlar: Ödüllendirme, değerlendirme, terfi vb.

Dil

İnsanların birbirlerine anlam taşımak için kullandıkları yazılı işaretler ve seslerden oluşan özel bir kavrayış, olarak tanımlanan dil (Balcı, 2000), kültürün öğrenilmesi ve nesilden nesile aktarılmasında önemli bir rol üstlenir (Unutkan, 1995). Tosi ve arkadaşlarının da ifade ettiği gibi, her toplumun bir ana dili olduğu gibi, her örgütün de kendine özgü bir dili vardır. Bu dili örgütün üyeleri en iyi biçimde kullanabilir ve öğrenebilirler (Akt. Terzi, 2000). İşgörenler bu dili öğrenerek kültürü kabul ettiklerini gösterirler ve kültürün korunmasına yardımcı olurlar (Robbins, 1994).

Birçok örgüt ya da örgütlerin alt birimleri dili, bir kültürün ya da alt kültürün üyelerini belirtmek amacıyla kullanırlar. Üyeler bu dili öğrenerek, kültürü kabul ettiklerini gösterirler ve böylece kültürün korunmasına yardımcı olurlar (Robbins, 1994). Gronn'dan aktarıldığına göre, yönetsel uygulamalar, örgüt üyelerinin birbirleriyle olan konuşmalarından meydana gelen bir söylem ortamıdır. Öyleyse söylem, yönetsel kontrolü sağlamanın bir aracıdır. Yönetsel eylem bir müzakere işi olup yönetici, kararlarda uzlaşma ve katılım sağlamada avantaj sağlamak için dil, statü ve mesafeyi kullanmaktadır (Bates, 2001).

Kutlamalar, Törenler, Rit ve Ritüeller

Toplumsal yaşamda törenler, ilkel toplumlardan modern toplumlara değin hepsinde önemli bir yer tutmaktadır. Örgüt kültürüyle ilgili alanyazında tören olarak ifade edilen ve ortak bazı özelliklerine bağlı olarak törensellikler olarak nitelendirilebilecek seremoni, ritüel, rit gibi kavramlaştırmalar kullanılmaktadır. Bunlar Türkçede merasim, tören, ayin gibi sözcüklerle karşılanmaktadır.

Trice ve Beyer ile Deal'a göre davranışsal semboller ve bunların tipik örnekleri olarak örgütsel törenler, örgütte özel anlam yüklü olan eylemleri ifade etmektedir. Örgütlerde çeşitli törensel etkinliklerde gösterilen davranışlar, sembollerin en belirgin

örnekleridir. Toplumsal yaşamda olduğu gibi örgütsel yaşamda da törenler üyelerin bir arada bazı özellikleri paylaşmaları, örgütsel bütünleşmenin sağlanması yönünden önemlidir. Bu yönüyle törenler, diğer kültürel öğeler gibi yönetim için bir kontrol aracı olarak kullanılabilir. Güçlü örgüt kültürüne sahip örgütler, aynı zamanda iyi düzenlenmiş etkin örgütsel törenlere de sahiptir (Şişman, 2002a). Ritüel, kültürel kalıp ve değerleri güçlendirmek için yapılan törensel eylemler olup (Terzi, 1999) kültürel değerlerin, inançların ve ideolojilerin biçimlenmesini sağlar ve kültürü gerçeğe dönüştürürler (Handy, 1993). Kutlamalar bir okulun, o okulun öğrenci ve işgörenlerinin tanınmasını, değerlerin ve bilginin iletilmesini sağlar (Hoy ve Miskel, 1996; Salvaggio, 2003). Goldring'e (2002) göre ise ritüellere katılma, örgüt üyelerinin kendi inançlarını açıklama fırsatı ile açık ya da belirsiz anlamları yaratma veya paylaşma fırsatı sağlar.

Metaforlar

Metaforlar, saklı kalmış anlamları etkilemek ve kavramak için dilsel araçlardır. Öte yandan, günlük konuşmaların gücünü artırırken (Kouses ve Posner, 1990) aynı zamanda bireysel kimlik ve toplumsal bütünleşmeyi de ifade eder. Örgüt kültürünün önemli bir öğesi de metaforlardır. İşgörenler ve yöneticiler, metaforları sürekli bir biçimde ilişkileri temsil etmek ve davranışı belirleyen güç yapılarını tanımlamak için kullanmaktadırlar. Metaforların doğası, meydana gelişi ve vurguladığı konular örgütün iklimi, niteliği ve kişiler arası ilişkilerin niteliğiyle ilgili ip uçları verdiği için yöneticiler için yaşamsal önem taşımaktadır. (Bates, 2001).

Kahramanlar

"Kahraman" sözcüğü örgüt kültürü kavramının gelişimine koşut olarak örgüt kültürleri içinde önemli bir yer tutmaktadır. Kahramanlar bir örgüt içinde büyük ölçüde takdir edilen özelliklere sahip, ölmüş ya da yaşayan, gerçek ya da hayali kişilerdir. Kurmuş oldukları ya da hizmet ettikleri örgütlerin üzerinden örgütsel kahramanların bıraktıkları izler silinmemektedirler.

Kahramanlar, örgüt açısından ideal özelliklere sahip olarak görülen üyelerdir. Bunlar, örgütün üyeleri için değer ve ideallerin canlı olarak yaşandığı, gözlemlendiği ve açıklandığı örnekleri ve rol modelleri oluşturmaktadır. Örgütün diğer üyeleri için bu kahramanlar, örnek alınması, izlenmesi gereken davranış modelleridir. Örgüte yeni

katılan üyeler, örgüte egemen olan değerleri, kahramanlar hakkında anlatılan hikayeler aracılığıyla öğrenebilirler (Şişman, 2002a). Kadın ve erkek kahramanlar, bir örgütün rol modelleridir. Deal ve Kennedy (1982), bir örgüte hizmet eden kadın ve erkek kahramanların altı yolla rol oynadıklarını bulmuşlardır:

1. Ulaşılabilir ve insani başarı sağlayarak,
2. Rol modelleri sağlayarak,
3. Dış çevre için örgütü sembolleştirerek,
4. Örgütün özel görünümünü koruyarak,
5. Performans standartları oluşturarak,
6. Çalışanları güdüleyerek.

Değerler kültürün özü ise, kahramanlar da bu değerlerin canlı örneği ve örgütün gücünün somut örneğini oluştururlar. Kahramanlar, güçlü bir kültürün çok önemli figürleridir. Onlar, işgörenler için rol modelleri olurlar. Kahraman büyük bir güdüleyicidir, sihirbazdır, herkesin kendisine güvendiği kişidir. Onlar sağlam karakter ve biçime sahiptir. Diğer insanların yapmak isteyip de denemekten korktukları işleri onlar yaparlar. Kahramanlar olağandışı eylemleri olan sembolik figürlerdir. Onlar insan kapasitesinde var olan başarı idealini gösterirler. Kahramanlık bir liderlik ögesidir. 1920'lerden beri şirketler stratejik plan yapan, kayıt tutan ve akış çizelgeleri düzenleyen ussal yöneticilerce güçlendirilmektedir. Ancak şu bir gerçektir ki; yöneticiler kurumları işletirler, kahramanlar ise yaratırlar (Deal ve Kennedy, 1982)

Bir yöneticiyi her şeyden üstün kılan özelliklerinden biri, onun kararlılığıdır. Ancak kahramanlar genellikle karar verici değildirler; onlar sezgiseldirler; bir vizyonları vardır. Kahramanlar kararın vizyona uygun olup olmadığı dışında karar vermezler. Yöneticiler meşguldür; oysa kahramanlar bütün zamanlara sahiptir. Yöneticiler rutincidirler; kahramanlar deneyimcidirler. Yöneticiler disipline edilmişlerdir; kahramanlar ise birer oyuncudurlar (Deal ve Kennedy, 1982).

Mitler, Hikayeler

Mitlerin çoğu sanıldığı gibi aksine, okul etkinliklerine ve amaçlarına anlam katar. Efsanelerin yalnızca büyük toplumsal hareketlerle sınırlı olmadığı, aynı zamanda okullarda ve başka yerlerde yaşamın temel özelliği olduğu görülür. Efsaneler okul

yaşamıyla iç içe geçmiştir. Bunlar toplumsal ve kişisel kimliği oluşturan inanç, ahlak, ritüel ve kuralları belirler (Bates, 2001).

Hikayeler, gerçek olaylar üzerine temellenen anlatılardır, ancak onlar çoğunlukla gerçek ile hayali bir araya getirir. Efsaneler, gerçekler yoluyla gösterilememiş olan sorgulanmamış bir inancı aktarırlar. Efsaneler, hayali ayrıntılarla dilden dile dolaştırılır (Hoy ve Miskel, 1996).

OKUL KÜLTÜRÜ

"Okul kültürü", 1980'lerin sonunda bir okulun kapsamlı karakterini tanımlamak üzere kullanılmış olan bir terimdir. Okul kültürü kavramı, örgüt kültürü teriminin kullanıldığı işletmelerden eğitime aktarılmıştır (Walker-Wied, 2005).

Kuramsal altyapı oluşturulurken okul kültürü kavramının alanyazında pek çok tanımına rastlanmış, bunlara dayanarak bu kavram için "Okulun dış çevresine uyum ve kendi içinde bütünleşme sürecinde ortaya çıkan sorunları çözme çabası sırasında gelişen, icat edilen ya da keşfedilen, gerçekliği ve sürekliliği belli bir dönem içinde kanıtlanmış olan, okula yeni gelenlere en doğru algılamaya, düşünme ve hissetme biçimleri olarak aktarılan, bilinçli olarak tasarlanan veya farkında olunmayan sayılılarla bu sayılıların fiziki çevre ve insan etkileşimine yansıyan ifadelerinin tamamı" biçiminde kapsamlı bir tanım geliştirilebilir.

Öğretmenlerin kendi kültürleri olup, bu kültür kuşkusuz mesleki kimliklerini derinden etkiler. Güçlü bir okul kültürü kurulursa, farklı değer ve inanç sistemlerine sahip öğretmenlerin, okulun ortak değerleri etrafında bütünleşmeleri sağlanabilir. Kuşkusuz okulun örgütsel kimliği ile öğretmenlerin kültürel kimliği karşılıklı olarak birbirlerini etkileyeceklerdir. Okulun üyeleri arasındaki değer, inanç ve törelerin birbirleriyle etkileşimi pozitif ya da negatif çıktılara yol açabilir. Ancak pozitif bir okul kültürü yapılandırılırsa öğretmenler birtakım çatışmalara, okuldan soğuma, başarısızlık vb. olumsuz duygulara maruz kalmayacaklardır.

Fullan ve Hargreaves dört tip okul kültüründen söz etmektedirler: Birinci tip okul kültüründe öğretmen, sınıfının hükümdarı konumundadır ve bu da sınıfta yarışçı bir atmosfer yaratır. Bu kültür tipinde öğretmenler uzun erimli konu ve çalışmalar yerine şu ana odaklanırlar ve geleneksel uygulamalar yaparlar. İkinci tip, kısıtlı işbirliğinin yeğlendiği kültürün hüküm sürdüğü bir kültür tipi olup bu kültürlerde işbirliği zayıf ve

yüzeyseldir. Öğretmenler materyal ve kimi öğretim stratejilerini paylaşırlar; ancak müfredat programı, uzun erimli planlama ya da kendi eğitim felsefeleri gibi daha derin konulan tartışmaktan kaçınırlar. Üçüncüsü, göstermelik iş arkadaşlığının, açık bürokratik politika ve prosedürlerin, formal yapıların göze çarptığı, işbirliği kültürünün desteklenmediği bir okul kültürü tipidir. Dördüncüsü ise işbirliği kültürünün sürekli vurgulandığı bir kültür tipidir ve burada öğretmenler mesleki yeterliklerinde zaman içinde artış gösteren bir gelişme ve güven içindedirler. İşbirliği kültürlerinde takım öğretimi, danışmanlık ve paylaşılan karar verme uygulamaları çok önemsenir. Öğretmenler diğer öğretmen, okul ve programları tanıma şansını yakaladıkları hizmet-içi çalıştay, seminer ve konferanslarda yer alarak edindikleri sürekli öğrenme fırsatlarından hoşnutturlar (Quiambao, 2004).

Örgüt tarafından değer biçilen şeye dayanarak okullarda çok farklı ilişkiler gelişir ve değişir. Bireylerin diğer kişilerle ilişkileri ve etkileşimleri, bir örgütteki dinamikleri önemli ölçüde etkileyebilir. Bir örgütte, insanların diğer insanlara nasıl davrandığına ilişkin varsayımlar, temel kültür inançlarını yansıtır. Bireyler okul kültüründe anahtar rol oynar ve kültürü anlamada kritik öneme sahiptirler (Palmer, 2002). İnsanlar; fiziksel faktörlerden daha çok, bir okul iklimi veya kültürünü biçimlendirmede en önemli değişkenlerdir. Öğretmenler, bu süreçte kritik aktörlerdir (Tidd, 2001).

Okullar, değişik beklentilerin bulunduğu ve politikadan çok kolay etkilenebilen örgütlerdir. Bu durumda okul kültürü, okulu dışarıdan gelebilecek her türlü olumsuz etkilere karşı koruyabilecek bir kalkan olarak görülebilir (Şişman, 1994). Keedy ve Aches ile Miller'e göre, okul kültürü çok karmaşık ve çok yönlüdür. Bir okul kültürü, okulun önceliklerini, kararların ne olduğunu ve bu kararların nasıl alındığını etkiler (Akt. Palmer, 2002). Bolman ve Deal'dan aktarıldığına göre örgüt kültürü; örgütsel inançları, duyguları, davranışları ve sembolleri içerir. Özünde örgüt kültürü; paylaşılan felsefe, ideoloji, inanç, duygu, varsayım, beklenti, tutum, norm ve değerleri gerektirir. Örgüt üyeleri birbirleriyle iletişimde bulunurken ortak bir dille konuşurlar, benzer terminolojiyi kullanırlar ve benzer ritüel ve törenlerin katılımcısı olurlar. İş yerinde ölçüt ve standartları ortaya çıkaran grup normları olarak belirgin davranış standartları yavaş yavaş gelişir. Okullarda baskın örgütsel değerlerin tipik örnekleri öğretmen ve öğrencilerin yüksek performans beklentileri, düşük devamsızlık ve okulu terk etme

oranları ile yüksek bir verimlilik derecesini içerir. Okullar vizyon ve misyon ifadeleri aracılığıyla kendi felsefelerini dile getirirler (Quiambao, 2004).

Değerlerin yanı sıra örgüt kültürünün temel öğelerinden olan metaforlar da, okul kültüründe kullanılır. Okul kültürü aşağıdaki metaforlarla betimlenir (Hoy ve Miskel, 1996; Lunenburg ve Orstein, 1996):

1. Aile kültürü: Okul bir takım veya ev; yönetici de ana baba, kardeş ya da antrenör gibidir.
2. Makine kültürü: Benzetmeler; iyi yağlanmış makineler, politik makineler, iyi çalışan makineler ve paslı makineler biçiminde olup bu okullarda sıkı bir toplumsal yapı oluşturulmuştur. Burada aile kültüründen hoşlanılmaz, öğretmenler başarı için kullanılan birer makine olarak görülür. Yönetici ise işkoliktir.
3. Gece kulübü kültürü: Okul bir sirke benzetilmiştir. Yöneticiler, törenlerin önde gelenleridirler. Öğretmenler, aile kültüründeki arkadaşlıklardakine benzer davranış özellikleri sergilerler; onlardan temel farkı, ilişkilerin odağının çalışanların performansı üzerine olduğudur.
4. Korku kültürü: Okul ne olacağı kestirilemeyen, kabus yüklü bir gerilimli savaş bölgesinin özelliklerini taşır. Öğretmenler, okullarını kapalı bir kutu ve hapisane olarak görürler.

Çeşitli yazarlardan aktarıldığına göre, küçük okullar üzerine yapılan ilk araştırmalar, bu okulların yüksek verimlilik ve etkililik gösterdiğini ortaya koymuştur. Yakın zamanda yapılan deneysel çalışmalarda da küçük okullardaki öğrencilerin hem öğretmenlerince verilen notlarının hem de standart testlerden aldıkları puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu tür okullardaki öğrencilerin aynı zamanda daha yüksek oranda okula devam ettikleri, daha düşük oranda okuldan ayrıldıkları, program dışı etkinliklere daha fazla katıldıkları, bu okullarda daha az oranda şiddetin yaşandığı saptanmıştır (Rodriguez, 2005).

Purkey ve Smith'in araştırma bulgularından yola çıkarak Deal ve Peterson, başarılı bir okulun kültürel özelliklerini aşağıdaki gibi saptamışlardır (Akt. Smith, 2001):

1. Sağlam ve güvenilir bir çevre tarafından desteklenen güçlü değerlere sahiptirler. Onların çok az disiplin sorunu olup öğrenmeyi destekleyen bir çevreleri vardır.

2. Öğretim kadrosu ve öğrenciler, yüksek başarı beklentisine sahip olma açısından benzeşmektedirler.
3. Bütün öğrencilere temel becerilerin öğretilmesinin desteklenmesine ilişkin güçlü bir inanç vardır.
4. Açık performans hedefleri ve gelişim sürecinin desteklendiği yapıcı performans geri bildirimleri vardır.
5. Bu okullar güçlü liderliğe sahiptir.

Spady ve Marx da etkili okul kültürlerinin özelliklerini şöyle belirlemiştir (Akt. Smith, 2001):

1. Etkili okulların öğretimsel uygulamalara ilişkin paylaşılmış inançları vardır.
2. Bir lider olarak yöneticiye bir inanç bulunmaktadır.
3. Öğretme ve öğrenmeye ilişkin güçlü inançlar beslenir.
4. Öğretmenler rol modelleri, öğrenciler ise sorumluluk pozisyonundadırlar.
5. Önemli törenler, gelenekler ve ritüeller bulunmaktadır.
6. Katı olmayan düzenli bir atmosfer vardır. Sorumluluk, baskıyı gerektirmemektedir.
7. Öğretmenler karara katılırlar.

Purkey ve Smith, Etkili Okul Araştırmasında pozitif okul kültürü ile akademik kalite arasında bir ilişki bulmuşlardır. Ev ve okul arasında kurulan güçlü işbirliği, pozitif okul kültürünü yaratmaktadır. Hirase tarafından yürütülen klinik bir araştırmada, pozitif okul kültürü olan okullarda, öğretmenlerin işe ilişkin duygularının daha olumlu; öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Akt. Brown, 2005).

Gaziel, başarılı bir okul için sekiz kilit kültürel norm veya özellik üstelemiştir (Akt. Tidd, 2001): (1) takım çalışması, (2) düzenlilik, (3) akademik başarı kültürü, (4) sürekli okul geliştirme, (5) öğrenci sorumluluğu, (6) bir seçim bölgesindeki seçmenlerin gereksinim ve istemlerine uyum, (7) öğretmen yeterliğinin cesaretlendirilmesi ve (8) yönetici yeterliğinin cesaretlendirilmesi.

Deal ve Peterson'a göre, negatif kültüre sahip okullar ise verimsiz ve olumsuzdurlar. İşgörenler aşırı derecede parçalanmışlardır. Okulların öğrencilere hizmet amacı kaybolmuştur. Sellers'a göre, açık amaç duygusundan yoksun olunması, tembelliği destekleyen normların olması, ilerlemeden yoksun olmanın suçlusunu olarak öğrencilerin görülmesi, işbirliği için cesaretin kırılması ve işgörenler arasında sıklıkla

düşmanca ilişkilerin gözlenmesi negatif kültürleri olan okulların özelliklerindedir. Bu okullar işgörenler ve öğrenciler için sağlıksızdır (Akt. Brown, 2005).

Okul Kültürünün Boyutları

Okul kültürünün çeşitli araştırmacılarca çok sayıda ve çeşitlilikte boyutları belirlenmiştir. Bu çalışmada, bu boyutlar "Demokratik Yönetim ve Katılım", "İşbirliği, Destek ve Güven", "Okul-Çevre İlişkisi" ve "Bütünleşme ve Aidiyet" olarak saptanmıştır.

Demokratik Yönetim ve Katılım

Demokratik bir okul yönetimi denildiğinde tüm okul işgörenleri, öğrencileri ve velilerinin insan haklarının gözetimi, örgütün birçok biriminde görev alacak temsilcilerinin seçim yoluyla belirlenmesi (örneğin öğrenci temsilciliği), yönetime katılma hakkının işletilmesi, şeffaf bir yönetim anlayışı, işgörelere özgür bir çalışma ortamının sağlanması, işgörelerin ve öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmelerine olanak tanıyan bir sistemin yerleştirilmesi, eşitliğin ortak bir değer olarak benimsendiği bir kültür yaratılması, farklılıkların bir olumluluk olarak algılanması vb. akla gelmektedir.

Bunlardan katılımın, demokratik yönetim anlayışının özünü oluşturduğu sonucuna varılabilir. Katılım, "kişilerin kendilerini grup amaçlarına katkıda bulunmaya ve onlar için sorumluluk paylaşmaya yöreklendiren bir grup ortamının içine zihinsel ve duygusal açıdan içermeleri" olarak tanımlanmaktadır (Davis, 1988: 184).

Pateman, demokratik kuramda katılmayı ise şöyle tarif etmektedir (Akt. Açıkgöz, 1987):

Bu kuramın ana sayılısı insanların akıllıca ve etkili toplumsal kararlar almak için gerekli gizilgüce sahip oldukları, bu gizilgücün bulunmadığı durumlarda da bunu demokrasinin geliştirebildiğidir. Demokratik sistemin yaşaması için yalnızca siyasal düzeyde değil tüm toplumsal, ekonomik ve siyasal örgütlerde, aile, okul ve işyerlerinde de katılma gereklidir.

Bu tarifte her insanın karar alma yetisine sahip olduğuna ilişkin bir inanç, bu yetinin demokrasiyle geliştirilebileceği, demokrasinin bütün kurumlarda katılmayı gerektirdiği fikri öne çıkmaktadır. Aydın'ın (1994) da belirttiği gibi, bir eğitim örgütünde katılıma geniş olarak yer verilmesinde yarar vardır. Çünkü işgörelerin

niteliği buna uygundur. Olanaklar sağlandığında, öğretim elemanlarının da sağlıklı kararlar verebileceklerine inanılmalıdır. Katılım yoluyla öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleksen nitelikleri de geliştirilebilir.

Öğretmenleri karara katmaya ilişkin önemli noktalar (1) güç ve sorumluluğu dağıtma, (2) işğörenlerle karar verme gücünü paylaşma, (3) öğretmenlere kendi komitelerinde yönetim hakkı tanıma, (4) kararlar yaşama geçirilirken işğörenlerin fikirlerini alma, (5) grupla sorun çözme toplantılarına işlerlik kazandırma, (6) kendi kararlarını verebilmeleri için grup veya bireylere özerklik tanıma, (7) planlama ve karar vermede gereksinilen bilgilere ulaşabilmeleri ve işbirlikli planlar yapabilmeleri için işğörenlerin çalışma saatlerini değiştirme, (8) okulda yeni girişimlere dönük karar vermede gerekenleri yerine getirme ve (9) işğörenleri geliştirmek için fırsatlar yaratma biçiminde saptanmıştır (Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 1999).

İşğören katılımının demokrasinin bir gereği olmasının dışında, örgütsel ve bireysel düzeyde pek çok yararı da vardır. Nitekim araştırmalar, katılımcı liderlerin astlarının başboş lider tiplerinin astlarından daha yüksek doyuma sahip olduklarını, katılma düzeyi ve işbirliği düzeyinin artmasının işğörenlerin kendilerini örgütleriyle özdeşleştirme düzeylerini de artırdığını (Wall ve Lsicheron ile Patchen'den akt. Açıkgöz, 1987), moralin ve verimin yükselmesi ile katılımın yüksekliği arasında anlamlı ilişki bulunduğunu, işçilerin üretim hedeflerini kendileri belirlediğinde, normalin üstünde bir hedef belirlediklerini ve daha kısa bir sürede bu hedefi aştiklarını ortaya koymuştur (Roethlisberger ile Bavelas'tan akt. Davis, 1988).

Sonuç olarak şunu ifade etmek gerekir ki, gerçek anlamda katılımın sağlandığı demokratik bir okul kültürünün oluşturulup güçlendirilmesi hem öğrenci, öğretmen düzeyinde, hem okul örgütü düzeyinde, hem de en geniş anlamda toplumsal düzeyde çok büyük önem taşımaktadır.

İşbirliği, Destek ve Güven

Bilindiği gibi insanlar, kişisel güçlerinin yetersiz kalması durumunda, kendileriyle eş amaçlan olan diğer insanlarla işbirliği içerisine girerler. Örgütlerin de zaten işbirliği gereksinmesinden doğduğu söylenebilir. İşbirliği, kısaca "amaç ve çıkarları aynı olan bireylerin oluşturdukları çalışma ortaklığı" olarak tanımlanabilir.

Okul aynı eğitimsel amaçlar doğrultusunda bir araya gelen eğitim işgörenlerinin oluşturduğu bir örgüttür. Öğrencilerin eğitimi sırasında, her eğitim işgöreninin, diğerlerinin yardımına gereksinme duyması kaçınılmazdır. Eğitim hizmetleri, bir bakıma imcece yoluyla, ortaklaşa bir çalışmanın ürünü olmak zorundadır. Çünkü, öğrencilerin eğitimi için bir insanın bilgi ve becerisi yetersiz kalır. Eğitimde değişik uzmanlığı olan pek çok insana gereksinme vardır (Başaran, 1996). O nedenle yarışma yerine, işbirliği ve paylaşımın egemen olduğu bir okul kültürünün tasarlanması zorunludur.

Destek, yöneticilerin astlarına sağladıkları yardımın ve içtenliğin derecesidir (Robbins, 1994). Nitekim Senge de, okul kültürü tanımında tutumlar, değerler ve alışkanlıklar arasında var olan sürecin desteklenmesinin altını çizmektedir. Desteklenen bir meslek topluluğunun var oluşu, öğretmenlerin tükenmişliğe teslim olmalarını önleyerek onları güçlendirir ve güdüler (Akt. Goldring, 2002).

İşbirliği ve takım çalışmasının temeli güvene dayalıdır. Ortak bir amacı gerçekleştirmek üzere bir araya gelen işgörenlerin birbirlerine karşı olan güvenlerini kaybetmeleri, örgütteki insan ilişkilerini büyük oranda zedeler. Okul örgütlerinin en önemli toplumsal sermayesi güvendir. Okul yönetici ve öğretmenleri arasında güçlü bir güven duygusu varsa, öğretmenler örgütsel sorunları çözmede daha istekli hareket edeceklerdir. Örgütsel güven öğretmenler arasındaki işbirliği ve eşgüdümü kolaylaştırır. Ayrıca okul örgütünün kendi içinde oluşan güven ortamı, velilerin de okula güven duymasına neden olması bakımından da önemlidir (Çelik, 2000).

Dal ey ve Vasu (1998), işgörenlerin üst yöneticilere karşı örgütsel güven tutumlarını etkileyen şu değişkenleri belirlemişlerdir: Örgütsel çıkarlar, içsel ödüller, iş çevresi, iş doyumu, denetimsel değerlendirme ve politik müdahaleler.

Okul-Çevre İlişkisi

Okul örgütünün en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddeyi (öğrenciyi) toplumdan alması, gerekli eğitim sürecinden geçirdikten sonra da tekrar topluma vermesidir. Çevredeki bütün formal ve informal örgütlerin ya yön verdiği yahut etkilediği bir örgüt olması da, okulu diğer örgütlerden ayırıcı bir özelliktir (Bursalıoğlu, 1998). Bu açık sistem özelliği taşımasından kaynaklı olarak, okulun her zaman, içinde yer aldığı çevreyle ilişki kurması kaçınılmaz ve gereklidir.

Her ne kadar okulun asıl işi olan öğretim, sınıfta öğretmenin kılavuzluğu, yönlendirmesi ve denetiminde, öğrenci-öğretmen etkileşimiyle gerçekleşse (Balcı, 1993) de, çocuğun okulda geçirdiği zaman, ailesi ve çevresiyle geçirdiği zamana göre daha kısa olduğundan, okul öğrenmelerinin aile çevresinde de desteklenmesi gereklidir. Öğrencilerin okul başarılarını artırmak hem ailelerin hem de okulun ortak sorunudur (Tutkun ve Köksal'dan akt. Kolay, 2004). Gerçekten de öğrencinin okuldaki gelişimi, ailenin eğitime verdiği önemle koşutluk gösterir. Bu bağlamda aile-okul işbirliğinin iki avantajından söz edilebilir: Birincisi, ailenin okula ve öğrenciye gösterdiği ilgi güdü sağlar. İkincisi ise okulun yapısını, değerlerini ve standartlarını tanıyan aileler, çocuklarını daha iyi yönlendirebilirler (Berger, 1991).

Öte yandan çağımızda yaygın olarak benimsenen aktif öğrenme okulunun gereği olarak da, okul ile çevre arasında kurulan güçlü bir bağ oldukça önem kazanmaktadır. Nitekim Açıkgöz'e (2003: 25) göre, bu tür okullar "amaçlarını, öğrenme ve öğretmeye ilişkin değer ve inançlarını sürekli olarak çevreyle paylaşır. Kendi başarısının çevrenin gereksinimlerini, özelliklerini anlamak ve onu etkilemekten geçtiğinin farkındadır. Bu bağlamda etnik, ırksal, dinsel, kültürel, kuşaksal ve ekonomik bakımdan çevrenin çoğul yapısına duyarlı davranır."

Kuşkusuz okul ve çevre arasında kurulan güçlü bir bağ, okul kültürünü olumlu yönde etkileyecektir. Nitekim Purkey ve Smith, Etkili Okul Araştırmasında ev ve okul arasında kurulan güçlü işbirliğinin pozitif okul kültürünü yarattığı sonucunu elde etmiştir (Akt. Brown, 2005). Yine etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalar; okulun dış çevresinin, okulun yapısal özelliklerini olduğu kadar, kültürünü de önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur (Capper, 1993). Ne yazık ki Şişman'ın (1994) araştırması, ilkokullarda egemen olan kültürün çevreyle ilişkilerde çevreyi etkileme ve değiştirme konusunda fazla etkin olmadığını ortaya koymuştur. Yine ne yazık ki Türkiye'de yapılan araştırmalar, öğretmen ve yöneticilerin velilerle işbirliğinin, salt okula gelir sağlamak üzerine temellendiğini göstermiştir (Zoraloğlu, Şahin ve Şahin-Fırat, 2005; Kavak, Ekinci, ve Gökçe, 1997). Bu durum değişmediği sürece, velilerin desteğini de içeren pozitif bir okul kültürünün gelişmesi, güçlenmesi olanaklı görünmemektedir.

Bütünleşme ve Aidiyet

Güçlü kültürün belirgin bir sonucu, işgören devir hızının düşük olmasıdır. Güçlü bir kültürde örgütün neyi temsil ettiği konusunda, üyeler arasında yüksek bir fikir birliği bulunmaktadır. Böyle bir amaç birliği, işgörenlerin örgütsel aidiyet duygularına yol açar. Bunlar sonuçta işgörenlerin örgütten ayrılma eğilimlerini azaltır (Robbins, 1994). Kültür, bir bakıma bir grubun sınırlarını tanımakta, ortak kimlik duygusu oluşturarak grubun sürekliliğini ve bütünleşmesini sağlamaktadır. Bütünleşme, örgütün temel amacıdır. İçinde çeşitli aşamaların yer aldığı örgütsel bütünleşme, kısaca "örgüt üyelerinin istekli ve gönüllü olarak örgüte içten bağlılıkları" olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle bütünleşme, bireyin örgütle olan psikolojik bağıdır. Bu durum, bireyin işe katılma ve örgüte bağlılık durumu yanında, örgüt içinde örgütün baskın değerleriyle ilgili inançlarını içermektedir. Örgüt üyeleri, paylaştıkları birtakım kültürel öğeler (inanç, değer, norm vb.) aracılığıyla grup ve örgütle, örgütün amaçlarıyla bütünleşirler (Şişman, 2002a). O nedenle yöneticinin örgütte "biz" bilincini yerleştirmesi, işgörenlerin örgütsel bütünleşme ve aidiyet duygularına sahip olmaları bakımından çok önemlidir.

Ayrıca okulda aitlik ve topluluk duygusu oluşturabilmek için her şeyden önce uzun süreli birlikteliğe dayalı istikrarlı bir grup gereklidir. Kadronun uzun süreli birlikteliği, bütünleşme açısından önemlidir. Sık yönetici ya da işgücü devri, bütünleşmenin gelişmesini olumsuz etkiler. Diğer yandan topluluk olma duygusu, okul toplumunu oluşturan bütün üyelerin kendilerini okulun birer parçası olarak kabul etme, okulla bütünleşme durumunu ifade eder (Şişman, 2002b). Bu türden duygular, grubun paylaştığı ortak inanç ve değerlerle yakından ilintilidir. O nedenle, okulda örgütsel inanç ve değer ortaklığını geliştirmek gerekir.

Bir okul yöneticisinin, okul işgörenlerinin okulla bütünleşmesini sağlamak ve okula aidiyet duygularını geliştirmek için (1) adil bir ödül-ceza sistemini yapılandırması, (2) işgörenleri karar mekanizmalarına dahil etmesi, (3) okulu fiziksel olarak da çekici hale getirmesi, (4) okulla ilgili pek çok etkinliği işgörenlerle birlikte planlayıp uygulaması, (5) bütün işgörenleri bir araya getirecek özel günler düzenlemesi, (6) işgörenlerin mesleki sorunlarının yanı sıra özel sorunlarına da ilgi göstermesi, (7) işgörenlerin güdü ve moral düzeylerini artırıcı önlemler alması, (8) işgörenlerin okul

örgütünden beklentileri ile okulun işgörenlerden beklentilerini olabildiğince birbirine yaklaştırması önemli yararlar sağlayabilir.

Daha önce de söz edildiği gibi değerler, bir örgütün kültürünü açıklayan en kritik öğedir (Deal ve Kennedy, 1982). Yönetici ve öğretmenlerin kişisel değerleri, okulu pek çok açıdan etkileme potansiyeli taşır. Bu nedenle aşağıda değer kavramı incelenmektedir.

DEĞERLER

Bu başlık altında değer kavramı ve içeriği ile çeşitli değer sistemi sınıflamaları ayrıntılı olarak ele alınmaya çalışılmaktadır.

Değer Kavramının Tanımı ve İçeriği

Değerler antropoloji, felsefe, sosyoloji, psikoloji ve ekonomi olmak üzere çeşitli disiplinler tarafından farklı kuramsal temelde ele alınmaktadır. McDonald'a (1993) göre antropologlar, geleneksel bir bakış açısıyla, değerleri örgütün özü olarak görmektedirler. Felsefeciler, idealleri tanımlamak için değer kavramını kullanmışlardır. Sosyolojide değerler, toplum karakteristiğinin temel normatif standartlarını temsil etmektedir. Psikolojik perspektifte değerler, bireyin kişiliğinde anahtar unsur olup, tutum ve davranışların önemli belirleyicileridir. Ekonomistler ise, yarar işlevlerini anlamada değer kavramlarını görmektedirler.

İlk kez 1918'de Znaniecki tarafından sosyal bilimler alanyazınına kazandırılan "değer" kavramı, Latince "değerli olmak" veya "güçlü olmak" anlamına gelen "valere" sözcüğünden türetilmiştir (Bilgin, 1995). Lewis'e göre bir değer, belirli bir davranış biçimi veya yaşam tarzıyla ilgili dayanıklı bir inançtır. Değerler, bizi belirli bir davranış türüne ve yaşam tarzına sevk eden "iyi", "adaletli" ve "güzel" hakkındaki kişisel inançlarımızla eş anlamlıdır. Hall ve diğerleri, değerlerin bir kişi veya örgütün dünya görüşünü yansıttığını öne sürmüşlerdir. Rokeach'a göre değerler, bütün insanların etkinliklerinde farkında olarak veya olmayarak dışa vururlar (Akt. Razik ve Swanson, 1995). Rokeach, değeri, belirli bir davranış ve varoluş amacının kişisel ve toplumsal olarak karşıtlarına tercih edilmesine ilişkin kalıcı bir inanç (Akt. İmamoğlu ve Aygün-

Karakitaboğlu, 1999); değer sistemini de görece önemi süresince varoluş amacı veya tercih edilen davranış biçemleriyle ilgili inançların kalıcı bir örgütü olarak tanımlamıştır (Akt. Sağnak, 2004).

Toplumbilim Sözlüğü'nde değerler şöyle ifade edilmektedir (Hançerlioğlu, 1986: 84):

Nesne ve olayların insanca önemini belirleyen niteliği... Toplumbilimsel anlamda değer kavramı; nesnelerin ve bilinç olgularının toplum, sınıf ve insan açısından taşıdıkları önemi belirleyen niteliklerini dile getirir. Aynı nesne ya da bilinçsel olgu, insanların değişik gereksinmelerini karşılamaları bakımından değişik değerleri temsil eder. Örneğin bir vazo eşya olarak bir kullanma değeri, pazar malı olarak bir değiştirme değeri (ekonomik değer), atalarımızdan kalmış bir anı olarak ruhbilimsel bir değer, bir sanat ürünü olarak sanat değeri vb. taşır. Düşünceler de böyledir, bir sınıf için değer taşıyan bir düşünce bir başka sınıf için değer taşımayabilir. İdeolojiler arasındaki çatışma, gerçekte bir değerler çatışmasıdır. Törebilimsel, hukuksal, siyasal, kültürel, tarihsel vb. değerler de böyledir. Gereksinmelerin niteliğine göre değerlerin anlamı ve ölçüsü değişebilir, ama insan gereksinmelerini karşılama niteliği değişmez. Düşünsel değerler de, nesnelere gibi, nesnel gerçekliği yansıtır; nesnel gerçekliğin insanca edinilmiş bilgisini ortaya koyarlar. Düşünceler kendiliğinden oluşmaz, nesnel gerçeklikten yansır ve bu yansımanın nesnel gerçekliğe uygunluğu oranında da değer taşır...

Schwartz (1999), değerleri toplumsal aktörlerin (örneğin; örgütsel liderler, politika yapıcılar) eylemleri seçme, insan ve olayları değerlendirme ile kendi eylem ve değerlendirmelerini açıklama yollarına yardım eden, arzu edilen kavramlar olarak tanımlamıştır. Bu açıdan değerler, içinde bulunulan durum her ne olursa olsun, yaşama rehberlik eden ilkeler olarak önemine göre sıraya koyulan, ölçüt ya da hedeflerdir (örneğin; güvenlik, zevk).

Williams'a göre kültürel değerler, bir toplumda iyi, doğru ve arzu edilen şeyin ne olduğuna ilişkin olarak paylaşılan soyut fikirlerdir. Bu kültürel değerler (örneğin; özgürlük, refah, güvenlik), çeşitli durumlarda insanlara neyin uygun olduğunu söyleyen belirli normlar için temeller oluştururlar. Buradan hareketle toplumsal kurumların (örneğin; aile, eğitim, ekonomik, politik dinsel sistemler) işlevi, kendi hedefleri ve işlem modelleri kültürel değer önceliklerini açıklar. Örneğin, bazı toplumlarda bireysel hırs ve başarı oldukça önemli değer olarak görülür; ekonomik örgüt ve hukuk sistemlerinin ise rekabete dayalı (örneğin; kapitalist pazarlar) olması olasıdır (Schwartz, 1994).

Toplumsal değerleri ise Ozankaya, Toplumbilim Terimleri Sözlüğü'nde "Belli bir toplumda ya da toplumsal kümede bireylerin olumlu tepki gösterdikleri düşünceler, kurallar, uygulamalar, özdeksel nesnelere vb." olarak tanımlamıştır (Hançerlioğlu, 1986: 85).

Hodgkinson'a göre değerler, davranışın güdüleyici belirleyicileri olarak iş görme eğilimidir (Norberg, 2003). Ayrıca Hitlin de, değerlerin kişisel kimliğimizin özünü oluşturduğunu öne sürmektedir. Ona göre değerler, toplumsal kimliğin oluşumuna yol açmaktadır (Akt. Hortaçsu ve Ersoy, 2005).

Her birey geçmiş yaşantısı ve inançlarına dayanan bir değerler setine sahiptir. Elizur ve Sagie'ye göre, değerler denildiğinde; özel durumları aşan, arzu edilen durumlar, nesnelere, hedefler ya da davranışlara gönderme yapılarak yargı için ve alternatif davranış tarzları arasında seçim yapmak için normatif standartlar olarak kullanılır. Bu yüzden bir değer, birey ya da grubun sahip olduğu bir ilke veya standarttır (Akt. Cazier, 2004). Ayrıca değerler, doğuştan değil, sonradan öğrenilen bilişsel yapılarıdır. Kültürel dünya görüşleri, inanç sistemleri, ideolojiler, toplumsal normlar, kurallar ve tutumlar gibi, bireyin içinde doğup büyüdüğu yakın ve uzak toplumsal bağlamlarda, kişiler arası etkileşimler aracılığıyla edinilirler (Demirutku, 2007).

Rokeach, insan değerlerinin doğasına ilişkin olarak (1) bir kişinin sahip olduğu toplam değer sayısının görece olarak küçük olduğu, (2) bütün insanların benzer değerlere farklı derecelerde sahip olduğu, (3) değerlerin değer sistemlerinde örgütlendiği, (4) değerlerin toplum ve o toplumun kurumları ile kişiliğin izlerini taşıdığı ve (5) değerlerin sonuçlarının sosyal bilimcilerin ilgi gösterdiği bütün fenomenlerde ortaya çıktığı biçiminde varsayımlar öne sürmüştür (Akt. Razik ve Swanson, 1995).

Spates'e göre değerler, bireyin ya da grubun çekici bulduğu açık veya belirsiz kavramlardır (Akt. Miner, 1988). Lamberton ve Minor ise, değerleri bireyler için önemli olan her türlü düşünce yapısı, nesne veya etkinlikler, olarak tanımlamaktadır (Akt. Pehlivan, 1998). Onlar mevcut tarzlardan, araçlardan ve eylemin amaçlarından hangisini seçeceğimizi etkiler. Schwartz ve Bilsky ise, değer kavramının (1) bir kavram veya inanç olması, (2) arzu edilir sonuç, durum veya davranışlarla ilişkili olduğu, (3) özel durumları aştığı, (4) davranış ve olayların seçimi veya değerlendirilmesinde kılavuzluk etmesi ve (5) görece önemleri açısından sıralandıkları, biçiminde özellikleri olduğunu ifade etmektedirler (Schwartz, 1997).

Öte yandan Miner (1988), değerler ile tutum arasındaki farka değinme gereği duymuş; ona göre, değerler genelleştirilmiş kavramlarken, tutumlar belirli nesne veya durumlara ilişkin birkaç inanç örgütleridir. Değerler standartları korurken, tutumlar birçok ve değişen fikirleri yansıtır. Değerler, ne olması gerektiğiyle ilgili normatif standartlardır.

Yukarıda sıralanan değer kavramının çeşitli özellikleri, güdülemenin de önemli kaynaklarını oluşturmaktadır. Değerler, herhangi bir durumda daha az ya da daha fazla çekici olmasına göre alternatif eylemlerin varolmasını olanaklı kılar (Schwartz, 1997).

Rokeach'a göre değerler, davranışa farklı tarzlarda kılavuzluk eden çok yönlü standartlardır. Değerler (Akt. Bilgin, 1995);

1. bireyi, toplumsal konularda belli bir pozisyonu almaya sevk eder,
2. bireyi, belirli bir politik veya dini ideolojinin bir diğerine tercihi yönünde etkiler,
3. bireyin kendini sunmasında kılavuzluk eder,
4. bireyin kendini ve diğerlerini değerlendirmesinde ve yargılamasında, kendini ve diğerlerini övmesi veya kusurlar bulmasında ölçüt rolü oynar,
5. karşılaştırma sürecinde merkezi konumu nedeniyle bireyin kendini diğerleri kadar ahlaklı veya yeterli olup olmadığını değerlendirmesinde ölçüt olarak kullanılır,
6. diğerlerini etkilemede veya ikna etmede kullanılır,
7. psikoanalitik anlamda kişisel ve toplumsal olarak kabul edilemez inanç, tutum veya eylemlerin nasıl ussallaştırılabileceğini gösterir. Örneğin bir arkadaşına karşı yapılan nazik olmayan bir davranış, doğru sözlülük olarak ussallaştırılabilir. Ussallaştırma, birer ussallaştırılabilecek değere sahip olduğu taktirde olasıdır.

İnsan davranışını, önemli ölçüde, sahip olduğu değerler biçimlendirir. Bu doğrultuda değerler bireylerin hem işbirliği düzeyini, seçici algısını ve bilgiyi yorumlama gücünü etkiler; hem vizyon alanını belirler; hem de alternatifler arasından seçim yapmasında, karar vermesinde, sorun ve çatışmaları çözümlemesinde temel bir araç olarak rol oynar (Russell, 2001).

Değer kavramı; kişinin neyin iyi ya da neyin arzulanır olduğuna ilişkin fikirlerini içerdiğinden ahlaki bir boyut taşır. Değer sistemleri kişinin değerlerinin göreceli önemini temsil eder. Diğer bir deyişle herkes, bir değer sistemi meydana getiren bir dizi değerlere sahiptir. Bu sistem özgürlük, zevk, öz-saygı, dürüstlük, itaat, eşitlik gibi çeşitli değerlere verilen göreceli öneme göre tanımlanır. Herkesin belli değerleri vardır ve

bunlar tutum ve davranışları etkiler (Robbins, 1994). Çünkü içselleştirilmiş bir değer sistemi bir kimsenin eylemlerine rehberlik etmede bilinçli olarak veya olmayarak bir standart ya da ölçüt sağlar (Gibson, Ivancevich ve Donnely, 1997).

Değer yargısı, kişinin değer sistemindeki bilişsel ve duygusal unsurların birbirini karşılıklı etkilemesini içerir. Değerler, kültür içinde kök salmıştır ve bu yüzden güçlü desteğe sahip olup değiştirilmesi oldukça güçtür. Birçok açıdan mesleki tutumlar ile adanmışlık arasındaki uzaklık, tutumların veya adanmışlığın değerlere olan uzaklığından daha azdır. Fakat bu üç kavram, genel olarak duygusal unsurla ve performansla ilişkilerinde benzerliklere sahiptir. Bireyi doğrudan etkileyen kültürel, toplumsal, örgütsel sistemler ve rol setleri kişisel değerlerle ilişkilidir. Değerler, çevresel bağlam hakkındaki beklentiler, mevcut soruna ilişkin çözümlenme, karar alma sürecini başlatır (Miner, 1988).

Görüldüğü gibi değerler farklı yolla tanımlanabilmektedir. Ancak değer tanımları incelendiğinde şu temel noktalarda ortaklaşıldığı görülmektedir: Değerler soyut kavramlardır. Ayrıca değerler gelip geçici bir duygu veya aklımıza o anda gelen bir tercih olarak da düşünülemez; değişimi uzun zaman aldığı için, belirli bir zaman dilimi içinde kalıcı oldukları söylenebilir. Değerler, kavramaya ilişkin bir unsur içerir. Değerler ayrıca bütünüyle belirgin olmak zorunda da değildir. Bilincinde olmadan değerlere uygun hareket edilir. Bir diğer nokta, değerler eyleme dönüşmek durumundadır. Değerler hakkında konuşmak onların varlığını kanıtlamaz. Değerin uygulamada bir anlamı olması gerekir. Aksi takdirde varlığı saptanamaz. Son olarak, değerlerin belirgin özelliği arzu edilen bir kavram olmasıdır.

İnsanların kararlarını, tutumlarını, davranışlarını şekillendiren, kişiliğin temelini oluşturan değerlerin araştırılmasında birtakım güçlükler yaşanmaktadır. Hecher, değerlerle ilgili çalışmalarda dört engelden söz etmektedir. Bu engeller; (1) değerlerin gözlenemezliği, (2) halihazırdaki kuramların, değerlerin davranışı nasıl biçimlendirdiğinin anlaşılmasını yeterince açıklayamaması, (3) davranışın oluşumu sürecinde davranışsal açıklamaların ikna edici olmadığı bilmesi ve (4) değerlerin ölçülmesiyle ilintili güçlüklerin varlığıdır (Akt. Hitlin, 2003).

Bu engellere karşın bilim insanları, değerleri çalışma kapsamlarına almışlar, değerlerle ilgili çeşitli kuramlar geliştirmişler, değerleri çeşitli şekillerde sınıflamışlardır. Aşağıda farklı değer sistemi sınıflandırmaları ele alınmıştır.

Çeşitli Değer Sistemi Sınıflamaları

Alanyazın incelendiğinde, onlarca çeşit değer sistemi sınıflaması yapıldığı görülmektedir. Sosyal değerler, kültürel değerler, iş değerleri, kişisel değerler vb. Bu sınıflandırmalar da her kuramcı tarafından yine farklı şekillerde ayrıştırılmaktadır. Bu araştırmada incelenen değer sistemleri kişisel değer sistemleri olduğundan, aşağıdaki satırlarda yalnızca kişisel değer sınıflandırmaları ele alınmaktadır.

Spranger'in Kişisel Değerler Sınıflaması

İnsanları kişisel değerlerine, kişiliğin baskın değerlerine göre sınıflandırma çabalar arasında Spranger'in sınıflaması ilk örneklerden biridir. Spranger, değerlerine göre bireyleri, kuramsal, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dinsel olmak üzere altı kümeye ayırmıştır. Aşağıda Spranger'in tiplerinin kısa betimlemelerine yer verilmektedir (Özgüven, 1994):

a) *Kuramsal*

Gerçeğe, bilgiye ve eleştirici düşünceye önem verir. Kuramsal nitelikli bireyin temel ilgisi, gerçeğin keşfidir. Kendisini objelerin güzelliği ve yararlılığına ilişkin yargılardan arındırır. Benzerlik ve farklılıklara dikkat eder; eleştirici, akılcı ve ampirik bir bilim insanının niteliklerini taşır. Bilgisini düzenleyerek sistemleştirmeyi amaç edinir.

b) *Ekonomik*

Yararlı ve pratik olana önem verir; herhangi bir etkinliğin yararlı olup olmaması onun için önemlidir. Birey, yaşamı bedensel gereksinmelerin doyurulması olarak görür. İş dünyasının pratik değerlerine ve ekonomik güvenceye önem verir. Zengin ve güçlü olmak ister.

c) Estetik

Üst düzeyde biçim ve uyuma önem verir. Her bir yaşantıyı zarafet, simetri ve uygunluk açısından değerlendirir. Her türlü izlenimden zevk alır. Birey, yaratıcı bir artist olmak gereksinmesinde değildir. Bireycilik ve kendi kendine yeterlilik en önemli özelliklerindedir. Kuramsal değer niteliklerinin tamamen karşıtı nitelikler taşır.

d) Toplumsal

Yardımsızlık, bencil olmama ve başkalarını sevme en önemli özelliğidir. En önemli olan şeyin insanları sevmek olduğuna inanır. İnsanları belirli bir amaç için araç olarak kullanmaz. Kuramsal, ekonomik ve estetik tutum ve değerleri soğuk ve insana yakışmaz kabul eder.

e) Politik

Kişisel olarak etkili ve güçlü olmaya önem verir. Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret arar. Politikaya girmese bile politik bir kimse olarak bilinir.

f) Dinsel

Evreni bir bütün olarak algılar ve kendini bu bütünlüğün bir parçası olarak görür. Mutlaka doyurucu en yüksek değer deneyimleri arar, mistik konulara ve yaşantılara ilgi duyar. Dinsel doyum için yaşamın nimetlerini gözardı edebilir.

Milton Rokeach'ın Değer Sınıflaması

Rokeach, değerleri amaç ve araç değerler olarak sınıflandırmıştır. Rokeach'ın ifade ettiğİ amaç değerler, yaşama temel amacıyla ilgilidir (örneğin rahat bir yaşam, mutluluk, eşitlik, toplumsal onay vb.). Diğer yandan araç değerler ise bu amaçlara ulaşmada kullanılacak davranış tarzlarıyla ilgilidir (örneğin hırslı, neşeli, bağımsız, sevecen vb.). Sözü edilen amaç değerler kişisel ya da toplumsal olabilir. Örneğın ahiret selameti veya kendine saygı kişisel değerler iken; barış içinde bir dünya, ulusal güvenlik, özgürlük vb. toplumsal değerlerdir. Araç değerler de ahlaki içerikli veya yeterliliğe dönük olabilir. Ahlaki değerler kişiler arasındır; bunlar, zedelendiklerinde vicdan azabı veya utanma duygusu doğuran bazı araç değerlere göndermektedir (örneğin dürüst,

sevecen, bağışlayıcı vb.). Diğer araç değerler ise yeterlik ya da kendini gerçekleştirmeyle ilgilidir (Örneğin hayal gücü kuvvetli olmak, mantıklı olmak, entelektüel olmak vb.) (Akt. King, 2003; Bilgin, 1995). Öte yandan bireyler, toplumsal ve kişisel değerlere verdikleri öncelikler bakımından farklılık gösterebilirler. Bu nedenle, bireylerin davranış ve tutumları da öncelik verdikleri kişisel ve toplumsal değerlere bağlı olarak, birbirlerinden farklılaşırlar. Bireyin bir toplumsal değerinde yükselme olması, diğer toplumsal değerinde de yükselme olmasına ve kişisel değerlerinde de düşme yaşanmasına neden olacaktır. Veya tersine bir kişisel değere verilen önemde artış olması, diğer kişisel değerlere verilen önemin de artmasına ve toplumsal değerlere verilen önemin azalmasına neden olacaktır (Turgut, 1996).

Kurama göre, tek tek değerlere yüklenen görece önemler, değerlerin kendi aralarında hiyerarşik bir yapılanma içinde olmalarını gerektirir ve bu yapılanmaya da değer öncelikleri denir. Bireyler arasındaki tutum ve davranış farklılıklarının altında, farklı değer öncelikleri yatmaktadır (Demirutku, 2007). Rokeach bu değer önceliklerinin nasıl yapılandığını şu şekilde açıklamaktadır (Akt. Turgut, 1998): İnsanın tüm bu değerleri, bir sistem içerisinde düzenlenmiştir. Değerler sisteminin özelliği, bütün değerlerin önemlilik derecelerine göre sıralamak bir düzen içerisinde olmasıdır. Yeni bir değer öğrenildiğinde, önceden var olan değerler sisteminin içerisine alınır ve bu değer sistemi içerisinde her bir değer yeniden önceliklerine göre sıralanır. Rokeach, yeni bir değer öğrenilmesi ve bunun değer sistemi içerisine yerleştirilmesiyle düzenlemede değişim olmakla birlikte, değer sisteminin uzunca bir süre sabit kaldığını belirtmektedir. Değer sistemi bireylerin belirgin bir kişiliğe sahip olduğunu gösterecek kadar sabit, ancak aynı zamanda kültürel, toplumsal ve kişisel deneyimlerin etkisiyle değerlere verilen önceliklerin yeniden düzenlenmesi ölçüsünde de değişkendir.

Rokeach'in değer sınıflamasında yer alan değerler aşağıdaki gibidir (Bilgin, 1995):

a) Amaç Değerler

AHTRET SELAMETİ (öbür dünyadaki mutluluk, cennete gitme), AİLE GÜVENLİĞİ (aile üyelerinin güvencesini sağlamak), BARIŞ İÇİNDE BİR DÜNYA (savaşız, çatışmasız bir dünya), BAŞARI HİSSİ (hayatta kalıcı, iyi şeyler yapmış olma duygusu), BİLGELİK (yaşama olgun ve filozofça bakma), EŞİTLİK (kardeşlik, herkese

eşit fırsat), GERÇEK DOSTLUK (yakın arkadaşlık), GÜZELLİKLER DÜNYASI (doğası güzel, estetik değerlere ve güzel sanatlara önem verilen bir dünya), HEYECANLI BİR YAŞAM (renkli, hareketli bir yaşam), İÇ HUZUR (iç çatışmalardan uzak, kendiyle barışık olmak), KENDİNE SAYGI (insanın kendine saygı duyması, özsaygı), MUTLULUK (halinden memnun olmak), OLGUN SEVGİ (cinsel ve ruhsal yakınlık), ÖZGÜRLÜK (bağımsızlık, özgürce seçebilme), RAHAT BİR YAŞAM (geçim sıkıntısı duymadan, refah içinde bir yaşam), TOPLUMSAL ONAY (diğerleri tarafından taktir edilmek, saygı görmek), ULUSAL GÜVENLİK (ülkenin saldırılardan korunması) ve ZEVK (keyifli, haz duyulan bir yaşam).

b) Araç Değerler

BAĞIMSIZ (kendine güvenen, kendi kendine yeten), BAĞIŞLAYICI (kin tutmayan), CESARETLİ (inançlarını çekinmeden savunan), DÜRÜST (samimi, doğru sözlü), ENTELEKTÜEL (aydın, zeki), GENİŞ GÖRÜŞLÜ (açık fikirli, başka fikirlere önyargısız bakabilen), HAYAL GÜCÜ KUVVETLİ (yaratıcı), HIRSLI (amacına azimle sarılan, sebatkar, gayretli), İTAATKAR (yumuşak başlı, kurallara uyan), KENDİNİ KONTROL EDEN (ölçülü, kendisine hakim olabilen), KİBAR (nazik, terbiyeli), MANTIKLI (doğru, tutarlı akıl yürüten), MUKTEDİR (yeterli, becerikli), NEŞELİ (şen, sevinçli), SEVECEN (şefkatli, cana yakın, sevgi dolu), SORUMLULUK SAHİBİ (güvenilir, emniyetli), TEMİZ (düzenli, tertipli) ve YARDIMSEVER (diğerlerinin iyiliğine çalışan).

Rokeach'ın yukarıda yer verilen amaç ve araç değerleri, her biri 18 maddeden oluşan iki liste aracılığıyla, kendi içlerinde sıraya koyma yöntemiyle ölçülmüştür. Türkiye'de de çeşitli yaş ve meslek grupları üzerinde uygulanan (örn.; Uyguç, 2003; Arda, 1991) Rokeach Değer Listesi, pek çok değerlerle ilgili çalışmalar kapsamında en çok tanınan ve kullanılan araç olmuştur (Bilgin, 1995). Buna karşın Rokeach'ın kuramının kendisi ve ölçme yöntemi iki temel eleştiriye maruz kalmıştır (Braithwaite ve Law'dan akt. Demirutku, 2007): Bu eleştirilerden birincisi, çok sıralama biçiminde bir ölçümün yamtlayıcılar için fazladan bilişsel bir yük getirdiğidir. İkinci olarak da, amaç ve araç değer listelerinin farklı alanlardaki değerleri ne derece kapsadığı ve temsil ettiği tartışmalıdır.

Hodgkinson'ın Temel Değerler Sınıflaması

Değerlerin insanın seçimlerine nasıl etki ettiğine ilişkin bilişsel süreçleri anlamamıza yardımcı olan çok sayıda kavramsal model bulunmaktadır. Bunlardan biri de Hodgkinson'ın temel değerler tipi kuramıdır (Law, Walker ve Dimmock, 2003). Değerler paradigması olarak da adlandırılan bu kuramda rasyonel ile irrasyonel birleştirilmeye çalışılır (Hodgkinson, 2002). Şekil 4'te de görüldüğü gibi, Hodgkinson, değerleri üç kategoriye ayıran bir tipoloji sunmuştur. Önem sırasına göre bu kategoriler şöyle sıralanmıştır: Transrasyonel (tip 1) değerler ilkeyi temel almıştır. Rasyonel (tip 2a) değerler, bireyin doğruyu nasıl algıladığına ve sonuçları değerlendirdiğine dayalıdır. Tip 2b rasyonel değerler, yine bireyin doğruyu nasıl algıladığına; ancak bu kez uzlaşıları değerlendirmesine dayanır. Alt rasyonel (tip 3) değerler ise, kişisel tercihlerle ya da doğru olarak algılanan şeylerle ilişkilidir (Law ve arkadaşları, 2003).

Hodgkinson'a göre, tip 1 değerler, sağlam ilkeleri temel almış olup bu tip değerler daha üstün, daha güvenilir ve diğer değer tiplerinden daha güçlü olarak savunulurlar (Law ve arkadaşları, 2003). Metafizik bir boyuta sahip olan bu değerler (Allison, 2002 ve Woert, 2000) mantık yoluyla doğrulanamazlar, bilimsel ölçülerle kanıtlanamazlar (Woert, 2000). Çoğunlukla din ya da politik ideoloji sistemlerine bağlanmış olan tip 1 değerlerin (Allison, 2002) felsefi yönelimleri din, varoluşçuluk ve sezgicilikte yer alır.

Tip 3 değerler basit, özel durumlarla ilgili ve bireyin "iyi" olduğuna inandığı şeye ilişkin gerekçelendirici tercihleridir (Allison, 2002). Yani bu tip değerler, bireysel duygulara dayanır ve bir bireyin tercih yapısından oluşur. Bu tip değerler, en temel değer tipleridir (Woert, 2000). Onların felsefi yönelimleri ise davranışçılık, pozitivizm ve hazcılıktır. Bilişsel yeteneklere dayanan tip 2 değerler, hem uzlaşma hem de sonuçlara odaklanırlar. Onlar kolektif toplumsal değerler olup, bu bağlamda işlev görürler. Bu tip değerler, gelecek koşullara ve kolektiflik için neyin istenir olduğuna odaklanırlar (Woert, 2000). Hodgkinson, tip 2 değerlerin rasyonel temellere dayandığını ifade etmiş; bu değerleri iki alt tipe ayırmıştır. Tip 2b değerlerinde, neyin doğru olduğu, toplumsal normlar ve gelenekleri referans alarak ya da yasal işleyiş doğrultusundaki görüşler üzerinde toplumsal uzlaşma ya da bütünleşmeyle belirlenmektedir. Tip 2a değerleri ise, bir çeşit maliyet-yarar çözümlemesi gibi, bir tür rasyonel hesaplara dayanır. Her iki tip 2 değeri de, bireysel tercihlerde bütünleşme olan (2b), veya verilmiş olan bir sosyal

normlar, beklentiler ve standartlar şemasını referans alarak değerlendirilen sonuçları (2a) dikkate alarak bir toplumsal bağlam varsayar (Allison, 2002). Kısaca tip 2a değerler, sonuçlar için doğruluğu tanımlarken, tip 2b değerler doğruluğu uzlaşmaya yüklerler. Yine tip 2a değerler gelecekteki bazı durumların arzu edilebilir sonuçlarının mantıklı çözümlenmelerine bağlıken, tip 2b değerler çoğunluğun istekleriyle uyumludur (Law, 2001).

ekil 4. Hodgkinson'ın Değer Paradigması

| Değer Tipi | Değer Temelleri | Psikolojik Duyu | Felsefi Yönelimler | Değer Düzeyi |
|------------|-----------------|---------------------------|--|--------------|
| I | İlkeler | Teşvik edici güç İrade | Din Varoluşçuluk Sezgi | I |
| IIA | Sonuç(A) | Biliş Usa vurma | Utilitarianizm Pragmatizm Hümanizm | II |
| IIB | Uzlaşma (B) | Düşünme | Demokratik Liberalizm | |
| III | Tercih | Etkilemek Duygu His | Davranışçılık Pozitivizm Hazcılık | III |

Doğru
↑
↓
İyi

Kaynak: Razik, Taher A. ve Swanson, Austin D. (1995). *Fundamental Concepts of Educational Leadership and Management*. New Jersey: Merrill Prentice Hall. (s. 119)

Lang (1999), değer temelli bütün davranışların değer tiplerinden yalnız birine veya transrasyonel, rasyonel ve alt rasyonel temelli değerlerin kombinasyonlarına bağlanabileceğini ifade etmiştir. Ona göre, konunun günlük dilde ifadesi özetle şu şekilde olabilir: Yapmak istediğim şeyi yaparım, çünkü yapmak istediğim şeye inanırım (transrasyonel/tip 1); pragmatik nedenler gereğince yapmak istediğim şeyi yaparım (rasyonel mantık/tip 2a); yapmak istediğim şeyi yaparım, çünkü onu diğerleri

yapmaktadır (rasyonel uzlaşı/tip 2b); yapmak istediğim şeyi yaparım, çünkü yaptığım şeyden hoşlanırım (alt rasyonel/tip 3).

Beck'in Değer Sınıflaması

Bir başka değer sınıflaması da Beck tarafından yapılmıştır. Beck'in değerlere ilişkin çalışması, farklı durum ve zamanlarda değişebilmekle birlikte, oldukça yaygın olan evrensel değerler seti üzerine temellenir. Beck'e göre, kesin, mutlak değerler yoktur. Değerler, hem araç hem de amaçtır. Beck, değer sistemlerini aşağıdaki ana başlıklar altında ifade etmektedir (Akt. Law, 2001: 28):

- a) *Temel insan değerleri*- bu değerler, insan gereksinimlerinden meydana gelir ve insan doğasının esas parçasıdır. Örneğin hayatta kalma, sağlık, mutluluk ve dostluk.
- b) *Ahlaki değerler*- örneğin dikkatli olma, cesaret ve sorumluluk.
- c) *Sosyal ve politik değerler*- örneğin hoşgörü, katılma ve sadakat.
- d) *Ara değerler*- örneğin barınma, eğlence ve formda olma.
- e) *Spesifik değerler*- örneğin bir araba ve bir yüksek okul diploması.

Begley, Leithwood ve Steinbach'a göre bu sınıflandırma, değer sınıflarını tanımlamaya odaklanmakta ve böylesi değerlerin güdüsel temelleriyle ilgilenmemektedir (Akt. Woert, 2000).

Leithwood, Begley ve Cousins'in Değer Sınıflaması

Temel çerçeve olarak Beck ve Hodgkinson'ın değer sistemlerini kullanarak Leithwood, Begley ve Cousins, Kanada'daki okul liderlerinin benimsedikleri değerleri araştırmışlar ve özellikle okul bağlamında dört değer setinden oluşan bir sistem derlemişlerdir. Bunlar (Law, 2001):

Set 1. Temel İnsan Değerleri- özgürlük, mutluluk, bilgi, diğerlerine saygı, hayatta kalmayı içerir.

Set 2. Genel Ahlak Değerleri- dikkat, adalet, cesareti içerir.

Set 2. Mesleki Değerler- eğitimci olarak genel sorumluluk, spesifik rol sorumluluğu, en yakındaki müşteriler için sonuçlar (öğrenciler, ana babalar, personel), diğerleri için sonuçlar (toplum, daha geniş toplum) içerir.

Set 2. Toplumsal ve Politik Değerler- katılma, paylaşma, sadakat, dayanışma ve adanmışlık, diğerlerine yardımı içerir.

Gerçekten de Leithwood ve arkadaşlarının geliştirdikleri değer sistemleri, Hodgkinson ve Beck'in geliştirdikleri modeldeki çok sayıdaki ögeyi içermektedir. Örneğin, Temel İnsan Değerleri kategorisi Hodgkinson'ın transrasyonel değerleri ya da ilkeler olarak terimlendirilen en yüksek değerlerini (Tip 1) içermektedir; Hodgkinson'ın Tip 2 Sonuç değerleri, Profesyonel Değerler kategorisinde yer almaktadır; son olarak Hodgkinson'ın Tip 2 Uzlaşma değerleri, Toplumsal ve Politik Değerler kategorisinde bulunabilir.

Yine Hodgkinson'ın modelindeki transrasyonel değerleri ile Leithwood ve arkadaşlarının modelindeki Set 1 Temel İnsan Değerleri (örneğin özgürlük, mutluluk ve bilgi), Rokeach'ın amaç değerlerine karşılık gelmektedir.

Set 1 ve Set 2'de ifade edilen genel ahlak ve mesleki değerler, davranış normları ya da diğerlerini yargılamada birer rehber olarak kabul edilebilir. Onlar adalet ve cesaret ile spesifik rol sorumluluğu gibi değerleri içerir. Set 3 Mesleki Değerler, özellikle bir işgörenin işinde kararlara rehberlik etmeyle ilintilidir. Öte yandan Hodgkinson'ın sonuç değerleri, bu setin içindedir. Benzer şekilde, Set 4'teki Toplumsal ve Politik Değerler, Hodgkinson'ın uzlaşma değerlerine benzemektedir. Beck'in sınıflamasındaki spesifik değerler ile Leithwood ve arkadaşlarının sınıflamasındaki diğerlerine saygı temel insan değeri arasında yakın ilişki vardır. Son olarak Beck'in Ara Değerleri ile Hodgkinson'ın "tercih" alt rasyonel değerleri benzeşmektedir.

Graves'in Değer Sınıflaması

Graves, değer tiplerine göre çalışanları farklı bir yaklaşımla sınırlamıştır. O, insanların bilgi ve yaşla çok az ilişkisinin olduğu bir dizi psikolojik düzeyden geçerek geliştiğini öne sürmektedir. Bir bireyin farklı düzeylerde nasıl ilerlediği, toplumsallaşmaya, fırsatlara ve kişinin bilgiyi nasıl asimle ettiği ile nasıl alışkanlıklar geliştirdiğine bağlıdır. Graves, bu düzeyleri aşağıdaki gibi belirlemiştir (Akt. Leavell, 1997; Robbins, 1994):

Düzye 1. Tepki Gösterici

Bu düzye bireyin kendisinin ve başkalarının farkında olmadığı ve yalnızca susuzluk ve açlık temel gereksinmelerine tepki verdiği temel düzyedir. Bir örgütte bu tip insanlar nadiren bulunurlar. Bu düzye, daha çok yeni doğmuş bebekleri tanımlar.

Düzye 2. Kabile Tarzı

Bu insanların özelliği, bağımlılıklarının yüksek oluşudur. Bu tip insanlar geleneklere, güvenliğe ve bir otorite figürüne (amir, polis vb.) itaat etme yoluyla acıdan kaçınmaya odaklanır.

Düzye 3. Benmerkezci

Bu tip insanlar kaba bir bireyselliğe inanırlar. Saldırgan ve bencildirler. Birincil olarak güç karşısında tepki verdikleri bu düzye, bireyin kendini çok fazla merkeze aldığı ve örgüt veya toplumun gereksinmelerine tepki vermediği düzyedir.

Düzye 4. Konformist

Bu bireylerin kendi değerlerini paylaşmayan kişiler ve belirsizlikler için çok düşük bir hoşgörü eşiği vardır. Değerlerinin tehdit edildiğini hissettiklerinde kendilerini savunmaya çekerler. Başkalarının değerlerini zor kabullenirler; ancak kendi değerlerinin başkalarıncı kabul edilmesini isterler.

Düzye 5. Manipülatif veya Materyalist

Bu insanlar, kendi amaçlarına ulaşmak için insanları ve olayları yönlendirmeye çabalarlar. Materyalisttirler ve daha fazla statü ve şöret elde etmek isterler. Bu tip insanlar örgütte yer alan nesne veya insanların manipülasyonunu amaçlamaya odaklanırlar. Politika, yarış, oyunculuk araçlar olup başarı, materyalist kazanç ve güç yoluyla tanımlanır.

Düzye 6. Toplum Merkezli

Bu insanlar ilerlemekten daha çok sevlmeyi ve diğer insanlarla anlaşmayı önemserler. Materyalizm, çıkarıcılık ve kuralcılık bu tip insanlara göre değildir. Başarının göstergesi, bireyin başkalarıncı sevilip sevlmemesi durumunda ortaya çıkar.

Toplum merkezli kende ilgilerini serbestçe dile getirebilirler ve çatışmaktan hoşlanmazlar. Onlar otoriteryanizmle baş etmenin bir yolu olarak pasif direnci kullanırlar. Örgütler, oyunbozanlık olarak algıladıklarından bu tip davranışları ödüllendirmezler.

Düzeş 7 Varoluşçu

Bu tip insanlar, yüksek derecedeki bir belirsizliğı ve farklı değerlere sahip insanları son derece hoşgörüyle karşılarlar. Esnek olmayan sistemlere, kısıtlayıcı politikalara, statü sembollerine ve otoritenin rastgele kullanımına karşı çıkarlar. Varoluşçular, amaç yönelimli olup bürokrasinin sınırlılıkları olmaksızın çalışmayı yeğlerler. Bu bireyler insanlık refahıyla ilgilenirler.

Graves'in ortaya koyduğı değerler hiyerarşisi yapısal olarak Maslow'un gereksinimler hiyerarşisine oldukça benzemektedir. Her iki yapının da benzer özelliğı, bir düzeyin gereksinmelerini karşılamak koşuluyla bir üst düzeye yükselmesidir. Her ikisi de varoluş biçimlerini gereksinmelerin ve dolayısıyla değerlerin oluşturduğunu, bireyin belirli bir düzeydeyken, o düzeyin değerlerine göre hareket ettiğini, ancak gereksinmelerin karşılanmasıyla üst düzeylere ulaşan, hiyerarşik ve gelişimsel bir değerler sisteminin varolduğunu söylemektedir (Sağnak, 2003).

Schwartz Temel Kişisel Değerler Sınıflaması

Rokeach'ın hazırladığı değer listesine farklı bir yöntemle ve kuramsal bir bakışla yaklaşan Schwartz ve Bilsky, insan değerlerinin bazı temel boyutlar yardımıyla incelenebileceğini görmüşlerdir. Sonraki yıllarda bazı değişikliklerden sonra ortaya koyulan kuramsal çerçeve içinde yürütölen araştırmalar, Rokeach'ın değer listesi temel alınarak, yazında varolan çeşitli değerlerden yola çıkılarak hazırlanan 56 değerle başlamıştır. Bu ölçme aracıyla aralarında Türkiye'nin de bulunduğı 54 ülkeden büyük çoğunluğunu öğretmen ve üniversite öğrencilerinin oluşturduğı yaklaşık 44 000 kişiden veri toplanmıştır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Schwartz, topladığı verileri kültürel ve kişisel olmak üzere iki düzeyde incelemiştir. Kültürel düzeydeki değerler uyum, tutuculuk, hiyerarşi, üstünlük, duygusal özerklik, entelektüel özerklik ve eşitlikçilik olmak üzere 7 farklı boyutta incelenmiştir (Schwartz, 1997). Kişisel düzeydeki

incelemede değerler, kişilerin yaşamlarını yönlendirmedeki önemlerine göre ele alınırlar. Kültürel düzeydeki inceleme birimi kültürel grubun (ulus etnik grup) kendisidir. Bu iki düzey arasındaki ayırım ise, bireysel düzeydeki kişiyi yönlendiren değerler arasındaki güdüsel ilişkilerin kültürel düzeyde aynı özellikleri göstermemesi olasılığının bulunmasından kaynaklıdır. Böylesi bir ayırma gitmek, bir inceleme düzeyindeki verilere dayanıp ötekine ilişkin saptamalarda bulunmak şeklinde kendini gösteren ve sosyal bilimlerde sıkça rastlanan ekolojik hatadan kaçınmayı sağlar (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Bu çalışmada katılımcıların kişisel değerleri incelendiğinden, Schwartz'ın birey düzeyi değer tipleri irdelenmektedir.

Schwartz'ın kuramındaki temel varsayıma göre, birey düzeyindeki değerleri birbirinden ayıran en önemli özellik, ifade ettikleri güdüsel amaç tipidir; dolayısıyla tüm kültürlerde rastlanma olasılığı en yüksek olan değerler, insan doğasının evrensel gerekliliklerini bilinçli amaçlar biçiminde simgeleyen değerler olmalıdır (Caprara, Schwartz, Capanna, Vecchione ve Barbaranelli, 2006; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Barnea ve Schwartz, 1998). Schwartz, envanterinde kullandığı değerleri güdüsel açıdan 10 farklı değer tipine ayırmıştır. Schwartz, her bir değeri kendi merkezi güdüsel amaçlarını tanımlayarak karakterize etmiştir. Aşağıda bu değerler ve güdüsel hedefleri yer almaktadır (Struch, Schwartz ve Van der Kloot, 2001, Barnea ve Schwartz, 1998; Schwartz, 1992, 1994):

a) Güç

Toplumsal statü, insanlar ve kaynaklar üzerinde hakimiyeti ifade eder. Bu değer boyutuna giren değerler toplumsal güç sahibi olmak, zengin olmak, otorite sahibi olmak, toplumsal saygınlık ve toplumdaki görüntümü koruyabilmektir.

b) Başarı

Toplumsal standartlara göre kişisel başarıyı ifade eder. Bu değer boyutuna giren değerler hırslı olmak, başarılı olmak, yetkin olmak, sözü geçen biri olmak ve zeki olmaktır.

c) Hazcılık

Bireysel zevk, hazzı ifade eder. Bu değer boyutuna giren değerler yaşamdan zevk almak ve zevktir.

d) Uyardım

Heyecan, yaşamda meydan okuma ve yenilik arayışını ifade eder. Bu değer boyutuna giren değerler heyecanlı bir yaşam sürmek, değişken bir hayat yaşamak ve cesur olmaktır.

d) Özyönelim

Düşüncede ve eylemde bağımsızlık, seçme, yaratma, keşfetmeyi ifade eder. Bu değer boyutuna giren değerler yaratıcılık, özgürlük, kendi amaçlarını seçebilmek, merak duyabilmek ve kendine saygılı olmaktır.

e) Evrensellik

Anlayışlılık, değerbilirlik, hoşgörü ve -tanıdık olsun veya olmasın- tüm insanlar ile doğanın iyiliğini gözetmeyi ifade eder. Bu değer boyutuna giren değerler hoşgörülü olmak, toplumsal adalet, eşitlik, barış içinde bir dünya, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olmak, erdemli olmak, çevreyi korumak ve iç uyumdur.

f) İyilikseverlik

Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetmesini ifade eder. Bu değer boyutuna giren değerler yardımsever olmak, sadık olmak, bağışlayıcı olmak, dürüst olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek dostluk, olgun sevgi, anlamlı bir yaşam ve manevi bir yaşamdır.

g) Geleneksellik

Kültürel ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılığı ifade eder. Bu değer boyutuna giren değerler geleneklere saygılı olmak, alçakgönüllü olmak, dindar olmak, bana düşen hayatı kabullenmek, ılımlı olmak ve dünyevi işlerden el ayak çekmektir.

oldukları görülmektedir. Sözelimi, "Evrensellik" değerine fazla önem yükleyen bireyin aynı zamanda güç değerine de ön planda tutması güçleşmektedir. Çünkü, bütün insanların refahını gözetmeye dönük eylemler, bireyin diğer insanlar üzerinde hakimiyet kurma istemiyle çelişebilir. Şekil 5'te, değer tipleri arasında olduğu öngörülen uyum ve çelişkiler gösterilmektedir: Buna göre, dairenin çeperi üzerinde birbirlerinin yakınında yer alan değer tiplerinin birbirleriyle uyumlu; karşısında yer alan değer tiplerinin ise çelişki içinde oldukları düşünülmektedir. Herhangi bir değer tipinin dairenin üzerinde bulunduğu noktadan iki yana doğru ne kadar uzaklaşırsa, değer tipleri arasındaki çelişkinin o oranda artacağı varsayılmaktadır.

Öte yandan Schwartz, on değer tipini uzamsal bir düzenlemeye göre ayırmış, bunlar zıt kutuplu iki ana eksen üzerinde dört temel değer grubuna ayrılarak organize edilip incelenmiştir. Bunlardan ilk eksen Özaşkınlık ve Özgenişletim eksenidir. Eksenin Özaşkınlık ucu "Evrensellik" ve "İyilikseverlik" değer tiplerini içermekte ve bireyin yakın ya da uzak tüm insanların ve doğanın yararı doğrultusunda hareket etmesini öngören ve bencil amaçlarından vazgeçmesine dönük değerlerden oluşmaktadır. Buna karşın Özgenişletim türü değerler "Başarı" ve "Güç" değer tiplerinden meydana gelmekte ve bireyin, başkalarının zararına dahi olsa, öz çıkarları doğrultusunda davranmasını öngören değerler bu türden değerlerdendir. Schwartz'ın ele aldığı ikinci eksen yeniliğe açıklık ve tutuculuk eksenidir. Yeniliğe Açıklık ana grubu "Özyönelim" ile "Uyarılım" değer tiplerini içermekte ve bireylerin duygusal ve düşünsel ilgilerini önceden tahmin edilemeyecek biçimde izlemelerine olanak veren değerler bu ana grupta yer almaktadır. Bu eksenin Tutuculuk ucu ise "Uyma" ve "Geleneksellik" değer tiplerinden oluşmakta; bireylerin yakın olduğu insanlarla, kurumlarla ve geleneklerle ilişkilerindeki belirliliğin devam etmesine olanak tanıyan değerleri ifade etmektedir. Ancak on değer tipinden yalnızca "Hazcılık", hem Yeniliğe Açıklık, hem de Özgenişletim ana değer gruplarının unsurlarını taşımaktadır (Struch ve ark., 2002; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Barneave Schwartz, 1998; Schwartz, 1992, 1994).

Schwartz, kuramındaki değer tiplerinin güdüsel açıdan bir süreklilik sergilediğini; buna bağlı olarak, yapı içerisinde, birbirine yakın duran değer tiplerinin herhangi bir dış değişkenle gösterdikleri ilişkilerin de benzerlik göstereceğini varsaymıştır. Örneğin bir dış değişken olarak tutuculuğun; "Özyönelim", "Uyarılım" ve "Hazcılık" değer tipleriyle düşük; "Güvenlik", "Geleneksellik" ve "Uyma" değer tipleriyle ise yüksek

ilişki sergilemesi yüksek bir olasılıktır. Buna bağlı olarak, değer tiplerinin yer aldığı dairesel yapıda, dış değişken ile en yüksek ilişki gösteren değer tipinden en düşük ilişkinin görüldüğü değer tipine doğru her iki yöne de gidildiğinde, dış değişken ile değer tipleri arasındaki ilişkinin derecesinin azalacağı düşünülmektedir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Schwartz, 1992).

West'in Okul Müdürlerinin Değerlerine İlişkin Sınıflaması

West (1993) okul müdürlerini, değerler açısından, dört farklı tavra göre sınıflamıştır.

a) Reaktif müdürlük

Bu tip müdürler, toplumun sahip olduğu popüler değerleri benimseyen müdürler olarak tanımlanır. Diğer bir söyleyişle, ana babaların okuldan beklentileri her ne ise müdürler onları sağlamaya çalışır. Reaktif müdürler, okulların bir toplumu şekillendirip dönüştüreceğine inanmazlar yalnızca okulların toplumu yansıtacağını düşünürler. Reaktif müdürler statükoyu güçlendirirler.

b) Gizli müdürlük

Bu tip müdürler popüler değerler bakımından tanımlanmazlar, ancak onlar da herhangi bir deneyim ya da yenilik tarafından ana babaları gereksiz yere telaşlandırmayarak bir geleneğin görünen yüzünü yerleştirmek isterler. Bu tip müdürler, yıkılmış bir geleneği korumayı yeğlerler.

c) Vaha müdürlük

Bu tip müdürler, okulla değer uyumu içerisindedirler ancak müşterilerini ikna etmekle ilgilenmeyi gerekli görmezler. Rekabetçi düzenleme koşullarında, okul ya dışarıya açılıp belirli ürünleri için gelenek araştırmak durumunda ya da müşterilerle yüzleşmek durumundadır.

d) Proaktif müdürlük

Bu tip müdürler velileri tartışmaların içine daha fazla katmak için kendi değerleri ve atılımlarıyla öne çıkmaya hazır kişiler olarak tanımlanır. Aynı meslekten olmayan

kişilerin yaşadıkları zorlukları anlamalarını sağlamayı ve onlarla bu zorlukların altında yatan fikirleri paylaşmayı içerir. Biçimlendirici ve eğitsel bir tarzdır.

Okul Kültürüyle İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Güven (1996), Osmangazi Üniversitesi'nde mevcut örgüt kültürünün belirlenmesine yönelik "Üniversitelerde Örgüt Kültürü-Osmangazi Üniversitesi'nde Örgüt Kültürü Araştırması" başlıklı araştırmasını Osmangazi Üniversitesi'nde görevli 140 akademik personelden oluşan örneklem üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmaktadır:

1. Üniversitede görevli akademik personelin, örgütsel uygulamaların altı boyutu hakkındaki algıları ile cinsiyetleri arasında ilişki yoktur. Her iki cinsiyet grubu da üniversitedeki örgüt kültürü hakkında altı boyutta da ortak bir algıya sahiptir.
2. Üniversite akademik personeli unvanlarına göre üniversitedeki örgüt kültürü hakkında ödül sistemi boyutu dışında farklı algılara sahiptir. Öğretim üyeleri, üniversitedeki örgüt kültürünü, öğretim elemanlarına göre daha güçlü olarak algılamaktadır.
3. Yönetim görevi olan ve yönetim görevi olmayan akademik personel, üniversitedeki örgüt kültürünün ödül sistemi ve işbirliği-iletişim boyutlarında ortak algıya sahiptir.
4. Yönetim görevi olan akademik personel kendilerini orta derecede başarılı olarak değerlendirmektedirler. Yine yönetim görevi olan akademik personel, üniversitedeki işbirliği ve iletişimi orta derecede yeterli olarak algılamaktadır.
5. Osmangazi Üniversitesi akademik personeli, üniversitedeki örgütsel uygulamalarla ilgili altı boyuta ilişkin olarak, görev yerlerine göre farklı algılara sahiptir. Görev yeri grupları arasında tıp fakültesi olumsuz yönde olmak üzere diğer gruplardan belirgin bir şekilde farklılaşmaktadır.

Kısaca Osmangazi Üniversitesi akademik personelinin üniversitedeki örgütsel uygulamaların altı boyuta ilişkin algılarının ortalamaları "Orta Derecede Katılıyorum" ile en çok "Büyük Oranda Katılıyorum" seçeneklerinde toplanmış; dolayısıyla anılan üniversitenin güçlü bir örgüt kültüründen söz edilemeyeceği gibi bu üniversitenin örgüt kültürü kesinlikle zayıf da değildir.

Pehivanoglu (1999), amacı özel ortaöğretim kurumu olan liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü oluşturmaya yönelik yeterlik algılamalarının düzeyinin belirlenmesi ve karşılaştırılması olan "Özel Ortaöğretim Kurumlarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Oluşturmadaki Yeterlilik Derecesi" adlı araştırma yapmıştır. Araştırmacı araştırmasını İstanbul Avrupa yakasında bulunan Bahçelievler, Bakırköy ve Güngören İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı özel liselerde görev yapan 30 yönetici ve 147 öğretmenden oluşan örneklem üzerinde gerçekleştirerek aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

1. Hem kültürel liderlik hem de örgütsel değer boyutları açısından yöneticilerin değerlendirilmesinde, öğretmenler ile yöneticiler arasında yeterlik algılamalarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.
2. Kültürel liderliğe yönelik yeterlik algılamalarında öğretmenlerin % 89'u okul yöneticilerini yeterli görürken, yöneticilerin % 71'i kendilerini yeterli bulmakla birlikte bu durum anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.
3. "Amaç" boyutunda öğretmenlerin tamamına yakını (% 93), yöneticilerin ise % 77'si "Katılıyorum" ve "Tamamen katılıyorum" gibi olumlu görüş bildirmişler, yapılan *t*-testi sonucunda iki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.
4. "İletişim ve karar" boyutunda öğretmenlerin % 64'ü, yöneticilerin ise % 70'i örgütteki iletişimin sağlanmasını ve kararların alımını olumlu ve yeterli olarak değerlendirmiş, bu iki grup arasındaki değerlendirmeler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.
5. "İşbirliği ve güven" boyutunda da olumlu görüş bildiren öğretmenler toplam yanıtların % 70'ini oluştururken, bu oran yöneticilerde % 77'ye çıkmıştır. Anılan boyuta ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur.
6. Öğretmenlerin % 71'i, yöneticilerin ise % 67'si "Verimlilik" boyutunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Daha önceki boyutlarda olduğu gibi bu boyuta ilişkin olarak öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
7. "Ödüllendirme" boyutunda yöneticilerin yeterlik algılamaları öğretmenlerce değerlendirildiğinde verilen yanıtların % 67'si olumlu ve yeterliyken, yöneticiler ödüllendirme boyutunda kendilerini % 80 oranında olumlu ve yeterli olarak tanımlamışlardır. Bu boyutta da iki grubun algıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

8. "İklim" boyutuna ilişkin değerlendirmeler de diğer boyutlarla benzerlik göstermiştir. Örgüt iklimini yeterli ve olumlu bulan öğretmenlerin oranı % 70 iken, bu yargıya katıldığını bildiren yöneticilerin oranı ise % 73.3'tür. Yapılan çözümleme sonunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

9. "Sosyalleşme ve bütünleşme" konularını içeren sorulara öğretmenlerin % 69'u olumlu yanıt verirken, % 31 oranında öğretmen, yöneticilerin yeni gelenlerin sosyalleşme sürecine yeterli katkıda bulunamadıklarını belirtmiştir. Yöneticilerin % 71'i kendilerini bu alanda yeterli bulmuştur. İki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

10. "Özgünlük" boyutuna ilişkin olarak, yöneticiler kendilerini % 70 oranında yeterli ve olumlu bulurken, öğretmenler yöneticilerini bu boyutta % 66 oranında olumlu ve yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Daha önceki boyutlarda olduğu gibi özgünlük boyutunda da öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

11. "İş doyumu" nun sağlanmasında yöneticiler kendilerini % 65 oranında yeterli ve olumlu bulurken, öğretmenler yöneticilerini iş doyumunun sağlanmasında % 70 oranında olumlu ve yeterli olarak değerlendirmişler, iki grubun değerlendirmeleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

12. "Eğitim ve yenileşme" boyutunda öğretmenlerin % 61'i yöneticilerinin yeterliğini eleştirmişler, yöneticilerin ise % 74'ü kendilerini değerlendirmede diğer boyutlardakine yakın yanıtlar vermişlerdir. Yapılan *t*- testi çözümlemesi sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

13. "Okul-toplum ilişkileri" boyutu için yöneticilerin % 73'ü kendilerini olumlu ve yeterli olarak değerlendirirken, yöneticileri için bu görüşü benimseyen öğretmenlerin oranı % 61 düzeyinde kalmıştır. Yapılan çözümleme sonucunda yine anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır.

Terzi (1999) tarafından "Özel ve Devlet Liselerinde Örgüt Kültürü (Ankara İli Örneği)" adıyla özel ve devlet liselerindeki kültürel yapının belirlenerek aralarında bir fark olup olmadığının araştırılması amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma örneklemini Ankara iline bağlı Çankaya, Yenimahalle, Keçiören, Mamak, Altındağ, Etimesgut ve Gölbaşı merkez ilçelerinde bulunan 11 özel ve 16 devlet lisesinde görevli 85 yönetici ve 505 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibidir:

1. Devlet liselerinde en başat örgütsel kültür boyutu güç kültürüdür. Bu boyutu sırasıyla geleneksel kültür, kaçınma kültürü ve kendini gerçekleştirmeyi destekleyici kültür izlemektedir. Devlet liselerinde en düşük örgütsel kültür boyutları başarı kültürü, insancıl-yardımcı kültür ve yakın ilişki kültürüdür. On iki alt kültürel boyutla ilişkilendirilmiş üç genel kültür biçimi açısından değerlendirildiğinde, devlet liseleri aktif savunmacı kültür özelliklerini bünyesinde barındırmakla birlikte, pasif savunmacı yoğun kültür özellikleri de göstermektedir.
2. Özel liselerde en başat örgütsel kültür boyutu güç kültürüdür. Bunu sırasıyla başarı kültürü, onay kültürü, geleneksel kültür, bağımlı kültür ve yakın ilişki kültürü izlemektedir. Özel liselerde insancıl-yardımcı kültür, yakın ilişki kültürü, başarı kültürü ve kendini gerçekleştirmeyi destekleyici kültür devlet liselerinden daha yüksek bir oranda yer almaktadır. Bu açıdan özel liselerdeki kültürel yapı pasif savunmacı ve aktif savunmacı kültürel özellikler sergilese de özel liselerde olumlu kültür daha başat bir kültürel yönelim ortaya çıkmaktadır.
3. Örgütsel kültür, özel liseler ve devlet liseleri arasında anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Kaçınma ve muhalefet kültürü devlet liselerinden yana, insancıl-yardımcı kültür, yakın ilişki kültürü, onay kültürü, bağımlı kültür, güç kültürü, mükemmeliyetçilik kültürü, başarı kültürü ve kendini gerçekleştirmeyi destekleyici kültür özel liselerden yana farklılaşmaktadır.
4. Pasif savunmacı, aktif savunmacı ve olumlu kültürler açısından da özel ve devlet liseleri arasında anlamlı farklılıklar vardır. Olumlu kültürler özel liselerden yana daha başat bir kültürel yönelim göstermektedir.
5. Örgütsel kültürün algılanmasında devlet liselerinde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
6. Örgütsel kültürün algılanmasında özel liselerde güç kültürü ve yarışmacı kültür boyutlarında cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık vardır. Erkekler güç ve yarışmacı kültür boyutlarıyla kadınlardan daha farklı algılara sahiptirler.
7. Devlet liselerinde insancıl-yardımcı kültür, yakın ilişki kültürü, geleneksel kültür, kaçınma kültürü, yarışmacı kültür, başarı kültürü, kendini gerçekleştirmeyi destekleyici kültür boyutlarında yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İnsancıl-yardımcı kültür, yakın ilişki kültürü, başarı kültürü ve kendini geliştirmeyi

destekleyici kültür yöneticilerden yana; kaçınma kültürü, muhalefet kültürü ve yarışmacı kültür öğretmenlerden yana farklılaşmaktadır.

8. Özel liselerde geleneksel kültür boyutlarında yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı farklılık olup bu farklılık öğretmenlerin lehine bir farklılık ortaya koymuştur.

9. Devlet liselerinde kıdeme göre onay kültürü boyutunda kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık 1-5 yıl; 11 yıl ve üstü kıdem gruplarında 1-5 yıl kıdem grubundan yana, 6-10 yıl; 11 yıl ve üstü kıdem gruplarında ise 6-10 yıl kıdem grubundan yana anlamlı bir farklılıktır.

10. Örgütsel kültür, özel liselerde kıdem grupları arasında anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır.

11. Örgütsel kültür, devlet liselerinde branşlara göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır.

12. Özel liselerde insancıl-yardımcı kültür boyutunda branşlar arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılık sosyal bilimler-fen bilimleri ile sosyal bilimler-yabancı diller ve edebiyat branşları arasındadır.

pek'in (1999) resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisini belirlemeye çalıştığı "Resmi Liseler İle Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi" adlı araştırması, Ankara İlindeki resmi ve özel liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenler ile bu liselerde okuyan öğrencilerden oluşan toplam 2002 kişilik örneklem üzerinde yapılmıştır. Araştırmadan aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. Araştırmaya katılanların algılarına göre, resmi liselerdeki örgütsel kültür boyutu sıralaması güç kültürü, rol kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü şeklinde olurken, özel liselerde bu sıralama başarı kültürü, güç kültürü, destek kültürü ve rol kültürü şeklinde gerçekleşmiştir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutlarına ilişkin sıralamalar her iki okul türünde de demokratik ilişki, otoriter ilişki ve başıboş ilişki şeklinde olmuştur.

2. Tüm örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutlarında resmi liseler ile özel liseler arasında anlamlı farklılıklar vardır. Özel liselerin tüm örgütsel kültür boyutlarına ilişkin algıları, resmi liselere göre daha üst düzeyde gerçekleşmiştir. Özel liseler bu dört farklı kültür eğilimlerini resmi liselere göre daha üst düzeyde taşımaktadırlar. Öğretmen-öğrenci ilişkisi ele alındığında ise otoriter ve başıboş ilişki boyutlarında

resmi liselerin, demokratik ilişki boyutunda da özel liselerin algı düzeyleri daha üst düzeydedir.

3. Örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutlarında konuma bağlı olarak, araştırmaya katılanların algıları rol kültürü dışında tüm boyutlarda anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Güç ve başarı kültürü boyutlarına ilişkin yönetici ve öğrencilerin algıları öğretmenlere göre daha üst düzeydedir. Destek kültürü boyutunda ise yöneticilerin algı düzeyleri öğretmen ve öğrencilerin algı düzeylerinden daha yüksektir. Bu boyutta öğretmen algıları da öğrenci algılarından daha üst düzeyde gerçekleşmiştir. Otoriter ve başıboş ilişki boyutlarında öğretmen ve öğrencilerin algı düzeyleri yöneticilere göre daha üst düzeyde gerçekleşirken, demokratik ilişki boyutunda yönetici ve öğretmenlerin algı düzeyleri öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır.

4. Hem resmi hem de özel liselerde öğretmen-öğrenci ilişkisi boyutları ile en yüksek düzeyde korelasyon gösteren ilk iki örgütsel kültür boyutu destek kültürü ile başarı kültürü boyutlarıdır. Bu boyutlar, her iki okul türünde de demokratik ilişki boyutu ile pozitif, otoriter ve başıboş ilişki boyutları ile de negatif yönde ilişkilidir.

5. Öğretmen-öğrenci ilişkisinin örgütsel kültürden kestirilmesinde en önemli yordayıcı destek kültürüdür. Destek kültürü otoriter ve başıboş ilişki boyutları ile negatif, demokratik ilişki boyutu ile de pozitif ilişkilidir.

Erdem ve Özen-İşbaşı (2001), eğitim örgütlerinde varsayımlar, inançlar, değerler, normlar, semboller ve uygulamalardan oluşan örgüt kültürünün önemini vurgulamak ve bir akademik örgütte alt kültür grubu olan öğrencilerin, örgütsel yaşama yönelik algılamalarını belirlemek amacıyla güden "Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları" adlı araştırma gerçekleştirmişlerdir. Akdeniz Üniversitesi, İİBF son sınıf öğrencilerini kapsayan görgül çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler aidiyet, semboller ve öğretim üyeleri ile olan iletişim boyutunda olumlu algılamalara sahiptirler. Örgütsel yapı-işleyiş boyutunda daha çok olumsuz algılamalar belirlenirken, eğitim sürecinin etkililiği ve sonuçlar konusunda ise ortak algılamaların oluşmadığı görülmektedir.

Özden (2002), ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değişimi gerçekleştirme süreci içinde oluşturdukları okul kültürünün, okulun verimliliğini artırması düzeyinde gösterdikleri çabaları görev, hizmet yılı, öğrenim durumu, cinsiyet ve branşa göre incelediği araştırma "Öğretmen ve Yöneticilerin Değişim Sürecinde

Oluşturdukları Okul Kültürünün, Okulun Verimliliğini Artırabilmelerine Yönelik Algılama Düzeyleri" adını taşımaktadır. Araştırma örneklemini Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan 9 ilköğretim okulunda bulunan 15 yönetici ve 165 öğretmenden oluşmuştur.

Elde edilen sonuçlarda katılımcıların okullarında değişimi gerçekleştirme sürecinde oluşturdukları okul kültürünün, okulun verimliliğini artırması düzeylerine ilişkin algılamalarında öğrenim durumu, hizmet yılı, cinsiyet ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamasına karşın, katılımcıların görevlerine ilişkin durumlarında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Şimşek (2003), "Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki (Eskişehir İli Örneği)" adlı araştırmasını Eskişehir merkez ilçedeki 17 resmi genel ortaöğretim kurumunda görev yapan 706 öğretmen üzerinde gerçekleştirmiştir. Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik genel ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve böyle bir ilişki olması durumunda bu ilişkinin öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve buldukları okuldaki görev sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmaktadır:

Okulların % 19'unun üst düzeyde güçlü kültüre, % 75'inin güçlü fakat geliştirilmesi gereken kültüre ve % 6'sının vasat kültüre sahip oldukları; okul müdürlerinin % 25'inin üst düzeyde etkili iletişim becerilerine ve % 75'inin ise etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı fakat eğitim düzeyi, öğretmenlik kıdemi, buldukları okuldaki görev sürelerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

ahin (2003) tarafından yapılan "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler" başlığını taşıyan araştırma ilköğretim okulu müdürü ve öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin hangi liderlik stilini daha çok sergiledikleri, okullarındaki kültüre ilişkin algılarının neler olduğu, liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkilerin neler olduğu, bunların bireysel ve mesleki özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacını gütmektedir.

Araştırma, İzmir İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan 50 ilköğretim okulunda görev yapan okul müdürleri ile 950 öğretmenden oluşan örneklem üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın bulguları aşağıdaki gibi özetlenmektedir:

1. Okul müdürleri öğretmenlere göre, okul kültürünü daha olumlu değerlendirmişlerdir.
2. Okul müdürlerine göre, dönüşümcü liderlik stili ile okul kültürünün işbirlikli kültür, eğitsel gelişme kültürü ve sosyal-eğitsel kültür boyutları ve sürdürümcü liderlik stili ile okul kültürünün eğitsel gelişme boyutu arasında pozitif yönde ilişki vardır.
3. Öğretmenlere göre, dönüşümcü liderlik stili ile okul kültürünün geneli ve boyutları arasında, sürdürümcü liderlik stili ile okul kültürünün geneli , işbirlikli kültür, eğitsel gelişme kültürü ve sosyal-eğitsel kültür boyutları arasında pozitif yönde ilişki vardır.
4. Okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik stiline ilişkin algıları okullarının sosyo-ekonomik düzeyine ve okul kültürüne ilişkin algıları ise öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermektedir.
5. Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları hizmet sürelerine, okullarının statüsüne ve sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ise cinsiyetlerine, hizmet sürelerine, okullarının statüsüne ve sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık göstermiştir.

Seki (2004), "Okulların Güçlü Okul Kültürü Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri" adlı araştırma yapmış; araştırmasında ilköğretim ve ortaöğretim okullarının güçlü okul kültürü özelliklerine sahip olma düzeyi ve bunun eğitim yönetimi ve uygulamalarındaki yeri ve önemini belirlemeye çalışmıştır. Evrenini 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Afyon il merkezinde görevli öğretmenlerin oluşturduğu araştırma sonuçlarına göre; güçlü okul kültürü özelliklerine sahip olan okulların merkez okulları ile Anadolu liselerinin olduğu, okul müdürlerinin kişisel özelliklerine göre de, okulların okul yönetimi uygulamalarında güçlü okul kültürüne sahip olma düzeyinin farklılaştığı görülmüştür. Ortaöğretim okullarının başarı göstergeleri ile okul yönetimi uygulamalarında güçlü okul kültürü özelliklerine sahip olma düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmuş; güçlü okul kültürü özelliklerine sahip olan okulların diğer okullara göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Okul Kültürüyle İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Bass (2004), "Okul Kültürünün Okul Güvenliği Üzerine Etkisi: Güneybatıdaki Anakente Ait Bir Okul Bölgesindeki İlkokulların Bir Çözümlemesi" başlıklı bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı okul kültürü ve okul güvenliği arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırmada kullanılan ölçeklerden Okul Kültürü Ölçeği (1) İşbirlikli Liderlik, (2) Öğretmen İşbirliği, (3) Mesleki Gelişme, (4) Meslektaş Desteği, (5) Amaç Birliği ve (6) Öğrenme Ortaklığı alt ölçeklerinden oluşmuştur. (1) Öğretmenlerin ve Personelin Değerlendirme Etkisi, (2) Korku Hissi ve Güvenlik Gereksinmesi, (3) Stres Nedenleri ve Günlük Sıkıntılar ve (4) Okul Çevresi ve Topluma Yönelik Olumlu Tutum alt ölçeklerinden oluşan Okul Güvenliği Ölçeği, araştırmada kullanılan bir diğer ölçektir. Çalışma, yedi ilkokulu içermiştir. Her bir okuldaki öğretmenler, okul kültürü ve güvenliğinin pek çok açısından araştırılmıştır. Özel eğitim öğrencilerinin yüzdesi, devingenlik oranı ve öğrenci sayısı değişkenleri bakımından ele alındığında, öğretmenlerin Okul Kültürü alt ölçeklerine ilişkin algıları ile Okul Güvenliği alt ölçeklerine ilişkin algıları arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Okul Kültürü alt ölçekleri ile Okul Güvenliği alt ölçeklerinin her biri için istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Altı Okul Kültürü alt ölçeği ile Korku Hissi ve Güvenlik Gereksinimi biçimindeki Okul Güvenliği alt ölçeği için düşük ilişki belirlenmiştir.

Ramsey (2004), "Ana baba İlgisi ve Okul Kültürünün Öğrenci Öz-Yeterliliği Üzerine Etkileri" başlıklı araştırma yapmıştır. Araştırma, ana baba ilgisi ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkinin öğrenci öz-yeterliliğini nasıl etkilediğini çözümleme amacını gütmektedir. Araştırmada her bir öğrencinin ana baba ilgisine ve öz-yeterliliklerine ilişkin algısını ölçmek için Ev-Okul Bağlantısı Anketi ile her bir öğretmenin okul kültürüne ilişkin algısını değerlendirmek için Okul Kültürü Öğeleri Anketi kullanılmıştır. Anketler üç okulda öğrenim gören 2300 öğrenci ve bu okullarda görev yapan 120 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonunda ana baba ilgisi ile öğrenci öz-yeterliliği arasında istatistiksel olarak önemli bir ilişki bulunmuştur. Ancak okul kültürü ile öz-yeterlilik arasındaki ilişkiye ilişkin yeterli veri elde edilememiştir.

Quiambao (2004) tarafından "Okul Kültürü ile Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarısı ve Spesifik Öğrenme Yetersizliklerinin Bir Çözümlemesi ve

Karşılaştırması" adıyla bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışma, Orta Florida ortaokullarından seçilmiş kapsamlı kültüre dönük veri sağlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına ve alanyazın tarama çalışmalarına göre araştırmacı vardığı sonuçların bazıları şunlardır:

1. Okul kültürünün temel öğelerden hiçbiri genel eğitimde veya özel eğitimde spesifik öğrenme güçlükleri yaşayan orta okul öğrencilerinin eğitim kurumlarına yerleşimini yordamamaktadır.
2. Bu üç okul kültürü alanı ile öğrenme güçlükleri yaşayan bu orta okul öğrencilerinden oluşan katılımcılarının Florida Genel Değerlendirme Testi okuma ve matematik puanları arasında hiçbir anlamlı ilişkiye rastlanmamaktadır.

Cragin'in (2005), "Massachusetts'te Bir Kenar Mahalle Ortaokulunda Standarda Dayalı Eğitim Geliştirmek İçin Bir Yeterlik Takım Liderliği Çalışması" başlığını taşıyan araştırması, bir okul kültürünün başarı odağı üzerine bir işbirlikli liderlik takımı çalışmasının etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bir kenar mahalle ortaokulunun kültüründe gözlenen değişimleri ve değişim sürecine kılavuzluk etmede bir işbirlikli öğretmen takımının ve yöneticilerinin rolünü araştırmak da araştırmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır.

Veriler, yeterlik takımının çalışmasından, üye olanlar ile olmayanlarla yapılan görüşmelerden ve okulların öğrenci başarısına ilgisi üzerine yeterlik takım liderliğinin etkisine ilişkin sağlanan bilgileri bir yeterlik takımının yaptığı grup tartışmasından elde edilmiştir.

Yeterlik takımı üyeleri beş öğretmenden, yöneticiden ve şef/araştırmacı yardımcısından oluşmaktadır. Bu takımın üyeleri öğrenci performans verilerini çözümlemek için ayda bir toplanmakta, hedefler koymakta ve düşen öğrenci başarısını artırmak için girişimlerde bulunmaktadırlar.

Araştırma bulguları göstermiştir ki yeterlik takımı; okul kültürünü güçlendiren girişimlerde, öğrenci başarısı ile öğrenci güdüsü, çabası ve öğrenme ve sınav olmaya ilişkin tutumları geliştirmede okul topluluğunu etkili bir biçimde işe koşmaktadır.

Araştırmanın bulguları okul kültürü ve takım liderliği araştırmalarıyla tutarlılık göstermiş ve işbirlikli liderlik takımının yaratıcı problem çözme becerilerini, mesleki adanmışlığı ve öğrenci başarısı üzerine ilgiyi artırmak amacıyla okul kültürünü yeniden

şekillendirmede öğretmen ve yöneticilerin uzmanlığını harekete geçirebildiğini göstermiştir.

Brown (2005), "Okul Kültürü ve Ohio Altıncı Sınıf Yeterlilik Testleri Üzerine Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Araştırması" adlı araştırmasını okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmıştır. "Örgüt Kültür Ölçeği" ile ölçüldüğü kadarıyla yerleşik varoş semtlerinin 6. sınıf yeterlilik test sonuçları okul kültürü toplam puanları, gelişmekte olan varoş semtlerinden daha yüksektir. Bu beklenmedik bulguyla ilgili sekiz olası sebep tahmin edilmiştir. Yerleşik semtlerin yöneticileri, başarı algılayışlarını gelişmekte olan semtlerdekilere göre daha sık rapor etmişlerdir. Bu çalışma için, gelişmekte olan yerleri tanımlamak için kullanılan ölçütler, çok sınırlı olmuş olabilir. Okul kültürünü değerlendirmek için kullanılan ölçme aracının birtakım eksiklikleri olabilir. Okullarını iyi göstermek için yönetici ve öğretmenler ölçeği olumlu değerlendirmiş olabilirler. Bilişsel uyumsuzluk, yorum ve algıları etkilemiş olabilir. Öğretmenler esnektir ve onlar, zayıf okul kültürü yerine artan öğrenci başarısına ulaşmış olabilirler. Okul kültürünü geliştirmek için, yerleşik semtlerdeki yönetim etkileri, pozitif sonuçlar doğurmuş olabilir.

Gelişmekte olan kırsal semtlerin toplam okul kültürü puanları kırsal semtlerden çok az yüksek bulunmuştur. Bu sonuç önceki araştırma ve literatüre uygun, tahmin edilen bir sonuçtu. Kentlerdeki yerleşik semtlerin kültür puanlarının, gelişmekte olan kent semtlerinininkinden çok az daha yüksek olduğu bulunmuştur; fakat fark anlamlı değildir.

Cinsiyet faktörü, rol, semtte geçirilen yıllar, eğitim alanı içinde geçirilen yıllar gibi demografik bilgiler veya demografik değişkenler arasında herhangi bir etkileşim, kültürü önemli düzeyde etkilememiştir.

Almedia (2005) "Okul Kültüründe Değişimi Etkileyen Yönetici Davranışları Üzerine Bir Ortaokul Örneği" adlı araştırma yapmıştır. Araştırmacılara ve reformculara göre, okul kültürü okulların öğrenme çevresinde ve öğrencilerin başarısında farklılık yaratır, ancak bunun önemi yadsınagelmiştir. Yöneticiler örgüt kültürünün önemini kavramak ve bir okulda kültürü şekillendirmek zorundadırlar. Bununla birlikte araştırmalar ve alanyazın, sağlıklı bir okul kültürü geliştirmek ve sürdürmek için çok az

kılavuzluk yapmakta ya da hiç yapmamaktadır. Bu çalışmada, bir okulda sağlıklı bir okul kültürünün temel öğelerini geliştirme ve sürdürmede yöneticinin rolü araştırılmıştır. Nicel ölçme aracının uygulandığı ve belge taramasının yapıldığı araştırmada yöneticinin sağlıklı okul kültürlerinin "sürekli okul çapında değerlendirme", "değişim ve yenileşmeyi anlama", "yüksek beklentiler", "paylaşılmış karar verme" ve "paylaşılmış destekleyici liderlik" olmak üzere beş öğesini geliştirmek için çalışabileceği sonucuna varılmıştır.

Berg'in (2005), "Yapılandırılmış Bir Okul Geliştirme Planı Uygulanırken Okul Kültürünü Şekillendirme" başlıklı araştırmasında, yapılandırılmış bir okul gelişim modelinin uygulanması esnasında yöneticilerin okul kültürü geliştirme yolları araştırılmıştır. Nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı araştırmada farklı okulların kültürel özellikleri tanımlanmaya; yöneticinin rolünü anlamaya; kültürde değişimler, yapılar ve sembolizm açıklanmaya çalışılmıştır. Altı yıldır Ulusal Okul Değerlendirme Çalışması adlı modeli uygulayan beş okulda görev yapan yönetici, dört öğretmen ve bu çalışmanın odağında yer alan grupların katılımcı olduğu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ise aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Dayatmacı bir model, kültürleri ve yapıları etkiler.
2. Ulusal Okul Değerlendirme Çalışması Modeli, birtakım kültürel değişimleri kolaylaştırır.
3. Ulusal Okul Değerlendirme Çalışması Modeli, nasıl gruplanacağı konusundaki kültürel bir değişimi kolaylaştırır.
4. Ulusal Okul Değerlendirme Çalışması Modeli, okulların sembolizmini değiştirmiştir.

Değerlerle İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Arda'nın (1991) gerçekleştirdiği "Rokeach Skalası ile Bir Çalışma: Tıp Öğrencilerinin Mesleğe Yönelimleri ve Değer Sistemleri" başlıklı araştırma tıp fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin mesleğe yönelik psikolojik motivasyonları ile değer sistemlerini tanımak, aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. 272 kişilik örneklem üzerinde bir anket formu ile Rokeach amaç ve araç değer çizgileri uygulanmıştır. Araştırma sonunda mesleğe yönelmede cinsiyetin önemli rol oynamadığı, hekimliğe büyük psikolojik

yatırım yapmış olan öğrencilerin idealist ve özgecil tutumlara, ötekilerin ise pragmatik değerlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Balcıoğlu'nun (1998) "Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Değer Sistemleri ve Sorun Çözmedeki Yeterlilikleri" adlı araştırması, Kocaeli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü 1. Sınıf (I. Öğretim ve n. öğretim) ve 2. sınıf (I. Öğretim) olmak üzere toplam 195 öğrencinin değer sistemlerinin ve sorun çözmedeki yeterlilik düzeylerinin belirlenmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada öğrencilerin yaş, doğum yeri, ÖSS puanı ve ortaöğretim başarı puanları göz önünde bulundurularak aralarındaki ilişkilere bakılmıştır.

Öğrencilere Raudsepp'in "Ne Kadar Yaratıcısınız?" testi uygulatarak 195 öğrenciden 56'sının yüksek, 139'unun da düşük sorun çözme yeterliliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Daha sonra her iki gruba da Super'in "Değerler" testi uygulatarak yüksek ve düşük sorun çözme yeterliliğine sahip öğrencilerin değerleri incelenmiştir. Ayrıca sorun çözmeye yeterlilik düzeyi yüksek ve düşük öğrencilerin önem verdikleri ilk 5 değer araştırılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre sorun çözmeye yeterlilik düzeyi yüksek ve düşük olan öğrencilerin önem verdikleri ilk 5 değer içerisinde ilk 3 değer benzerlik gösterirken diğer 2 değer farklılık göstermiştir. Her iki grubun da önem verdiği ilk 3 değer; ÖSS puanı, estetik ve ilerleme biçiminde olurken, diğer 2 değer sorun çözme yeterlilik düzeyi yüksek olanlarda yaratıcılık ve toplumsal ilişkiler, sorun çözme yeterlilik düzeyi düşük olanlarda ise fiziksel aktivite ve yetenek kullanımı biçiminde ortaya çıkmıştır.

Ölçülen bütün değerler birbirleriyle karşılaştırılmış; sorun çözme yeterliliği yüksek ve düşük olan öğrenciler arasında, ölçülen tüm parametreler açısından, ekonomik ödüller değeri dışında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır.

Kağızman'ın (1998) "Çukurova Bölgesi Sanayici ve İş Adamları Dernekleri (SİAD) Üyelerinin Temel Değerleri ile Kişisel ve Kurumsal Özellikleri Arasındaki İlişki" başlıklı çalışmada, Çukurova Bölgesi'nde etkinlik gösteren AGİAD, ÇUGİAD, ASİAD, MÜSİAD ve MESİAD üyesi işadamlarının temel değerleri ile kurumsal özellikleri arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla 80 SİAD üyesinden bilgi elde edilmiş olup ulaşılan sonuçlardan bazıları aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

1. Genç (20-29 yaş arası) SİAD üyeleri, ailelerinin ve sevdiklerinin güvenliklerini sağlamayı kendileri için çok önemli bir amaçsal değer olarak görmüşler fakat yaş ilerledikçe bu amaçsal değer önemini yitirmiştir.
2. Genç (20-29 yaş arası) SİAD üyeleri, ruhsal huzur ve kendisiyle barışık olmayı kendileri için çok önemli bir amaçsal değer olarak görmüşler, fakat yaş ilerledikçe bu amaçsal değer önemini yitirmiştir.
3. Yükseköğretim mezunu SİAD üyeleri, ruhsal huzur ve kendisiyle barışık olmayı kendileri için çok önemli bir amaçsal değer olarak görmüşler, fakat ortaöğretim mezunu olanlarda bu amaçsal değer önemini yitirmiştir.
4. Genç (20-29 yaş arası) SİAD üyeleri, kendilerine olan saygıyı korumayı ve geliştirmeyi kendileri için çok önemli bir amaçsal değer olarak görmüşler, fakat yaş ilerledikçe bu amaçsal değer önemini yitirmiştir.
5. Genç (20-29 yaş arası) SİAD üyeleri, samimi ve yakın dostluklara verdikleri değeri kendileri için önemli bir amaçsal değer olarak görmüşler; yaş ilerledikçe bu amaçsal değer önemini daha da artırmıştır.
6. Yükseköğretim mezunu SİAD üyeleri, kendilerine olan saygıyı korumayı ve geliştirmeyi kendileri için çok önemli bir amaçsal değer olarak görmüşler, fakat ortaöğretim mezunu olanlarda bu amaçsal değer önemini yitirmiştir.
7. Alt düzey yönetici SİAD üyeleri, yaşamı anlayabilmeyi ve olgun bir şekilde yaşamayı kendileri için çok önemli bir amaçsal değer olarak görmüşler, fakat üst düzey yönetici olanlarda bu amaçsal değer önemini yitirmiştir.

Bacanlı (1999), "Üniversite Öğrencilerinin Değer Tercihleri" adlı araştırmasını, değer tercihleri ve değerlerin örgütlenmeleri konusunda Schwartz tarafından geliştirilen ve çeşitli kültürlerde test edilip doğrulanmış olan değer örgütlenmesi kuramının Türk toplumu üzerinde test edilmesi amacıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmada üniversite öğrencilerinin değer tercihleri saptanmak istenmiştir. Araştırma Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (lisans ve formasyon) öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu 134 erkek, 137 kız olmak üzere toplam 271 kişiden oluşmuştur. Araştırmanın bazı bulguları aşağıdaki gibidir:

1. Üniversite öğrencilerinin amaç değerlerle ilgili olarak ilk beş sırada gösterdikleri değerler sırasıyla iç huzur, anlamlı bir yaşam, gerçek dostluk, aile güvenliği ve sosyal

adalet; son beş değer ise otorite sahibi olmak, sosyal güç sahibi olmak, zengin olmak, heyecanlı bir yaşam ve zevktir.

2. Üniversite öğrencilerinin araç değerlerle ilgili olarak ilk beş sırada gösterdikleri değerler sırasıyla sağlıklı olmak, kendi amaçlarını seçmek, başarılı olmak, dürüst olmak ve bağımsız olmak; son beş değer ise bana düşen hayatı kabullenmek, isteklerine düşkün olmak, meraklı olmak, cesur olmak ve toplumdaki görüntümü koruyabilmektir.

3. Amaç değerlerden eşitlik, iç huzur, özgürlük, kendine saygılı olmak, barış içinde bir dünya, olgun sevgi, sosyal saygınlık, değişken bir hayat, gerçek dostluk ve güzel bir dünya değerleri kadınlarca daha çok önemsenmektedir. Buna karşılık erkekler geleneklere saygıyı daha çok önemsemektedirler.

4. Araç değerlerden bağımsız olmak, kendi amaçlarını seçmek ve yaşamdan zevk almayı kızlar erkeklerden daha fazla tercih etmektedirler. Erkekler ise dindar olmayı kızlardan daha çok önemsemektedirler.

5. Üniversite öğrencilerinin en olumlu değerlendirdikleri ilk üç sıradaki değer boyutları, yüksek puandan düşüğe doğru Güvenlik, Hayırseverlik ve Özyönelim olmuştur. En düşük puanı ise Güç boyutuna vermişler; bunu da Uyarılma ve Hazcılık izlemiştir.

6. Erkekler yalnızca Geleneksellik değer boyutuna kızlardan daha fazla önem yüklemişler; kızlar ise Evrensellik, Özyönelim ve Hazcılık değer boyutlarını erkeklerden daha çok önemsemişlerdir.

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı'nın (2000), "Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı" adlı araştırması, yakın zamanda geliştirilmiş ve kültürlerarası geçerliği saptanmış olan Schwartz Değer Listesinin, dört değer de eklenmesiyle birlikte, 183 Türk öğretmene uygulanmasıyla ilgilidir. Çalışmada, ayrıca, öğretmenlerin aile tanımları ve dinsel yönelimlerinin değerlerle olan ilişkisi incelenmiştir. Çok boyutlu alan çözümlemesi, eklenen dört değer Schwartz'ın değer kuramında öngörülene benzer bir yapı içinde ve beklenen değer tiplerinde yer aldığını göstermiştir, "kadında namus" ve "erkeğin üstünlüğü" değerleri geleneksellik tipinde; "misafirperverlik" değeri uyma/güvenlik bileşik tipinde; laiklik değeri ise evrenselcilik/Özyönelim bileşik tipinde saptanmıştır. Öğretmenlerin değer yönelimleri, örneklem çekirdek/geniş aile tercihi ve yüksek/düşük düzey dinsel yönelim gruplarına ayrılarak incelenmiştir. Çekirdek aile tercihinde bulunan öğretmenler geniş aile tercihi grubuna göre, Yeniliğe

Açıklık değerlerine daha fazla, Muhafazacı Yaklaşım değerlerine ise daha az önem vermişlerdir. Bu iki grup arasında Ozaşkınlık ve Ozgenişletim değerlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Dinsel yönelim grupları birbirleriyle karşılaştırıldığında, düşük dinsel yönelim grubunun diğerine göre Yeniliğe Açıklık değerine daha fazla, Muhafazacı aile tercihi ve yüksek/düşük düzey dinsel yönelim gruplarına ayrılarak incelenmiştir. Çekirdek aile tercihinde bulunan öğretmenler geniş aile tercihi grubuna göre, Yeniliğe Açıklık değerlerine daha fazla, Muhafazacı Yaklaşım değerlerine ise daha az önem vermişlerdir. Bu gruplar Ozgenişletim değerinde anlamlı bir farklılık sergilemezken, Ozaşkınlık ana grubunu oluşturan iki tipten evrenselcilik tipi içindeki değerler düşük dinsel yönelim grubunca daha önemli olarak derecelendirilmiştir.

Sağnak'ın (2003) "İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algıları ile Kişisel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyleri" adlı araştırmasının amacı, 2002-2003 öğretim yılı itibarıyla Erzincan ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasındaki uyum düzeylerini belirlemektir. Araştırmacının anılan ildeki merkez ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri üzerinde uyguladığı araştırmasının sonuçları aşağıdaki gibidir:

1. Yönetici ve öğretmenlerin açık görüşlülük, açıklık, adil olmak, ahlaki tutarlılık, denemeye açıklık, düzenlilik, formallik, itaat, sosyal eşitlik, tedbirlilik ve yaratıcılık örgütsel değerlerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Açık görüşlülük, açıklık, adil olmak, ahlaki tutarlılık, sosyal eşitlik ve yaratıcılık değerlerine ilişkin yönetici algılarının öğretmen algılarından; denemeye açıklık, düzenlilik, formallik, itaat, tedbirlilik değerlerine ilişkin öğretmen algılarının yönetici algılarından daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.
2. Yönetici ve öğretmenlerin adil olmak, düşüncelilik, itaat ve neşe değer boyutlarına ilişkin kişisel tercihleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yöneticilerin öğretmenlere göre itaat değerini; öğretmenlerin de yöneticilere göre düşüncelilik ve neşe değerlerini daha öncelikli olarak tercih ettikleri belirlenmiştir.
3. Yöneticilerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasında açık görüşlülük, açıklık, adil olmak, ahlaki tutarlılık, bağışlayıcı olmak, denemeye açıklık, düşüncelilik, düzenlilik, formallik, gayret, gelişme, girişim, hırslılık, itaat, mantık, neşe, nezaket, otonomi, sosyal eşitlik, tedbirlilik, uyum sağlamak ve yaratıcılık değer

boyutlarına ilişkin uyum bulunmuştur. Yöneticilerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasında ekonomi ve işbirliği değer boyutlarına ilişkin uyumsuzluk saptanmıştır.

4. Öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasında açık görüşlülük, açıklık, adil olmak, ahlaki tutarlılık, bağışlayıcı olmak, denemeye açıklık, düşüncelilik, düzenlilik, ekonomi, gayret, gelişme, girişim, hırslılık, işbirliği, mantık, neşe, nezaket, otonomi, sosyal eşitlik, tedbirlilik, uyum sağlamak ve yaratıcılık değer boyutlarına ilişkin uyum bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasında formallik ve itaat değer boyutlarına ilişkin uyumsuzluk belirlenmiştir.

Atay (2003) Türk Yönetici adaylarının, dini tercih, dindarlık düzeyi ve siyasi tercihlerine göre, kültürler arası geçerliliği ispatlanmış bir ölçek olan Schwartz Değerler Ölçeğinde yer alan değerler arasındaki farkları incelediği "Türk Yönetici Adaylarının, Siyasal ve Dini Tercihleri ile Yaşam Değerleri Arasındaki İlişki" adlı araştırmasını İstanbul ilinde üç devlet üniversitesi ile iki özel üniversitede yüksek lisans ve doktora yapan toplam 378 yönetici adayı üzerinde yapmıştır. Araştırmadan elde ettiği bulgular aşağıda sıralanmıştır (Atay, 2003):

1. Kendini Müslüman olarak tanımlayan yönetici adayları sosyal güç sahibi olmak, toplumsal düzen, kibar olmak, ulusal güvenlik, geleneklere saygı, sosyal saygınlık, otorite sahibi olmak, sadık olmak, sözü geçen biri olmak, ana baba ve yaşlılara değer vermek, toplumdaki görünümünü koruyabilmek, itaatli olmak, dindar olmak, sorumlu olmak, temiz olmak biçimindeki toplam on beş amaç değer ve aracı değerde, hiçbir dine mensup olmayanlara oranla anlamlı düzeyde yüksek puanlar almışlardır. Hiçbir dine mensup olmayanlar ise eşitlik, yaratıcılık, bağımsız olmak, çevreyi korumak biçimindeki toplam dört değerde İslam dininden olanlara oranla daha yüksek puan almışlardır. Dini tercihin değer yargıları ile ilişkisi açısından bakıldığında ise elli yedi değerden on dokuzunda din ve değer yargıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür.

Kendisini İslam dininden olarak tanımlayan katılımcıların, hiçbir dini tercih etmeyenlere göre ayrıştıkları değerlerin yer aldığı on ana grup ise şöyledir: Müslüman yönetici adayları güce yönelik değerlere birinci derecede önem vermektedirler. Sosyal güç sahibi olmak, sosyal saygınlık, otorite sahibi olmak, toplumdaki görünümü

koruyabilmek bu gruptaki değerlere girmektedir. Bu katılımcılar gücü temsil eden dört değer yargısının üçünde anlamlı düzeyde yüksek puan almışlar, yalnızca kendi kendini disipline etme değerinde yüksek puan alamamışlardır. İkinci grup uyumdur. Uyum altında toplanan dört değerden üçünde anlamlı düzeyde yüksek puan almışlardır. Bunlar; itaatli olmak, ana babaya ve büyüklere saygılı olmak, kibar olmaktır. Bir diğer grup güvenlidir. Bu grupta yedi değer bulunmaktadır ve Müslüman yönetici adayları temiz olmak, ulusal güvenlik ve sosyal düzen değerlerinde yüksek puan almışlardır. Bir diğer grup başarıdır. Bu grupta da beş ayrı değer bulunmakta ve bunlardan birinde anlamlı puan almışlardır: Sözü geçen biri olmak. Bu grupta yüksek puan alamadıkları değerler ise yetkin/muktedir olmak ve zeki olmaktır. Geleneksellik ile ilgili altı değer bulunmakta ve bunlardan dindar olmak ve geleneklere saygı duymak değerlerinde yüksek puanlar elde edilmiştir. Son olarak yardımsever olmaya ilişkin dokuz değer sıralanmış ve İslam dinine mensup yönetici adayları bunlardan sadık olmak ve sorumlu olmak değerlerinde yüksek puanlar alarak anlamlı fark göstermişlerdir.

Hiçbir dine inanmayan katılımcılar ise; öz-denetimi temsil eden yaratıcı ve bağımsız olmak ile evrenselliğe yönelik çevreyi koruma değerleriyle öne çıkmışlardır.

2. Dindarlık düzeyi ile SDÖ'de yer alan temel ve aracı değerler arasındaki farklar incelendiğinde, hemen bütün değerler için en düşük ortalama puanları "Hiç Dindar Olmayan" gruptaki yönetici adayları almışlardır. En yüksek ortalama puanların çoğunluğunu ise "Çok Dindar" grubu oluşturan bireyler oluşturmaktadır. Dindarlık düzeyine göre amaç ve aracı değerler açısından anlamlı bulunan değerlerin toplam sayısı on dokuzdur.

Kendisini "Çok Dindar" olarak tanımlayan gruptaki üyelerin, fark düzeyi anlamlı bulunan değerler arasında en yüksek ortalama puanları aldıkları değerler; toplumsal düzen, ulusal güvenlik, kendine saygılı olmak, sadık olmak, hırslı olmak, cesur olmak, sözü geçen biri olmak, ana baba ve yaşlılara değer vermek, dindar olmak, sorumlu olmak biçiminde sıralanmaktadır.

"Orta Derecede Dindar" olanlar sosyal güç, bağlılık duygusu, sosyal saygınlık, ılımlı olmak, toplumdaki görünümünü koruyabilmek, itaatli olmak, temiz olma değerlerinde en yüksek ortalama puanları almışlardır.

"Dindar Olmayan"lar ve "Hiç Dindar Olmayan"lar ise hiçbir temel değerde en yüksek ortalama puanları alamamışlardır. "Hiç Dindar Olmayan" grup tüm temel değerler için en düşük ortalama puanları almışlardır.

Kendisini çok dindar ya da dindar olmayanların arasında konuşturarak grubun, yaşamlarında önemsedikleri değerlere göre ait oldukları alt gruplar ele alındığında önem sırasına göre; güç, güvenlik, uyum ve geleneklerin gelmekte olduğu görülmüştür.

Kendisini "Çok Dindar" olarak tanımlayan grubun öne çıkan değer yargılarının ait oldukları alt gruplar öncelikli olarak hayırseverlik, gelenekçilik, güvenlik, başarı; ikincil olarak da güç, uyum, uyarılma ve öz-denetimdir. Çok dindarlar hazırlık ve evrenselliğe ilişkin değerleri yaşamlarına yön verecek kadar önemli görmemektedirler.

3. Siyasal tercihler ile alınan puanların ortalamaları açısından bakıldığında, toplam on amaç ve aracı değerde anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Bunlar; sosyal güç sahibi olmak, özgürlük, bağlılık duygusu, geleneklere saygı, otorite sahibi olmak, kendi amaçlarını seçmek, yaşamdan zevk almak, isteklerine düşkün olmak, dindar olmak biçiminde sıralanmaktadır.

Amaç değerler açısından ele alındığında sosyal güç sahibi olmada, siyasi görüşünü "Merkez Sağ" olarak tanımlayan grup en yüksek ortalama puanı almıştır. Özgürlük açısından bakıldığında en yüksek ortalama puanı kendisini "Diğer" olarak tanımlayan grup almıştır. Bağlılık duygusu ve sadık olma açısından en yüksek ortalamayı alan grup "Hiçbir Siyasi Görüş Belirtmeyenler"dir. Geleneklere saygıda en yüksek puanı "Radikal" grup almıştır. Otorite sahibi olmada en yüksek ortalamayı "Merkez Sağcılar" almışlardır.

Kendisini "Diğer" olarak tanımlayan grup ise sadakat konusunda en düşük puanı almıştır. Kendi amaçlarını seçmede "Merkez Solcular" en yüksek ortalama puanı almışlardır. "Hiçbir Siyasi Görüş Belirtmeyenler" ise en düşük puanı almışlardır. Yaşamdan zevk almak yine "Merkez Solcular"ın en yüksek puan aldıkları değer yargısıdır. En düşük puanı ise "Radikal" eğilimliler almışlardır. Dindar olmayı "Hiçbir Siyasi Görüş Belirtmeyenler" büyük bir ortalama puan farkıyla önemsediklerini belirtmişlerdir. "Merkez Solcular" ise dindarlık konusunda en düşük puanı almışlardır. "Hiçbir Siyasi Görüş Belirtmeyenler" isteklerine düşkün olmayı en çok önemseyenlerdir. "Radikal" eğilimlere mensup olanlar ise isteklerine en az düşkün grubu oluşturmaktadırlar.

Ergin ve Kozan'ın (2004) kültür-içi değer farklılıklarının dönüşümsel ve etkileşimsel liderlere ilişkin tercihlerle ilişkisini inceledikleri araştırma, "Çalışanların Temel Değerleri, dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderlerin Çekiciliği" başlığını taşımaktadır. Araştırmaya Türkiye'de 36 ayrı örgütte çalışan 564 işgören katılmıştır. Veriler, bireysel değerleri ölçmek için Schwartz'ın Değer Envanteri ve dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik tarzlarını ölçmek için de Posner ve Kouzes'in Liderlik Uygulamaları Envanteri kullanılarak toplanmıştır. Yapılan çözümlenmeler, Schwartz'ın Özaşkınlık boyutunda yüksek puan alanların Etkileşimsel liderleri; Yeniliğe Açıklık boyutundan yüksek puan alanların da Dönüşümsel liderlik tarzını tercih edeceklerine ilişkin hipotezleri destekleyen sonuçlar vermiştir. Ancak Muhafazacı yaklaşımdakilerin Etkileşimsel liderleri; Özgenişletim değerleri ağırlıkta olanların da Dönüşümsel liderleri tercih edeceklerine ilişkin hipotezler güçlü destek görmemiştir.

Demirutku (2007), "Çocuk Yetiştirme Tarzları, Değerlerin İçselleştirilmesi ve Benlik Kavramı" adını taşıyan çalışmasında ana babalık boyutlarının, ana baba değerleri ile ana baba-çocuk değer benzeşimi arasındaki aracılık etkileri ile birlikte değerler, değer öncelikleri, ana baba-çocuk benzeşimi ve benlik değerlendirmeleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. İki bölüme ayrılan çalışmanın birincisinde Schwartz ve arkadaşlarının geliştirdiği Portre Değerler Ölçeği bir üniversite örnekleminde Türkçeye uyarlanmış, yapı geçerliği ve psikometrik özellikleri incelenmiştir. İkinci çalışmada annelerin, babaların ve öğrencilerin katılımıyla, lise ve üniversite örnekleminde önerilen ilişkiler ve aracılık modelleri sınanmıştır. Bulgular, ana babaların değer önceliklerinin ana babalık boyutlarıyla sistematik olarak ilişkili olduğunu göstermiştir. Her iki örnekleme de, ana baba kabulünün, ana babanın Özaşkınlık değerleri ile ana baba-çocuk değer benzeşimi arasında, ana baba denetiminin ise ana babanın Özyetkinlik değerleri ile ana baba-çocuk değer benzeşimi arasında aracılık etkisi gösterdiği bulunmuştur. Karıştırıcı değişken etkileri yalnızca üniversite örnekleminde gözlenmiştir. Annenin toplumsallaştırma hedeflerinin, anne kontrolü ile Muhafazakarlık değerlerinde anne-çocuk benzeşimi arasındaki ilişkiyi kanıtladığı bulunmuştur. Ayrıca, akranların Özaşkınlık ve Muhafazakarlık değerlerine verdiği öneme yönelik algıların, babanın çocuk yetiştirme boyutları ile aynı değer tiplerindeki baba-çocuk değer benzeşimi arasındaki ilişkileri karıştırdığı saptanmıştır. Değer öncelikleri, yalnızca üniversite örnekleminde benlik değerlendirmeleri ile sistematik ilişkiler gösterirken,

anne ve babanın değer önceliklerindeki benzeşim ile benlik berraklığı ve özsaygı arasındaki ilişkilerin önemsiz olduğu bulunmuştur.

Değerlerle İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Wahabi (1993), "Arap Yöneticilerin Değerleri: Fas Örneği" adlı deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmada Flowers ve Hughes tarafından geliştirilen ve Ali tarafından uyarlanan İş Değerleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek kabileci, ben merkezci, varoluşçu, toplum merkezci, çıkarıcı ve uymacı olmak üzere 6 değer tipi üzerine yapılandırılmıştır. Araştırma bulgularına göre Faslı yöneticiler aşağıdaki özelliklerden birine ya da birden fazlasına sahiptir:

1. Toplum merkeziler: 2.000 Dh'den daha az maaş alırlar, 40-49 yaşları arasındadırlar ve köy kökenlidirler.
2. Ben merkeziler: Aynı pozisyonda 16 yıl ve üstü çalışmışlar, Fas'tan diploma almışlar ve köy kökenlidirler.
3. Uymacılar: 12.000 Dh'den daha fazla maaş almaktadırlar.
4. Varoluşçular: ABD diplomasına sahip olup iletişim ve taşımacılık veya dağıtım sektöründe çalışmaktadırlar.
5. Kabileciler: Özel sektörde çalışmaktadırlar, ABD diplomalıdırlar ve hem Batı hem de İslam fikir ve değerlerinden etkilenmektedirler.
6. Çıkarıcı Yöneticiler: Bir şirketin yüksek düzey bir pozisyonunda görev almaktadırlar ve 6.000 ile 8.999 Dh arasında maaş almaktadırlar.

Bu çalışma, en önemli değerlerin ben merkezci, toplum merkezci ve varoluşçu; en az önemli değerlerin ise kabileci ve uymacı değerler olduğunu ortaya koymuştur.

Ros, Schwartz ve Surkiss (1999); "Temel Kişisel Değerler, İş Değerleri ve İşin Anlamı" adlı araştırma yapmışlardır. İş hedefleri ya da değerler, iş ortamında temel değerlerin bir ifadesi olarak görülmektedir. Temel değerler; içsel, dışsal, toplumsal ve prestij olmak üzere dört tür iş değerlerini içermektedir. Bu dört tip değer, geçmişteki araştırmanın tekrar sınanması ve 999 kişilik İsrail örneğini içeren Çalışma 1'le ortaya çıkmıştır. Bu değer tipleri arasındaki karşılıklı ilişkiler, iş değerlerinin yapısına ilişkin kuramı desteklemektedir. Çalışma 2'de hedef edinimi için bir araç olarak işin anlamı incelenmektedir. 193 kişilik İspanyol öğretmen ve 179 kişilik eğitim öğrencileri,

işin önemi ile ilkelerin kılavuzu durumundaki kapsamlı bir temel değerler setinin önemini değerlendirmişlerdir. Öğretmenlere göre iş, toplumsal istikrar sağlama ve yakın toplumsal ilişkiler kurma işlevi görür. Öğrencilerin değerlendirmelerine göre ise işin bu hedeflerle ve kişisel ilgileri, bağımsızlığı ve heyecanı geliştirmekle ilgisi vardır.

Elizur ve Sagie'nin (1999), "Kişisel Değerlerin Açılan: Yaşam ve İş Değerlerinin Yapısal Bir Çözümlemesi" başlıklı araştırması, hem yaşam hem de iş değerlerini içeren kişisel değerlerin çok yönlü bir tanımını ortaya çıkarmak ve bunu deneysel olarak sınamak amacıyla yapılmıştır. Veriler, 165 İsraili yönetici ve işgörenden oluşan bir örneklem üzerinden elde edilmiştir. Yaşam ve iş değerleri insanların değerlerini iki şekilde etkiler: Şekil (araçsal, duyuşsal ve bilişsel) ve odaklanma (merkezileşmiş ve dağınık). Meslek çıkarı, sorumluluk ve adil yönetim; iş değerleri sıra dizininde en üst sıralarda yer alırken sağlık, mutluluk ve aşk/sevgi en önemli yaşam değerleri olarak işaretlenmiştir.

Elizur ve Koslowsky (2001), "Değerler ve Örgütsel Adanmışlık" başlıklı araştırma yapmışlardır. Bu çalışmanın temel amacı iş değerleri, cinsiyet ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişkileri incelemektir. Elizur'un geliştirdiği İş Değerleri Ölçeği ile Porter ve arkadaşlarının geliştirmiş olduğu Örgütsel Adanmışlık Ölçeğinin kısaltılarak kullanıldığı çalışmada, tamamı okul dışında çalışan 204 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma sonuçları göstermiştir ki iş değerlerinin özellikle bilişsel olanları ile adanmışlık arasında pozitif ilişki bulunmuş ve ayrıca değerlerin etkileşimi ile cinsiyetin adanmışlığın önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Hassan (2002), "CPA Firmalarının Muhasebe Yöneticilerinin Kişisel Değer Sistemlerine Dönük Deneysel Bir Araştırma" adlı araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı (1) CPA firmaları yöneticilerinin başlıca değer yönelimlerini, (2) bu yöneticilerin değer profilini, (3) CPA firmaları yöneticilerinin kişisel değer sistemleri ile onların yönetsel kararları, iş doyumları, örgütsel adanmışlıkları ve yönetsel başarıları arasındaki ilişkileri, (4) CPA firmaları yöneticilerinin kişisel değer sistemlerinin cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini, (5) CPA firmalarına bağlı hesap denetmenliği, vergilendirme, iletişim teknolojisi, genel yönetim veya diğer bölümlerin yöneticilerinin kişisel değer sistemleri arasında farklılık bulunup bulunmadığını ve (6) CPA firmaları yöneticileri ile onların diğer endüstrilerdeki meslektaşlarının kişisel değer sistemleri arasında bir farklılık olup olmadığını deneysel olarak araştırmaktır.

1000 CPA firması yöneticisi arasından random yöntemiyle seçilen 223 kişilik örneklem üzerinde yapılan uygulama sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şunlardır:

1. CPA firmaları yöneticilerinin başlıca değer yönelimi ahlaksallık ya da duyusallıktan çok pragmatiklidir.
2. CPA firmaları yöneticilerinin kişisel değer sistemleri ile yönetsel kararları arasında önemli bir ilişki vardır.
3. CPA firmaları yöneticilerinin kişisel değer sistemleri ile iş doyumları arasında önemli bir ilişki bulunmuştur.
4. CPA firmaları yöneticilerinin kişisel değer sistemleri ile örgütsel adanmışlıkları arasında önemli bir ilişki saptanmıştır.
5. CPA firmaları yöneticilerinin kişisel değer sistemleri ile başarıları arasında önemli bir ilişki bulunmuştur.
6. CPA firmalarının kadın yöneticileri ile erkek yöneticilerinin değer sistemleri arasında önemli farklılıklar gözlenmiştir. Kadın yöneticiler değer kavramlarından yetenek, itibar, işçiler ve bireyselliğe erkeklere göre daha az önem verirken; değişim, duygular, çatışma ve paraya erkeklere göre daha fazla önem vermişlerdir.
7. CPA firmalarının genç yöneticileri (44 yaş altı) ile yaşlı (44 yaş üzeri) yöneticilerinin değer sistemleri arasında önemli farklılıklar gözlenmiştir. Genç yöneticiler yaşlılara göre başarı, değişim duygu/heyecan ve endüstriyel liderlik değer boyutlarına, daha yaşlılara oranla, daha az önem vermişlerdir.
8. CPA firmalarına bağlı hesap denetmenliği, vergilendirme, iletişim teknolojisi, genel yönetim veya diğer bölümlerin müdürlerinin kişisel değer sistemleri arasında farklılıklar belirlenmiştir. Kişisel değerlerden sadakate en fazla önem yükleyen bölüm danışmanlık bölümü iken, iletişim teknolojisi bölümü en az önem veren bölüm olmuştur. İhtiyat değerini hesap denetmenliği bölümü yöneticileri en az, vergilendirmedekiler en fazla önemsemektedirler. Saldırganlığı en az önemseyenler genel yönetim bölümü yöneticileri iken, en fazla önemseyenler iletişim teknolojisi yöneticileridir. Bireyselliğe genel yönetim bölümü yöneticileri en az, iletişim teknolojisi yöneticileri en fazla önem vermişlerdir. Güvenliği iletişim teknolojisi bölümü yöneticileri en az önemli gören, danışmanlık bölümü yöneticileri bu değeri en çok önemseyen yönetici grubunu oluşturmuşlardır. Beceri değerine genel yönetim bölümü yöneticileri en az, iletişim

teknolojileri yöneticileri en fazla önem yüklemişlerdir. Eşitlik değerini bu kez iletişim teknolojileri yöneticileri en az, danışmanlık yöneticileri en çok önemli bulmuşlardır. İş doyumunu en az önemseyen yönetici grubu danışmanlık, en çok önemseyenler iletişim teknolojileri yöneticileridir. Yaratıcılığa genel yönetim bölümü yöneticileri en az, iletişim teknolojileri yöneticileri en fazla önem vermişlerdir. Benim şirketim kişisel değerini genel yönetim bölümü yöneticileri en az, diğer bölüm olarak sınıflandırılan yöneticiler en çok önemsemişlerdir. Ussal değerini en az önemli bulanlar genel yönetim bölümü yöneticileri iken, en fazla önemseyenler iletişim teknolojileri yöneticileri olmuştur. Saygınlığa; hesap denetmenliği bölümü yöneticileri en az puanı, iletişim teknolojileri yöneticileri ise en çok puanı vermişlerdir. İşgören refahını iletişim teknolojileri bölümü yöneticileri en az, diğer bölüm yöneticileri en çok önemseyen yöneticilerdir. Başarıya en az puan verenler danışmanlık, en fazla puan verenler de iletişim teknolojileri ile genel yönetim bölümü yöneticileridir. Onuru en az önemli bulanlar iletişim teknolojileri, en önemli bulanlar da danışmanlık birimi yöneticileridir. İşbirliğine en az önem veren yönetici grubu iletişim teknolojileri, en fazla önem verenler ise vergilendirme bölümü yöneticileridir. Gücü en az önemli görenler iletişim teknolojileri, en fazla önemseyenler de genel yönetim bölümü yöneticileri olmuştur. Paraya en az önem verenler danışmanlık, en fazla önem verenler de iletişim teknolojileri ile genel yönetim bölümü yöneticileridir. Son olarak duygulara/heyecanlara iletişim teknolojileri bölümü yöneticileri en az, hesap denetimi yöneticileri en fazla önem yükleyen yönetici grubu olmuşlardır.

Johnson (2002), Pacific Northwest'teki bir imalat tesisinden 93 birinci kademe yöneticinin katılımcısı olduğu "Birinci Kademe Yöneticilerin Kişisel Değerleri ile Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki" başlıklı araştırmasını, yöneticilerin kişisel değerleri ile liderlik davranışları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Değer boyutları ile liderlik davranış modelleri arasında güçlü bir ilişki saptanmıştır.

Vergauwen (2004), fizik eğitimcilerinin değer profillerini incelemek ve karşılaştırmak amacıyla, "Flanders'taki İlkokul ve Ortaokul Fizik Eğitimi Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri" adlı bir araştırma yapmıştır. Değer Yönelimleri Envanterinin kullanıldığı çalışmada, Flanders'ta 528 ilkokul ve 637 ortaokul fizik eğitimi öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin değer yönelimlerinde,

öğretmenlerin kişisel özelliklerinden cinsiyet ve öğretmenlikteki hizmet yılı bakımından çok küçük bir fark gözlenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değer yönelimleri arasında önemli farklılıklar görülmüştür. Araştırmanın bulguları, öğretim düzeyinin öğretmenlerin değer yönelimini etkilediğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin ortaokullara oranla ilkokullarda öğrenci istem ve gereksinmelerini karşılamak için müfredat programı önceliklerini ayarlamaları, araştırmanın bir diğer bulgusunu oluşturmaktadır.

Caprara ve arkadaşlarının (2006) "Kişilik ve Politika: Değerler, Özellikler ve Politik Seçim" adlı çalışmasında Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Modeli ve Schwartz Temel Kişisel Değerler Kuramı kullanılarak; politik seçimi, özellikleri ve kişisel değerleri etkileyebilen kişilik araştırılmıştır. Veriler, İtalya'daki 2001 genel seçimindeki büyük koalisyonlara oy veren 3044 seçmenden elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, merkez sol seçmenler, merkez sağdakilere oranla "Evrensellik", "İyilikseverlik" ve "Özyönelim" değer tiplerine daha yüksek; "Güvenlik", "Güç", "Başarı", "Uyma" ve "Geleneksellik" değer tiplerine daha düşük düzeyde önem yüklemişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin çözümlemesinde kullanılan istatistiksel çözümleme teknikleri üzerinde durulmaktadır.

Araştırma Modeli

İlköğretim okullarında görev yapan müdür ve öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ile anılan eğitim işgörenlerinin kişisel değer sistemlerini belirleyerek bu iki boyut arasındaki ilişkiyi saptamaya dönük bu araştırma, "geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı" (Karasar, 1994: 77) olarak tanımlanan tarama modelindedir. Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirebilmek için aşağıda belirtilen yol izlenmiştir:

1. Araştırmada kültür, örgüt kültürü, okul kültürü ve değer konularıyla ilgili alanyazın taraması yapılmıştır.
2. Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşlerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Kültürü Ölçeği" ile anılan müdür ve öğretmenlerin kişisel değerlerini ölçmek üzere Schwartz tarafından geliştirilen, Demirutku tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Portre Değerler Ölçeği"nden oluşan "Okul Kültürü ve Portre Değerler Ölçeği" adını taşıyan envanter; ölçme aracı olarak kullanılmıştır.
3. Daha sonraki aşamada ise elde edilen bulgular yorumlanarak öneriler geliştirilmiştir.

Evren

Araştırmanın evrenini İzmir kent merkezi sınırları içinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli müdür ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Evreni oluşturan okul müdürü ve öğretmenlerin dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Evreni Oluşturan Okullarda Okul Müdürü ve Öğretmen Dağılımı

| Okul Türü | Okul Müdürü | | Öğretmen | |
|---------------|-------------|---------------|--------------|---------------|
| | n | % | n | % |
| Resmi İO | 337 | 92.58 | 12025 | 92.02 |
| Özel İO | 27 | 7.42 | 1043 | 7.98 |
| Toplam | 364 | 100.00 | 13068 | 100.00 |

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırma evrenini İzmir kent merkezi sınırları içinde bulunan ilköğretim okullarında görevli toplam 364 okul müdürü ve 13068 öğretmen oluşturmaktadır.

Örneklem

Araştırma örnekleme, tabakalı rasgele örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntemle dayanarak okullar resmi veya özel okul olma durumlarına, buldukları sosyo-ekonomik çevrenin düzeyine, büyüklüklerine, buldukları ilçelere göre farklı tabakalara ayrılmıştır. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan istatistiklere dayanarak İzmir kent merkezinde yer alan 9 ilçedeki 364 ilköğretim okulundan 44 resmi ilköğretim okulu rasgele seçilerek, özel ilköğretim okulları söz konusu olduğunda ise araştırmaya gönüllü olan 6 özel ilköğretim okulu örneklem kapsamına alınmıştır. Her okulda 1 okul müdürü olmasından hareketle araştırma yapılan okullardaki müdürlerin tamamı örnekleme dahil edilirken, uygulama yapılan okullardaki öğretmenlerin okuldaki öğretmen sayısının en az % 10'unu oluşturmasına çalışılmıştır. Özel ilköğretim okullarında uygulama yapılan okul müdürü sayısının 5'in üzerinde olması sağlanmıştır.

Okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi göz önünde tutulmuştur. Bu amaçla ilköğretim müfettişleri ile ilçe milli eğitim müdürlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda resmi okullar üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzey olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Özel ilköğretim okulları ise, okulun bulunduğu çevre dikkate alınmaksızın, en üst sosyo-ekonomik düzey grubunda kabul edilmiştir.

Okul kültürünün belirli bir zaman içinde oluşturulabileceği mantığından hareket edilerek, araştırma kapsamına alınan okulların en az iki yıldır öğretim yapıyor olması ve örneklem kapsamına alınacak okul müdürü ve öğretmenlerin -okul kültürünü sağlıklı değerlendirebilmeleri açısından- görev yaptıkları okulda en az iki yıldır görev yapıyor olmasına dikkat edilmiştir.

Örnekleme oluşturan okullardaki okul müdürü ve öğretmenlerin dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Örnekleme Oluşturan Okullarda Okul Müdürü ve Öğretmen Dağılımı

| Okul Türü | Okul Müdürü | | Öğretmen | |
|---------------|-------------|------------|------------|------------|
| | n | % | n | % |
| Resmî İO | 44 | 88 | 782 | 87.70 |
| Özel İO | 6 | 12 | 120 | 13.30 |
| Toplam | 50 | 100 | 902 | 100 |

Tablo 3'te görüldüğü gibi örnekleme alınan 50 ilköğretim okulundaki öğretmenlerin % 87.70'i resmî, % 13.30'u ise özel ilköğretim okullarında görev yapmaktadır.

Örnekleme gruplarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Örnekleme Gruplarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

| Cinsiyet | Okul Müdürü | | Öğretmen | |
|---------------|-------------|------------|------------|------------|
| | n | % | n | % |
| Kadın | 10 | 20 | 647 | 71.73 |
| Erkek | 40 | 80 | 255 | 28.27 |
| Toplam | 50 | 100 | 902 | 100 |

Tablo 4'te görüldüğü üzere örnekleme kapsamındaki okul müdürlerinin % 20'si kadın, % 80'i ise erkektir. Örnekleme giren kadın öğretmenlerin oranı % 71.73 iken erkeklerin oranı % 28.27'dir.

Örnekleme oluşturan okul müdürü ve öğretmenlerin yaşa göre dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5
Örneklem Gruplarının Yaşlarına Göre Dağılımı

| Yaş | Okul Müdürü | | Öğretmen | |
|----------------|-------------|------------|------------|------------|
| | n | % | n | % |
| 30 yaş ve altı | - | - | 149 | 16.52 |
| 31-40 yaş | 14 | 28 | 378 | 41.90 |
| 41-50 yaş | 23 | 46 | 298 | 33.04 |
| 51 yaş ve üstü | 13 | 26 | 77 | 8.54 |
| Toplam | 50 | 100 | 902 | 100 |

Tablo 5'e göre örnekleme alınan 31-40 yaş arası okul müdürlerinin oranı % 28, 41-50 yaş arası müdürlerin oranı % 46 ve 50 yaş ve üstündeki müdürlerin oranı % 26'dır. Örnekleme yer alan 30 yaş ve altındaki öğretmenler % 16.52'lik, 31-40 yaş arası öğretmenle % 41.90'lık, 41-50 yaş arası öğretmenler % 33.04'lük ve 51 yaş ve üstü öğretmenler % 8.54'lük oranı oluşturmaktadırlar.

Tablo 6'da örnekleme oluşturan okul müdürü ve öğretmenlerin branşlara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 6
Örneklem Gruplarının Branşlarına Göre Dağılımı

| Branş | Okul Müdürü | | Öğretmen | |
|-------------------------|-------------|------------|------------|------------|
| | N | % | n | % |
| Sınıf Öğr. | 30 | 60 | 500 | 55.43 |
| Fen-Matematik | 6 | 12 | 86 | 9.53 |
| Sosyal Bilimler | 6 | 12 | 141 | 15.63 |
| Dil-Edebiyat | 5 | 10 | 99 | 10.98 |
| Güzel Sanatlar ve Spor* | 3 | 6 | 76 | 8.43 |
| Toplam | 50 | 100 | 902 | 100 |

* İstatistiksel çözümleme yaparken okul müdürlerinin branş sınıflaması "sınıf öğretmenliği" ve "branş öğretmenliği" biçiminde yapılmıştır.

Tablo 6'da görüldüğü gibi, Sınıf Öğretmenliği branşındaki okul müdürlerinin oranı % 60, Fen-Matematik branş grubundaki okul müdürlerinin oranı % 12, Sosyal Bilimler branşındaki okul müdürlerinin oranı % 12'dir. Dil-Edebiyat branş grubu ile Güzel Sanatlar ve Spor branş grubu birleştirildiğinde ise bu grup örneklemdaki okul müdürlerinin % 16'sini oluşturmaktadır. Öğretmenler söz konusu olduğunda ise bu oranlar Sınıf öğretmenliği için % 55.43, Fen-Matematik öğretmenliği için % 9.53, Sosyal Bilimler branşı için % 15.63, Dil-Edebiyat için % 10.98 ve Güzel Sanatlar ve Spor için % 8.43'tür.

Örnekleme oluşturan okul müdürü ve öğretmenlerin okuldaki görev sürelerine göre dağılımı Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7
Örneklem Gruplarının Okuldaki Görev Sürelerine Göre Dağılımı

| Okuldaki Görev Süresi | Okul Müdürü | | Öğretmen | |
|-----------------------|-------------|------------|------------|------------|
| | n | % | n | % |
| 5 yıl ve altı | 24 | 48 | 560 | 62.08 |
| 6-10 yıl | 16 | 32 | 262 | 29.05 |
| 11-15 yıl | 7 | 14 | 56 | 6.21 |
| 16 yıl ve üstü* | 3 | 6 | 24 | 2.66 |
| Toplam | 50 | 100 | 902 | 100 |

* İstatistiksel çözümleme yaparken, okul müdürlerinin okuldaki görev süreleri "5 yıl ve altı" ve "6 yıl ve üstü" biçiminde sınıflandırılmıştır.

Tablo 7'ye göre görev yaptıkları okulda 5 yıl ve 5 yıldan daha az görev yapan okul müdürlerinin oranı % 48, 6-10 yıldır görev yapan okul müdürlerinin oranı % 32'dir. 11-15 yıl ile 16 yıl ve üstünde okulunda görev yapan okul müdürleri birleştirildiğinde (11 yıl ve üstü) bu okul müdürü grubunun oranı % 20'ye ulaşmaktadır. Öğretmenler açısından bakıldığında görev yapılan okulda 5 yıl ve daha az bir süredir görev yapanlar örnekleme giren öğretmenlerin % 62.08'ini, 6-10 yıldır görev yapanlar % 29.05'ini, 11-15 yıldır görev yapanlar % 6.21'ini, 16 yıl ve daha fazla süredir görev yapanlar ise % 2.66'sini oluşturmaktadır.

Tablo 8'de örnekleme alınan okul müdürü ve öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerine göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 8
Örneklem Gruplarının Öğretmenlik Kıdemlerine Göre Dağılımı

| Öğretmenlik Kıdemi | Okul Müdürü | | Öğretmen | |
|--------------------|-------------|------------|------------|------------|
| | n | % | n | % |
| 5 yıl ve altı* | 2 | 4 | 89 | 9.87 |
| 6-10 Yıl* | 2 | 4 | 273 | 30.27 |
| 11-15 Yıl | 8 | 16 | 150 | 16.62 |
| 16-20 Yıl | 10 | 20 | 147 | 16.30 |
| 21 Yıl ve üstü | 28 | 56 | 243 | 26.94 |
| Toplam | 50 | 100 | 902 | 100 |

* İstatistiksel çözümlene yaparken, okul müdürlerinin öğretmenlik kıdemleri "5 yıl ve altı" ve "6 yıl ve üstü" biçiminde sınıflandırılmıştır.

Tablo 8'e göre 15 yıl ve daha az kıdeme sahip okul müdürlerinin oranı % 24 ve 16 yıl ve üstü kıdeme sahip okul müdürlerinin oranı % 76'dır. 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler % 9.87'lik, 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler % 30.27'lik, 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler % 16.62'lik, 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenler % 16.30'luk ve 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler % 26.94'lük kıdeme sahiptir.

Örnekleme yer alan müdürlerin müdürlük kıdemlerine göre dağılımı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9
Örnekleme Oluşturan Okul Müdürlerinin Müdürlükteki Kıdemlerine Göre Dağılımı

| Okul Müdürlerinin Müdürlükteki Kıdemleri | Okul Müdürü | |
|--|-------------|------------|
| | n | % |
| 10 yıl ve altı | 27 | 54 |
| 11-20 yıl | 12 | 24 |
| 21 yıl ve üstü | 11 | 22 |
| Toplam | 50 | 100 |

Tablo 9'a göre 10 yıl ve daha az bir süre müdürlük kıdemi olan okul müdürleri örneklemdaki müdürlerin % 54'ünü, 11-20 yıllık müdürlük kıdemine sahip olanlar % 24'ünü, 21 yıl ve daha fazla müdürlük kıdemi olanlar ise % 22'sini oluşturmaktadır.

Tablo 10'da örneklem kapsamındaki okul müdürü ve öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 10
Örneklem Gruplarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

| Öğrenim Düzeyi | Okul Müdürü* | | Öğretmen | |
|-------------------------------------|--------------|-----|------------|-------|
| | n | % | n | % |
| İki ve Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü | 19 | 38 | 162 | 17.96 |
| Ön Lisans | 2 | 4 | 101 | 11.20 |
| Dört Yıllık Fakülte veya Yüksekokul | 26 | 52 | 591 | 65.52 |
| Yüksek Lisans/Doktora | 3 | 6 | 48 | 5.32 |
| Toplam | 50 | 100 | 902 | 100 |

* İstatistiksel çözümlene yaparken, okul müdürlerinin öğrenim düzeyleri "Eğitim Enstitüsü ve Ön Lisans" ile "Lisans ve Lisansüstü" biçiminde sınıflandırılmıştır.

Tablo 10'a göre 2 ve 3 yıllık eğitim enstitüsü ile ön lisans mezunu okul müdürlerinin oranı % 42, dört yıllık fakülte veya yüksekokul ile lisansüstü mezunu okul müdürlerinin oranı % 58'dir. İki ve üç yıllık eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin yüzdesi 17.96, ön lisans mezunu öğretmenlerin yüzdesi 11.20, dört yıllık fakülte veya yüksekokul mezunu öğretmenlerin yüzdesi 65.52 ve yüksek lisans/doktora yapmış öğretmenlerin yüzdesi ise 5.32'dir.

Örnekleme oluşturan okul müdürü ve öğretmenlerin sendika üyelik durumlarını gösteren dağılım Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11
Örnekleme Gruplarının Sendika Üyelik Durumlarına Göre Dağılımı

| Sendika Üyeliği | Okul Müdürü | | Öğretmen | |
|-----------------|-------------|------------|------------|------------|
| | n | % | n | % |
| Eğitim-Sen | 16 | 32 | 349 | 38.69 |
| Türk Eğitim-Sen | 9 | 18 | 68 | 7.54 |
| Eğitim-Bir-Sen | 6 | 12 | 14 | 1.55 |
| Eğitim-İş | - | - | 14 | 1.55 |
| Sendikasıız 1 | 13 | 26 | 337 | 37.37 |
| Sendikasıız 2* | 6 | 12 | 120 | 13.30 |
| Toplam | 50 | 100 | 902 | 100 |

* Özel okullarda çalışanların sendikaya üyeliği konusunda yasal düzenleme yapılmadığından bu okul türünde hiçbir sendikalı çalışan bulunmamaktadır. Verilerin çözümlemesinde bozucu etki yaratmaması açısından sendikasıızlar resmi okullardaki sendikasıızlar (Sendikasıız 1), özel okullardaki sendikasıızlar (Sendikasıız 2) biçiminde ikiye ayrılmıştır.

Tablo 11'e bakıldığında, örnekleme yer alan okul müdürlerinin % 32'si Eğitim-Sen, % 18'i Türk Eğitim-Sen, % 12'si Eğitim-Bir-Sen üyesidir. Örnekleme kapsamındaki devlet okullarında görevli sendikasıız okul müdürlerinin oranı % 26, özel okullarda görevli okul müdürlerinin tamamı (örnekleme oluşturan okul müdürlerinin % 12'si) sendika üyeliği konusunda yasal düzenleme yapılmadığından sendikasıızdır. Örnekleme yer alan öğretmenlerin % 38.69'u Eğitim-Sen'e, % 7.54'ü Türk Eğitim-Sen'e, % 1.55'i Eğitim-Bir-Sen'e, % 1.55'i Eğitim-İş'e üyedirler. Resmi okulda olup da herhangi bir sendikaya üye olmayanların oranı % 37.37, örnekleme alınan özel okul öğretmenlerinin tamamı (% 13.30) sendikasıızdır.

Tablo 12'de örnekleme alınan okulların yaşına göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 12
Örnekleme Yer Alan Okulların Yaşlarına Göre Dağılımı

| Okulun Yaşı | n | % |
|--------------------|-----------|------------|
| 10 yıl ve altı | 11 | 22 |
| 11-20 yıl | 11 | 22 |
| 21 yıl ve üstü | 28 | 56 |
| Toplam | 50 | 100 |

Tablo 12 incelendiğinde 10 yıl ve daha az yaşa sahip okullar örnekleme yer alan okulların % 22'sini, 11-20 yaş dilimindeki okullar % 22'sini ve 21 ve daha fazla yaşa sahip okullar % 56'sini oluşturmaktadır.

Örnekleme yer alan okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre dağılımı Tablo 13'te görülmektedir.

Tablo 13
Örnekleme Yer Alan Okulların Bulunduğu Çevrenin
Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı

| Sosyo-Ekonomik Düzey | n | % |
|-----------------------------|-----------|------------|
| Alt | 17 | 34 |
| Orta | 17 | 34 |
| Üst | 10 | 20 |
| En üst (özel okul) | 6 | 12 |
| Toplam | 50 | 100 |

Tablo 13'te buldukları çevre açısından alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulların % 34, orta sosyo-ekonomik düzeydekilerin % 34, üst sosyo-ekonomik düzeydekilerin % 20 ve en üst sosyo-ekonomik düzeydekilerin (özel okullar) % 12'lik bir orana sahip oldukları görülmektedir.

Örnekleme giren okulların büyüklüğüne göre dağılımı Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14
Örnekleme Yer Alan Okulların Büyüklüğüne* Göre Dağılımı

| Okul Büyüklüğü | n | % |
|-----------------------|-----------|------------|
| Küçük Ölçekli | 11 | 22 |
| Orta Ölçekli | 28 | 56 |
| Büyük Ölçekli | 11 | 22 |
| Toplam | 50 | 100 |

* 11-01-2004 tarih ve 25343 no'lu Resmi Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okul ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmeliği'nin değişiklik yapılan 8. maddesi uyarınca "öğrenci sayısı 601'e kadar olan ilköğretim okullarına 1, 601-1401'e kadar 2, 1401-2201'e kadar 3, 2201 ve daha fazla olan okullara ise 4 müdür yardımcısı norm kadrosu verilecektir." (Resmi Gazete, 2004) ifadesi yer almaktadır. Bu hükümden hareketle, araştırma evrenindeki okul büyüklükleri saptanırken 1 müdür yardımcısı norm kadrosuna sahip olan okullar küçük, 2 müdür yardımcısı norm kadrosuna sahip olanlar orta, 3 ve daha fazla müdür yardımcısı norm kadrosuna sahip olan okullar ise büyük ölçekli okullar olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 15'te örnekleme yer alan okulların bulunduğu çevrenin bulunduğu ilçelere göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 15
Örnekleme Yer Alan Okulların Bulunduğu İlçelere Göre Dağılımı

| Okulun Yaşı | n | % |
|--------------------|-----------|------------|
| Balçova | 2 | 4 |
| Bornova | 6 | 12 |
| Buca | 9 | 18 |
| Çiğli | 3 | 6 |
| Gaziemir | 2 | 4 |
| Güzelbahçe | 1 | 2 |
| Karşıyaka | 7 | 14 |
| Konak | 17 | 34 |
| Narlidere | 3 | 6 |
| Toplam | 50 | 100 |

Tablo 15 incelendiğinde Balçova'daki okullar örnekleme yer alan okulların % 4'ünü, Bornova'dakiler % 12'sini, Buca'dakiler % 18'ini, Çiğli'dekiler % 6'sını, Gaziemir'dekiler % 4'ünü, Güzelbahçe'dekiler % 2'sini, Karşıyaka'dakiler % 14'ünü,

Konak'takiler % 34'ünü ve Narlıdere'dekiler % 6'sini oluşturmaktadır. Çok düşük orana sahip ilçelerdeki okulların bulunmasının nedeni bu ilçelerde evrende de çok az okul bulunmasıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri olgusal ve yargısal veri türündedir. Olgusal veriler "Kişisel Bilgi Formu"yla elde edilen ve araştırmaya katılan okul müdürü ve öğretmenlerin bireysel ve mesleki özellikleri ile görev yaptıkları okulun bazı özelliklerini gösteren verilerdir. Yargısal olanlar ise Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ) ile Portre Değerler Ölçeği'nde (PDÖ) yer alan yargı maddelerine katılımcıların verdikleri yanıtları içeren verilerdir. Verilerin kaynağı, katılımcıların görev yaptıkları okulun kültürüne ilişkin görüşlerinin saptanmaya çalışıldığı OKÖ'deki beşli Likert ve kişisel değer sistemlerinin ölçüldüğü PDÖ'deki altılı Likert tipi ölçekler üzerindeki işaretlemelerine dayanmaktadır.

Okul müdürü ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri ile görev yaptıkları okulun özellikleri araştırmanın bağımsız değişkenleri iken, katılımcıların görev yaptıkları okulun kültürüne ilişkin görüşleri ile kişisel değer sistemlerine ilişkin görüşleri araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır.

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", "Okul Kültürü Ölçeği" ve Schwartz ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen, Demirutku tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Portre Değerler Ölçeği"nden oluşan "Okul Kültürü ve Portre Değerler Ölçeği" adını taşıyan envanter aracılığıyla toplanmıştır. Aşağıda envanterin ilgili bölümlerine ait açıklamalara yer verilmektedir.

a. Kişisel Bilgi Formu: Kişisel Bilgi Formunda okul müdürü ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri ile görev yaptıkları okulun bazı özelliklerini içeren kapalı uçlu sorular yer almaktadır. Formda yer alan özellikler, araştırmanın alt problemlerine uygun olarak, katılımcı ve uzmanların görüşleri ile alanyazına dayanarak seçilmiştir.

b. Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ): İlk aşamada araştırma problemiyle ilgili alanyazın ve benzer nitelikteki ölçekler incelenmiş ve bir çerçeveye oturtulmuştur. Örgüt kültürü ve okul kültürüyle ilgili 13 ölçek formuna ulaşılmış, ancak bunlardan hiçbirinin tek başına bu araştırmanın problemin çözümüne yönelik olmadığı görülmüştür. Bu ölçekler titizlikle incelenmiş (Şahin, 2003; Şimşek, 2003; Aydın, 2002; Erdem ve Özen-İşbaşı, 2001; Erenler, 2001; Aliefendioğlu, 2000; Terzi, 2000; Çınar,

1999; Gruenert, 1998; Şatır, 1998; Güven, 1996; Şişman, 1994; Hofstede, Bond, ve Luk, 1993) ve birçoğundan bu araştırmanın ölçeğinin geliştirilmesinde yararlanılmıştır. Ayrıca ölçek maddelerine temel oluşturmak üzere ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve müdürlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra 9 açık uçlu sorudan oluşan bir form geliştirilmiş, bu form ilköğretim okullarında çalışmakta olan toplam 30 öğretmen ve müdüre verilmiştir. Alanyazın taraması doğrultusunda, mevcut Örgüt Kültürü ve Okul Kültürü Ölçeklerinden yararlanılarak, yapılan görüşmeler ile öğretmen ve müdürlerin yazdığı metinlerden ortaya çıkan maddeler yardımıyla 75 maddelik OKÖ taslağı hazırlanmıştır. Ölçek, katılımcıların okullardaki durum ve özellikleri anlatan ifadelerle -kendi okullarını göz önünde bulundurarak- ne kadar katıldıklarını "Tümüyle Katılıyorum"dan "Hiç Katılmıyorum"a uzanan beş seçenekten birini işaretlemelerine dayanmaktadır. Ölçek taslağıyla ilgili olarak 17 kişiden uzman görüşü alınmış, taslak öğretmenlere inceletilerek yargı maddelerine ilişkin görüşlerinden yararlanılmış ve ayrıca iki Türkçe okutmanı ve iki Türkçe öğretmenine inceletilmiştir. Bu işlemler sonucunda, yapılan eleştiriler doğrultusunda madde sayısı 70'e düşürülmüştür. Daha sonra ön denemesi yapılan ölçeğin madde sayısı, ön uygulamadan sonra 48'e düşmüştür.

16.06.2005-22.06.2005 tarihleri arasında, ölçeğin ön uygulaması yapılmıştır. Ölçek, 3'ü alt, 3'ü orta ve 3'ü üst sosyo-ekonomik düzeye sahip 9 resmi ilköğretim okulunda görevli 162 öğretmen ve müdür üzerinde uygulanmıştır. Aşağıda ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çözümlenmelerine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

Okul Kültürü Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çözümlemesi

Geçerliği sağlamak için uzman görüşü alınarak, yargı maddelerinin ölçmeyi amaçladığı konulan dengeli olarak temsil etmesi için kapsam ve ölçeğin hangi özelliği ölçtüğünü incelemek amacıyla görünüş geçerliğine bakılan (Tavşancıl, 2002) ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması ve alt ölçeklerin oluşturulması için faktör çözümlemesi yapılmıştır. Faktör çözümlemesi sonucunda ölçek (a) Demokratik Yönetim ve Katılım, (b) İşbirliği, Destek ve Güven, (c) Okul-Çevre İlişkisi ve (d) Bütünleşme ve Aidiyet" olmak üzere 4 boyuta ayrılmıştır. Ölçekten eksi değer taşıyan 1 madde, hiçbir boyuta girmeyen 5 madde, faktör yükü .40'ın altında kalan 6 ve faktör yükü .40'ın üzerinde olduğu halde, içinde yer aldığı boyutta yer almaması gerektiği kanısına varılan 10

madde olmak üzere toplam 22 madde ölçekten çıkarılmıştır. Böylece 70 maddelik ölçek, 48 maddeye düşürülmüştür.

Ölçeğin güvenilirliğine bakılmış ve boyutların güvenilirlik kat sayıları, Eigen Değerleri ve Toplam Varyansı Açıklama Yüzdeleri, her boyuttaki madde numaralar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16
Okul Kültürü Ölçeğinin (OKÖ) Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları, Eigen Değerleri ve Toplam Varyansı Açıklama Yüzdeleri

| Ölçek ve Boyutları | Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı | Eigen Değerleri | Toplam Varyansı Açıklama Yüzdesi | İlgili OKÖ Maddeleri |
|-------------------------------|-------------------------------------|-----------------|----------------------------------|--|
| Okul Kültürü Ölçeği (Genel) | .94 | | % 40.08 | |
| Boyutlar | | | | |
| Demokratik Yönetim ve Katılım | .89 | 19.29 | % 27.56 | 2, 3, 7, 9, 10, 11, 13, 27,30,31,34,36, 42, 44, 46 |
| İşbirliği, Destek ve Güven | .88 | 3.95 | % 5.65 | 5, 6, 12, 16, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 32, 33, 35, 37, 48 |
| Okul-Çevre İlişkisi | .79 | 2.63 | %3.75 | 14, 15, 18, 26, 28, 29, 45, 47 |
| Bütünleşme ve Aidiyet | .82 | 2.19 | % 3.13 | 1, 4, 8, 17, 23, 38, 39, 40, 41, 43 |

Tablo 16'da görüldüğü üzere, faktör çözümlemesi sonuçlarına göre, ölçek önceden planlanan boyutlara yakın düşecek biçimde dört boyuta ayrılmıştır. Bu boyutlardan "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .89; "İşbirliği, Destek ve Güven" boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .88, "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .79 ve "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .89, ölçeğin bütünü Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .94 olarak değerler almıştır. Bu değerlerin istenen değerler olduğu ifade edilebilir.

Eigen değerlerine bakıldığında "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutunun 19.29; "İşbirliği, Destek ve Güven" boyutunun 3.95; "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunun 2.63 ve "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutunun Eigen değeri ise 2.19'dur. Büyüköztürk'ün (2002) ifade ettiği gibi Eigen değeri (öz değer), hem faktörlerce açıklanan varyansı

hesaplama, hem de faktör sayısına karar vermede dikkate alınan bir katsayıdır. Faktör çözümlemesinde, başlangıçta, genel olarak Eigen değeri 1 ya da 1'den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak alınır. Bu açıklamadan hareketle, ölçeğin Eigen değerlerinin istendik değerler olduğu söylenebilir.

Yine Tablo 16 göstermektedir ki "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutu toplam varyansın % 27.56'sini, açıklama "İşbirliği, Destek ve Güven" boyutu toplam varyansın % 5.65'ini, "Okul-Çevre İlişkisi" boyutu toplam varyansın % 3.75'ini, "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutu toplam varyansın % 3.13'ünü ve ölçeğin geneli ise toplam varyansın % 40.08'ini açıklamaktadır. "Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir. Çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması beklenir" (Büyüköztürk, 2002: 119). Bu durumda % 40.08'lik bir değer toplam varyansı açıklamada yeterli olduğu söylenebilir.

c. Portre Değerler Ölçeği (PDÖ): Ölçek, Schwartz ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, her biri ikişer cümleden oluşan 40 maddeden oluşmakta ve her maddede on değer tipinden biriyle ilişkili hedefleri veya istekleri temelinde kurgusal bir kişinin kısa sözel portresi çizilmektedir (Schwartz, 2004; Demirutku, 2007). Ölçek, katılımcıların kısa portresi çizilen kişilerin kendilerine ne kadar benzeyip benzemediğine ilişkin "Bana Çok Benziyor"dan "Bana Hiç Benzemiyor"a uzanan 6 seçenekten birini işaretlemelerine dayanmaktadır.

Demirutku (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek, 184 erkek ve 185 kadın olmak üzere 381 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 21.4'tür. Ölçeği 3 sosyal psikolog Türkçe'ye çevirmiş, bu çeviri sonucu elde edilen form iki İngilizce çeviri kursu öğreticisi ve değer konusunda uzman bir klinik psikologa sunularak İngilizce'ye çevirmeleri istenmiştir. Bazı ufak ayrıntılarda Schwartz'dan dönüt alınmıştır.

Ölçeğin Türkçe uyarlaması, Demirutku ve araştırmacı tarafından güvenilirlik çözümlemesine tâbi tutulmuştur. Aşağıda bu konuda bilgi sunulmaktadır.

Portre Değerler Ölçeğinin (PDÖ) Güvenirlik Çözümlemesi

Ölçek, Demirutku (2004) tarafından 4 hafta arayla öğrencilere iki kez uygulanmıştır. Uygulama sonucu hesaplanan iç tutarlılık güvenirlik katsayıları ve test tekrar test güvenirlik katsayıları 10 boyut için Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17
Değer Boyutlarının İç Tutarlılık Güvenirlikleri

| Boyutlar | İç Tutarlılık Güvenirlikleri | | Test-tekrar test Güvenirlikleri | İlgili PDÖ Maddeleri |
|----------------|----------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|-------------------------|
| | Birinci Uygulama ^a | İkinci Uygulama ^b | | |
| Güç | .71 | .77 | .81 | 2, 17,39 |
| Başarı | .82 | .84 | .81 | 4, 13, 24, 32 |
| Hazcılık | .78 | .81 | .77 | 10, 26, 37 |
| Uyarılım | .58 | .61 | .70 | 6, 15,30 |
| Özyönelim | .56 | .65 | .65 | 1, 11,22,34 |
| Evrensellik | .79 | .79 | .72 | 3, 8, 19, 23, 29, 40 |
| İyilikseverlik | .59 | .69 | .66 | 12, 18,27,33 |
| Geleneksellik | .61 | .63 | .82 | 9, 20, 25, 38 |
| Uyma | .75 | .77 | .75 | 7, 16,28,36 |
| Güvenlik | .62 | .71 | .80 | 5, 14,21,31,35 |

^a n = 381. ^b n = 249.

Kaynak: Demirutku, K. (2004). *Turkish adaptation of the Portrait Values Questionnaire*. Unpublished Manuscript, Middle East Technical University, Ankara.

Ayrıca araştırmacı tarafından, OKÖ ile birlikte PDÖ de ön deneme çalışmasına tabi tutulmuş, ayrıca faktör çözümlemesi yapılmasına gerek duyulmamış, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları hesaplanmıştır. Aşağıda Tablo 18'de PDÖ'nün Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları sunulmaktadır.

Tablo 18

Portre Değerler Ölçeği (PDÖ) Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları Sonuçları

| Ölçek ve Boyutlar | Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı |
|--------------------------------|--|
| Portre Değerler Ölçeği (Genel) | .85 |
| Boyutlar | |
| Güç | .55 |
| Başarı | .80 |
| Hazcılık | .69 |
| Uyarılım | .50 |
| Özyönelim | .53 |
| Evrensellik | .71 |
| İyilikseverlik | .50 |
| Geleneksellik | .61 |
| Uyma | .64 |
| Güvenlik | .67 |

Tablo 18'e göre, ölçeğin genelinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .85; "Güç" boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .55; "Başarı" boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .80; "Hazcılık" boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .69; "Uyarılım" boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .50; "Özyönelim" boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .53; "Evrensellik" boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .71; "İyilikseverlik" boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .50; "Geleneksellik" boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .61; "Uyma" boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .64 ve "Güvenlik" boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .67'dir. Bu değerlerin normal değerler olduğu söylenebilir.

Ölçme Aracının Uygulanması

Ölçme aracının uygulanmasına geçmeden önce İzmir Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır (Ek: 1). Ölçme aracının uygulanması aşamasında ilk önce okul müdürüne araştırma izin metni gösterilerek araştırma yapma isteğinde bulunulmuştur. Okul müdürü araştırma yapılabileceğini ifade ettikten sonra ölçme aracı birkaç yolla uygulanmıştır. İlki okul müdürü ve öğretmenlere ölçme aracı ve araştırmanın amacı hakkında kısa bilgi verildikten sonra katılımcıların o anda (teneffüste veya boş derslerde) ölçme aracını doldurması biçiminde gerçekleşmiştir. Ya da araştırmacı özellikle büyük ölçekli olan ve ikili öğretim yapılan okullarda, sınırlı sayıda öğretmenle görüşme fırsatı olacağından, o sırada okulda bulunan öğretmenlerden

gönüllü olanlar ölçek doldurmuş, diğer öğretmenler için ise okul rehber öğretmenine ölçekler bırakılarak uygulama gerçekleştikten sonraki günlerde okula gidilerek alınmıştır.

Resmi okullarda okul müdürleri genellikle güçlük çıkarmamışlar, yalnızca bir okul müdürü öğretmenlerin ölçeklerde hangi yargı maddelerine nasıl yanıt verdiklerini ısrarla görmek istemiş, ancak eğer istiyorsa istatistiksel çözümleme sonrasında toplu sonuçların kendilerine verilebileceği söylenerek buna izin verilmemiştir. Keza OKÖ'de okul yönetiminin değerlendirmesini içeren bazı yargı maddelerin varlığı nedeniyle, bazı okullarda öğretmenler, doldurdukları ölçeklerin okul yöneticilerinin eline geçmeyeceği konusunda güvence istemişlerdir. Özel okullarda birçok güçlükle karşılaşmıştır. Özel okullardan önceden telefonla randevu istenmiş, okul yöneticileri araştırma yapmak için dilekçe, ölçeğin bir kopyası ve araştırma izin metninin fakslanmasını, yetkili kurul tarafından görüşülüp araştırma oluru verildiği takdirde araştırma yapabileceğimizi bildirmişlerdir. Bütün bu işlemler yapıldıktan sonra bile bazı özel okul yöneticileri öğretmenlerin çok yoğun oldukları gerekçesini öne sürerek uygulamayı reddetmişlerdir. Araştırmaya izin veren 6 özel okul müdürü ise oldukça ilgili bir tavır sergilemiş, hatta kendi okullarıyla ilgili çözümleme sonuçlarının kendilerine iletilmesi isteğinde bulunmuşlardır. Başta Eğitim Yönetimi Denetimi lisans ve lisansüstü programlarından mezun müdürler olmak üzere bazı resmi ilköğretim müdürleri de benzer istekte bulunmuşlardır. Özellikle Buca Eğitim Fakültesi'ne yakın bölgedeki okullarda görev yapan öğretmenler, çok sık aralıklarla ölçek uygulamaya geldiğini, ama araştırmanın bir parçası olmalarına karşın sonuçlardan haberdar edilmediklerini, bu nedenle bu işten sıkıldıklarını ifade etmişler, fakülteye uzak ilçelerdeki okullarda bu gibi tepkilerle karşılaşılmamıştır. Okulunda uygulama yapılan 50 okul müdürüne uygulanan ölçme aracının tamamı geçerli olacak şekilde geri dönmüş, fakat 23 öğretmenin ölçeği eksik doldurduğu ya da kontrol sorularına verilen çelişkili yanıtların saptanması gibi nedenlerle değerlendirme dışı tutulmuştur.

Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Bu araştırmada problem cümlesine bağlı olarak oluşturulan alt problemlere yönelik elde edilen verilerin çözümlemesinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma; bağımsız iki grubun ortalamaları arasındaki farkın önemliliğinin belirlenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemliliği Testi (*t*- testi), üç veya daha fazla grubun ölçümleri arasındaki farkın test edilmesinde ise Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi (F), çoklu grupların farklı algılarının kaynağını saptamada da LSD Önemlilik Testi ve değişkenler arasında ilişki bulunup bulunmadığı ve varsa ilişkinin yönü ile derecesinin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (*r*) kullanılmıştır. Ayrıca gruplardaki katılımcıların sayılarının yetersiz olduğu durumlarda parametrik önemlilik testleri uygulanamamış (Sümbüloğlu ve Sümbüloğlu, 2005); İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemliliği Testi (*t*- testi) yerine Mann-Whitney U Testi, Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi (F) yerine ise Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemleriyle ilgili olarak ulaşılan bulgular tablolar halinde verildikten sonra, bu bulguların yorumlarına yer verilmektedir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

"İlköğretim okulu müdürleri ile öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları nelerdir?" biçiminde belirlenen birinci alt probleme ilişkin dağılımı gösteren ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 19'da sunulmaktadır.

Tablo 19

Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Dağılımı

| Kaynak | Madde No | Ölçek Maddeleri | Müdür | | Öğretmen | |
|--|--|---|-------|------|----------|------|
| | | | O | SS | O | SS |
| 3109 2 3 7 9 10 11 13 27 30 31 34 36 42 44 46 | 2 | Görevi özgür bir ortamda yapma | 4.54 | .58 | 3.86 | .90 |
| | 3 | Düşünce ve görüşleri açıkça ifade etme | 4.52 | .61 | 3.81 | .96 |
| | 7 | Görevi huzur içinde yapma olanağı bulma | 4.26 | .72 | 3.80 | .95 |
| | 9 | Çalışanlarca sorumluluğun eşit olarak paylaşılması | 3.98 | .82 | 3.42 | 1.02 |
| | 10 | Okul yöneticilerinin velileri mali kaynak olarak görmesi* | 4.12 | 1.04 | 3.62 | 1.05 |
| | 11 | Okul yöneticilerinin öğretmenler arasında ayırım yapmaması | 4.56 | .81 | 3.47 | 1.07 |
| | 13 | Belirsizlik durumunda kendi başına karar verebilme | 3.70 | 1.05 | 3.12 | .99 |
| | 27 | Okul yöneticilerinin karar ve uygulamalarını öğretmenlerin onlarla rahatça tartışabilmesi | 4.28 | .67 | 3.60 | 1.02 |
| | 30 | Formalitelere çok sonuçların önemsenmesi | 4.22 | .74 | 3.42 | .99 |
| | 31 | "Evet efendimcilerin" okul yönetimince daha fazla destek görmesi* | 4.32 | .89 | 3.31 | 1.06 |
| | 34 | "Ortak akıl" kullanarak karar verme | 4.06 | .65 | 3.34 | 1.03 |
| | 36 | Herkese eşit davranmanın temel değer olarak benimsenmesi | 4.38 | .78 | 3.60 | .93 |
| | 42 | Öğretmenlerin göreve ilişkin hatalarının okul yönetimince hoşgörüle karşılanması | 3.96 | .88 | 3.37 | .98 |
| | 44 | Ödül dağıtımındaki temel ölçütün okul yönetimine yakın olunması* | 4.48 | .79 | 3.49 | 1.08 |
| 46 | Okul yöneticilerinin aşın mevzuatçılığı* | 4.00 | 1.12 | 3.22 | 1.06 | |
| Toplam | | | 4.23 | .43 | 3.50 | .65 |

Tablo 19'un Devamı

| Kaynak | Madde No | Ölçek Maddeleri | Müdür | | Öğretmen | | |
|--------------------------------|--|---|------------------------------|------------|------------|-------------|------------|
| | | | O | SS | O | SS | |
| İşbirliği, Örgütlenme ve Güven | 5 | Sınıf ve branş öğretmenleri arasında iletişim kopukluğunun bulunması* | 3.78 | 1.22 | 3.46 | 1.17 | |
| | 6 | "Ben" bilincinden çok "biz" bilincinin olması | 3.94 | .93 | 3.31 | 1.06 | |
| | 12 | Okul müdürünün odasının kapısının herkese açık olması | 4.86 | .35 | 4.29 | .80 | |
| | 16 | Okul yönetiminin gösterdiği demokratik anlayışı öğretmenlerin kötüye kullanmaması | 3.82 | .85 | 3.88 | .87 | |
| | 19 | Etik değerlere önem verilmesi | 4.36 | .80 | 3.99 | .89 | |
| | 20 | Fikir farklılıklarının öğrenme fırsatı olarak değerlendirilmesi | 4.02 | .77 | 3.63 | .89 | |
| | 21 | Öğretmenlerin okulun parasal kaynaklarının kullanımı konusunda okul yönetimine güvenmesi | 4.20 | .73 | 3.88 | .97 | |
| | 22 | Mesleğini seven öğretmenlere değer verilmesi | 4.60 | .67 | 3.90 | .98 | |
| | 24 | Okul çalışanlarının birbirlerinin başarısından mutluluk duyması | 4.06 | .71 | 3.57 | .95 | |
| | 25 | Okul yöneticileri okulda bulunmadığında okulda büyük bir karmaşa yaşanması* | 4.10 | .86 | 3.94 | .99 | |
| | 32 | Farklı sendika üyelerinin birbirlerine saygı duyması | 4.14 | .86 | 3.75 | .81 | |
| | 33 | Davranışlar ile savunulan değerlerin tutarlılığı | 3.96 | .75 | 3.63 | .91 | |
| | 35 | Çalışanlar arasında bilgi, deneyim, kaynak vb. alışverişinin azlığı* | 4.02 | .87 | 3.65 | 1.00 | |
| | 37 | Öğretmenler ile diğer çalışanlar arasında yeterli iletişimin bulunması | 4.30 | .54 | 3.85 | .85 | |
| | 48 | Çatışmaların çalışanlar arasında olumsuz duygulara yol açması* | 3.36 | 1.06 | 3.14 | 1.15 | |
| | Toplam | | | 4.10 | .42 | 3.72 | .56 |
| | Okul ve İlişkisi | 14 | Velilerin okula karşı ilgisi | 3.04 | 1.12 | 3.11 | 1.12 |
| 15 | | Toplumun egemen değerleri ile okulun egemen değerlerinin örtüşmesi | 3.66 | .80 | 3.69 | 1.92 | |
| 18 | | Öğretmen, yönetici ve öğretmenlerin öğrenci başarısına ilişkin ortak beklentisinin olması | 3.84 | .82 | 3.84 | .88 | |
| 26 | | Okulun çevrede iyi bir okul olarak bilinmesi | 4.02 | 1.00 | 3.72 | 1.06 | |
| 28 | | Okul-veli ilişkisindeki başarının öğrenci başarısına yansımaları | 4.30 | .58 | 3.90 | .83 | |
| 29 | | Yakınlarına çocuklarını bu okula kaydettirmelerini önerme | 4.02 | 1.06 | 3.47 | 1.16 | |
| 45 | | Toplantıların yararlılığı | 3.92 | .57 | 3.29 | 1.00 | |
| 47 | Öğretmenler ve velilerin sıkça bir araya gelmesi | 4.00 | .76 | 3.85 | .83 | | |
| Toplam | | | 3.85 | .51 | 3.61 | .69 | |

Tablo 19'un Devamı

| Kaynak | Madde No | Ölçek Maddeleri | Müdür | | Öğretmen | |
|----------------------------|----------|--|-------|------|----------|------|
| | | | O | SS | O | SS |
| Süleyman Özgenç 2013 | 1 | Öğretmenler odasında eğitim-öğretimin konuşulması | 3.62 | .85 | 3.60 | .97 |
| | 4 | Öğrencilerin okulun önemli bir üyesi olarak görülmesi | 4.32 | .71 | 3.75 | .97 |
| | 8 | Okula yeni gelen öğretmenler ile eski öğretmenlerin çabuk kaynaşması | 4.30 | .58 | 3.95 | .87 |
| | 17 | Öğretmenler arasında rekabet yerine işbirliğinin bulunması | 3.86 | .78 | 3.77 | .84 |
| | 23 | Görev yapılan okulun çalışılacak ideal bir yer olarak görülmesi | 4.32 | .74 | 3.72 | 1.01 |
| | 38 | Öğrencilere eşit şekilde davranılması | 4.64 | .63 | 4.25 | .74 |
| | 39 | Öğretmenlerin okuldan ayrılma planlarının olması* | 3.54 | 1.30 | 3.70 | .97 |
| | 40 | Sorunu olan meslektaşına destek olma | 4.32 | .74 | 3.94 | .88 |
| | 41 | Okulun başarısından mutlu olma | 4.88 | .33 | 4.61 | .54 |
| | 43 | Öğrencilerin özel sorunlarını rahatlıkla öğretmenlerine iletebilmesi | 4.14 | .81 | 4.07 | .69 |
| Toplam | | | 4.19 | .44 | 3.94 | .51 |
| Genel Toplam | | | 4.12 | .36 | 3.68 | .52 |

* 10, 31, 44, 46, 5, 25, 35, 48 ve 39 no'lu maddeler olumsuz ifade içerdiğinden çözümlenirken 5 puanlar 1'e, 4 puanlar 2'ye, 1 puanlar 5'e ve 2 puanlar 4'e dönüştürülmüştür.

Tablo 19 incelendiğinde, okul müdürlerinin Okul Kültürünün "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutuna "tümüyle katılıyorum" düzeyinde; diğer tüm boyutlara "katılıyorum" düzeyinde puan verdikleri görülmektedir. Okul müdürleri en yüksek puanı "Demokratik Yönetim ve Katılım" (O=4.23) boyutuna vermişler; bunu "Bütünleşme ve Aidiyet" (O=4.19), "İşbirliği, Destek ve Güven" (O=4.10) ve "Okul-Çevre İlişkisi" (O=3.85) izlemiştir. Öğretmenler en yüksek puanı "Bütünleşme ve Aidiyet" (O=3.94) ile "İşbirliği, Destek ve Güven" (O=3.72) boyutlarına vermiş; bunları "Okul-Çevre İlişkisi" (O=3.61) ile "Demokratik Yönetim ve Katılım" (O=3.50) izlemiştir. Ölçeğin geneline bakıldığında, her iki grup, görev yaptıkları okul kültürünü "katılıyorum" düzeyinde değerlendirmekle birlikte, okul müdürleri 4.12'lik ortalamayla öğretmenlerden (O=3.68) daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

"Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutunda "Okul yöneticilerinin öğretmenler arasında ayırım yapmaması" (O=4.54), "Görevi özgür bir ortamda yapma" (O=4.54) ve "Düşünce ve görüşleri açıkça ifade etme" okul müdürlerinin algılarının en yüksek

olduğu üç yargı maddesidir. Buna karşılık okul müdürleri "Belirsizlik durumunda kendi başına karar verebilme" (O=3.70), "Öğretmenlerin göreve ilişkin hatalarının okul yönetimince hoşgörüle karşılanması" (O=3.96) ve "Çalışanlarca sorumluluğun eşit olarak paylaşılması" (O=3.98) yargı maddelerini ise en düşük düzeyde algılamışlardır. "İşbirliği, Destek ve Güven" boyutuna bakıldığında, okul müdürlerinin sırasıyla "Okul müdürünün odasının kapısının herkese açık olması" (O=4.86), "Mesleğini seven öğretmenlere değer verilmesi" (O=4.60) ve "Etik değerlere önem verilmesi" (O=4.36) yargı maddelerine en yüksek puanları vermişlerdir. Bunun karşısında "Çatışmaların çalışanlar arasında olumsuz duygulara yol açmaması" (O=3.36), "Sınıf ve branş öğretmenleri arasında iletişim kopukluğunun bulunmaması" (O=3.78) ve "Okul yönetiminin gösterdiği demokratik anlayışı öğretmenlerin kötüye kullanmaması" (O=3.82) yargı maddelerine okul müdürleri en düşük puanları vermişlerdir. Okul müdürlerinin "Okul-Çevre ilişkisi" boyutunda "Okul-veli ilişkisindeki başarının öğrenci başarısına yansımaları" (O=4.32), "Okulun çevrede iyi bir okul olarak bilinmesi" (O=4.02) ve "Yakınlara çocuklarını bu okula kaydettirmelerini önerme" (O=4.02) yargı maddelerine ilişkin algılanan en yüksek; "Velilerin okula karşı ilgisi" (O=3.04), "Toplumun egemen değerleri ile okulun egemen değerlerinin örtüşmesi" (O=3.66) ve "Öğretmen, yönetici ve öğretmenlerin öğrenci başarısına ilişkin ortak beklentisinin olması" (O=3.84) yargı maddelerine ilişkin algıları en düşüktür. "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutu söz konusu olduğunda okul müdürleri "Okulun başarısından mutlu olma" (O=4.88) ve "Öğrencilere eşit şekilde davranılması" (O=4.64) ifadelerini en olumlu; "Öğretmenlerin okuldan ayrılma planlarının olmayışı" (O=3.54) ve "Öğretmenler odasında eğitim-öğretimin konuşulması" (O=3.62) ifadelerini ise en olumsuz görmüşlerdir.

Öğretmenler, "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutunda yer alan diğer durumlara göre, en çok "Görevi özgür bir ortamda yaptıkları" (O=3.86), "Düşünce ve görüşleri açıkça ifade ettikleri" (O=3.81) ve "Görevi huzur içinde yapma olanağı buldukları" (O=3.80) kanısında olup, "Belirsizlik durumunda kendi başına karar verebilme" (O=3.12), "Okul yöneticilerinin aşırı mevzuatçı olmaması" (O=3.22) ve "Evet efendimcilerin' okul yönetimince daha fazla destek görmemesi" (O=3.31) yargı maddelerine en düşük puanı vermişler; bu maddeler için "kararsızım" seçeneğini işaretlemişlerdir. "İşbirliği, Destek ve Güven" boyutunda öğretmenler, en yüksek

düzeyde görüş bildirdikleri üç yargıdan yalnızca "Okul müdürünün odasının kapısının herkese açık olması" (O=4.29) ifadesine tümüyle katıldıklarını, "Etik değerlere önem verilmesi" (O=3.99) ve "Okul yöneticileri okulda bulunmadığında okulda büyük bir karmaşa yaşanmaması" (O=3.94) ifadelerine ise katıldıklarını bildirmişlerdir. Aynı boyut içinde yer alan maddelerden "Çatışmaların çalışanlar arasında olumsuz duygulara yol açmaması" (O=3.14), ve 'Ben' bilincinden çok 'biz' bilincinin olması" (O=3.31) ifadeleri için öğretmenler "kararsızım"; "Sınıf ve branş öğretmenleri arasında iletişim kopukluğunun bulunmaması" (O=3.46) ifadesi için de "katılıyorum" düzeyinde puan vermişlerdir. "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunda öğretmenlerin en yüksek puanlar verdikleri "Okul-veli ilişkisindeki başarının öğrenci başarısına yansımaları" (O=3.90), "Öğretmenler ve velilerin sıkça bir araya gelmesi" (O=3.85) ve "Öğretmen, yönetici ve öğretmenlerin öğrenci başarısına ilişkin ortak beklentisinin olması" (O=3.84) yargılarına "katıldıkları"; buna karşılık en düşük puan verdikleri üç yargıdan "Velilerin okula karşı ilgisi" (O=3.11) ile "Toplantıların yararlılığı" (O=3.29) yargılarına "kararsızlık" yönünde görüş bildirdikleri, "Yakınlarına çocuklarını bu okula kaydettirmelerini önerme" (O=3.47) yargısına ise katıldıkları görülmektedir. Öğretmenler "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutuna giren ifadelerden en olumlu görüş bildirdikleri "Okulun başarısından mutlu olma" (O=4.61) ile "Öğrencilere eşit şekilde davranılması" (O=4.25) ifadelerine "tümüyle katılıyorum", "Okulun başarısından mutlu olma" (O=4.07) ifadesine ise "katılıyorum" demişlerdir. Buna karşın aynı boyuttaki en olumsuz görüş bildirdikleri üç madde, en düşük puandan yükseğe doğru "Öğretmenler odasında eğitim-öğretimin konuşulması" (O=3.60), "Öğretmenlerin okuldan ayrılma planlarının olmaması" (O=3.70), "Görev yapılan okulun çalışılacak ideal bir yer olarak görülmesi" (O=3.72) biçiminde sıralanmış olup, öğretmenler bu maddelere "katıldıklarını" ifade etmişlerdir.

Okul müdürlerinin en yüksek puan verdikleri Okul Kültürü boyutu "Demokratik Yönetim ve Katılım"dır. Yani okul müdürleri, görev yaptıkları okullarda tam demokratik bir yönetim sergiledikleri ve en üst düzeyde katılım sağladıkları görüşündedirler. Bu bulgu, Bakan ve arkadaşlarının 'idari görevi olan katılımcı öğretim elemanlarının kararlara katıldığını destekler yönde olumlu yanıtlar verdiği' biçimindeki araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin OKÖ içerisinde en yüksek düzeyde algıladıkları iki boyuttan ilki "Bütünleşme ve Aidiyet" ikincisi ise "İşbirliği, Destek ve Güven"dir. Baltaş'ın (2001) 1000 orta ve üst düzey yöneticiyi gözleyerek elde ettiği 'Türk kültüründe insanların, eğer çevrelerindeki kişi ya da kişileri kendilerinden biri olarak kabul etmişlerse, birbirlerine aldırıp birbirlerini hesaba kattıkları; Türk kültüründe karşılıklı bağımlılık duygusunun yüksek olduğu; birliktelik duygusunun egemen olduğu imece geleneğinin izlerinin bulunduğu' biçimindeki veriler, yukarıdaki bulguyla benzeşmektedir. Şahin'in (2003) "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler" adlı araştırmasında katılımcıların en yüksek puan verdikleri iki boyuttan birinin "İşbirlikli Okul Kültürü" boyutunun olması da yukarıdaki bulguyu destekler niteliktedir. Ayrıca, Pehlivanoglu'nun (1999) "Özel Ortaöğretim Kurumlarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Oluşturmadaki Yeterlilik Derecesi" adlı araştırmasında "İşbirliği ve Güven" boyutu ile "Sosyalleşme ve Bütünleşme" boyutunda katılımcıların olumlu görüş bildirdiği yönündeki bulgusu da, anılan bulguyla paralellik göstermektedir. Şişman'ın (1994) "Örgüt Kültürü (Eskişehir İl Merkezindeki İlkokullarda Bir Araştırma)" isimli araştırmasında da ilkokullardaki uygulamalar açısından uyum, kaynaşma, dostluk, güven yönünden güçlü bir kültürün gözlemlendiği yönündeki bulgusu da araştırmayı desteklemektedir. Ancak araştırma, Güven'in (1996) "Üniversitelerde Örgüt Kültürü-Osmangazi Üniversitesi'nde Örgüt Kültürü Araştırması" adını taşıyan araştırmasında üniversitelerde işbirliği ve iletişimi hem yöneticiler hem de diğer akademik personelin orta derecede algıladığı yönündeki bulgusuyla ve Berberoğlu ve arkadaşlarının (1998) "Örgüt Kültürü: Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Örgüt Kültürü Araştırması" adlı araştırmasında öğretim elemanlarının yarısından çoğunun işbirliği ve dayanışma; büyük çoğunluğunun ise ekip çalışması konusunda olumsuz görüş bildirdikleri yönündeki bulgusuyla desteklenmemektedir. Ancak her iki araştırmanın da ilköğretim okulu yerine üniversite çalışanları üzerinde gerçekleştirilmiş olması, bu bulgu farkının nedeni olabilir. Öğretmenlerin "Bütünleşme ve Aidiyet" ile "İşbirliği, Destek ve Güven" boyutlarına en yüksek puan vermelerinin nedenini, Hofstede'in kültür çözümlemesi çerçevesinde ele aldığı dört boyuttan "Bireycilik-Toplulukçuluk" ile "Erillik-Disilik" boyutlarıyla açıklamak olanaklıdır. Hofstede, Türkiye'nin de içinde yer aldığı 40 ülkeyi kapsayan karşılaştırmalı kültür araştırmasında, bu iki boyut açısından, Türkiye'nin toplulukçu ve dışıl kültürel özelliklere sahip olduğunu bulmuştur

(Erdem, 1996). Bu bulgu, Duran'ın (2002) "Toplumsal Kültürün Örgüt Kültürü ve Örgüt Yapısı Üzerine Etkileri", Altay'ın (1997) "Güç Mesafesi Erkeklik-Disilik ve Belirsizlikten Kaçınmanın Başarıya Etkisi" ve Erdem'in (1996) "Türk İşletmeleri İçin Uygulamalı Bir Çalışma (Ulusal Kültür-İşletme Kültürü İlişkisi): Türkiye Örneği" adlı araştırma bulgularıyla da desteklenmiştir. Toplulukçu kültürün egemen olduğu toplumlarda genel eğilim beraber düşünme ve davranma yönündedir (Erdem, 1996: 132). Hofstede'in araştırma bulgularından yola çıkarak toplulukçu özelliklerin yoğunlukta olduğu toplumlarda görülen özelliklerin bazıları; çocuğun "Biz" kavramına dayalı düşünmeyi öğrendiği, çatışma yerine uyumun ön planda tutulması, yüksek içerikli iletişimin bulunması, ilişkilerin bireyden önce gelmesidir (Hofstede, 1993). Ayrıca toplulukçu kültüre sahip toplumumuzun üyeleri olan okul müdürü ve öğretmenlerin "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutuna en yüksek puan verdiklerine ilişkin bulgu, Hofstede'in bireycilik azaldıkça bireylerin örgütsel bağlılığının artacağı öngörüsünü (Akt. Taştan, 2007) de doğrulayıcı niteliktedir. Dişil özelliklerin ağırlıkta olduğu toplumlarda dostça bir atmosferde çalışmak, iyi çalışma koşulları, amir ve çalışma arkadaşlarıyla iyi ilişkiler ve işbirliği, konuları öncelikli olup (Erdem, 1996) örgütsel çatışmaların düşük düzeyde olması ve çalışmalarda grup bütünleşmesinin önemli olması dişil kültürlerde öne çıkan özelliklerdendir (Şişman, 2002). Bu doğrultuda, bu çalışmada "İşbirliği, Destek ve Güven" ile "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutlarının okul müdürleri ve öğretmenlerce yüksek düzeyde algılanması beklentiye uygun bir durumdur.

Okul müdürlerinin en düşük düzeyde algıladıkları okul kültürü boyutu "Okul-Çevre İlişkisizdir. Bu sonuç, Şişman'ın (1994) "Örgüt Kültürü (Eskişehir İl Merkezindeki İlkokullarda Bir Araştırma)" başlıklı araştırma bulgusu desteklemektedir. Sözü edilen araştırma sonucuna göre, ilkokullarda egemen olan kültür, çevreyi etkileme ve değiştirme konusunda fazla etkin görünmemektedir. Oysa Purkey ve Smith, "Etkili Okul Araştırmasında ev ve okul arasında kurulan güçlü işbirliğinin pozitif okul kültürünü yarattığı sonucuna ulaşmışlardır (Akt. Brown, 2005).

Öğretmenlerin en düşük düzeyde algıladıkları okul kültürü boyutu ise "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutu olmuştur. Yani öğretmenler yönetimin demokratikliğine ve kendilerinin karara katıldıklarına tam olarak inanmamaktadırlar. Oysa Spady ve Marx etkili okul kültürlerinin özelliklerinden ikisinin "Bir lider olarak

yöneticiye bir inanç bulunması" ve "Öğretmenlerin karara katılması" olarak belirlemiştirlerdir (Akt. Smith, 2001). Yine de, diğer boyutlara oranla daha düşük ortalamayla algılanmakla birlikte, öğretmenlerin bu boyutu "katılıyorum" düzeyinde algılamaları küçümsenmemelidir. Şişman'ın 1994 yılında gerçekleştirdiği araştırmada, okul yönetici ve öğretmenlerinin, "Özerklik/Hoşgörü" olarak adlandırılan boyuta giren durumların "ara sıra" sıklığında gerçekleştiği kanısında olduklarına ilişkin bulgu düşünüldüğünde (Şişman, 1994), aradan geçen yaklaşık on yıllık süreçteki olumlu işleyiş okullarımız için sevindiricidir.

"Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutunda, hem okul müdürleri, hem de öğretmenlerin en düşük puan verdikleri madde "Belirsizlik durumunda kendi başına karar verebilme" olmuştur. Hofstede'in 40 ülkeyi karşılaştırdığı araştırmasında Türkiye, belirsizlikten kaçınmanın yüksek düzeyde olduğu ülkeler arasında yer almış (Akt. Sağnak, 2003); bu araştırma bulgusunu Duran'ın (2002) "Toplumsal Kültürün Örgüt Kültürü ve Örgüt Yapısı Üzerine Etkileri", Altay'ın (1997) "Güç Mesafesi Erkeklik-Dişilik ve Belirsizlikten Kaçınmanın Başarıya Etkisi" ve Erdem'in (1996) "Türk İşletmeleri İçin Uygulamalı Bir Çalışma (Ulusal Kültür-İşletme Kültürü İlişkisi): Türkiye Örneği" adlı araştırma bulguları da desteklemiştir.

"İşbirliği, Destek ve Güven" boyutuna bakıldığında da her iki katılımcı grubunun en düşük puan verdiği yargı maddesi "Çatışmaların çalışanlar arasında olumsuz duygulara yol açmaması" olmuştur. Hem "Belirsizlik durumunda kendi başına karar verememe" hem de "Çatışmaların çalışanlar arasında olumsuz duygulara yol açmasının" öne çıkması Hofstede'in yukarıdaki paragrafta sözü edilen "Belirsizlikten Kaçınma" boyutuyla açıklanabilir. Belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu toplumlarda bireylerin belirsizlik karşısında güvensizlik ve tehdit edilmişlik duygusuna kapılması, risk almaktan kaçınma, çatışma ve rekabetten kaçınma, değişime yüksek duygusal tepki, çalışanların kurallara gereksinme duyması gibi eğilimler öne çıkmaktadır (Bakan ve ark., 2004; Şişman, 2002 ve Terzi, 2000). Belirsizlikten kaçınmanın düzeyinin yönetici ve işgörenler açısından bazı sonuçları vardır. Adl er'den aktarıldığına göre, belirsizliğe hoşgörüsü yüksek olan yöneticiler, eylemlerinde girişimci özellikler sergilerler, daha geniş ve çeşitli bilgi toplama eğilimindedirler. Bu tür yöneticiler, az yapılaşmış görevler edinmek isterler, birden çok konuyla ilgilendikleri görülür (Akt. Sargut, 2001). Belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu toplumların örgütlerinde işgörenlerde düşük

risk alma, bireysel ilerlemeler için düşük ihtiras görülür. Örgütlerdeki hiyerarşik yapıların açık olması ve hiyerarşik kuralların uygulanması gerektiği düşünülür (Terzi, 2000).

Okul müdürlerinin "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunda, her iki katılımcı grubunun en olumsuz gördükleri madde, "Velilerin okula karşı ilgisi"ni içeren madde olmuştur. Velilerin okula ilgisini artırabilmek için kuşkusuz okulu veliler için çekici kılmak gerekir. Bu durum okulda velilerle insani ilişkiler kurma, onların oturabileceği çağdaş mekanlar yaratma, okul-veli ilişkisinin kurulabileceği birtakım sosyal etkinliklerle sağlanabilir. Oysa Zoraloğlu, Şahin ve Şahin-Fırat'ın (2004) "İlköğretim Okullarının Finansal Kaynak Bulmada Karşılaştıkları Güçlükler ve Bu Güçlüklerin Okula Etkileri" adlı araştırma bulgularına göre, okul müdürleri, okula finansal kaynak sağlama etkinliklerinin velilerle ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini; velilerin okul yönetimini para toplanan bir yer, yöneticiyi de tahsildar olarak gördüklerini; para toplanacak diye velilerin okulda düzenlenen toplantılara gelmek istemediklerini ifade etmişlerdir. Yine Zoraloğlu ve arkadaşlarının (2005) "İlköğretim Okullarında Kaynak Sorunu" başlıklı araştırma sonuçlarına göre, okulun gereksinimlerini karşılamak için yeterli gelire sahip olamayan okul müdürleri, sosyal-kültürel etkinlikleri gerçekleştirebilmek için kaynak bulamadıklarını, bu yüzden bu tür etkinlikleri gerçekleştiremediklerini; yaptıkları bu tür etkinlikleri ise gerçek amacı ve anlamına uygun olarak değil de, yalnızca okula gelir sağlama aracı olarak gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu iki araştırma bulgusu, okulların finansman sorununun Devlet tarafından çözüme kavuşturulmayı sınıyan, okul-veli işbirliğinin zedeleyen önemli bir etmen olduğunu ortaya koymuştur.

"Bütünleşme ve Aidiyet" boyutu söz konusu olduğunda, okul müdürleri, "Öğretmenlerin okuldan ayrılma planlarının olmayışı" maddesine en olumsuz görüş bildirmişlerdir. Yani, okul müdürlerine göre, öğretmenler okuldan ayrılmak istemektedirler. Bunun bir nedeni öğretmenlerin çalıştıkları okulda mutlu olmamaları olabilir. Nitekim Hackett ve Guion; Michaels ve Spector ve daha pek çok araştırmacının gerçekleştirdiği araştırmalara göre, doyumsuz olan işgörenlerin doyumlu olanlara oranla daha fazla devamsızlık yaptıkları görülmüştür. Yine aynı araştırmalarda işten ayrılmanın pek çok nedeni olmakla birlikte, bunlardan en önemlisinin iş duyumsuzluğu olduğu sonucu elde edilmiştir (Miner, 1988). Öte yandan Mowday, Porter ve Steers örgütsel bağlılığı tanımlayan üç unsurdan birinin örgüt üyeliğini güçlü bir şekilde

sürdürme isteği olduğunu ifade etmişlerdir (Miner, 1988; Ölçüm-Çetin, 2004). Başka bir ifadeyle, işgörenlerin örgüte bağlılığı ile işten ayrılma isteği arasında negatif ilişki vardır.

Öğretmenlerin "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutuna giren ifadelerden en olumsuz görüş bildirdikleri madde "Öğretmenler odasında eğitim-öğretimin konuşulması" olmuştur. Bu bulgu, Şahin'in (2003) öğretmenlerin hem "Ders dışında eğitim-öğretimle ilgilenme" hem de "Ders aralarında eğitimle ilgili konuşma" maddelerine algı düzeylerinin düşük olduğunu gösteren bulgusuyla örtüşmektedir. Oysa Rowan'ın (1995) araştırmasına göre öğretmenler birbirlerine günde bir saat zaman ayırmakta ve bu konuşmaların yaklaşık yarısını eğitim-öğretim konuları oluşturmaktadır. Ayrıca Rowan, öğretmenlerin; (1) öğretim hakkında sık sık konuşmaları, (2) gözlenip eleştirilmeleri, (3) öğretim materyallerini birlikte planlayıp tasarlamaları ve (4) farklı teknikleri birbirlerine öğretmelerini, başarılı örgütlerin özellikleri olarak saptamıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın ikinci alt problemi "İlköğretim okulu müdürleri ile öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında önemli farklılık var mıdır?" biçiminde belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümüne ilişkin olarak, okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürünün her bir boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra okul kültürü algı ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için *t*- testi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 20'de verilmektedir.

Tablo 20
Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıları
(Ortalama, Standart Sapma, *t*- testi Sonuçları)

| Boyutlar | Görev Türü | n | O | SS | SD | <i>t</i> | Önem Denetimi |
|-------------------------------|------------|-----|------|-----|-----|----------|---------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | Müdür | 50 | 4.23 | .43 | 950 | 11.39** | Fark Önemli* |
| | Öğretmen | 902 | 3.50 | .65 | | | |
| İşbirliği, Destek ve Güven | Müdür | 50 | 4.10 | .42 | 950 | 6.00** | Fark Önemli* |
| | Öğretmen | 902 | 3.72 | .56 | | | |
| Okul-Çevre İlişkisi | Müdür | 50 | 3.85 | .51 | 950 | 2.42 | Fark Önemli* |
| | Öğretmen | 902 | 3.61 | .69 | | | |
| Bütünleşme ve Aidiyet | Müdür | 50 | 4.19 | .44 | 950 | 3.53 | Fark Önemli* |
| | Öğretmen | 902 | 3.94 | .51 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | Müdür | 50 | 4.12 | .36 | 950 | 8.09** | Fark Önemli* |
| | Öğretmen | 902 | 3.68 | .52 | | | |

* ($P < .05$)

Tablo 20 incelendiğinde, tüm boyutlara ve "Okul Kültürü Ölçeğinin" geneline ilişkin olarak, okul müdürlerinin algılarının öğretmenlerinkinden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan *t*- testi sonucunda, okul kültürünün geneli ve tüm boyutlarda iki grup arasındaki fark, müdürlerin lehine önemlidir [$t(950)=1.96$; ($P < .05$)].

Hem Okul Kültürünün geneli, hem de boyutlar bazında okul müdürlerinin algıları öğretmenlerden önemli düzeyde daha yüksektir. Bu bulgu Şahin'in (2003) "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler" adlı araştırma bulgusuyla uyumludur. Ancak Pehlivanoglu'nun (1999) "Özel Ortaöğretim Kurumlarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Oluşturmadaki Yeterlilik Derecesi" adlı araştırmasıyla benzeşmemektedir. Bu çalışmada, yöneticiler ile öğretmenlerin, okul kültürünün tüm boyutlarına ilişkin algıları arasında önemli fark bulunmamaktadır. Anılan araştırmanın salt özel okullarda ve aynı zamanda ortaöğretim

**Gruplar homojen olmadığından ayrı varyans (separate variance) *t*- testi değerine bakılmıştır (Ergün, 1995).

düzeyinde ele alınması, araştırma bulguları arasındaki farklılığın nedeni olabilir. Öte yandan, farklı öğretim düzeyi olmakla birlikte, Bakan ve ark. (2004) tarafından yapılan "Türkiye'deki Üniversitelerde Örgüt Kültürü Araştırması" adlı çalışmanın sonuçları da yukarıdaki çalışmanın sonuçlarıyla paraleldir. Söz konusu araştırmadan idari görevi olan öğretim elemanlarının böylesi bir görevi olmayanlara göre üniversitenin kültürünü 19 boyuttan 14'ünde önemli düzeyde daha olumlu algıladıkları görülmüş, geriye kalan 4 boyutta önemli bir fark gözlenmemiştir.

Tüm boyutlar ile ölçeğin genelinde, okul müdürlerinin öğretmenlerden önemli ölçüde daha yüksek algı düzeyine sahip olmasının bir nedeni, okul müdürlerinin kendilerini okul kültüründen birinci derecede sorumlu hissetmeleri, öğretmenlerin böyle bir yükümlülüğü kendilerinde görmemeleri olabilir. Gerçekten de hem İbicioğlu'nun (1999) "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışları" adlı araştırması, hem de Çelik'in (2000) "Okul Kültürü ve Yönetimi" adlı araştırması, öğretmenlerin, okul müdürlerinin okul kültürünün en iyi resmî temsilcisi olduğuna inandıklarını ortaya koymaktadır. Böyle bir sorumluluğu müdürler kadar hissetmediklerinden, öğretmenler için eleştirmek daha kolay bir yol olabilir. Bir başka bakış açısıyla, okul müdürleri yönetici olmalarından kaynaklı olarak, öğretmenlere göre, alçak gönüllükten daha uzak olabilirler ve kendilerinin sorumluluğunda hissettikleri okul kültürünü negatif bulmanın kendilerini negatif bulma anlamı taşıyacağını düşünüyor olabilirler. Bu bulgunun bir diğer nedeni olarak da, okul müdürlerinin okulda yaratmak istediği pek çok şeyi yapmak istedikleri halde bunu engelleyen pek çok değişken olduğunu; buna bağlı olarak da kendilerinin ellerinden geleni yaptıklarını, bu koşullarda bundan iyisinin olamayacağını düşünmeleri olabilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

"İlköğretim okulu müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları onların; (a) cinsiyetlerine, (b) yaşlarına, (c) branşlarına, (d) okuldaki görev sürelerine, (e) öğretmenlik kıdemine, (f) müdürlükteki kıdemlerine, (g) öğrenim düzeylerine, (h) herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına, (i) görev yaptıkları okulun yaşına, (j) görev yaptıkları okulun türüne, (k) görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine ve (l) görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre önemli bir

farklılık göstermekte midir?" biçiminde belirlenen üçüncü alt problemin çözümüne ilişkin olarak yapılan Mann-Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi sonuçları tablolarda gösterilmektedir.

(a) İlköğretim okulu müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında cinsiyetlerine göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında cinsiyete göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 21'de sunulmaktadır.

Tablo 21

Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Boyutlar | Cinsiyet | n | O | SSO | SST | U | Z | Önem Denetimi |
|-------------------------------|----------|----|------|-------|--------|--------|-------|---------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | Kadın | 10 | 4.27 | 27.65 | 276.50 | 178.50 | -.52 | Fark Önemsiz |
| | Erkek | 40 | 4.21 | 24.96 | 998.50 | | | |
| İşbirliği, Destek ve Güven | Kadın | 10 | 4.19 | 27.60 | 276.00 | 179.00 | -.51 | Fark Önemsiz |
| | Erkek | 40 | 4.08 | 24.98 | 999.00 | | | |
| Okul-Çevre İlişkisi | Kadın | 10 | 3.96 | 29.25 | 292.50 | 162.50 | -.91 | Fark Önemsiz |
| | Erkek | 40 | 3.82 | 24.56 | 982.50 | | | |
| Bütünleşme ve Aidiyet | Kadın | 10 | 4.38 | 31.30 | 313.00 | 142.00 | -1.41 | Fark Önemsiz |
| | Erkek | 40 | 4.15 | 24.05 | 962.00 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | Kadın | 10 | 4.22 | 29.70 | 297.00 | 158.00 | -1.02 | Fark Önemsiz |
| | Erkek | 40 | 4.09 | 24.45 | 978.00 | | | |

Tablo 21'e bakıldığında, tüm boyutlara ve OKÖ'nün geneline ilişkin olarak, kadın okul müdürlerinin algılarının erkek okul müdürlerinden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak yapılan Mann-Whitney U Testine göre "Okul Kültürünün" genelinde ve tüm boyutlarında iki grup arasındaki farklılık önemli değildir.

Okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında cinsiyete göre önemli fark gözlenmemesi, Şahin'in (2003) "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler" adlı araştırma bulgusuyla uyum göstermektedir. Bu bulgu, yöneticilerin ister kadın ister erkek olsun, aynı pencereden baktıklarını

düşündürmektedir. Buradan, kadın ve erkekler arasındaki bakış açısındaki farklılıkların, yönetici konumuna gelindiğinde azaldığı anlamı çıkarılabilir. Herhangi bir durumu (bu araştırmada okul kültürünü) değerlendirmede kadın bakış açısı ile erkek bakış açısı, yerini cinsiyetler üstü bakış açısına; "yönetici" bakış açısına bırakmaktadır.

(b) İlköğretim okulu müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında yaşlarına göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında yaşa göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Yaşlarına Göre Dağılımları ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Boyutlar | Yaş | n | O | SSO | KW | SD | Önem Denetimi |
|-------------------------------|----------------|----|------|-------|------|----|---------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | 31-40 yaş | 14 | 4.17 | 24.21 | .17 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 41-50 yaş | 23 | 4.25 | 25.76 | | | |
| | 51 yaş ve üstü | 13 | 4.24 | 26.42 | | | |
| İşbirliği, Destek ve Güven | 31-40 yaş | 14 | 4.01 | 22.57 | 2.18 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 41-50 yaş | 23 | 4.21 | 28.78 | | | |
| | 51 yaş ve üstü | 13 | 3.99 | 22.85 | | | |
| Okul-Çevre İlişkisi | 31-40 yaş | 14 | 3.74 | 22.79 | .72 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 41-50 yaş | 23 | 3.88 | 26.17 | | | |
| | 51 yaş ve üstü | 13 | 3.91 | 27.23 | | | |
| Bütünleşme ve Aidiyet | 31-40 yaş | 14 | 4.06 | 21.50 | 1.54 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 41-50 yaş | 23 | 4.25 | 27.52 | | | |
| | 51 yaş ve üstü | 13 | 4.24 | 26.23 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | 31-40 yaş | 14 | 4.03 | 23.11 | .81 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 41-50 yaş | 23 | 4.18 | 27.41 | | | |
| | 51 yaş ve üstü | 13 | 4.11 | 24.69 | | | |

Tablo 22 incelendiğinde, OKÖ'nün geneli, "Demokratik Yönetim ve Katılım", "İşbirliği, Destek ve Güven" ile "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutlarına ilişkin olarak en yüksek algı ortalamasına sahip okul müdürü grubunun 41-50 yaşta kişiler, "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunda ise en yüksek algı ortalamasına sahip grubun en yaşlı okul müdürleri olduğu görülmektedir. En genç okul müdürleri tüm boyutlarda ve OKÖ'nün genelinde en düşük algı ortalamasına sahiptirler. Ancak okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında yaşa göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda, bu farklılıkların istatistiksel olarak önemli olmadığı anlaşılmaktadır. Yani araştırmaya katılan her yaş grubundaki okul müdürleri, görev okul kültürünü benzer düzeyde algılamaktadırlar. Bu durumun nedeni, bu araştırmadaki okul müdürlerinin en az 31 yaşında, en az 8-10 yıllık öğretmenlik kıdemine sahip olmaları olabilir. Aynı zamanda bu araştırma, aynı okulda en az iki yıldır müdürlük yapan müdürlere ve öğretmenlere uygulanmıştır. Yani katılımcı müdür grubu, müdürlüğe uyum devresini büyük ölçüde atlatmış, müdürlükte belli bir olgunlaşmayı yakalamış; kısacası okul kültürünü değerlendirirken "müdür penceresinden" bakmayı öğrenmiş kişilerdir.

(c) İlköğretim okulu müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında branşlarına göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında branşa göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 23'te verilmektedir.

Tablo 23

Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Branşlarına Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Boyutlar | Branş | n | O | SSO | SST | U | Z | Önem Denetimi |
|-------------------------------|------------|----|------|-------|--------|--------|--------------|---------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | Sınıf ögr. | 30 | 4.18 | 24.23 | 727.00 | 262.00 | -.75 | Fark Önemsiz |
| | Branş ögr. | 20 | 4,28 | 27.40 | 548.00 | | | |
| İşbirliği, Destek ve Güven | Sınıf ögr. | 30 | 4.04 | 23.25 | 697.50 | 232.50 | -1.34 | Fark Önemsiz |
| | Branş ögr. | 20 | 4,19 | 28.88 | 577.50 | | | |
| Okul-Çevre İlişkisi | Sınıf ögr. | 30 | 3.76 | 22.98 | 689.50 | 224.50 | -1.50 | Fark Önemsiz |
| | Branş ögr. | 20 | 3,98 | 29.27 | 585.50 | | | |
| Bütünleşme ve Aidiyet | Sınıf ögr. | 30 | 4.13 | 23.45 | 703.50 | 238.50 | -1.22 | Fark Önemsiz |
| | Branş ögr. | 20 | 4,29 | 28.58 | 571.50 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | Sınıf ögr. | 30 | 4.06 | 23.13 | 694.00 | 229.00 | -1.41 | Fark Önemsiz |
| | Branş ögr. | 20 | 4,20 | 29.05 | 581.00 | | | |

Tablo 23'e bakıldığında, tüm boyutlara ve OKÖ'nün geneline ilişkin olarak, branş öğretmenliği kökenli okul müdürlerinin algılarının sınıf öğretmenliği kökenli okul müdürlerinden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak yapılan Mann-Whitney U Testine göre "Okul Kültürünün" genelinde ve tüm boyutlarda iki grubun puanları arasındaki fark önemli değildir.

Bu bulguyu, Aksu, Şahin-Fırat ve Şahin'in (2003) "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kültürel Liderlik Davranışları" adlı araştırma bulgusu desteklememektedir. Anılan araştırmaya göre, Dil-Edebiyat öğretmenleri, okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını, sınıf öğretmenlerinden daha olumlu algılamaktadırlar.

(d) İlköğretim okulu müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında okuldaki görev sürelerine göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında okuldaki görev süresine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 24'te verilmektedir.

Tablo 24

Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Okuldaki Görev Sürelerine Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Boyutlar | Okuldaki Görev Süresi | n | O | SSO | SST | U | Z | Önem Denetimi |
|-------------------------------|-----------------------|----|------|-------|--------|--------|-------|---------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | 5 yıl ve altı | 24 | 4.24 | 25.88 | 621.00 | 303.00 | -.18 | Fark Önemsiz |
| | 6 yıl ve üstü | 26 | 4.20 | 25.15 | 654.00 | | | |
| İşbirliği, Destek ve Güven | 5 yıl ve altı | 24 | 4.13 | 26.77 | 642.50 | 281.50 | -.60 | Fark Önemsiz |
| | 6 yıl ve üstü | 26 | 4.08 | 24.33 | 632.50 | | | |
| Okul-Çevre İlişkisi | 5 yıl ve altı | 24 | 3.71 | 21.02 | 504.50 | 204.50 | -2.09 | Fark Önemli* |
| | 6 yıl ve üstü | 26 | 3.98 | 29.63 | 770.50 | | | |
| Bütünleşme ve Aidiyet | 5 yıl ve altı | 24 | 4.16 | 24.38 | 585.00 | 285.00 | -.53 | Fark Önemsiz |
| | 6 yıl ve üstü | 26 | 4.23 | 26.54 | 690.00 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | 5 yıl ve altı | 24 | 4.10 | 25.10 | 602.50 | 302.50 | -.19 | Fark Önemsiz |
| | 6 yıl ve üstü | 26 | 4.13 | 25.87 | 672.50 | | | |

* (P<.05)

Tablo 24 incelendiğinde, "Demokratik Yönetim ve Katılım" ile "İşbirliği, Destek ve Güven" boyutlarına en yüksek puan verenlerin 5 yıl ve daha az süredir; diğer boyutlara ve "Okul Kültürünün" geneline en yüksek puanı verenlerin ise 6 yıl ve daha fazla süredir aynı okulda görev yapan okul müdürleri olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan Mann-Whitney U Testine göre, iki grup arasındaki farkın yalnızca "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunda önemli olduğu anlaşılmaktadır [Z (24, 26)=.02; (P<.05)]. Farklılık, 6 yıl ve daha fazla süredir aynı okulda görev yapan okul müdürlerinin lehinedir. Bu bulgu, okuldaki görev süresinin uzunluğunun, olumlu okul-çevre ilişkisi geliştirmeyi de beraberinde getirdiğini düşündürmektedir.

e) İlköğretim okulu müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında öğretmenlik kıdemine göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında öğretmenlik kıdemine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 25'te verilmektedir.

Tablo 25

**Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Öğretmenlik
Kıdemine Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

| Boyutlar | Öğretmenlik Kıdemi | n | O | SSO | SST | U | Z | Önem Denetimi |
|-------------------------------------|-----------------------|----|------|-------|---------|--------|-------|---------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | 15 yıl ve altı | 12 | 4.10 | 21.67 | 260.00 | 182.00 | -1.05 | Fark Önemsiz |
| | 16 yıl ve üstü | 38 | 4.26 | 26.71 | 1015.00 | | | |
| İşbirliği, Destek ve Güven | 15 yıl ve altı | 12 | 4.02 | 22.63 | 271.50 | 193.50 | -.79 | Fark Önemsiz |
| | 16 yıl ve üstü | 38 | 4.13 | 26.41 | 1003.50 | | | |
| Okul-Çevre İlişkisi | 15 yıl ve altı | 12 | 3.64 | 19.58 | 235.00 | 157.00 | -1.62 | Fark Önemsiz |
| | 16 yıl ve üstü | 38 | 3.92 | 27.37 | 1040.00 | | | |
| Bütünleşme ve Aidiyet | 15 yıl ve altı | 12 | 4.14 | 23.92 | 287.00 | 209.00 | -.43 | Fark Önemsiz |
| | 16 yıl ve üstü | 38 | 4.21 | 26.00 | 988.00 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | 15 yıl ve altı | 12 | 4.01 | 22.21 | 266.50 | 188.50 | -.90 | Fark Önemsiz |
| | 16 yıl ve üstü | 38 | 4.15 | 26.54 | 1008.50 | | | |

Tablo 25'e göre, hem OKÖ'nün genelinde hem de tüm boyutlarda okul müdürlerinin öğretmenlik kıdemi bakımından algı ortalamaları arasında önemli fark yoktur. Bu araştırma, kaç yıllık öğretmenlik kıdemine sahip olurlarsa olsunlar, okul müdürlerinin okul kültürünü benzer düzeyde algıladıklarını göstermektedir. Kıdem grupları arasında önemli fark bulunmaması, en kıdemlisinden en kıdemsizine kadar bütün müdürlerin, müdürlüğünü üstlendikleri okulun olumlu yanlarını görmeleri olasılığıyla açıklanabilir. Bu bulgu, Şahin'in (2003) bu yöndeki araştırma bulgusuyla da desteklenmektedir.

(f) İlköğretim okulu müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında müdürlükteki kıdemlerine göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında müdürlükteki kıdemlerine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 26'da sunulmaktadır.

Tablo 26
Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının
Müdürlükteki Kıdemine Göre Dağılımları ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Boyutlar | Müdürlük Kıdemi | n | O | SSO | KW | SD | Önem Denetimi |
|-------------------------------|-----------------|----|------|-------|------|----|---------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | 10 yıl ve altı | 27 | 4.23 | 25.89 | .39 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 12 | 4.30 | 26.75 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 11 | 4.14 | 23.18 | | | |
| İşbirliği, Destek ve Güven | 10 yıl ve altı | 27 | 4.12 | 26.06 | .23 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 12 | 4.14 | 25.96 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 11 | 4.02 | 23.64 | | | |
| Okul-Çevre İlişkisi | 10 yıl ve altı | 27 | 3.71 | 22.09 | 5.42 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 12 | 3.86 | 25.21 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 11 | 4.17 | 34.18 | | | |
| Bütünleşme ve Aidiyet | 10 yıl ve altı | 27 | 4.16 | 24.11 | .70 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 12 | 4.18 | 25.96 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 11 | 4.28 | 28.41 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | 10 yıl ve altı | 27 | 4.09 | 24.91 | .13 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 12 | 4.15 | 25.71 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 11 | 4.14 | 26.73 | | | |

Tablo 26 incelendiğinde, "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutu, "İşbirliği, Destek ve Güven" ile "Okul Kültürünün" geneline ilişkin olarak en yüksek düzeyde görüş bildiren grubun 11-20 yıldır; "Okul-Çevre İlişkisi" ile "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutuna ilişkin olarak ise en yüksek düzeyde görüş bildiren grubun 21 yıl ve daha fazla süredir bu görevi sürdüren okul müdürleri olduğu gözlenmektedir. Buna karşın "Demokratik Yönetim ve Katılım" ile "İşbirliği, Destek ve Güven" boyutunu en olumsuz değerlendirenler okul müdürlüğü kıdemi en fazla olanlar; "Okul-Çevre İlişkisi" ve "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutları ile OKÖ'nün genelini en olumsuz değerlendirenler okul müdürlüğü kıdemi en az olanlardır. Ancak yapılan Kruskal Wallis

Testi sonuçlarına göre, okul müdürlerinin hem OKÖ'nün geneline hem de boyutlarına verdikleri puanlar arasındaki fark önemli değildir. Bir başka ifadeyle, okul müdürlerinin müdürlük kıdemi, okul kültürünü algılayışlarını etkilememektedir. Örneklemeye alınan okul müdürlerinin en az iki yıllık okul müdürü olmaları, bu bulguda etkili olmuş olabilir.

(g) **İlköğretim okulu müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında öğrenim düzeylerine göre farklılıklarının önemli olup olmadığı:** Okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında öğrenim düzeylerine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 27'de verilmektedir.

Tablo 27

**Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının
Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

| Boyutlar | Öğrenim Düzeyi | n | O | SSO | SST | U | Z | Önem Denetimi |
|-------------------------------|----------------------------|----|------|-------|--------|--------|-------|---------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | Eğitim Enstitüsü/Ön Lisans | 21 | 4.17 | 22.55 | 473.50 | 242.50 | -1.22 | Fark Önemsiz |
| | Lisans ve Lisansüstü | 29 | 4.27 | 27.64 | 801.50 | | | |
| İşbirliği, Destek ve Güven | Eğitim Enstitüsü/Ön Lisans | 21 | 4.00 | 22.36 | 469.50 | 238.50 | -1.30 | Fark Önemsiz |
| | Lisans ve Lisansüstü | 29 | 4.18 | 27.78 | 805.50 | | | |
| Okul-Çevre İlişkisi | Eğitim Enstitüsü/Ön Lisans | 21 | 3.89 | 26.57 | 558.00 | 282.00 | -.44 | Fark Önemsiz |
| | Lisans ve Lisansüstü | 29 | 3.82 | 24.72 | 717.00 | | | |
| Bütünleşme ve Aidiyet | Eğitim Enstitüsü/Ön Lisans | 21 | 4.17 | 24.57 | 516.00 | 285.00 | -.39 | Fark Önemsiz |
| | Lisans ve Lisansüstü | 29 | 4.21 | 26.17 | 759.00 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | Eğitim Enstitüsü/Ön Lisans | 21 | 4.07 | 22.52 | 473.00 | 242.00 | -1.23 | Fark Önemsiz |
| | Lisans ve Lisansüstü | 29 | 4.15 | 27.66 | 802.00 | | | |

Tablo 27'ye göre; okul müdürlerinin öğrenim düzeyi, onların hem OKÖ'nün genelini hem de boyutlarını algılamalarını etkilememektedir. Ancak bu bulgu, Şahin'in (2003) "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler" adlı ve Çınar'ın (1999) "Örgütsel Kültür ve Yöneticilerde Kendini Geliştirme" adlı araştırma

bulgularıyla desteklenmemektedir. Şahin'in araştırmasına göre, ön lisans ve daha alt düzeyde eğitim alan okul müdürlerinin okul kültürüne yönelik algıları, lisans ve lisansüstü eğitim alanlara göre daha fazladır. Çınar'ın araştırmasında da üniversite mezunu yöneticilerinin örgütlerindeki kültüre ilişkin algıları, diğer yöneticilerinkinden daha düşük düzeyde bulunmuştur.

(h) İlköğretim okulu müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 28'de sunulmaktadır.

Tablo 28

Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Herhangi Bir Sendikaya Üyelik Durumlarına Göre Dağılımları ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Boyutlar | Sendika | n | O | SSO | KW | SD | Önem Denetimi |
|-------------------------------|-----------------|----------|----------|------------|-----------|-----------|----------------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | Eğitim-Sen | 16 | 4.24 | 26.25 | 7.63 | 4 | Fark Önemsiz |
| | Türk Eğitim-Sen | 9 | 3.93 | 16.78 | | | |
| | Eğitim-Bir-Sen | 6 | 4.12 | 18.83 | | | |
| | Sendikasız 1** | 13 | 4.35 | 29.92 | | | |
| | Sendikasız 2** | 6 | 4.48 | 33.67 | | | |
| İşbirliği, Destek ve Güven | Eğitim-Sen | 16 | 4.10 | 25.59 | 5.30 | 4 | Fark Önemsiz |
| | Türk Eğitim-Sen | 9 | 3.96 | 22.39 | | | |
| | Eğitim-Bir-Sen | 6 | 4.00 | 19.83 | | | |
| | Sendikasız 1** | 13 | 4.07 | 24.73 | | | |
| | Sendikasız 2** | 6 | 4.48 | 37.25 | | | |
| Okul-Çevre İlişkisi | Eğitim-Sen | 16 | 3.69 | 20.88 | 10.42 | 4 | Fark Önemli* |
| | Türk Eğitim-Sen | 9 | 3.65 | 18.67 | | | |
| | Eğitim-Bir-Sen | 6 | 3.94 | 28.50 | | | |
| | Sendikasız 1** | 13 | 3.90 | 27.69 | | | |
| | Sendikasız 2** | 6 | 4.38 | 40.33 | | | |
| Bütünleşme ve Aidiyet | Eğitim-Sen | 16 | 4.11 | 22.34 | 5.32 | 4 | Fark Önemsiz |
| | Türk Eğitim-Sen | 9 | 4.10 | 21.56 | | | |
| | Eğitim-Bir-Sen | 6 | 4.07 | 22.92 | | | |
| | Sendikasız 1** | 13 | 4.27 | 28.42 | | | |
| | Sendikasız 2** | 6 | 4.52 | 36.08 | | | |

Tablo 28'in devamı:

| Boyutlar | Sendika | n | O | SSO | KW | SD | Önem Denetimi |
|-------------------------|-----------------|----|------|-------|------|----|---------------|
| Okul Kültürü (Genel) | Eğitim-Sen | 16 | 4.08 | 23.13 | 8.03 | 4 | Fark Önemsiz |
| | Türk Eğitim-Sen | 9 | 3.93 | 20.17 | | | |
| | Eğitim-Bir-Sen | 6 | 4.04 | 20.92 | | | |
| | Sendikasız 1** | 13 | 4.17 | 27.81 | | | |
| | Sendikasız 2** | 6 | 4.47 | 39.42 | | | |

* (P<.05)

* Özel okullarda çalışanların sendika üyeliği konusunda yasal engeller bulunduğundan bu okul türünde hiçbir sendikalı çalışan bulunmamaktadır. Verilerin çözümlemesinde sağlıklı sonuç çıkmaması için sendikasızlar resmi okullardaki sendikasızlar (Sendikasız 1) ve özel okullardaki sendikasızlar (2) biçiminde ikiye ayrılmıştır

Tablo 28 incelendiğinde, OKÖ'nün geneli ile tüm boyutları en olumlu değerlendirenlerin özel okul müdürleri (Sendikasız 2) olduğu; yalnızca "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutunu en olumsuz görenlerin Eğitim-Bir-Sen üyesi okul müdürlerinin, diğer tüm boyutlar ile "Okul Kültürünün" geneline ilişkin en olumsuz algılara sahip olanların da Türk Eğitim-Sen üyesi okul müdürlerinin olduğu görülmektedir. Tablo 28'e göre, okul müdürlerinin yalnızca "Okul-Çevre İlişkisi" boyutuna ilişkin algıları, sendikaya üyelik durumlarına göre önemli düzeyde farklılık göstermektedir [$X^2(4)=9.49$; (P<.05)]. Diğer boyutlar ile OKÖ'nün geneline ilişkin algıları arasında okul müdürlerinin müdürlük kıdemi açısından önemli bir farklılık görülmemektedir.

Okul müdürlerinin "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunda sendika üyelik durumlarına göre, verdikleri puanlar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 29'da sunulmaktadır.

Tablo 29

**Okul Müdürlerinin, OKÖ'nün "Okul-Çevre İlişkisi" Boyutuna İlişkin
Algılarının Sendika Üyelik Durumlarına Göre Dağılımları ve
Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

| Boyut | Sendika | n | O | SSO | SST | U | Z | Önem Denetimi |
|----------------------------|-----------------|----|------|-------|--------|-------|-------|---------------|
| Okul- Çevre İlişkisi | Eğitim-Sen | 16 | 3.69 | 9.31 | 149.00 | 13.00 | -2.59 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | 6 | 4.38 | 17.33 | 104.00 | | | |
| | Türk Eğitim-Sen | 9 | 3.65 | 5.61 | 50.50 | 5.50 | -2.56 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | 6 | 4.38 | 11.58 | 69.50 | | | |
| | Eğitim Bir-Sen | 6 | 3.94 | 4.33 | 26.00 | 5.00 | -2.10 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | 6 | 4.38 | 8.67 | 52.00 | | | |

* (P<.05)

Tablo 29, okul müdürlerinin OKÖ'nün "Okul-Çevre İlişkisi" boyutuna ilişkin algılarının herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, Sendikasız 2 olarak ifade edilen grup (özel okul müdürleri), OKÖ'nün "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunu Eğitim-Sen [Z (6, 16)=.00; (P<.05)] ile Türk Eğitim-Sen [Z (6, 9)=.01; (P<.05)] ve Eğitim Bir-Sen [Z (6, 6)=.02; (P<.05)] üyesi okul müdürlerinden daha olumlu algılamaktadırlar. Görüldüğü gibi farklı, sendikalara üye okul müdürleri, okul kültürünü benzer düzeyde algılamaktadırlar. Farklılık, sendika üyesi okul müdürlerinin algı düzeyleri ile özel okul müdürlerinin (Sendikasız 2) algı düzeyleri arasındadır. Özel okulların çevreleri denince; ilk başta ekonomik, eğitim düzeyi, toplumsallaşma vb. açıdan daha olumlu veli profili akla gelmektedir. Özel okul müdürlerinin bu kültür boyutunu daha olumlu değerlendirmelerini bu bağlamda değerlendirmek gerekir.

(i) İlköğretim okulu müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun yaşına göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun yaşına göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 30'da sunulmaktadır.

Tablo 30

Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Yaşına Göre Dağılımları ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Boyutlar | Okul Yaşı | n | O | SSO | KW | SD | Önem Denetimi |
|-------------------------------|----------------|----|------|-------|------|----|---------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | 10 yıl ve altı | 11 | 4.24 | 26.05 | 1.94 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 11 | 4.39 | 30.50 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 28 | 4.16 | 23.32 | | | |
| İşbirliği, Destek ve Güven | 10 yıl ve altı | 11 | 4.10 | 25.45 | .08 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 11 | 4.14 | 26.55 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 28 | 4.09 | 25.11 | | | |
| Okul-Çevre İlişkisi | 10 yıl ve altı | 11 | 3.91 | 27.41 | 1.59 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 11 | 3.97 | 29.27 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 28 | 3.78 | 23.27 | | | |
| Bütünleşme ve Aidiyet | 10 yıl ve altı | 11 | 4.30 | 28.14 | 1.89 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 11 | 4.34 | 29.18 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 28 | 4.10 | 23.02 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | 10 yıl ve altı | 11 | 4.15 | 26.77 | 1.57 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 11 | 4.23 | 29.64 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 28 | 4.06 | 23.38 | | | |

Tablo 30'a göre, tüm alt ölçekler OKÖ'nün genelini en olumlu bulan okul müdürleri okul yaşı 11-20 yıl olanlar; tüm alt ölçekler ile OKÖ'nün genelini en olumsuz bulan okul müdürleri ise okul yaşı en fazla olanlardır. Tablo 30'a göre; okul müdürlerinin görev yaptıkları okulun yaşı, onların hem OKÖ'nün genelini hem de tüm boyutları algılamalarını etkilememektedir. Oysa örgüt kültürünün güçlü olmasını etkileyen önemli faktörlerden biri örgütün yaşıdır. Kültür zamanla gelişir ve bu bağlamda uzun bir geçmişe sahip örgütler daha fazla kültürel birikime sahip olurlar (Masland, 1985). Alanyazına aykırı olan bu bulgunun nedeni, okul kültürünün

değerlendiricileri burada yine okul müdürleri olduğundan, onların okullarının kültürünü görmek istedikleri gibi görmüş olabilecekleridir.

(j) Okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun türüne göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun türüne göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 31'de verilmektedir.

Tablo 31

Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Boyutlar | Okul Türü | n | O | SSO | SST | U | Z | Önem Denetimi |
|-------------------------------|-----------|----|------|-------|---------|-------|-------|---------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | Resmi | 44 | 4.19 | 24.39 | 1073.00 | 83.00 | -1.47 | Fark Önemsiz |
| | Özel | 6 | 4.48 | 33.67 | 202.00 | | | |
| İşbirliği, Destek ve Güven | Resmi | 44 | 4.05 | 23.90 | 1051.50 | 61.50 | -2.11 | Fark Önemli* |
| | Özel | 6 | 4.48 | 37.25 | 223.50 | | | |
| Okul-Çevre İlişkisi | Resmi | 44 | 3.78 | 23.48 | 1033.00 | 43.00 | -2.67 | Fark Önemli* |
| | Özel | 6 | 4.38 | 40.33 | 242.00 | | | |
| Bütünleşme ve Aidiyet | Resmi | 44 | 4.15 | 24.06 | 1058.50 | 68.50 | -1.90 | Fark Önemsiz |
| | Özel | 6 | 4.52 | 36.08 | 216.50 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | Resmi | 44 | 4.07 | 23.60 | 1038.50 | 48.50 | -2.49 | Fark Önemli* |
| | Özel | 6 | 4.47 | 39.42 | 236.50 | | | |

* (P<.05)

Tablo 31'e göre, okul müdürlerinin "Demokratik Yönetim ve Katılım" ile "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutlarına ilişkin algıları, onların resmi veya özel okulda görev yapıp yapmamalarına göre önemli farklılık göstermemektedir. Buna göre, özel okul müdürlerinin "İşbirliği, Destek ve Güven" [$Z(44, 6) = .02$; (P<.05)], "Okul-Çevre İlişkisi" [$Z(44, 6) = .00$; (P<.05)] ve "Okul Kültürünün" geneline [$Z(44, 6) = .01$; (P<.05)] ilişkin algıları resmi okul müdürlerinin algılarının ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir.

Özel okulların gerek kendisinin, gerekse velilerinin, resmi okullara göre, her anlamda çok daha fazla donanıma sahip olması, bu bulgunun nedeni olabilir. Ayrıca bu bulgu, Terzi'nin (1999) "Özel ve Devlet Liselerinde Örgüt Kültürü", İpek'in (1999) "Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi" adlı araştırma bulgularıyla doğrulanmakta, ancak Şahin'in (2003) "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler" adlı araştırmasıyla desteklenmemektedir. Terzi'nin araştırmasına göre, özel liselerin daha olumlu bir örgütsel kültüre sahip olduğu ortaya çıkmıştır. İpek'in araştırmasında özel liselerin tüm örgütsel kültür boyutlarına ilişkin algıları, resmi liselere göre daha üst düzeyde gerçekleşmiştir. Ancak Şahin'in araştırmasında, okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları, görev yaptıkları okulun statüsüne göre farklılık göstermemiştir.

(k) İlköğretim okulu müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında, görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 32'de sunulmaktadır.

Tablo 32
Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun
Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımları ve
Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Boyutlar | Sosyo-Eko. Düzey | n | O | SYO | KW | SD | Önem Denetimi |
|-------------------------------------|-------------------------|----------|----------|------------|-----------|-----------|----------------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | Alt | 17 | 4.24 | 25.76 | 2.97 | 3 | Fark Önemsiz |
| | Orta | 17 | 4.18 | 25.15 | | | |
| | Üst | 10 | 4.13 | 20.75 | | | |
| | En üst (özel okul) | 6 | 4.48 | 33.67 | | | |
| İşbirliği, Destek ve Güven | Alt | 17 | 4.18 | 28.62 | 7.57 | 3 | Fark Önemsiz |
| | Orta | 17 | 3.98 | 21.82 | | | |
| | Üst | 10 | 3.94 | 19.40 | | | |
| | En üst (özel okul) | 6 | 4.48 | 37.25 | | | |
| Okul-Çevre İlişkisi | Alt | 17 | 3.54 | 16.44 | 23.37 | 3 | Fark Önemli* |
| | Orta | 17 | 3.70 | 21.21 | | | |
| | Üst | 10 | 4.33 | 39.40 | | | |
| | En üst (özel okul) | 6 | 4.38 | 40.33 | | | |
| Bütünleşme ve Aidiyet | Alt | 17 | 4.17 | 23.88 | 5.17 | 3 | Fark Önemsiz |
| | Orta | 17 | 4.04 | 21.50 | | | |
| | Üst | 10 | 4.31 | 28.70 | | | |
| | En üst (özel okul) | 6 | 4.52 | 36.08 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | Alt | 17 | 4.09 | 24.68 | 6.76 | 3 | Fark Önemsiz |
| | Orta | 17 | 4.01 | 21.59 | | | |
| | Üst | 10 | 4.14 | 25.20 | | | |
| | En üst (özel okul) | 6 | 4.47 | 39.42 | | | |

* (P<.05)

Tablo 32'ye göre, tüm boyutlar ile OKÖ'nün genelini en olumlu bulanlar görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi en yüksek (özel okullar)

olan okul müdürleri; Demokratik Yönetim ve Katılım" ile "İşbirliği, Destek ve Güven" boyutlarını en olumsuz değerlendirenler üst, "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunu en olumsuz bulanlar alt ve "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutu ile OKÖ'nün genelini en olumsuz görenler ise orta sosyo-ekonomik çevrelerdeki okul müdürleridir. Ancak yine Tablo 32'nin sonuçlarına göre, görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi itibarıyla, okul müdürlerinin yalnızca "Okul-Çevre İlişkisi" boyutuna ilişkin algıları önemli düzeyde farklılaşmaktadır [$X^2(3)=7.82$; ($P<.05$)]. Okul müdürlerinin bu boyutu algılamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamaya dönük yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 33'te sunulmaktadır.

Tablo 33

Okul Müdürlerinin, OKÖ'nün "Okul-Çevre İlişkisi" Boyutuna İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Çevresinin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Boyut | Sos-Eko Düzey | n | O | SSO | SST | U | Z | Önem Denetimi |
|---------------------|--------------------|------|-------|--------|--------|-------|-------|---------------|
| | Alt | 17 | 3.54 | 9.62 | 163.50 | 10.50 | -3.75 | Fark Önemli* |
| | Üst | 10 | 4.33 | 21.45 | 214.50 | | | |
| Okul-Çevre İlişkisi | Alt | 17 | 3.54 | 9.32 | 158.50 | 5.50 | -3.20 | Fark Önemli* |
| | En Üst (Özel Okul) | 6 | 4.38 | 19.58 | 117.50 | | | |
| | Orta | 17 | 3.70 | 10.06 | 171.00 | 18.00 | -3.38 | |
| | Üst | 10 | 4.33 | 20.70 | 207.00 | | | |
| | Orta | 17 | 3.70 | 9.65 | 164.00 | 11.00 | -2.81 | Fark Önemli* |
| En Üst (Özel Okul) | 6 | 4.38 | 18.67 | 112.00 | | | | |

* ($P<.05$)

Tablo 33, okul müdürlerinin OKÖ'nün "Okul-Çevre İlişkisi" boyutuna ilişkin algılarının okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, üst sosyo-ekonomik çevrede yer alan okulların müdürleri, "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunu okulun bulunduğu çevrenin düzeyi hem alt [$Z(10, 17)=.00$; ($P<.05$)] hem de orta [$Z(10, 17)=.00$; ($P<.05$)] olan okul müdürlerinden; en üst sosyo-ekonomik çevrede yer alan okulların yani özel okulların müdürleri de yine hem alt [$Z(6, 17)=.00$; ($P<.05$)] hem de orta [$Z(6, 17)=.00$; ($P<.05$)] sosyo ekonomik çevre

okul müdürlerinden bu boyutu, istatistiksel olarak önemli düzeyde daha olumlu algılamaktadırlar. Bu durumda en üst ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki çevrelerdeki okullar "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunda daha avantajlı görünmektedir. Bu bulgudan, her düzey sosyo-ekonomik çevredeki okulların müdürlerinin okul-çevre ilişkisini kurma becerisinde bir farklılık olmayıp, bu farklılığın velilerin ilişki kurma düzeyiyle bir bağlantısının olabileceğini akla getirmektedir. Keza varoş okullarının velilerinin okullardaki rutin toplantılara bile katılmadığı yönünde gözlemler bulunmaktadır. Öte yandan okul müdürlerinin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi itibarıyla "Okul Kültürünün" geneline ilişkin algı düzeyleri arasında önemli bir farklılık bulunmadığı biçimindeki bulgu, Şahin'in (2003) "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler" adlı araştırmasındaki aynı yöndeki bulguyla örtüşmektedir.

(1) İlköğretim okulu müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 34'te sunulmaktadır.

Tablo 34

**Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun
Büyüklüğüne Göre Dağılımları ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

| Boyutlar | Okul Büyüklüğü | n | O | SSO | KW | SD | Önem Denetimi |
|-------------------------------|----------------|----|------|-------|------|----|---------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | Küçük ölçekli | 11 | 4.47 | 33.14 | 6.97 | 2 | Fark Önemli* |
| | Orta ölçekli | 28 | 4.22 | 25.91 | | | |
| | Büyük ölçekli | 11 | 3.99 | 16.82 | | | |
| İşbirliği, Destek ve Güven | Küçük ölçekli | 11 | 4.39 | 35.32 | 6.75 | 2 | Fark Önemli* |
| | Orta ölçekli | 28 | 4.03 | 23.52 | | | |
| | Büyük ölçekli | 11 | 3.99 | 20.73 | | | |
| Okul-Çevre İlişkisi | Küçük ölçekli | 11 | 3.84 | 24.64 | .06 | 2 | Fark Önemsiz |
| | Orta ölçekli | 28 | 3.85 | 25.88 | | | |
| | Büyük ölçekli | 11 | 3.85 | 25.41 | | | |
| Bütünleşme ve Aidiyet | Küçük ölçekli | 11 | 4.37 | 30.91 | 2.58 | 2 | Fark Önemsiz |
| | Orta ölçekli | 28 | 4.16 | 25.13 | | | |
| | Büyük ölçekli | 11 | 4.10 | 21.05 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | Küçük ölçekli | 11 | 4.32 | 33.09 | 4.88 | 2 | Fark Önemsiz |
| | Orta ölçekli | 28 | 4.09 | 24.86 | | | |
| | Büyük ölçekli | 11 | 3.99 | 19.55 | | | |

* (P<.05)

Tablo 34'teki verilere göre, okul büyüklükleri bakımından okul müdürlerinin algıları yalnızca "Demokratik Yönetim ve Katılım" ile "İşbirliği, Destek ve Güven" boyutlarında önemli düzeyde farklılaşmaktadır [$X^2(2) = 5.99$; (P<.05)]. Okul müdürlerinin diğer boyutlar ile "Okul Kültürünün" geneline ilişkin algıları arasında, okul büyüklüğü açısından önemli bir farklılaşma görülmemektedir. Tablo 35'te, Kruskal Wallis Testiyle önemli farklılaşma saptanan iki boyutta hangi gruplar arasında önemli farklılaşma olduğunu belirlemeye dönük yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 35
Okul Müdürlerinin, OKÖ'nün "Demokratik Yönetim ve Katılım" ile
"İşbirliği, Destek ve Güven" Boyutlarına İlişkin Algılarının
Görev Yaptıkları Okulun Büyüklüğüne Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Boyut | Okul Büyüklüğü | n | O | SSO | SST | U | Z | Önem Denetimi |
|-------------------------------|----------------|----|------|-------|--------|-------|-------|---------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | Küçük | 11 | 4.47 | 14.77 | 162.50 | 24.50 | -2.37 | Fark Önemli* |
| | Büyük | 11 | 3.99 | 8.23 | 90.50 | | | |
| İşbirliği, Destek ve Güven | Küçük | 11 | 4.39 | 26.55 | 292.00 | 82.00 | -2.26 | Fark Önemli* |
| | Orta | 28 | 4.03 | 17.43 | 488.00 | | | |
| | Küçük | 11 | 4.39 | 14.77 | 162.50 | 24.50 | -2.37 | Fark Önemli* |
| | Büyük | 11 | 3.99 | 8.23 | 90.50 | | | |

* (P<.05)

Tablo 35, okul müdürlerinin OKÖ'nün "Demokratik Yönetim ve Katılım" ile İşbirliği, Destek ve Güven" boyutlarına ilişkin algılarının okulun büyüklüğüne göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, küçük ölçekli okulların müdürleri, "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutunu büyük ölçekli okulların müdürlerinden daha olumlu algılamaktadırlar [Z (11, 11)=.01; (P<.05)]. Yine küçük ölçekli okulların müdürleri, "İşbirliği, Destek ve Güven" boyutunu, hem orta [Z (11, 28)=.01; (P<.05)] hem de büyük ölçekli [Z (11, 11)=.01; (P<.05)] okulların müdürlerinden daha olumlu algılamaktadırlar ve bu farklılıklar istatistiksel olarak önemlidir.

Tablo 35'teki bulgular, okul müdürlerinin algılarına dayanarak, okul büyüklüğünün, Okul Kültürünün "Demokratik Yönetim ve Katılım" ile "İşbirliği, Destek ve Güven" boyutlarında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. İlgili tablolardaki veriler, bu iki boyut açısından okulun büyük olmasının dezavantaj olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu sonuçlar, alanyazınla da tutarlılık göstermektedir. Keza alanyazına göre, örgüt büyüklüğü, örgüt kültürünü güçlü kılan önemli bir faktördür. Küçük örgütlerin büyük örgütlere göre daha güçlü bir kültürü vardır. Bu konuda ikinci bir etmen ise örgütün sıkı ilişkileridir. Bölümleri karşılıklı bağımlılık içinde olan okullar, bölümleri özerk olan okullara göre daha güçlü bir kültüre sahiptirler (Masland, 1985). Nitekim, Güven'in (1996) "Üniversitelerde Örgüt Kültürü-Osmangazi Üniversitesi'nde Örgüt Kültürü Araştırması" adlı çalışmasında üniversitedeki işbirliği ve iletişimi hem yöneticiler, hem de diğer akademik personel orta düzeyde

algılamışlardır. Güven, bu durumu, üniversite birimlerinin birbirinden uzak mesafelerde ve üç ayrı yerleşkede etkinlik göstermeleriyle açıklamıştır. Öte yandan büyük örgütlere göre, küçük örgütlerde çalışanların morali de daha yüksektir (Başaran, 1982). Çünkü, büyük örgütlerde kişisel çabaların belirlenen sonuçlarının açık olmamasının yanı sıra, üyelerin örgütle özdeşleşebilmesi için gerekli fırsat yaratılamamaktadır (Robbins, 1988). Büyük okullarda çok sayıda bina, her bir binada ayrı öğretmen odaları, sigara içme odaları, hatta daha büyük okullarda zümre öğretmenler için ayrı odalar bulunmakta, buna bağlı olarak bütün işgörenler hiçbir zaman bir araya gelememektedirler. Küçük okullardaki mekansal ortaklık/yakınlık, bu bulgunun kaynağı olabilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

"İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları onların; (a) cinsiyetlerine, (b) yaşlarına, (c) branşlarına, (d) okuldaki görev sürelerine, (e) öğretmenlik kıdemlerine, (f) öğrenim düzeylerine, (g) herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına, (h) görev yaptıkları okulun yaşına, (i) görev yaptıkları okulun türüne, (j) görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine ve (k) görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre önemli bir farklılık göstermekte midir?" biçiminde belirlenen dördüncü alt problemin çözümüne ilişkin olarak yapılan *t*- testi, Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi ve LSD Testi sonuçları tablolarında gösterilmektedir.

(a) İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında cinsiyetlerine göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında cinsiyete göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan *t*- testi sonuçları Tablo 36'da sunulmaktadır.

Tablo 36

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Kültürüne İlişkin Algıları
(Ortalama, Standart Sapma, *t*- testi Sonuçları)

| Boyutlar | Cinsiyet | n | O | SS | SD | <i>t</i> | Önem Denetimi |
|-------------------------------|----------|-----|------|-----|-----|----------|---------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | Kadın | 647 | 3.49 | .64 | 900 | -.14 | Fark Önemsiz |
| | Erkek | 255 | 3.50 | .67 | | | |
| İşbirliği, Destek ve Güven | Kadın | 647 | 3.74 | .55 | 900 | 1.00 | Fark Önemsiz |
| | Erkek | 255 | 3.69 | .61 | | | |
| Okul-Çevre İlişkisi | Kadın | 647 | 3.62 | .71 | 900 | .47 | Fark Önemsiz |
| | Erkek | 255 | 3.59 | .66 | | | |
| Bütünleşme ve Aidiyet | Kadın | 647 | 3.98 | .49 | 900 | 4.12 | Fark Önemli* |
| | Erkek | 255 | 3.83 | .54 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | Kadın | 647 | 3.69 | .51 | 900 | 1.22 | Fark Önemsiz |
| | Erkek | 255 | 3.64 | .55 | | | |

* (P<.05)

Tablo 36 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutunu erkek öğretmenlerden istatistiksel olarak daha olumlu buldukları anlaşılmaktadır [t (900)=1.96; (P<.05)]. Öğretmenlerin cinsiyeti, diğer boyutlar ile "Okul Kültürünün" geneline ilişkin algılarında ise, önemli bir farklılık yaratmamaktadır.

Kadın öğretmenlerin, okul kültürünün "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutunu erkek meslektaşlarından daha olumlu algılamaları, öğretmenliğin -özellikle alt öğretim düzeylerinde- toplumda kadın mesleği olarak algılanmasından kaynaklanmış olabilir. Ev ve çocukların bakımından kendilerini birinci derecede sorumlu hisseden kadınların tam gün mesai yapmak zorunda kalmadıkları, anneliğin uzantısı görünümündeki bu mesleği yürütmeleri, bu mesleğe ve çalıştıkları okula daha fazla adanmalarına; buna bağlı olarak okul kültürünün bu boyutunu erkek öğretmenlerden daha olumlu algılamalarına neden olmuş olabilir. Öte yandan bu bulgu Bakan ve arkadaşlarının (2004) "Türkiye'deki Üniversitelerde Örgüt Kültürü" adlı araştırmalarındaki kadın öğretim elemanları ile erkek öğretim elemanlarının üniversitenin örgüt kültürünün "bağlılık" boyutuna ilişkin algıları arasında önemli farklılığın bulunmadığına dair bulguyla ve İra'nın (2004) "Örgütsel Kültür (Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği)" adlı araştırmasındaki kadın ve erkek öğretim elemanlarının "Örgüte Bağlılık-Örgütle

Özdeşleşme" boyutunda örgütsel kültüre ilişkin algıları arasında önemli fark bulunmadığını gösteren bulguyla örtüşmemektedir. Yine "Örgüte Bağlılık-Örgütle Özdeşleşme" boyutunu Güven'in "Üniversitelerde Örgüt Kültürü: Osmangazi Üniversitesi'nde Örgüt Kültürü Araştırması" adını taşıyan araştırmasında da kadın ve erkek öğretim elemanları eş düzeyde algılamışlardır. Yukarıda karşılaştırılması yapılan araştırmalarda hedef kitlenin üniversite öğretim elemanı olması, bu araştırmada ise öğretmenlerin katılımcı olması, bu boyutta farklılık yaratmış olabilir. Keza ölçme aracını ilköğretim okullarında uygulayan Şahin'in (2003) araştırmasında da, kadın öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algı düzeyi, erkeklerinkinden daha yüksek bulunmuştur.

(b) İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında yaşlarına göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında yaşa göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğretmenlerin yaş gruplarına göre her bir okul kültürü boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra yaş gruplarına göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 37 ve Tablo 38'de verilmektedir.

Tablo 37**Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Yaşlarına Göre Dağılımı**

| Boyutlar | Yaş | n | O | SS |
|-------------------------------|----------------|----------|----------|-----------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | 30 yaş ve altı | 149 | 3.56 | .69 |
| | 31-40 yaş | 378 | 3.47 | .66 |
| | 41-50 yaş | 298 | 3.49 | .61 |
| | 51 yaş ve üstü | 77 | 3.51 | .66 |
| İşbirliği, Destek ve Güven | 30 yaş ve altı | 149 | 3.79 | .58 |
| | 31-40 yaş | 378 | 3.68 | .55 |
| | 41-50 yaş | 298 | 3.72 | .56 |
| | 51 yaş ve üstü | 77 | 3.81 | .60 |
| Okul-Çevre İlişkisi | 30 yaş ve altı | 149 | 3.57 | .78 |
| | 31-40 yaş | 378 | 3.51 | .74 |
| | 41-50 yaş | 298 | 3.70 | .55 |
| | 51 yaş ve üstü | 77 | 3.81 | .68 |
| Bütünleşme ve Aidiyet | 30 yaş ve altı | 149 | 3.99 | .52 |
| | 31-40 yaş | 378 | 3.88 | .50 |
| | 41-50 yaş | 298 | 3.96 | .49 |
| | 51 yaş ve üstü | 77 | 3.99 | .56 |
| Okul Kültürü (Genel) | 30 yaş ve altı | 149 | 3.73 | .58 |
| | 31-40 yaş | 378 | 3.63 | .51 |
| | 41-50 yaş | 298 | 3.69 | .49 |
| | 51 yaş ve üstü | 77 | 3.75 | .55 |

Tablo 37'ye göre, "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutunu en olumlu bulanlar en genç; "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutunu en olumlu değerlendirenler en genç ile en yaşlı; diğer boyutlar ile "Okul Kültürünün" genelini en olumlu bulanlar ise en yaşlı öğretmenlerdir. Tüm boyutlar ile "Okul Kültürünün" genelini en olumsuz bulanlar ise 31-40 yaş arası öğretmenlerdir. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında yaşa göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla Varyans Çözümlemesi yapılmış ve sonuçlar Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38**Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Yaşlarına Göre****Varyans Çözümlemesi Sonuçları**

| Boyutlar | VK | SD | KT | KO | F | Önem Denetimi |
|-------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | GA | 3 | .80 | .27 | .64 | Fark Önemsiz |
| | Gİ | 898 | 375.42 | .42 | | |
| | GN | 901 | 376.22 | | | |
| İşbirliği, Destek ve Güven | GA | 3 | 1.94 | .65 | 2.04 | Fark Önemsiz |
| | Gİ | 898 | 285.00 | .32 | | |
| | GN | 901 | 286.95 | | | |
| Okul-Çevre İlişkisi | GA | 3 | 9.61 | 3.20 | 6.80 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 898 | 422.99 | .47 | | |
| | GN | 901 | 432.60 | | | |
| Bütünleşme ve Aidiyet | GA | 3 | 1.92 | .64 | 2.51 | Fark Önemsiz |
| | Gİ | 898 | 229.48 | .26 | | |
| | GN | 901 | 231.40 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | GA | 3 | 1.70 | .57 | 2.10 | Fark Önemsiz |
| | Gİ | 898 | 242.33 | .27 | | |
| | GN | 901 | 244.03 | | | |

* (P<.05)

Tablo 38'e göre, öğretmenlerin "Okul-Çevre İlişkisi" boyutuna ilişkin algıları, yaşlarına göre önemli farklılık göstermektedir [F (3, 998)=2.60; (P<.05)]. Öğretmenlerin diğer boyutlar ile "Okul Kültürünün" geneline ilişkin algıları, yaşlarına göre önemli farklılık göstermemektedir. Tablo 39'da "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunda görülen önemli farklılaşmanın hangi yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 39
Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Yaşlarına Göre
LSD Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları

| Boyut | Yaşlar | Yaşlar (Farklı) | Ortalama Fark | Önem Denetimi |
|---------------------|----------------|-----------------|---------------|---------------|
| Okul-Çevre İlişkisi | 41-50 yaş | 31-40 yaş | .19 | Fark Önemli* |
| | 51 yaş ve üstü | 30 yaş ve altı | .24 | Fark Önemli* |
| | 51 yaş ve üstü | 31-40 yaş | .30 | Fark Önemli* |

* (P<.05)

Tablo 39, öğretmenlerin "Okul-Çevre İlişkisi" boyutuna ilişkin algılarının onların yaşlarına göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, 41-50 yaşlarındaki öğretmenler, "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunu 31-40 yaşlarındaki öğretmenlerden; en yaşlı öğretmenler bu boyutu hem en genç, hem de 31-40 yaşlarındaki öğretmenlerden önemli düzeyde daha olumlu algılamaktadırlar.

Bu durum, en yaşlı öğretmen grubunu oluşturan 51 yaş ve üstü ile 41-50 yaş grubundakilerin, hem yaşla birlikte insanlarla ilişki kurma becerilerinin artması, hem de öğretmenlik deneyimini kazandıkça veli ve diğer ilgililerle ilişki kurma yetisinin artmasıyla açıklanabilir. Steers ile Hellriegel ve arkadaşları, yaşın ilerlemesiyle iş fırsatlarının azalmasının, işgörenlerin iş ve örgüte daha fazla bağlanmalarına neden olduğunu öne sürmekle birlikte (Akt. Terzi ve Kurt, 2005), bu araştırmada yaş değişkeni, öğretmenlerin mesleklerine ve okullarına yönelik "Bütünleşme ve Aidiyet" duygularını etkilememektedir. Türkiye'de her yaş düzeyinde iş bulma güçlüklerinin bulunması, genç öğretmenlerin de işlerine ve örgütlerine diğerleri kadar bağlanmalarına neden olmuş olabilir.

Öte yandan Koçman (2005), öğretmenlerin, okullarındaki kültüre ilişkin görüşleri arasında yaş değişkeni bakımından önemli bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

(c) İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında branşlarına göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında branşa göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğretmenlerin branş gruplarına göre her bir okul kültürü boyutuna ilişkin

algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra branş gruplarına göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 40 ve Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 40

Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Branşlarına Göre Dağılımı

| Boyutlar | Branş | n | O | SS |
|-------------------------------|------------------------|-----|------|-----|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | Sınıf Öğretmenliği | 500 | 3.46 | .67 |
| | Fen-Matematik | 86 | 3.58 | .66 |
| | Sosyal Bilimler | 141 | 3.54 | .58 |
| | Dil-Edebiyat | 99 | 3.57 | .60 |
| | Güzel Sanatlar ve Spor | 76 | 3.48 | .63 |
| İşbirliği, Destek ve Güven | Sınıf Öğretmenliği | 500 | 3.70 | .59 |
| | Fen-Matematik | 86 | 3.72 | .60 |
| | Sosyal Bilimler | 141 | 3.73 | .54 |
| | Dil-Edebiyat | 99 | 3.81 | .43 |
| | Güzel Sanatlar ve Spor | 76 | 3.76 | .55 |
| Okul-Çevre İlişkisi | Sınıf Öğretmenliği | 500 | 3.60 | .72 |
| | Fen-Matematik | 86 | 3.54 | .74 |
| | Sosyal Bilimler | 141 | 3.67 | .59 |
| | Dil-Edebiyat | 99 | 3.69 | .60 |
| | Güzel Sanatlar ve Spor | 76 | 3.50 | .72 |
| Bütünleşme ve Aidiyet | Sınıf Öğretmenliği | 500 | 3.92 | .53 |
| | Fen-Matematik | 86 | 3.92 | .54 |
| | Sosyal Bilimler | 141 | 3.91 | .49 |
| | Dil-Edebiyat | 99 | 4.05 | .41 |
| | Güzel Sanatlar ve Spor | 76 | 3.98 | .48 |
| Okul Kültürü (Genel) | Sınıf Öğretmenliği | 500 | 3.65 | .54 |
| | Fen-Matematik | 86 | 3.69 | .57 |
| | Sosyal Bilimler | 141 | 3.70 | .48 |
| | Dil-Edebiyat | 99 | 3.77 | .44 |
| | Güzel Sanatlar ve Spor | 76 | 3.68 | .48 |

Tablo 40'ta yer alan algı ortalamaları değerlendirildiğinde, "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutunu Fen-Matematik; diğer boyutlar ile OKÖ'nün genelini ise Dil-Edebiyat öğretmenlerinin, diğer branşlara sahip öğretmenlere göre, daha olumlu gördükleri anlaşılmaktadır. "Demokratik Yönetim ve Katılım" , "İşbirliği, Destek ve Güven" ile "Okul Kültürünün" genelini en olumsuz görenler sınıf öğretmenleri; "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunu en olumsuz değerlendirenler Güzel Sanatlar ve Spor öğretmenleri ve "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutuna en az puan verenler Sosyal Bilimler öğretmenleridir. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında branşa göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Varyans Çözümlemesine Tablo 41' de yer verilmektedir.

Tablo 41

Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Branşlarına Göre

Varyans Çözümlemesi Sonuçları

| Boyutlar | VK | SD | KT | KO | F | Önem Denetimi |
|-------------------------------|----|-----|-------------|-----|------|---------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | GA | 4 | 2.04 | .51 | 1.22 | Fark Önemsiz |
| | Gİ | 897 | 374.18 | .42 | | |
| | GN | 901 | 376.22 | | | |
| İşbirliği, Destek ve Güven | GA | 4 | 1.10 | .27 | .86 | Fark Önemsiz |
| | Gİ | 897 | 285.85 | .32 | | |
| | GN | 901 | 286.95 | | | |
| Okul-Çevre İlişkisi | GA | 4 | 2.47 | .62 | 1.29 | Fark Önemsiz |
| | Gİ | 897 | 430.13 | .48 | | |
| | GN | 901 | 432.60 | | | |
| Bütünleşme ve Aidiyet | GA | 4 | 1.81 | .45 | 1.77 | Fark Önemsiz |
| | Gİ | 897 | 229.59 | .26 | | |
| | GN | 901 | 231.40 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | GA | 4 | 1.11 | .28 | 1.03 | Fark Önemsiz |
| | Gİ | 897 | 242.91 | .27 | | |
| | GN | 901 | 244.03 | | | |

Tablo 41'in bulguları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin hem "Okul Kültürünün" geneline, hem de tüm boyutlara ilişkin algılarının branş değişkenine göre önemli bir

farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Oysa her türlü sosyo-kültürel etkinliklerde sıklıkla görev aldıklarından hareketle, özellikle Dil-Edebiyat ile Güzel Sanatlar ve Spor öğretmenlerinin lehine farklılık çıkması daha olası iken, böyle bir farklılık görülmemiştir. Öte yandan bu bulgu, Koçman'ın (2005), araştırmasında öğretmenlerin okullarındaki kültüre ilişkin görüşleri arasında branş değişkeni bakımından önemli bir farklılık bulunmadığı sonucuyla paralellik taşımaktadır. Ancak bu bulgu; Aksu ve arkadaşlarının (2003) Dil-Edebiyat öğretmenlerinin; Leman'ın (2001) ise Özel Eğitim öğretmenlerinin, okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını daha olumlu gördüğü biçimindeki araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermemektedir.

(d) İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında okuldaki görev sürelerine göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında okuldaki görev süresine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğretmenlerin okuldaki görev süresi gruplarına göre, her bir okul kültürü boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra okuldaki görev süresi gruplarına göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 42 ve Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 42
Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının
Okuldaki Görev Sürelerine Göre Dağılımı

| Boyutlar | Okuldaki Görev Süresi | n | O | SS |
|-------------------------------------|------------------------------|----------|----------|-----------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | 5 yıl ve altı | 560 | 3.51 | .64 |
| | 6-10 yıl | 262 | 3.42 | .66 |
| | 11-15 yıl | 56 | 3.60 | .62 |
| | 16 yıl ve üstü | 24 | 3.73 | .60 |
| İşbirliği, Destek ve Güven | 5 yıl ve altı | 560 | 3.73 | .55 |
| | 6-10 yıl | 262 | 3.66 | .60 |
| | 11-15 yıl | 56 | 3.84 | .50 |
| | 16 yıl ve üstü | 24 | 3.96 | .45 |
| Okul-Çevre İlişkisi | 5 yıl ve altı | 560 | 3.58 | .74 |
| | 6-10 yıl | 262 | 3.60 | .64 |
| | 11-15 yıl | 56 | 3.88 | .44 |
| | 16 yıl ve üstü | 24 | 3.85 | .50 |
| Bütünleşme ve Aidiyet | 5 yıl ve altı | 560 | 3.92 | .50 |
| | 6-10 yıl | 262 | 3.91 | .53 |
| | 11-15 yıl | 56 | 4.07 | .43 |
| | 16 yıl ve üstü | 24 | 4.19 | .43 |
| Okul Kültürü (Genel) | 5 yıl ve altı | 560 | 3.68 | .52 |
| | 6-10 yıl | 262 | 3.63 | .54 |
| | 11-15 yıl | 56 | 3.82 | .46 |
| | 16 yıl ve üstü | 24 | 3.92 | .42 |

Tablo 42 incelendiğinde, yalnızca "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunda 11-15 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenlerin; diğer boyutlar ile OKÖ'nün genelinde en uzun süredir aynı okulda görev yapmakta olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine yalnızca "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunda okula yeni gelen öğretmenlerin; diğer boyutlar ile "Okul Kültürünün" genelinde 6-10 yıldır aynı okulda görev yapmakta olan öğretmenlerin aritmetik ortalamasının diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında, okuldaki görev süresine göre önemli fark olup

olmadığını saptamak amacıyla yapılan Varyans Çözümlemesi sonuçları Tablo 43'te sunulmaktadır.

Tablo 43

Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının

Okuldaki Görev Sürelerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

| Boyutlar | VK | SD | KT | KO | F | Önem Denetimi |
|-------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | GA | 3 | 3.44 | 1.15 | 2.76 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 898 | 372.78 | .42 | | |
| | GN | 901 | 376.22 | | | |
| İşbirliği, Destek ve Güven | GA | 3 | 3.19 | 1.06 | 3.36 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 898 | 283.76 | .32 | | |
| | GN | 901 | 286.95 | | | |
| Okul-Çevre İlişkisi | GA | 3 | 6.00 | 2.00 | 4.21 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 898 | 426.60 | .48 | | |
| | GN | 901 | 432.60 | | | |
| Bütünleşme ve Aidiyet | GA | 3 | 2.76 | .92 | 3.61 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 898 | 228.64 | .26 | | |
| | GN | 901 | 231.40 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | GA | 3 | 3.12 | 1.04 | 3.88 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 898 | 240.91 | .27 | | |
| | GN | 901 | 244.03 | | | |

* (P<.05)

Tablo 43'e göre, tüm boyutlar ile "Okul Kültürünün" genelinde öğretmenlerin okuldaki görev süresi bakımından algıları önemli düzeyde farklılaşmaktadır [F (3, 898)=2.60; (P<.05)]. Öğretmenlerin okuldaki görev sürelerine göre, okul kültürüne ilişkin algıları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi sonuçları Tablo 44'te verilmektedir.

Tablo 44

Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının

Okuldaki Görev Sürelerine Göre LSD Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları

| Boyutlar | Okuldaki Görev Süresi | Okuldaki Görev Süresi (Farklı) | Ortalama Fark | Önem Denetimi |
|-------------------------------|-----------------------|--------------------------------|---------------|---------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | 16 yıl ve üstü | 6-10 yıl | .30 | Fark Önemli* |
| İşbirliği, Destek ve Güven | 11-15 yıl | 6-10 yıl | .18 | Fark Önemli* |
| | 16 yıl ve üstü | 6-10 yıl | .30 | Fark Önemli* |
| Okul-Çevre İlişkisi | 11-15 yıl | 5 yıl ve altı | .30 | Fark Önemli* |
| | 11-15 yıl | 6-10 yıl | .27 | Fark Önemli* |
| Bütünleşme ve Aidiyet | 11-15 yıl | 5 yıl ve altı | .14 | Fark Önemli* |
| | 11-15 yıl | 6-10 yıl | .15 | Fark Önemli* |
| | 16 yıl ve üstü | 5 yıl ve altı | .27 | Fark Önemli* |
| | 16 yıl ve üstü | 6-10 yıl | .28 | Fark Önemli* |
| Okul Kültürü (Genel) | 11-15 yıl | 6-10 yıl | .19 | Fark Önemli* |
| | 16 yıl ve üstü | 5 yıl ve altı | .24 | Fark Önemli* |
| | 16 yıl ve üstü | 6-10 yıl | .29 | Fark Önemli* |

* (P<.05)

Tablo 44, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının, onların okuldaki görev sürelerine göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, en uzun süredir aynı okulda görev yapan öğretmenler, "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutunu 6-10 yıldır aynı okulda görev yapmakta olanlardan; 11-15 yıldır ve en uzun süredir aynı okulda görev yapanlar, "İşbirliği, Destek ve Güven" boyutunu 6-10 yıldır aynı okulda çalışmakta olan öğretmenlerden; 11-15 yıldır aynı okulda hizmet vermekte olan öğretmenler, "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunu okulda en yeni olan ve 6-10 yıldır aynı okulda görev yapanlardan; 11-15 yıldır aynı okulun öğretmeni olanlar, "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutunu okulun en yeni ve 6-10 yıldır öğretmeni olanlardan ve okulun en uzun süredir öğretmeni olanlar, yine okulun en yenileri ile 6-10 yıldır öğretmeni olanlardan; OKÖ'nün genelini ise 11-15 yıldır aynı okulda çalışmakta olan öğretmenler, 6-10 yıldır aynı okulda görev yapmakta olanlardan ve okulun en eski öğretmenleri, en yenileri ile 6-10 yıldır aynı okulda hizmet veren öğretmenlerden daha olumlu algılamaktadırlar.

Görüldüğü gibi, "Okul Kültürünün" tüm boyutlarında ve genelinde, okulda çalışma süresi daha uzun olanların, daha kısa olanlara göre, algı düzeyleri yüksektir. Gerçekten de örgüt üyelerinin, içinde yer aldıkları örgütteki görev süreleri, örgüt kültürünün oluşmasında, güçlü bir şekilde sürdürülmesinde önemli bir etmendir. Schein'in (1984) de ifade ettiği gibi, eğer üyeleri arasında ortak ve uzun bir tarihsel geçmiş varsa bir grubun fark edilebilir bir kültürü de var demektir. Bu doğrultuda Crane'in (1990) "Halcon Devlet Üniversitesi'nde Örgüt Kültürü: Örnek Olay" adlı çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel yaşamda, ortalama on yıl gibi, uzunca bir geçmişi paylaşmış olmalarının, araştırması yapılan üniversitedeki örgüt kültürünün oluşmasında en belirgin faktör olduğu sonucuna varılmıştır. Yukarıdaki bulguyu destekleyen alanyazın ve araştırma bulgularının aksine gerçekleşen araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Örneğin, Koçman'ın (2005) "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Davranışları ve Okul Kültürü" adlı araştırması ile İra'nın (2004) "Örgütsel Kültür (Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği)" adlı araştırmasında örgütteki hizmet süresi, işgörenlerin örgütün kültürüne ilişkin algılarında önemli bir farklılığı doğurmamış; Bakan ve ark. (2004) tarafından yapılan "Türkiye'deki Üniversitelerde Örgüt Kültürü" konulu araştırmada ise hizmet süresi en az olan öğretim elemanlarının üniversitedeki kültürün pek çok boyutuna ilişkin algıları diğer öğretim elemanlarına göre daha olumlu çıkmıştır.

(e) İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında öğretmenlik kıdemlerine göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında öğretmenlik kıdemlerine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğretmenlerin öğretmenlik kıdemi gruplarına göre her bir okul kültürü boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra öğretmenlik kıdemi gruplarına göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 45 ve Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 45
Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının
Öğretmenlik Kıdemlerine Göre Dağılımı

| Boyutlar | Öğretmenlik Kıdemi | n | O | SS |
|-------------------------------------|--------------------|-----|------|-----|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | 5 Yıl ve altı | 89 | 3.67 | .67 |
| | 6-10 yıl | 273 | 3.47 | .62 |
| | 11-15 yıl | 150 | 3.46 | .67 |
| | 16-20 yıl | 147 | 3.50 | .68 |
| | 21 yıl ve üstü | 243 | 3.48 | .63 |
| İşbirliği, Destek ve Güven | 5 Yıl ve altı | 89 | 3.89 | .55 |
| | 6-10 yıl | 273 | 3.69 | .56 |
| | 11-15 yıl | 150 | 3.69 | .55 |
| | 16-20 yıl | 147 | 3.67 | .61 |
| | 21 yıl ve üstü | 243 | 3.75 | .55 |
| Okul-Çevre İlişkisi | 5 Yıl ve altı | 89 | 3.66 | .81 |
| | 6-10 yıl | 273 | 3.43 | .79 |
| | 11-15 yıl | 150 | 3.58 | .64 |
| | 16-20 yıl | 147 | 3.63 | .57 |
| | 21 yıl ve üstü | 243 | 3.80 | .57 |
| Bütünleşme ve Aidiyet | 5 Yıl ve altı | 89 | 4.10 | .52 |
| | 6-10 yıl | 273 | 3.88 | .49 |
| | 11-15 yıl | 150 | 3.94 | .48 |
| | 16-20 yıl | 147 | 3.91 | .53 |
| | 21 yıl ve üstü | 243 | 3.95 | .52 |
| Okul Kültürü (Genel) | 5 Yıl ve altı | 89 | 3.83 | .56 |
| | 6-10 yıl | 273 | 3.62 | .52 |
| | 11-15 yıl | 150 | 3.65 | .50 |
| | 16-20 yıl | 147 | 3.66 | .54 |
| | 21 yıl ve üstü | 243 | 3.72 | .50 |

Tablo 45 incelendiğinde, yalnızca "Okul-Çevre İlişkisi" boyutuna ilişkin olarak, öğretmenlik kıdemi en fazla olan öğretmenlerin algı ortalamasının; diğer boyutlar ile "Okul Kültürünün" geneline ilişkin olarak en az öğretmenlik kıdemine sahip öğretmenlerin algı ortalamasının diğer kıdem grubuna sahip öğretmenlerin algı ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öte yandan, "Demokratik Yönetim

ve Katılım" boyutuna ilişkin olarak, 11-15 yıllık; "İşbirliği, Destek ve Güven" boyutuna ilişkin olarak, 16-20 yıllık; "Okul-Çevre İlişkisi" ve "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutları ile "Okul Kültürünün" geneline ilişkin olarak, 6-10 yıllık öğretmenlik kıdemine sahip öğretmenlerin algı ortalaması, diğer kıdem grubuna sahip öğretmenlerinkinden daha düşüktür. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılan arasında öğretmenlik kıdemine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Varyans Çözümlemesi sonuçları, Tablo 46'da sunulmaktadır.

Tablo 46

Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Öğretmenlik Kıdemlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

| Boyutlar | VK | SD | KT | KO | F | Önem Denetimi |
|-------------------------------|----|-----|--------|------|-------|---------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | GA | 4 | 3.04 | .76 | 1.83 | Fark Önemsiz |
| | Gİ | 897 | 373.18 | .42 | | |
| | GN | 901 | 376.22 | | | |
| İşbirliği, Destek ve Güven | GA | 4 | 3.50 | .88 | 2.77 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 897 | 283.45 | .32 | | |
| | GN | 901 | 286.95 | | | |
| Okul-Çevre ilişkisi | GA | 4 | 18.49 | 4.62 | 10.01 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 897 | 414.12 | .46 | | |
| | GN | 901 | 432.60 | | | |
| Bütünleşme ve Aidiyet | GA | 4 | 3.28 | .82 | 3.23 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 897 | 228.12 | .25 | | |
| | GN | 901 | 231.40 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | GA | 4 | 3.38 | .85 | 3.15 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 897 | 240.64 | .27 | | |
| | GN | 901 | 244.03 | | | |

* (P<.05)

Tablo 46'ya göre, öğretmenlerin "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutu dışındaki tüm boyutlar ile OKÖ'nün geneline ilişkin algılan, öğretmenlik kıdemlerine göre önemli düzeyde farklılaşmaktadır [F (4, 897)=2.37; (P<.05)]. Öğretmenlerin öğretmenlik kıdemlerine göre, okul kültürüne ilişkin algılan arasındaki farkın kaynağını

belirlemek amacıyla yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi sonuçları Tablo 47'de verilmektedir.

Tablo 47

Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Öğretmenlik Kıdemlerine Göre LSD Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları

| Boyutlar | Öğrt. Kıdemi | Öğrt. Kıdemi (Farklı) | Ortalama Fark | Önem Denetimi |
|----------------------------|----------------|-----------------------|---------------|---------------|
| İşbirliği, Destek ve Güven | 5 yıl ve altı | 6-10 yıl | .20 | Fark Önemli* |
| | 5 yıl ve altı | 11-15 yıl | .20 | Fark Önemli* |
| | 5 yıl ve altı | 16-20 yıl | .22 | Fark Önemli* |
| | 5 yıl ve altı | 21 yıl ve üstü | .14 | Fark Önemli* |
| Okul-Çevre ilişkisi | 5 yıl ve altı | 6-10 yıl | .23 | Fark Önemli* |
| | 11-15 yıl | 6-10 yıl | .15 | Fark Önemli* |
| | 16-20 yıl | 6-10 yıl | .21 | Fark Önemli* |
| | 21 yıl ve üstü | 6-10 yıl | .37 | Fark Önemli* |
| | 21 yıl ve üstü | 11-15 yıl | .23 | Fark Önemli* |
| | 21 yıl ve üstü | 16-20 yıl | .17 | Fark Önemli* |
| Bütünleşme ve Aidiyet | 5 yıl ve altı | 6-10 yıl | .21 | Fark Önemli* |
| | 5 yıl ve altı | 11-15 yıl | .16 | Fark Önemli* |
| | 5 yıl ve altı | 16-20 yıl | .19 | Fark Önemli* |
| | 5 yıl ve altı | 21 yıl ve üstü | .14 | Fark Önemli* |
| Okul Kültürü (Genel) | 5 yıl ve altı | 6-10 yıl | .21 | Fark Önemli* |
| | 5 yıl ve altı | 11-15 yıl | .17 | Fark Önemli* |
| | 5 yıl ve altı | 16-20 yıl | .17 | Fark Önemli* |
| | 21 yıl ve üstü | 6-10 yıl | .10 | Fark Önemli* |

* (P<.05)

Tablo 47, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının onların öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerine göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, en az kıdeme sahip öğretmenler, "İşbirliği, Destek ve Güven" boyutunu diğer tüm öğretmenlik kıdemi gruplarından; en kıdemsiz, 11-15, 16-20 ve en kıdemli öğretmenler, "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunu 6-10 yıllık kıdeme sahip olanlardan; en kıdemli öğretmenler, yine aynı boyutu 11-15 ve 16-20 yıllık öğretmenlik kademine sahip olanlardan; en az kıdeme

sahip öğretmenler, "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutunu diğer tüm kıdem grubuna sahip olanlardan ve OKÖ'nün genelini, en az kıdeme sahip olan öğretmenler, 6-10, 11-15 ve 16-20 yıllık öğretmenlik kıdemine sahip olanlardan; en kıdemli öğretmenler, yine OKÖ'nün genelini 6-10 yıllık öğretmenlik kıdemine sahip öğretmenlerden önemli düzeyde daha olumlu algılamaktadırlar.

Görüldüğü gibi, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları, hem ölçeğin genelinde, hem de "Demokratik Yönetim ve Katılım" dışındaki tüm boyutlarda önemli düzeyde farklılaşmaktadır. Okul Kültürünün geneline ilişkin öğretmen algılarının, kıdemi en az olanlar ile en fazla olanlardan yana farklılaştığı biçimindeki bulgu, Şahin'in (2003) öğretmenlik kıdemi en az ve en çok olan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre, okul kültürünü daha olumlu algıladıkları biçimindeki araştırma bulgusuyla da tutarlılık göstermektedir. Ancak bu bulgu, Koçman'ın (2005) öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, okullarındaki kültüre ilişkin görüşleri arasında önemli farklılığın bulunmadığı yönündeki bulgusuyla çelişmektedir. Kıdem, genellikle olumlu iş tutumlarına neden olmasına (Steers'ten akt. Terzi ve Kurt, 2005) karşın, bu çalışmada, öğretmenlik kıdemi en az olan öğretmenlerin "İşbirliği, Destek ve Güven" ile "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutlarını diğer öğretmenlerden daha olumlu algıladıkları görülmektedir. Bu iki boyutta da aynı grubun olumlu düşünmesi, birbiriyle tutarlıdır; ilki, ikincisini beslemektedir (Terzi ve Kurt, 2005). Bu bulgu, kıdemi en az olan öğretmenlerin, diğerlerinden daha heyecanlı, daha idealist, öğretmenlikle ilgili olarak diğer öğretmenlerden bilgi almak bağlamında işbirliği ve destek arayışına girmiş olabileceklerini, aynı zamanda öğrencilere yararlı olmanın doyumunu tattıkça da mesleğe ve görev yaptıkları okula bağlanmış olabileceklerini akla getirmektedir. "Okul-Çevre İlişkisi" ve "Okul Kültürünün" genelini ise en fazla olumlu algılayanlar en kıdemliler ile yine en kıdemsiz öğretmenler olmuştur. En kıdemsiz öğretmenlere ilişkin daha önceki satırlarda öne sürülen yorumlar, burada da tekrarlanabilir. En fazla kıdeme sahip öğretmenler ise, hem öğretmenlikteki ve genel olarak yaşamdaki deneyimleri, hem de yaşları gereği, belli bir olgunluğa, buna bağlı olarak belli bir hoşgörü düzeyine ulaştıklarından, okul kültürünü daha olumlu algılamış olabilirler. Farklı bir bakış açısıyla, bu gruptaki öğretmenler, mesleğe ilk atıldıkları yıllardaki idealist anlayıştan uzaklaşmış, bu doğrultuda beklenti düzeyleri düşmüş olabilir; bu yüzden de okul kültürünü daha olumlu algılamış olabilirler. Burada dikkat çeken bir diğer bulgu, tüm

boyutlar ile OKÖ'nün genelinde 6-10 yıllık meslek kıdemi olan öğretmenlerin algı ortalamasının düşük olduğudur. Öğretmenler, öğretmenliklerinin ilk yıllarında büyük bir meslek heyecanı ile işe sarılmış, onu izleyen yıllarda belli bir arayışa girmiş, o nedenle bu yıllarda yaşadıkları yılgınlığa bağlı olarak okullarının kültürünü olumsuz algılamış olabilirler. Daha sonraki dönemlerde bu arayıştan vazgeçerek kendi gerçeklerini kabullenme, mesleklerine daha sıkı sarılma sürecine girmiş olabilirler.

(f) İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında öğrenim düzeylerine göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında öğrenim düzeylerine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre, her bir okul kültürü boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra öğrenim düzeylerine göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 48 ve Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 48
Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının
Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

| Boyutlar | Öğrenim Düzeyi | n | O | SS |
|-------------------------------|--------------------------------|-----|------|-----|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | 2 ve 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü | 162 | 3.56 | .61 |
| | Ön Lisans | 101 | 3.42 | .65 |
| | Lisans | 591 | 3.48 | .65 |
| | Lisansüstü | 48 | 3.61 | .63 |
| İşbirliği, Destek ve Güven | 2 ve 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü | 162 | 3.78 | .54 |
| | Ön Lisans | 101 | 3.67 | .62 |
| | Lisans | 591 | 3.72 | .57 |
| | Lisansüstü | 48 | 3.73 | .51 |
| Okul-Çevre İlişkisi | 2 ve 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü | 162 | 3.81 | .56 |
| | Ön Lisans | 101 | 3.66 | .59 |
| | Lisans | 591 | 3.55 | .73 |
| | Lisansüstü | 48 | 3.55 | .73 |
| Bütünleşme ve Aidiyet | 2 ve 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü | 162 | 4.00 | .51 |
| | Ön Lisans | 101 | 3.90 | .55 |
| | Lisans | 591 | 3.92 | .50 |
| | Lisansüstü | 48 | 3.96 | .48 |
| Okul Kültürü (Genel) | 2 ve 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü | 162 | 3.76 | .49 |
| | Ön Lisans | 101 | 3.64 | .54 |
| | Lisans | 591 | 3.66 | .53 |
| | Lisansüstü | 48 | 3.71 | .51 |

Tablo 48'e göre, yalnızca "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutu söz konusu olduğunda, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin algı ortalamaları diğerlerinden yüksek; diğer tüm boyutlar ile "Okul Kültürünün" genelinde, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin algı ortalamaları diğer okullardan mezun olan öğretmenlerden daha yüksektir. Öte yandan, yalnızca "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunda lisans ve lisansüstü eğitim programlarından; diğer boyutlar ile "Okul Kültürünün" geneli söz konusu olduğunda ise ön lisans programlarından mezun olan öğretmenler diğerlerinden daha düşük puan vermişlerdir. Tablo 49'da, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında öğrenim düzeylerine göre, önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Varyans Çözümlemesi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 49
Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeylerine Göre
Varyans Çözümlemesi Sonuçları

| Boyutlar | VK | SD | KT | KO | F | Önem Denetimi |
|-------------------------------|----|-----|--------|------|------|---------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | GA | 3 | 1.97 | .66 | 1.57 | Fark Önemsiz |
| | Gİ | 898 | 374.25 | .42 | | |
| | GN | 901 | 376.22 | | | |
| İşbirliği, Destek ve Güven | GA | 3 | .71 | .24 | .74 | Fark Önemsiz |
| | Gİ | 898 | 286.24 | .32 | | |
| | GN | 901 | 286.95 | | | |
| Okul-Çevre ilişkisi | GA | 3 | 9.07 | 3.03 | 6.41 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 898 | 423.53 | .47 | | |
| | GN | 901 | 432.60 | | | |
| Bütünleşme ve Aidiyet | GA | 3 | 1.02 | .34 | 1.32 | Fark Önemsiz |
| | Gİ | 898 | 230.38 | .26 | | |
| | GN | 901 | 231.40 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | GA | 3 | 1.54 | .51 | 1.90 | Fark Önemsiz |
| | Gİ | 898 | 242.49 | .27 | | |
| | GN | 901 | 244.02 | | | |

* (P<.05)

Tablo 49'a göre, yalnızca "Okul-Çevre İlişkisi" söz konusu olduğunda, öğretmenlerin algıları, öğrenim düzeylerine göre önemli düzeyde farklılaşmaktadır [F (3, 898)=2.60; (P<.05)]. Öğretmenlerin diğer boyutlar ile "Okul Kültürünün" geneline ilişkin algıları, öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre, anılan boyuta ilişkin algıları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD Önemlilik Çözümlemesi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 50'ye verilmiştir.

Tablo 50

**Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeylerine Göre
LSD Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları**

| Boyut | Öğrenim Düzeyi | Öğr. Düzeyi (Farklı) | Ort. Fark | Önem Denetimi |
|---------------------|--------------------------------|----------------------|-----------|---------------|
| Okul-Çevre İlişkisi | 2 ve 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü | Lisans | .26 | Fark Önemli* |
| | 2 ve 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü | Lisansüstü | .26 | Fark Önemli* |

* (P<.05)

Tablo 50, öğretmenlerin "Okul Kültürünün" "Okul-Çevre İlişkisi" boyutuna ilişkin algılarının, onların öğrenim düzeylerine göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, 2 ve 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler bu boyutu lisans ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerden önemli düzeyde daha olumlu algılamaktadırlar.

Bu bulgu, Şahin (2003) ve Koçman'ın (2005) araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir. Her iki çalışmada da öğretmenlerin öğrenim düzeyi, onların okul kültürüne ilişkin algılarında önemli bir farklılık yaratmamıştır. Bu bulgunun belirleyicisinin, öğretmenlerin eğitimsel geçmişleri değil, aynı meslekte buluşmaları olduğu söylenebilir. Öte yandan araştırmanın bir diğer bulgusu, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin okul kültürünün "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunu, Lisans ve Lisansüstü eğitimi bitirmiş olanlardan daha olumlu algılamalarıdır. Bunun nedeni, Eğitim Enstitüsü çıkışlı öğretmenlerin aynı zamanda diğerlerinden daha yaşlı grubu oluşturmasıyla ilgisi olabilir. Keza yaş değişkeni bakımından incelenen alt problemde, en yaşlı öğretmenlerin okul kültürünün "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunu diğerlerinden önemli ölçüde daha olumlu algıladığı yönündeki bulgu, bu görüşü desteklemektedir.

(g) İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğretmenlerin herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre, her bir okul kültürü boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli

olup olmadığını saptamak için Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 51 ve Tablo 52'de verilmiştir.

Tablo 51

Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Herhangi Bir Sendikaya Üyelik Durumlarına Göre Dağılımı

| Boyutlar | Sendika | n | O | SS |
|-------------------------------|-----------------|-----|------|-----|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | Eğitim-Sen | 349 | 3.41 | .69 |
| | Türk Eğitim-Sen | 68 | 3.49 | .59 |
| | Eğitim-Bir-Sen | 14 | 3.49 | .84 |
| | Eğitim-İş | 14 | 3.28 | .46 |
| | Sendikasız 1* | 337 | 3.46 | .62 |
| | Sendikasız 2* | 120 | 3.89 | .46 |
| İşbirliği, Destek ve Güven | Eğitim-Sen | 349 | 3.64 | .58 |
| | Türk Eğitim-Sen | 68 | 3.69 | .50 |
| | Eğitim-Bir-Sen | 14 | 3.68 | .63 |
| | Eğitim-İş | 14 | 3.74 | .24 |
| | Sendikasız 1* | 337 | 3.66 | .53 |
| | Sendikasız 2* | 120 | 4.20 | .42 |
| Okul-Çevre İlişkisi | Eğitim-Sen | 349 | 3.45 | .64 |
| | Türk Eğitim-Sen | 68 | 3.61 | .63 |
| | Eğitim-Bir-Sen | 14 | 3.54 | .69 |
| | Eğitim-İş | 14 | 3.51 | .49 |
| | Sendikasız 1* | 337 | 3.56 | .73 |
| | Sendikasız 2* | 120 | 4.23 | .41 |
| Bütünleşme ve Aidiyet | Eğitim-Sen | 349 | 3.82 | .52 |
| | Türk Eğitim-Sen | 68 | 3.98 | .42 |
| | Eğitim-Bir-Sen | 14 | 3.84 | .52 |
| | Eğitim-İş | 14 | 3.90 | .26 |
| | Sendikasız 1* | 337 | 3.89 | .46 |
| | Sendikasız 2* | 120 | 4.40 | .38 |

Tablo 51'in devamı:

| Boyutlar | Sendika | n | O | SS |
|----------------------|-----------------|----------|----------|-----------|
| Okul Kültürü (Genel) | Eğitim-Sen | 349 | 3.57 | .52 |
| | Türk Eğitim-Sen | 68 | 3.68 | .45 |
| | Eğitim-Bir-Sen | 14 | 3.63 | .60 |
| | Eğitim-İş | 14 | 3.59 | .23 |
| | Sendikası 1* | 337 | 3.63 | .49 |
| | Sendikası 2* | 120 | 4.15 | .38 |

*Özel okullarda çalışanların sendika üyeliği konusunda yasal engeller bulunduğundan bu okul türünde hiçbir sendikalı çalışan bulunmamaktadır. Verilerin çözümlemesinde sağlıklı sonuç çıkmaması için sendikası olmayan resmi okullardaki sendikası olmayanlar (Sendikası 1) ve özel okullardaki sendikası olmayanlar (sendikası 2) biçiminde ikiye ayrılmıştır.

Tablo 51'deki aritmetik ortalamalara bakıldığında, özel okulda görev yapıp hiçbir sendikaya üye olmayan öğretmenlerin "Okul Kültürünün" hem geneli, hem de tüm boyutlarını diğerlerine göre daha olumlu gördükleri anlaşılmaktadır. Buna karşın, yalnızca "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutunda Eğitim-İş; diğer boyutlar ile "Okul Kültürünün" geneli söz konusu olduğunda ise Eğitim-Sen üyesi öğretmenler diğer öğretmenlerden daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında, herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Varyans Çözümlemesi sonuçları Tablo 52'de yer almaktadır.

Tablo 52

Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Herhangi Bir Sendikaya Üyelik Durumlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

| Boyutlar | VK | SD | KT | KO | F | Önem Denetimi |
|-------------------------------|----|-----|--------|-------|-------|---------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | GA | 5 | 22.03 | 4.41 | 11.14 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 896 | 354.19 | .40 | | |
| | GN | 901 | 376.22 | | | |
| İşbirliği, Destek ve Güven | GA | 5 | 31.51 | 6.30 | 22.11 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 896 | 255.44 | .29 | | |
| | GN | 901 | 286.95 | | | |
| Okul-Çevre İlişkisi | GA | 5 | 56.38 | 11.28 | 26.85 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 896 | 376.22 | .42 | | |
| | GN | 901 | 432.60 | | | |
| Bütünleşme ve Aidiyet | GA | 5 | 31.26 | 6.25 | 27.99 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 896 | 200.14 | .22 | | |
| | GN | 901 | 231.40 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | GA | 5 | 31.45 | 6.29 | 26.52 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 896 | 212.57 | .24 | | |
| | GN | 901 | 244.03 | | | |

* (P<.05)

Tablo 52'ye göre, öğretmenlerin OKÖ'nün her boyutuna ve geneline ilişkin algıları, herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre farklılık göstermektedir [F (5, 896)=2.21; (P<.05)]. Öğretmenlerin herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre, okul kültürüne ilişkin algıları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi sonuçları Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53
Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Herhangi Bir Sendikaya Üyelik Durumlarına Göre LSD Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları

| Boyutlar | Sendika | Sendika (Farklı) | Ortalama Fark | Önem Denetimi |
|---|-----------------|------------------|---------------|---------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | Sendikasız 2 | Eğitim-Sen | .48 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | Türk Eğitim-Sen | .39 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | Eğitim-Bir-Sen | .40 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | Sendikasız 1 | .43 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | Eğitim-İş | .61 | Fark Önemli* |
| İşbirliği, Destek ve <small>YUV CII</small> | Sendikasız 2 | Eğitim-Sen | .56 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | Türk Eğitim-Sen | .50 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | Eğitim-Bir-Sen | .52 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | Sendikasız 1 | .54 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | Eğitim-İş | .46 | Fark Önemli* |
| Okul-Çevre İlişkisi | Sendikasız 1 | Eğitim-Sen | .10 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | Eğitim-Sen | .78 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | Türk Eğitim-Sen | .62 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | Eğitim-Bir-Sen | .69 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | Sendikasız 1 | .68 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | Eğitim-İş | .72 | Fark Önemli* |
| Bütünleşme ve Aidiyet | Türk Eğitim-Sen | Eğitim-Sen | .16 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | Eğitim-Sen | .58 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | Türk Eğitim-Sen | .41 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | Eğitim-Bir-Sen | .55 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | Sendikasız 1 | .51 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | Eğitim-İş | .50 | Fark Önemli* |
| Okul Kültürü (Genel) | Sendikasız 2 | Eğitim-Sen | .58 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | Türk Eğitim-Sen | .47 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | Eğitim-Bir-Sen | .52 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | Sendikasız 1 | .52 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | Eğitim-İş | .56 | Fark Önemli* |

* (P<.05)

Tablo 53, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının, onların herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, özel

okulda olup aynı zamanda herhangi bir sendikaya üye olmayan öğretmenlerin "Okul Kültürünün" geneline ve bütün boyutlarına ilişkin algıları, diğerlerinin algılarından; ayrıca resmi okulda olup herhangi bir sendika üyesi olmayanların "Okul-Çevre İlişkisi" boyutuna ilişkin algıları, Eğitim-Sen üyesi öğretmenlerin algılarından ve Türk Eğitim-Sen'e üye öğretmenlerin "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutuna ilişkin algıları, Eğitim-Sen üyesi öğretmenlerinkinden önemli düzeyde yüksektir.

Sendikasız 2 biçiminde gruplanan öğretmenler, "Okul Kültürünün" geneli ile tüm boyutlarını diğer öğretmenlerden önemli ölçüde daha olumlu algılamaktadırlar. Sendikasız 2 tanımlaması, özel okul öğretmenlerini ifade etmektedir. Dolayısıyla Sendikasız 2 grubundaki öğretmenlerin okul kültürünü daha olumlu algılamaları sendikasız olmalarıyla değil, özel okulda çalışıyor olmalarıyla açıklanabilir. Özel okulların fiziki donanımı, velilerinin sosyal, kültürel, ekonomik konumları, öğrenci düzeyleri, öğretmenlere yönetimin verdiği destek, okulun işleyişi gibi pek çok açıdan resmi okullara göre üstünlükleri olduğu açıktır. Bu koşullarda bu gruptaki öğretmenlerin okul kültürünü daha olumlu değerlendirmeleri beklenen bir durumdur. Araştırmanın bir başka bulgusu, Türk Eğitim-Sen üyesi öğretmenlerin okul kültürünü "Bütünleşme ve Aidiyet" açısından, Eğitim-Sen'li öğretmenlere göre daha olumlu bulmalarıdır. Bu durum iki yönlü değerlendirilebilir: Araştırmacı, uygulama yapmak için gittiği okullarda, sendika üyesi öğretmenlerin genellikle, kendileriyle aynı sendikaya üye müdürlerin görev yaptığı okullarda toplandığını gözlemiştir. Buradan Türk Eğitim-Sen'e üye öğretmenlerin birbirlerine daha fazla tutundukları, birbirleriyle daha fazla bütünleştikleri söylenebilir. Eğitim-Sen üyelerinde ise, siyasal yelpazenin solunda olmakla birlikte, kendi içinde ideolojik açıdan daha heterojen bir yapı dikkati çekmektedir. Bir başka bakış açısıyla, Eğitim-Sen üyesi öğretmenlerinin genel olarak muhalif, eleştirel bakış açısına sahip bir kişilik yapısına sahip oldukları, bu nedenle okula aidiyet duygularının düşük olduğu düşünülebilir.

(h) İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun yaşına göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun yaşına göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun yaşına göre her bir okul kültürü boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra görev yaptıkları okulun yaşına göre algılarının

ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 54 ve Tablo 55'te sunulmuştur.

Tablo 54
Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının
Görev Yaptıkları Okulun Yaşına Göre Dağılımı

| Boyutlar | Okul Yaşı | n | O | SS |
|-------------------------------|------------------|----------|----------|-----------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | 10 Yıl ve altı | 204 | 3.46 | .67 |
| | 11-20 yıl | 180 | 3.57 | .58 |
| | 21-30 yıl | 120 | 3.61 | .62 |
| | 31 yıl ve üstü | 398 | 3.44 | .67 |
| İşbirliği, Destek ve Güven | 10 Yıl ve altı | 204 | 3.75 | .57 |
| | 11-20 yıl | 180 | 3.71 | .53 |
| | 21-30 yıl | 120 | 3.82 | .62 |
| | 31 yıl ve üstü | 398 | 3.69 | .56 |
| Okul-Çevre İlişkisi | 10 Yıl ve altı | 204 | 3.57 | .71 |
| | 11-20 yıl | 180 | 3.72 | .65 |
| | 21-30 yıl | 120 | 3.58 | .72 |
| | 31 yıl ve üstü | 398 | 3.59 | .69 |
| Bütünleşme ve Aidiyet | 10 Yıl ve altı | 204 | 3.95 | .52 |
| | 11-20 yıl | 180 | 3.92 | .51 |
| | 21-30 yıl | 120 | 3.98 | .53 |
| | 31 yıl ve üstü | 398 | 3.92 | .49 |
| Okul Kültürü (Genel) | 10 Yıl ve altı | 204 | 3.67 | .55 |
| | 11-20 yıl | 180 | 3.71 | .48 |
| | 21-30 yıl | 120 | 3.75 | .55 |
| | 31 yıl ve üstü | 398 | 3.64 | .51 |

Tablo 54'ün verilerine göre, yalnızca "Okul-Çevre İlişkisi" boyutuna ilişkin olarak, kuruluş tarihi en eski okullarda görev yapan öğretmenlerin algı ortalamaları diğerlerinden yüksek; diğer boyutlar ve "Okul Kültürünün" geneline ilişkin olarak, 21-30 yaşlarındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin algıları diğerlerinden daha yüksek bulunmuştur. Buna karşın, "Demokratik Yönetim ve Katılım", "İşbirliği, Destek

ve Güven" ile "Okul Kültürünün" geneline ilişkin olarak, kuruluş tarihi en eski olan okulların öğretmenleri; "Okul-Çevre İlişkisi" boyutuna ilişkin olarak, kuruluş tarihi en yeni okulların öğretmenleri ve "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutuna ilişkin olarak da 11-20 yıl ve 31 yıl ve üstü yaşa sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin algı ortalamaları diğerlerinininkinden daha düşüktür. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun yaşına göre önemli fark olup olmadığını saptamaya dönük olarak yapılan Varyans Çözümlemesi sonuçları Tablo 55'te verilmektedir.

Tablo 55

Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Yaşına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

| Boyutlar | VK | SD | KT | KO | F | Önem Denetimi |
|-------------------------------|----|-----|--------|------|------|---------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | GA | 3 | 4.04 | 1.35 | 3.25 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 898 | 372.17 | .41 | | |
| | GN | 901 | 376.22 | | | |
| İşbirliği, Destek ve Güven | GA | 3 | 1.64 | .55 | 1.72 | Fark Önemsiz |
| | Gİ | 898 | 285.31 | .32 | | |
| | GN | 901 | 286.95 | | | |
| Okul-Çevre İlişkisi | GA | 3 | 2.65 | .88 | 1.85 | Fark Önemsiz |
| | Gİ | 898 | 429.95 | .48 | | |
| | GN | 901 | 432.60 | | | |
| Bütünleşme ve Aidiyet | GA | 3 | .46 | .15 | .60 | Fark Önemsiz |
| | Gİ | 898 | 230.94 | .26 | | |
| | GN | 901 | 231.40 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | GA | 3 | 1.26 | .42 | 1.55 | Fark Önemsiz |
| | Gİ | 898 | 242.77 | .27 | | |
| | GN | 901 | 244.03 | | | |

* (P<.05)

Tablo 55 incelendiğinde, öğretmenlerin yalnızca "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutuna ilişkin algılarının, görev yaptıkları okulun yaşına göre önemli düzeyde farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır [F (3, 898)=2.60; (P<.05)]. Öğretmenlerin

diğer boyutlara ve "Okul Kültürünün" geneline ilişkin algıları, görev yaptıkları okulun yaşına göre önemli düzeyde farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun yaşına göre okul kültürünün "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutuna ilişkin algıları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi sonuçları Tablo 56'da görülmektedir.

Tablo 56
Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Yaşına Göre LSD Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları

| Boyutlar | Okul Yaşı | Okul Yaşı (Farklı) | Ortalama Fark | Önem Denetimi |
|-------------------------------|-----------|--------------------|---------------|---------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | 11-20 yıl | 31 yıl ve üstü | .13 | Fark Önemli* |
| | 21-30 yıl | 10 yıl ve altı | .15 | Fark Önemli* |
| | 21-30 yıl | 31 yıl ve üstü | .17 | Fark Önemli* |

* (p<.05)

Tablo 56, öğretmenlerin OKÖ'nün "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutuna ilişkin algılarının, onların görev yaptıkları okulun yaşına göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, 11-20 yaşlarındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algıları, kuruluş tarihi en eski okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından; 21-30 yaşlarındaki okulların öğretmenlerinin algıları da hem en genç okulların hem de en yaşlı okulların öğretmenlerinin algılarından önemli düzeyde yüksektir.

Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları, "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutu dışındaki tüm boyutlar ile "Okul Kültürünün" genelinde, okulun yaşı itibarıyla önemli bir farklılık göstermemesi, beklentiye ters bir bulgudur. Çünkü örgütün yaşı, örgüt kültürünün güçlü olmasını etkileyen önemli bir faktördür. Genç örgütlerin kültürleri daha az pekişmekte (Terzi, 2000), kültür; zaman içerisinde gelişmekte ve bu bağlamda uzun bir geçmişe sahip örgütler daha fazla kültürel birikime sahip olmaktadır (Masland, 1985). Alanyazına aykırı olan yukarıdaki bulgu, okul müdürlerinin zayıf kültürel liderlik davranışı sergilemesiyle, bu bağlamda okullarında bir kültür oluşturma, var olan kültürü yaşatma ve sürdürmede çok başarılı olamadıklarıyla ilişkili olabilir. Keza bazı yazarların, eskilerin yerine yeni kültürler yapılandırma yeteneği olan kişi (Slater, Goldring, Bolman, Thruston ve Crow, 1994) olarak tanımladığı lider, bir örgütte kültürü oluşturma, yaşatma ve değiştirmede en

önemli faktörlerden biridir (Şişman, 2002). Öte yandan, araştırmanın bir diğer bulgusu, 11-20 yaşlarındaki okullardaki öğretmenlerin en yaşlı okullardakilere; 21-30 yıllık okullardakilerin kuruluş tarihi en yeni ve en eski olanlara göre, okul kültürünü "Demokratik Yönetim ve Katılım" açısından daha olumlu değerlendirdikleridir. Yani öğretmen görüşlerine göre, kuruluş tarihi en yeni ve en eski okullarda, demokratik yönetim ve katılım daha zayıftır.

Tıpkı devlet ölçeğinde konu ele alındığında, antidemokratik bir rejimin yıkılıp yerine yeni bir demokratik devlet düzeni oluşturulurken, başlangıçta demokrasinin askıya alınmasında olduğu gibi, yeni kurulan okullarda da kültürün oluşturulmasında yöneticiler otoritelerini yerleştirmek için başlangıçta sert bir tutum sergilemiş, bu nedenle genç okulların öğretmenleri bu okulların kültürünü "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutunda daha zayıf algılamış olabilirler. En yaşlı okullarda ise, yıllar içerisinde süregelen demokratik hava, işgörenlerce rutin bir durum olarak algılanmış, zamanla kötüye kullanılmaya başlanmış, bu nedenle yöneticiler bu gidişe dur demek için demokratik anlayışlarından geri adım atmış olabilirler.

(i) İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun türüne göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun türüne göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan *t*- testi sonuçları Tablo 57'de sunulmaktadır.

Tablo 57

**Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Türüne Göre
Okul Kültürüne İlişkin Algıları (Ortalama, Standart Sapma, *t*- testi Sonuçları)**

| Boyutlar | Okul Türü | n | O | SS | SD | <i>t</i> | Önem Denetimi |
|-------------------------------|-----------|-----|------|-----|-----|----------|---------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | Resmi | 782 | 3.44 | .65 | 900 | -7.30 | Fark Önemli* |
| | Özel | 120 | 3.89 | .46 | | | |
| İşbirliği, Destek ve Güven | Resmi | 782 | 3.65 | .55 | 900 | -10.47 | Fark Önemli* |
| | Özel | 120 | 4.20 | .42 | | | |
| Okul-Çevre İlişkisi | Resmi | 782 | 3.51 | .68 | 900 | -11.31 | Fark Önemli* |
| | Özel | 120 | 4.23 | .41 | | | |
| Bütünleşme ve Aidiyet | Resmi | 782 | 3.87 | .49 | 900 | -11.44 | Fark Önemli* |
| | Özel | 120 | 4.40 | .38 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | Resmi | 782 | 3.61 | .50 | 900 | -11.35 | Fark Önemli* |
| | Özel | 120 | 4.15 | .38 | | | |

* ($P < .05$)

Tablo 57'nin verileri, özel okul öğretmenlerinin "Okul Kültürünün" geneli ile tüm boyutlarına ilişkin algılarının, resmi okullarda çalışmakta olan öğretmenlerin algularından önemli düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymaktadır [$t(900)=1.96$; ($P < .05$)].

Görüldüğü gibi, özel okul öğretmenleri, resmi okullardakilere göre, okul kültürünü her anlamda daha olumlu değerlendirmektedirler. Yapılanmaları, fiziki donanımları, öğrenci/veli profilleri, işgörenlerin hizmet içi eğitimden yararlanma durumları gibi pek çok açılardan özel okullar daha elverişli konumda olduğundan, bu sonuç beklentiye uygundur. Bu bulgu, Şahin'in (2003), özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin hem resmi ilköğretim okulu, hem de MLO öğretmenlerine göre, okullarının kültürünü daha güçlü algıladıkları; Terzi'nin (1999) özel liselerde, olumlu kültürün daha başat bir kültürel yönelim olarak ortaya çıktığı ve İpek'in (1999) özel liselerin tüm örgütsel kültür boyutlarına ilişkin algılarının resmi liselere göre daha üst düzeyde gerçekleştiği yönündeki araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

(j) İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre her bir okul kültürü boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 58 ve Tablo 59'da sunulmuştur.

Tablo 58
Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları
Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı

| Boyutlar | Sosyo-Ekonomik Düzey | n | O | SS |
|-------------------------------|----------------------|-----|------|-----|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | Alt | 282 | 3.47 | .64 |
| | Orta | 302 | 3.40 | .65 |
| | Üst | 198 | 3.43 | .65 |
| | En üst (özel okul) | 120 | 3.89 | .46 |
| İşbirliği, Destek ve Güven | Alt | 282 | 3.68 | .52 |
| | Orta | 302 | 3.63 | .58 |
| | Üst | 198 | 3.65 | .53 |
| | En üst (özel okul) | 120 | 4.20 | .42 |
| Okul-Çevre İlişkisi | Alt | 282 | 3.16 | .58 |
| | Orta | 302 | 3.58 | .71 |
| | Üst | 198 | 3.91 | .46 |
| | En üst (özel okul) | 120 | 4.23 | .41 |
| Bütünleşme ve Aidiyet | Alt | 282 | 3.81 | .47 |
| | Orta | 302 | 3.88 | .49 |
| | Üst | 198 | 3.91 | .49 |
| | En üst (özel okul) | 120 | 4.40 | .38 |
| Okul Kültürü (Genel) | Alt | 282 | 3.56 | .48 |
| | Orta | 302 | 3.60 | .53 |
| | Üst | 198 | 3.68 | .49 |
| | En üst (özel okul) | 120 | 4.15 | .38 |

Tablo 58'e göre, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi en üst (özel okul) olan okullarda çalışan öğretmenlerin "Okul Kültürünün" geneli ile tüm boyutlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalamaları, daha alt sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan okulların öğretmenlerin algılarının aritmetik ortalamalarından daha yüksektir. "Demokratik Yönetim ve Katılım" ile "İşbirliği, Destek ve Güven" boyutları söz konusu olduğunda orta sosyo-ekonomik çevre okullarının öğretmenlerinin algılarının; geriye kalan boyutlar ile "Okul Kültürünün" genelinde ise alt sosyo-ekonomik çevre okullarının öğretmenlerinin algılarının en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında görev yaptıkları

okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla Varyans Çözümlemesi yapılmış ve sonuçları Tablo 59'da verilmiştir.

Tablo 59

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

| Boyutlar | VK | SD | KT | KO | F | Önem Denetimi |
|-------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | GA | 3 | 21.67 | 7.22 | 18.29 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 898 | 354.55 | .40 | | |
| | GN | 901 | 376.22 | | | |
| İşbirliği, Destek ve Güven | GA | 3 | 31.61 | 10.54 | 37.06 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 898 | 255.34 | .28 | | |
| | GN | 901 | 286.95 | | | |
| Okul-Çevre İlişkisi | GA | 3 | 122.99 | 40.99 | 118.91 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 898 | 309.61 | .35 | | |
| | GN | 901 | 432.60 | | | |
| Bütünleşme ve Aidiyet | GA | 3 | 30.66 | 10.22 | 45.72 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 898 | 200.74 | .22 | | |
| | GN | 901 | 231.40 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | GA | 3 | 32.36 | 10.79 | 45.76 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 898 | 211.67 | .24 | | |
| | GN | 901 | 244.03 | | | |

* (P<.05)

Tablo 59'dan, öğretmenlerin "Okul Kültürünün" geneli ile tüm boyutlarına ilişkin algılarının, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre önemli bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır [F (3, 898)=2.60; (P<.05)]. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre Okul Kültürüne ilişkin algıları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi sonuçları Tablo 60'ta yer almaktadır.

Tablo 60
Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının
Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre
LSD Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları

| Boyutlar | Sos.-Eko. Düzey | Sos.-Eko. Düz. (Farklı) | Ort. Fark | Önem Denetimi |
|-------------------------------------|------------------------|--------------------------------|------------------|----------------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | En üst (özel okul) | Alt | .41 | Fark Önemli* |
| | En üst (özel okul) | Orta | .48 | Fark Önemli* |
| | En üst (özel okul) | Üst | .45 | Fark Önemli* |
| İşbirliği, Destek ve Güven | En üst (özel okul) | Alt | .52 | Fark Önemli* |
| | En üst (özel okul) | Orta | .57 | Fark Önemli* |
| | En üst (özel okul) | Üst | .55 | Fark Önemli* |
| Okul-Çevre İlişkisi | Orta | Alt | .43 | Fark Önemli* |
| | Üst | Alt | .76 | Fark Önemli* |
| | Üst | Orta | .33 | Fark Önemli* |
| | En üst (özel okul) | Alt | 1.08 | Fark Önemli* |
| | En üst (özel okul) | Orta | .65 | Fark Önemli* |
| | En üst (özel okul) | Üst | .32 | Fark Önemli* |
| | En üst (özel okul) | Üst | .10 | Fark Önemli* |
| Bütünleşme ve Aidiyet | En üst (özel okul) | Alt | .58 | Fark Önemli* |
| | En üst (özel okul) | Orta | .51 | Fark Önemli* |
| | En üst (özel okul) | Üst | .48 | Fark Önemli* |
| | En üst (özel okul) | Üst | .12 | Fark Önemli* |
| Okul Kültürü (Genel) | En üst (özel okul) | Alt | .59 | Fark Önemli* |
| | En üst (özel okul) | Orta | .54 | Fark Önemli* |
| | En üst (özel okul) | Üst | .47 | Fark Önemli* |
| | En üst (özel okul) | Üst | .47 | Fark Önemli* |

* (P<.05)

Tablo 60, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının, onların görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, en üst sosyo-ekonomik çevredeki (özel okul) okullardaki öğretmenlerin "Okul Kültürünün" geneli ile tüm boyutlarına ilişkin algılarının daha alt, orta ve üst sosyo-ekonomik çevrelerdeki okulların öğretmenlerinin algılarından daha yüksektir. Ayrıca, "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunda orta sosyo-ekonomik çevrede yer alan okulların öğretmenlerinin algıları, alt sosyo-ekonomik çevredekilerden, üst sosyo-

ekonomik çevrede yer alan okulların öğretmenlerinin algıları, alt ve orta sosyo-ekonomik çevredeki okullardaki öğretmenlerin algılarından; "Bütünleşme ve Aidiyet" ile "Okul Kültürünün" genelinde üst sosyo-ekonomik çevredeki okulların öğretmenlerin algıları, alt sosyo-ekonomik çevre okullarının öğretmenlerinin algılarından önemli düzeyde daha yüksektir.

Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin düzeyi arttıkça, öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algılarının da buna koşut olarak artması, beklenen bir sonuçtur. Ayrıca özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, resmi okullardakiler gibi iş güvenliğinin bulunmayışı ve buna bağlı olarak içselleştirilen patron korkusuyla da okul kültürünü daha olumlu değerlendirdikleri düşünülebilir. Daha alt sosyo-ekonomik çevredeki okulların öğretmenlerinde, koşullarından rahatsız oldukları için, kendi okullarını terk ederek daha iyi çevrelerdeki okullara tayin isteme eğiliminde olduklarından, bu okullarda çalışan öğretmenlerin okula aidiyet duygularının zayıf olduğu; zaten veli ilgisinden de yoksun olduğu için, sağlıklı okul-çevre ilişkisinin kurulamadığı düşünülebilir. Daha üst sosyo-ekonomik çevre okullarında daha yerleşmiş bir öğretmen kadrosu vardır. Uzunca bir ortak iş arkadaşlığı tarihinin bulunması, bu okullardaki okul kültürünün hemen her açısından daha olumlu hissedilmesinin kaynağı olabilir. Daha iyi çevredeki okulların her türlü donanımının, veli ve öğrencilerinin daha olumlu konumda olması, bu tür okulların kültürünün olumlu hissedilmesinin bir diğer nedeni olabilir. Seki'nin (2004) "Okulların Güçlü Okul Kültürü Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri" adlı araştırmasındaki, merkez okulları ile Anadolu Liselerinin güçlü okul kültürü özelliğine sahip oldukları biçimindeki bulgu, yukarıdaki bulguyu desteklemektedir. Şahin'in (2003) araştırma bulgusuyla ise kısmen benzerlik göstermektedir. Bu araştırmaya göre, okul kültürünü üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenler, alt ve orta düzeydekilerden; alt düzeydekiler de orta düzeydekilerden daha olumlu algılamaktadırlar.

(k) İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre her bir okul kültürü boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra görev yaptıkları okulun

büyüklüğüne göre öğretmenlerin algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 61 ve Tablo 62'de sunulmuştur.

Tablo 61
Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının
Görev Yaptıkları Okulun Büyüklüğüne Göre Dağılımı

| Boyutlar | Okul Büyüklüğü | n | O | SS |
|-------------------------------|----------------|-----|------|-----|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | Küçük ölçekli | 151 | 3.83 | .54 |
| | Orta ölçekli | 479 | 3.47 | .67 |
| | Büyük ölçekli | 272 | 3.35 | .60 |
| İşbirliği, Destek ve Güven | Küçük ölçekli | 151 | 3.97 | .52 |
| | Orta ölçekli | 479 | 3.71 | .57 |
| | Büyük ölçekli | 272 | 3.61 | .54 |
| Okul-Çevre İlişkisi | Küçük ölçekli | 151 | 3.77 | .62 |
| | Orta ölçekli | 479 | 3.58 | .74 |
| | Büyük ölçekli | 272 | 3.57 | .64 |
| Bütünleşme ve Aidiyet | Küçük ölçekli | 151 | 4.09 | .48 |
| | Orta ölçekli | 479 | 3.93 | .51 |
| | Büyük ölçekli | 272 | 3.87 | .50 |
| Okul Kültürü (Genel) | Küçük ölçekli | 151 | 3.92 | .47 |
| | Orta ölçekli | 479 | 3.66 | .53 |
| | Büyük ölçekli | 272 | 3.57 | .48 |

Tablo 61'e göre, "Okul Kültürünün" geneli ile tüm boyutlarda öğretmenlerin okul büyüklüğü açısından verdikleri puanların aritmetik ortalamaları en yüksekten en düşüğe doğru küçük, orta ve büyük ölçekli okul biçiminde sıralanmaktadır. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre önemli fark olup olmadığını belirlemeye dönük yapılan Varyans Çözümlemesi sonuçları Tablo 62'de gösterilmektedir.

Tablo 62

**Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının
Görev Yaptıkları Okulun Büyüklüğüne Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları**

| Boyutlar | VK | SD | KT | KO | F | Önem Denetimi |
|-------------------------------|----|-----|--------|-------|-------|---------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | GA | 2 | 22.92 | 11.46 | 29.16 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 899 | 353.30 | .39 | | |
| | GN | 901 | 376.22 | | | |
| İşbirliği, Destek ve Güven | GA | 2 | 13.20 | 6.60 | 21.67 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 899 | 273.75 | .31 | | |
| | GN | 901 | 286.95 | | | |
| Okul-Çevre İlişkisi | GA | 2 | 4.67 | 2.33 | 4.90 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 899 | 427.94 | .48 | | |
| | GN | 901 | 432.60 | | | |
| Bütünleşme ve Aidiyet | GA | 2 | 5.01 | 2.51 | 9.95 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 899 | 226.39 | .25 | | |
| | GN | 901 | 231.40 | | | |
| Okul Kültürü (Genel) | GA | 2 | 11.85 | 5.93 | 22.94 | Fark Önemli* |
| | Gİ | 899 | 232.17 | .26 | | |
| | GN | 901 | 244.03 | | | |

* (P<.05)

Tablo 62'den, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun büyüklüğünün, onların OKÖ'nün hem genel, hem de alt ölçekler bazında algılarında önemli düzeyde farklılık yarattığı sonucuna varılmaktadır [F (2, 899)=3.00; (P<.05)]. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre okul kültürüne ilişkin algıları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi sonuçları Tablo 63'te yer almaktadır.

Tablo 63

**Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun
Büyüklüğüne Göre LSD Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları**

| Boyutlar | Okul Büyüklüğü | Okul Büyüklüğü (Farklı) | Ortalama Fark | Önem Denetimi |
|-------------------------------------|----------------|----------------------------|------------------|------------------|
| Demokratik Yönetim ve Katılım | Küçük ölçekli | Orta ölçekli | .35 | Fark Önemli* |
| | Küçük ölçekli | Büyük ölçekli | .48 | Fark Önemli* |
| | Orta ölçekli | Büyük ölçekli | .13 | Fark Önemli* |
| İşbirliği, Destek ve Güven | Küçük ölçekli | Orta ölçekli | .26 | Fark Önemli* |
| | Küçük ölçekli | Büyük ölçekli | .37 | Fark Önemli* |
| | Orta ölçekli | Büyük ölçekli | .10 | Fark Önemli* |
| Okul-Çevre İlişkisi | Küçük ölçekli | Orta ölçekli | .19 | Fark Önemli* |
| | Küçük ölçekli | Büyük ölçekli | .20 | Fark Önemli* |
| Bütünleşme ve Aidiyet | Küçük ölçekli | Orta ölçekli | .16 | Fark Önemli* |
| | Küçük ölçekli | Büyük ölçekli | .23 | Fark Önemli* |
| Okul Kültürü (Genel) | Küçük ölçekli | Orta ölçekli | .26 | Fark Önemli* |
| | Küçük ölçekli | Büyük ölçekli | .34 | Fark Önemli* |
| | Orta ölçekli | Büyük ölçekli | .09 | Fark Önemli* |

* (P<.05)

Tablo 63, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının, onların görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, küçük ölçekli okullardaki öğretmenlerin "Okul Kültürünün" tüm boyutları ile geneline ilişkin algıları, orta ve büyük okulların öğretmenlerinin algılarından önemli düzeyde yüksektir. Ayrıca, "Demokratik Yönetim ve Katılım", "İşbirliği, Destek ve Güven" ve "Okul Kültürünün" genelinde orta ölçekli okul öğretmenlerinin algıları, büyük ölçekli okulların öğretmenlerinin algılarından önemli düzeyde olumludur.

Bu bulgu, bekleneni yansıtmaktadır. Küçük örgütler, büyük örgütlere göre, daha güçlü bir kültüre sahiptir. Küçük örgütlerde daha sıkı ilişkiler bulunmakta, bu da örgütün kültürünü güçlü kılmaktadır (Masland, 1985). Ayrıca çeşitli yazarlardan aktarıldığına göre, küçük okullar üzerine yapılan araştırmalar, bu okulların yüksek verimlilik ve etkililik gösterdiğini ortaya koymuştur (Rodriguez, 2005). Güven (1996) de, üniversitedeki işbirliği ve iletişimi hem yöneticilerin, hem de diğer akademik personelin orta düzeyde algıladığını ortaya çıkarmıştır. Güven; bu durumu, üniversite

birimlerinin birbirinden uzak mesafelerde ve üç ayrı yerleşkede etkinlik göstermelerine bağlamıştır. Büyük örgütlere göre, küçük örgütlerde çalışanların morali de daha yüksektir (Başaran, 1982). Çünkü, büyük örgütlerde kişisel çabaların belirlenen sonuçlarının açık olmamasının yanı sıra, üyelerin örgütle özdeşleşebilmesi için gerekli fırsat yaratılmamaktadır (Robbins, 1998). Büyük okullarda fazla sayıda bina, her bir binada ayrı öğretmen odaları, sigara içme odaları, hatta daha büyük okullarda zümre öğretmenler için ayrı odalar bulunduğundan, bütün işgörenler; genel toplantılar, etkinlikler dışında, birbirleriyle bir araya gelememektedirler. Aksine küçük okullarda tüm öğretmenler ders aralarında aynı mekanı paylaşabilmekte; buna bağlı olarak çalışanlar, birbiriyle daha kolay kaynaşmakta, okulla daha kolay bütünleşmektedirler. Alanyazınla ve yapılan birçok araştırma sonuçlarıyla tutarlı olan bu sonuç, Koçman'ın (2005) öğretmenlerin, buldukları okulun büyüklüğüne göre, okullarındaki kültüre ilişkin algıları arasında önemli bir farklılığın bulunmadığı yönündeki bulguyla çelişmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

"İlköğretim okulu müdürleri ile öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları nelerdir?" biçiminde belirlenen beşinci alt probleme ilişkin dağılımı gösteren ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 64'te sunulmaktadır.

Tablo 64

Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Dağılımı

| Kaynak | Madde No | Ölçek Maddeleri | Müdür | | Öğretmen | |
|----------|----------|--|-------|-------------|----------|------|
| | | | O | SS | O | SS |
| Güç | 2 | Çok parası ve pahalı şeyleri olmasını isteme | 2.02 | 1.08 | 2.56 | 1.33 |
| | 17 | İnsanların onun söylediklerini yapmasını isteme | 3.78 | 1.42 | 3.54 | 1.34 |
| | 39 | Her zaman kararları veren kişi olmayı isteme | 4.60 | 1.21 | 4.13 | 1.26 |
| Toplam | | | 3.47 | .85 | 3.41 | .97 |
| İnanma | 4 | İnsanların onun yaptıklarına hayran olmasını isteme | 3.60 | 1.43 | 3.77 | 1.40 |
| | 13 | İnsanlar üzerinde iyi izlenim bırakmaktan hoşlanma | 4.88 | 1.38 | 4.94 | .95 |
| | 24 | Ne kadar yetenekli olduğunu göstermeyi isteme | 3.98 | 1.39 | 3.95 | 1.33 |
| | 32 | Başkalarından daha iyi olmaya çalışma | 4.66 | 1.14 | 4.24 | 1.23 |
| Toplam | | | 4.28 | 1.08 | 4.23 | .95 |
| Eğlenme | 10 | Eğlenmek için her fırsatı kollama | 3.74 | 1.50 | 4.18 | 1.36 |
| | 26 | Kendisini şımartmaktan hoşlanma | 3.62 | 1.32 | 4.20 | 1.28 |
| | 37 | Hayattan zevk almayı gerçekten isteme | 5.06 | .87 | 5.24 | .82 |
| Toplam | | | 4.14 | .99 | 4.54 | .93 |
| Fırsat | 6 | Her zaman deneyecek yeni şeyler arama | 4.86 | 1.01 | 4.78 | 1.03 |
| | 15 | Her zaman macera peşinde koşma | 4.14 | 1.32 | 3.47 | 1.30 |
| | 30 | Sürprizlerden hoşlanma | 4.72 | 1.05 | 4.82 | 1.08 |
| Toplam | | | 4.57 | .88 | 4.35 | .83 |
| Özgür | 1 | İşleri kendine özgü, orijinal yollarla yapmaktan hoşlanma | 5.22 | .95 | 5.14 | .74 |
| | 11 | Faaliyetleri seçip planlarken özgür olmaktan hoşlanma | 4.22 | 1.42 | 5.02 | .95 |
| | 22 | Her şeyi merak etmekten ve anlamaya çalışmaktan hoşlanma | 4.86 | .78 | 4.81 | .98 |
| | 34 | Kendi ayakları üzerinde durmayı isteme | 5.50 | .61 | 5.49 | .64 |
| Toplam | | | 4.95 | .57 | 5.11 | .55 |
| Etkinlik | 3 | Hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine inanma | 5.34 | .98 | 5.51 | .77 |
| | 8 | Kendisinden farklı olan insanları dinlemenin önemi | 5.38 | .99 | 5.24 | .69 |
| | 19 | İnsanların doğayı korumaları gerektiğine gönülden inanma | 5.58 | .61 | 5.49 | .59 |
| | 23 | Dünyadaki bütün insanların uyum içinde yaşaması gerektiğine inanma | 5.46 | .61 | 5.45 | .66 |
| | 29 | Herkese, hatta hiç tanımadığı insanlara bile adil muamele yapılmasını isteme | 5.46 | .86 | 5.49 | .61 |
| | 40 | İnsanların doğayı değiştirmemesi gerektiğine inanma | 5.54 | .58 | 5.42 | .71 |
| Toplam | | | 5.46 | .51 | 5.43 | .43 |

Tablo 64'ün devamı:

| Kaynak | Madde No | Ölçek Maddeleri | Müdür | | Öğretmen | |
|------------|----------|---|-------|------|----------|------|
| | | | O | SS | O | SS |
| İzlenim | 12 | Çevresindeki insanların iyiliği için uğraşmayı isteme | 5.50 | .58 | 5.40 | .66 |
| | 18 | Kendisini kendisine yakın olan insanlara adamayı isteme | 5.36 | .78 | 5.14 | .76 |
| | 27 | Tanıdıklarına destek olmaya çalışma | 5.34 | .72 | 5.23 | .69 |
| | 33 | Kendisini inciten insanları bağışlamanın önemi | 5.22 | .86 | 4.64 | 1.13 |
| Toplam | | | 5.36 | .54 | 5.10 | .54 |
| Zorunluluk | 9 | İnsanların sahip olduklarıyla yetinmeleri gerektiğine inanma | 4.26 | 1.61 | 3.96 | 1.42 |
| | 20 | Dinin gereklerini yerine getirmek için çok çaba harcama | 3.26 | 1.65 | 3.67 | 1.59 |
| | 25 | İşleri geleneksel yollarla yapmanın en iyisi olduğunu düşünme | 3.32 | 1.42 | 3.58 | 1.33 |
| | 38 | Dikkatleri üzerine çekmemeye çalışma | 5.38 | .75 | 5.26 | .77 |
| Toplam | | | 4.06 | .87 | 4.12 | .84 |
| a P, ^ | 7 | İnsanların kendilerine söylenenleri yapmaları gerektiğine inanma | 4.10 | 1.67 | 4.57 | 1.25 |
| | 16 | İnsanların yanlış diyeceği şeyleri yapmaktan kaçınmayı isteme | 4.40 | 1.28 | 4.50 | 1.18 |
| | 28 | İtaatkar olmanın önemi | 5.08 | .92 | 5.10 | .90 |
| | 36 | Başkalarını hiçbir zaman rahatsız veya huzursuz etmemeye çalışma | 5.52 | .61 | 5.47 | .64 |
| Toplam | | | 4.78 | .71 | 4.91 | .69 |
| Güvenlik | 5 | Güvenliğini tehlikeye sokabilecek her şeyden kaçınma | 4.06 | 1.45 | 4.92 | 1.11 |
| | 14 | Devletin içeriden ve dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğini düşünme | 5.38 | .75 | 5.37 | .86 |
| | 21 | Ortalığın dağınık ve kirli olmasından hiç hoşlanmama | 5.16 | .96 | 5.27 | .88 |
| | 31 | Hastalanmaktan kaçınmak için çok çaba gösterme | 4.78 | 1.04 | 4.75 | 1.13 |
| | 35 | Sosyal düzenin korunması konusunda çok endişelenme | 4.96 | .99 | 5.26 | .82 |
| Toplam | | | 4.87 | .54 | 5.11 | .60 |

Tablo 64'e göre, değer boyutlarında tanımlanan kişilere ne kadar benzeyip benzemediklerine ilişkin verdikleri puanlara bakıldığında, okul müdürlerinin en çok benimsedikleri değer boyutlarından en benimsemediklerine doğru sıralanmasının "Evrensellik" (O=5.46; Bana Çok Benziyor), "İyilikseverlik" (O=5.36; Bana Çok Benziyor), "Özyönelim" (O=4.95; Bana Benziyor), "Güvenlik" (O=4.87; Bana Benziyor), "Uyma" (O=4.87; Bana Benziyor), "Uyarılım" (O=4.57; Bana Benziyor), "Başarı" (O=4.28; Bana Az Benziyor), "Hazcılık" (O=4.14; Bana Az Benziyor), "Geleneksellik" (O=4.06; Bana Az Benziyor) ve "Güç" (O=3.47; Bana Pek

Benzemiyor) biçiminde olduğu görülmektedir. Tablo 64'te görüldüğü üzere, okul müdürleri, en fazla "Evrensel" değerlerle özdeşleşmekte; okul müdürlerinin en az önem atfettikleri değer boyutu ise "Güç" olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 64'teki aritmetik ortalamalar incelendiğinde, öğretmenlerin değer boyutu sıralamasının müdürlerinkinden farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin en çok benimsedikleri değer boyutlarından en benimsemediklerine doğru sıralanması "Evrensellik" (O=5.43; Bana Çok Benziyor), "Özyönelim" (O=5.11; Bana Benziyor), "Güvenlik" (O=5.11; Bana Benziyor), "İyilikseverlik" (O=5.10; Bana Benziyor), "Uyuma" (O=4.91; Bana Benziyor), "Hazcılık" (O=4.54; Bana Benziyor), "Uyarılım" (O=4.35; Bana Benziyor), "Başarı" (O=4.23; Bana Az Benziyor), "Geleneksellik" (O=4.12; Bana Az Benziyor) ve "Güç" (O=3.41; Bana Pek Benzemiyor) biçimindedir. Öğretmenlerin, okul müdürleri gibi, en fazla önem yükledikleri değer boyutu "Evrensellik", en az önem yükledikleri değer boyutu da "Güç"tür.

"Güç" boyutunda, "Her zaman kararlar veren kişi olmayı isteme" ifadesine hem müdürler (O=4.63) hem de öğretmenler (O=4.13) en fazla önem yüklemişler; buna karşın "Çok parası ve pahalı şeyleri olmasını isteme"ye hem müdürler (O=2.02) hem de öğretmenler (O=2.56) en az puan vermişlerdir. "Başarı" boyutunda "İnsanlar üzerinde iyi izlenim bırakmaktan hoşlanma", hem müdürlerin (O=4.88) hem de öğretmenlerin (O=4.94) en fazla benimsedikleri; "İnsanların onun yaptıklarına hayran olmasını isteme" de yine hem müdürlerin (O=3.60) hem de öğretmenlerin (O=3.77) en benimsemedikleri değer ifadesidir. "Hazcılık" değer boyutuyla ilgili olarak "Hayattan zevk almayı gerçekten isteme" maddesine hem okul müdürleri (O=5.06), hem de öğretmenler (O=5.24) en yüksek puanı vermişler; müdürler bu boyut içinde en düşük puanı "Kendisini şımartmaktan hoşlanma" (O=3.62), öğretmenler ise "Eğlenmek için her fırsatı kollama" (O=4.18) maddelerine vermişlerdir. "Uyarılım" değer boyutunda müdürlerin en çok benimsedikleri ifade "Her zaman deneyecek yeni şeyler arama" (O=4.86), öğretmenlerin ise "Sürprizlerden hoşlanma"dır (O=4.82). Bu boyut içinde yer alan "Her zaman macera peşinde koşma" ifadesi hem müdürlerin (O=4.14) hem de öğretmenlerin (O=3.47) en az benimsedikleri ifade olmuştur. "Özyönelim" boyutunda okul müdürleri (O=5.50) de öğretmenler (O=5.49) de "Kendi ayakları üzerinde durmayı isteme" yargısına "Bana Çok Benziyor" seçeneğini işaretleyerek bu tanımı kendilerine en çok yakıştırmışlardır. Okul müdürleri "Faaliyetleri seçip planlarken özgür olmaktan

hoşlanma" (O=4.22; Bana Az Benziyor), öğretmenler ise "Her şeyi merak etmekten ve anlamaya çalışmaktan hoşlanma" (O=4.81; Bana Benziyor) biçimindeki tanıma, bu boyut içinde yer alan diğer tanımlardan daha düşük vermişlerdir. "Evrensellik" boyutunda müdürler ile öğretmenlerin en çok benimsedikleri ve en az benimsedikleri değer ifadelerine verdikleri puanlar bakımından ortaklaşmadıkları görülmektedir. Şöyle ki; müdürlerin en olumlu gördükleri ifade "İnsanların doğayı korumaları gerektiğine gönülden inanma" (O=5.58) olmuş; öğretmenlerin en olumlu gördükleri "Hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine inanma" (O=5.51) tanımına müdürler en düşük puanı vermişlerdir (O=5.34). Ayrıca bu boyutta yer alan "Kendisinden farklı olan insanları dinlemenin önemi" maddesini öğretmenler, diğer maddelere oranla, en düşük düzeyde algılamışlardır (O=5.24). "İyilikseverlik" değer boyutu kapsamında hem okul müdürleri (O=5.50) hem de öğretmenlerin (O=5.40) kendilerini en fazla "Çevresindeki insanların iyiliği için uğraşmayı isteme" tanımlamasıyla; en az ise "Kendisini inciten insanları bağışlamanın önemi" (müdürler: O=5.22; öğretmenler: O=4.64) tanımlamasıyla özdeşleştirdikleri görülmektedir. "Geleneksellik" boyutunda "Dikkatleri üzerine çekmemeye çalışma" ifadesine müdürler (O=5.38) ile öğretmenler (O=5.26) en yüksek puanı vermişlerdir. Müdürler, bu boyut içinde yer alan "Dinin gereklerini yerine getirmek için çok çaba harcama" (O=3.26; Bana Pek Benzemiyor), öğretmenler ise "İşleri geleneksel yollarla yapmanın en iyisi olduğunu düşünme" (O=3.58; Bana Az Benziyor) tanımlarına kendilerini en az yakın bulmuşlardır. "Uyma" değer boyutuna bakıldığında, hem müdürlerin (O=5.52) hem de öğretmenlerin (O=5.47) "Başkalarını hiçbir zaman rahatsız veya huzursuz etmemeye çalışma" ifadesine en ağırlıklı olarak katıldıkları; müdürlerin "İnsanların kendilerine söylenenleri yapmaları gerektiğine inanma" (O=4.10), öğretmenlerin ise "İnsanların yanlış diyeceği şeyleri yapmaktan kaçınmayı isteme" (O=4.50) ifadelerine ise aynı oranda katılmadıkları anlaşılmaktadır. "Güvenlik" boyutu çerçevesinde "Devletin içeriden ve dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğini düşünme" her iki katılımcı grubundan en yüksek (Bana Çok Benziyor) puanı almıştır (müdür: O=5.38; öğretmen: O=5.37). Bu boyut içinde okul müdürleri "Güvenliğini tehlikeye sokabilecek her şeyden kaçınma" ifadesine (O=4.06); öğretmenlere ise "Hastalanmaktan kaçınmak için çok çaba gösterme" ifadesine (O=4.75) en düşük puanları vermişlerdir.

Ölçeğin bütün yargı maddeleri ele alındığında, okul müdürlerinin "Bana Çok Benziyor" seçeneğini işaretleyerek en ağırlıklı olarak katıldıkları ifade "İnsanların doğayı korumaları gerektiğine gönülden inanma" (O=5.58), öğretmenlerinki "Hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine inanma" (O=5.51) iken; "Çok parası ve pahalı şeyleri olmasını isteme", hem müdürlerce (O=2.02) hem de öğretmenlerce (O=2.56) "Bana Benzemiyor" seçeneği işaretlenerek en benimsenmeyen madde olmuştur.

Okul müdürlerinin en çok önem atfettikleri değer boyutları sırasıyla "Evrensellik", "İyilikseverlik" ve "Özyönelim" değer boyutları olmuştur. Schwartz Değer Kuramına göre; "Evrensellik" ve "İyilikseverlik" değer boyutları, Özaşkınlık değer grubunda yer alan iki değer boyutudur. Okul müdürlerinin üçüncü sırada önemsedikleri değer boyutu olan Özyönelim ise Yeniliğe açıklık değer grubunda yer alan iki değer boyutundan birdir. Özaşkınlık değer grubu, bireyin yakın ya da uzak tüm insanların ve doğanın yararı için, bencil amaçlarından vazgeçmesine yönelik değerleri kapsamakta; Yeniliğe açıklık değer grubu ise, bireylerin duygusal ve düşünsel ilgilerini önceden kestirilemeyecek biçimlerde izlemelerine olanak sağlayan değerlerden oluşmaktadır. Schwartz'ın modelinde Yeniliğe Açıklık bileşik değer tipi Özaşkınlık bileşik değer tipine en yakın iki bileşik tipten biridir (Schwartz, 1992). Okul müdürlerinin en az puan verdikleri değer boyutlarının "Güç", "Geleneksellik" ve "Hazcılık" olduğu görülmektedir. Schwartz'ın modeline göre, "Güç" değer boyutu; bireyin, başkalarının zararına bile olsa, kendi çıkarları doğrultusunda davranmasına olanak sağlayan değerleri kapsayan Özgenişletim bileşik değer grubunda; "Geleneksellik", bireylerin yakın oldukları kişi ve kurumlarla ilişkilerindeki sürekliliğin ve belirliliğin sürmesine olanak sağlayan değerleri içeren Tutuculuk bileşik değer grubunda; "Hazcılık" ise hem Yeniliğe Açıklık, hem de Özgenişletim bileşik değer grubunda yer almaktadır (Schwartz, 1992). Bu anlamda, bu bulgu, Schwartz'ın modeliyle de uyumaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak okul müdürlerinin değer sistemleri çözümlenecek olursa, okul müdürlerinin bireysel çıkarlar yerine daha toplumcu düşündükleri, ancak bunu yaparken bireysel özerkliği vurgulayan değerleri de bünyelerinde barındırdıkları; değişime açık olmayı tutuculuğa yeğledikleri söylenebilir. Türk kültürünün toplulukçu bir kültüre sahip olduğu (Sargut, 2001; Duran, 2002, Erdem, 1996) göz önüne alındığında, okul müdürlerinin ulusal kültürün izlerini taşıdıkları sonucu çıkarılabilir. Nitekim Sargut

(2001), -Türkiye gibi- toplulukçu değerlerin baskın olduğu ülkelerde, örgütlerin ulusal düzeydeki kültürel değerlerden çok fazla etkilendiğini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin en çok benimsedikleri üç değer boyutu sırasıyla "Evrensellik", "Özyönelim" ve "Güvenlik"; en benimsemedikleri üç değer boyutu ise en sondan başlayarak "Güç", "Geleneksellik" ve "Başarı"dır. Bu durumda öğretmenler yalnız ve yalnız öz çıkarları doğrultusunda davranmayı hedefleyen Özgenişletim bileşik değerlerini (Schwartz, 1994) yeğlemek yerine, tanıdık olsun ya da olmasın, başkalarına karşı hoşgörülü olmayı, kendileriyle aynı fikirde olmayan insanları dahi dinleyip anlamaya çalışmayı ve istisnasız herkesin refahını gözetmeyi öngören (Anbarcı ve Kirmanoğlu, 2006) "Evrensel" değerleri benimsemektedirler. Yine öğretmenler kültürel veya dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılığı ifade eden "Geleneksel" değerler yerine, kendine saygılı olmak, kendi amaçlarını seçmek, bağımsız olmak gibi özerkliği öne çıkaran "Özyönelim" (Schwartz, 1992, 1994) değerlerini önemsemektedirler. Öte yandan öğretmenler toplumun, varolan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği olarak açıklanan "Güvenliği" (Schwartz, 1994) de yadsımamaktadırlar.

Öğretmenlerin "Evrensellik" değer boyutuna en fazla önem yükledikleri yönündeki bulgu, Sağnak (2003) ile Kuşdil ve Kağıtçıbaşı'nın (2000) araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Sağnak'ın "İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Algıları ile Kişisel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyleri" adlı araştırmasına göre, öğretmenlerin ilk üç sırada gösterdikleri değer sistemleri adil olmak, ahlaki tutarlılık ve açıklık biçimindeki evrensel değerler olmuştur. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı da öğretmenlerin en çok önemsedikleri değer boyutunun "Evrensellik" olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada öğretmenler "Güvenlik" değer boyutuna ikinci, İyilikseverlik boyutuna ise üçüncü yüksek puanı vermişlerdir. Yine Kuşdil ve Kağıtçıbaşı'nın aynı araştırmasında öğretmenlerin son üç sırada önem yükledikleri değerlerden ikisine bakıldığında ("Güç" ve "Geleneksellik") da yukarıdaki bulguyla benzerlik gözlenmektedir. Bacanlı'nın (1999) "Üniversite Öğrencilerinin Değer Tercihleri" adlı araştırma bulguları da bu çalışmanın bazı bulgularıyla benzeşmektedir. Anılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin ikinci ve üçüncü sırada puan verdikleri değerler okul müdürlerinininkiyle aynı olurken, öğrenciler en yüksek puanı "Evrensel" değerler yerine "Güvenlik" değerlerine vermişlerdir. En önem verdikleri değer bakımından gözlenen bu farklılık, bu

iki grubun yaş ve meslek ayrılıklarından kaynaklanmış olabilir. Her iki araştırmada da ilk üç sırada önemli görülen değer boyutlarından ikisi ("Özyönelim" ve "Güvenlik") -sıralaması farklı olmak kaydıyla- aynı olup öğretmenlerin en çok önem attıkları değer boyutu olan "Evrenselliği" öğrenciler dördüncü sırada algılamışlardır. Her iki araştırmada da katılımcıların en az önemsedikleri değer boyutu "Güç" olmuştur.

"Güç" boyutuna bakıldığında, hem öğretmen hem de okul müdürlerinin karar vermede belli ölçüde inisiyatif almak istedikleri, öğretmenlik gibi çok fazla ekonomik getirisi olmayan mesleği yeğledikleri de göz önüne alındığında, zengin olmayı yaşamlarında pek de önemsemedikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu Aydın'ın (2003) "Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği" adlı araştırmasında, gençlerin 32 modern değer arasından zenginlik değerini en az önemsedikleri yönündeki bulgusuyla da örtüşmektedir. Öğretmen ve okul müdürlerinin bu boyut içinde, hatta ölçeğin tüm maddeleri arasında en düşük düzeyde katıldıkları yargının "Çok parası ve pahalı şeyleri olmasını isteme" olması, Hofstede'in kültür çözümlemesi çerçevesinde ele aldığı dört boyuttan "Erillik-Disilik" boyutuyla ilişkilendirilebilir. Bilindiği gibi Hofstede, Türkiye'nin de içinde yer aldığı 40 ülkeyi kapsayan karşılaştırmalı kültür araştırmasında, Türkiye'nin dışıl kültürel özellikler taşıdığı sonucuna ulaşmıştır (Erdem, 1996). Aynı konuda Türkiye ölçeğinde de birçok araştırmalar yapılmış ve bu yöndeki bulguya tekrar tekrar ulaşılmıştır (Duran, 2002; Sargut, 2001; Altay, 1997; Erdem, 1996). Hofstede'e göre, eril kültürlerin egemen olduğu toplumlarda para elde etme, materyalist eğilimler vb. baskın değerlerdendir (Akt. Sargut, 2001). Bu araştırmacının katılımcılarının, zengin olmakla ilintili maddeye en az derecede katılmaları, ulusal kültürden etkilendiklerini göstermektedir.

"Başarı" boyutundaki verilere göre, öğretmen ve okul müdürleri, bir yandan insanların kendileri hakkında olumlu düşüncelerini çok önemserken, hayranlık düzeyinde dikkatlerin kendilerine yönelmesini ise abartılı ve gereksiz görmektedirler. Sargut (2001), Fiedler'in durumsal liderlik yaklaşımına dayandırarak gerçekleştirdiği araştırmasında Türk insanının ve yöneticisinin, göreve dönük olması gereken koşullarda, ilişkiye dönük çıktığını gözlemlemiştir. İlişkiye dönük insanlar, diğer insanların kendisi hakkında ne düşündüğünü fazla önemsemektedirler. Bu durumun örgütsel açıdan sakıncaları bulunmaktadır. İlişkiye dönük yöneticiler astlarıyla çatışmamak, iyi geçinmek, onların gözünde iyi insan olmak için, görevin gereklerini

yerine getireceklerine, ilişkiyi öne almaktadırlar. Bu da özellikle insan kaynaklarının niteliğinin düşük olduğu, astların özdenetim ve özyönetim becerileri açısından yetersiz oldukları koşullarda, örgütsel etkinliğin hızla azalmasına neden olmakta, örgütleri belirlenmiş amaçlara doğru yöneltmeyi zorlaştırmaktadır.

"Hazcılık" değer boyutuna bakıldığında, öğretmen ve okul müdürlerinin yaşama bağlı olmak, yaşamdan keyif almak istedikleri, ancak bunu yaparken belli bir ölçüyü kaçırmamak gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

"Uyarılım" boyutu içinde yer alan maddelerden "Her zaman macera peşinde koşma" ifadesine her iki grubun en düşük puanı vermesi, öğretmen ve okul müdürlerinin ulusal kültürün izlerini taşıdığıyla açıklanabilir. Bilindiği gibi, Türk kültürü, pek çok araştırma sonucuna göre, belirsizlikten kaçınmacı bir özellik taşımaktadır (Sargut, 2001; Duran, 2002; Altay; 1997; Erdem, 1996). Bu tip kültürlerde değişim ve farklılıktan hoşlanılmaz, çalışma koşullarında oturmuşluk ve süreklilik arayışı vardır (Aycan, 1998).

"Özyönelim" boyutundaki veriler ele alındığında, öğretmen ve okul müdürleri belli düzeyde özgüvene sahip olmakla birlikte, özellikle okul müdürlerinin herhangi bir etkinliğe girişmede, dışarıdan yönlendirilme gereksinimi içinde oldukları söylenebilir. Okul müdürlerinin faaliyetleri seçip planlarken özgür olmaktan fazla hoşlanmamaları yönündeki bulgu, yine Türk toplumunun belirsizlikten kaçınmacı bir kültüre sahip olmasından kaynaklanmış olabilir. Keza bu tip kültürlerde çalışanlar, kurallar çerçevesinde hareket etmeyi yeğlerler ve üstlerinin kendilerine yön göstermesini beklerler (Aycan, 1998).

"Evrensellik" değerleriyle ilgili bütün yargılara her iki katılımcı grubu da çok yüksek düzeyde; "Bana çok benziyor" düzeyinde puan vermişlerdir. Daha önce de belirtildiği gibi, Türkiye'de öğretmen (Sağnak, 2003; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000) ve okul müdürlerinin (Sağnak, 2003) evrensel değerleri en önemli değerler olarak gördüklerine ilişkin araştırmalar bulunmaktadır.

"İyilikseverlik" boyutunda her iki grubun birden "Çevresindeki insanların iyiliği için uğraşmayı gerçekten isteme" maddesini çok yüksek düzeyde değerlendirmeleri, hizmet ettikleri insanların çocuklar olduğu düşünülürse, sevindirici bir sonuç olduğu

düşünülebilir. Öte yandan Kuşdil ve Kağıtçıbaşı'nın (2000) da belirttikleri gibi bu bulgu, Türk kültürünün toplulukçu eğilimleriyle ilişkilendirilebilir.

"Geleneksellik" boyutu değerlendirildiğinde, her iki katılımcı grubunun diğer insanların dikkatini çekmek istemedikleri, başta okul müdürleri olmak üzere eğitim işgörenlerinin yaşamlarında dinin pek bir önem taşımadığı söylenebilir. Öğretmen ve okul müdürlerinin dinin önemine ilişkin maddeye çok düşük puan vermeleri Kuşdil ve Kağıtçıbaşı'nın araştırma bulgusuyla da desteklenmektedir. Bu çalışmada "dindar olmak", öğretmenlerin değer sistemi içinde alt sıralarda (60 değer arasında 53. sırada) yer almaktadır. Bu bulgunun iki nedeni olabilir. Birincisi öğretmen ve okul müdürlerinin büyük çoğunluğunun eğitim düzeyinin üniversite gibi yüksek düzey olmasıdır. Keza araştırmalar insanların eğitim düzeyi yükseldikçe dinsel yönelimlerinin düştüğünü ortaya koymaktadır (Kuzgun ve Sevim, 2004; Voltan-Acar, Yıldırım ve Ergene, 1996). Bu konuda ikinci bir neden de 28 Şubat süreciyle başlayıp günümüzde de gündemin üst sıralarında yer alan ve özellikle MGK, Cumhurbaşkanlığı gibi kurumların üzerinde sıkça durduğu laiklik/laik eğitim sistemi vurguları olabilir. Keza Ergüder, Esmer ve Kalaycıoğlu'nun (1991) "Türk Toplumunun Değerleri" adlı çalışmasına göre, Türkiye'de insanların en çok güvendiği kurumların başında Türk Silahlı Kuvvetler gelmektedir.

"Uyma" değer boyutunda her iki katılımcı grubunun diğer insanları rahatsız veya huzursuz etmekten kaçınmak istedikleri, müdürlerin kendilerine dikte edilen şeyleri yapmaktan pek hoşlanmadıkları söylenebilir.

"Güvenlik" boyutunda her iki eğitim işgöreninin "Devletin içeriden ve dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğine" çok yüksek düzeyde inanması, "Türk'ün Türk'ten başka dostu yoktur!", "Dış mihraklar ülkemizi bölüp parçalamak istiyorlar" vb. şeklindeki toplumsal kanının bir yansıması olarak düşünülebilir.

Ölçeğin tüm maddeleri arasında öncelikle okul müdürlerinin insanların doğayı korumaları gerektiğini ifade eden yargıyı en olumlu değerlendirmeleri, ülkenin doğal kaynaklarının hızla ve acımasızca yok edildiği gerçeğiyle aykırılık taşımaktadır. Okul müdürlerinin doğaya ilişkin bu duyarlılığı sevindirici bir durumdur.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu araştırmanın altıncı alt problemi "İlköğretim okulu müdürleri ile öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında önemli farklılık var mıdır?" biçiminde belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümüne ilişkin olarak okul müdürü ve öğretmenlerin her bir boyuttaki değer sistemlerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmalar hesaplanmış ve daha sonra okul müdürü ve öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için *t*- testi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 65'te verilmektedir.

Tablo 65

Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algıları (Ortalama, Standart Sapma, *t*- testi Sonuçları)

| Boyutlar | Görev Türü | n | O | SS | SD | <i>t</i> | Önem Denetimi |
|----------------|------------|-----|------|------|-----|-------------|---------------|
| Güç | Müdür | 50 | 3.47 | .85 | 950 | .42 | Fark Önemsiz |
| | Öğretmen | 902 | 3.41 | .97 | | | |
| Basan | Müdür | 50 | 4.28 | 1.08 | 950 | .38 | Fark Önemsiz |
| | Öğretmen | 902 | 4.23 | .95 | | | |
| Hazcılık | Müdür | 50 | 4.14 | .99 | 950 | -2.92 | Fark Önemli* |
| | Öğretmen | 902 | 4.53 | .93 | | | |
| Uyarılım | Müdür | 50 | 4.57 | .88 | 950 | 1.81 | Fark Önemsiz |
| | Öğretmen | 902 | 4.35 | .83 | | | |
| Özyönelim | Müdür | 50 | 4.95 | .57 | 950 | -2.06 | Fark Önemli* |
| | Öğretmen | 902 | 5.11 | .55 | | | |
| Evrensellik | Müdür | 50 | 5.46 | .51 | 950 | .43 | Fark Önemsiz |
| | Öğretmen | 902 | 5.43 | .43 | | | |
| İyilikseverlik | Müdür | 50 | 5.36 | .54 | 950 | 3.21 | Fark Önemli* |
| | Öğretmen | 902 | 5.10 | .54 | | | |
| Geleneksellik | Müdür | 50 | 4.06 | .87 | 950 | -.51 | Fark Önemsiz |
| | Öğretmen | 902 | 4.11 | .84 | | | |
| Uyma | Müdür | 50 | 4.78 | .71 | 950 | -1.34 | Fark Önemsiz |
| | Öğretmen | 902 | 4.91 | .69 | | | |
| Güvenlik | Müdür | 50 | 4.87 | .54 | 950 | -2.83 | Fark Önemli* |
| | Öğretmen | 902 | 5.11 | .60 | | | |

* ($P < .05$)

Tablo 65'e göre, öğretmenler "Hazcılık", "Özyönelim" ve "Güvenlik" değer boyutlarına müdürlerden önemli düzeyde daha fazla; "İyilikseverlik" değer boyutuna ise aksine müdürler öğretmenlerden önemli düzeyde daha fazla önem yüklemektedirler. Bu dört boyut dışındaki değerlere ilişkin müdür ve öğretmen algıları arasında önemli bir farklılaşma görülmemektedir [$t(950)=1.96$; ($P<.05$)].

Bu bulgudan, öğretmenlerin, okul müdürlerine oranla, daha fazla bireysel zevk ve isteklerine düşkün olduğu, düşünce ve eylemlerinde bağımsızlığı, yani özerkliği önemsedikleri; fakat bunun yanı sıra daha fazla güvenlik gereksinmesi içinde oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin "Özyönelim" ve özellikle de "Hazcılık" değerlerine, müdürlerden daha fazla önem vermeleri, öğretmenlerin yalnızca ders verme sorumluluğu olmasından, müdürlere göre daha fazla serbest zamanları olmasından ve buna bağlı olarak daha gerilimsiz olmalarından kaynaklanmış olabilir. "Özyönelim" değerleri; yaratıcılığı beslediği, kişileri yenileşmeye yönlendiği ve kriz zamanlarında yüz yüze kalınan güçlüklerle baş etmeye yardım ettiği için (Schwartz, 2004) öğretmenlerin bu değerleri daha fazla önemsemeleri öğretmenler için bir avantaj, okul müdürleri içinse bir dezavantaj olarak değerlendirilebilir. Öte yandan öğretmenlerin okul müdürlerinden daha fazla oranda "Hazcılık" değerlerine önem yüklemeleri, Sağnak'ın (2003) ilköğretim öğretmenlerinin "neşe" değerini okul müdürlerinden daha öncelikli tercih ettiklerine dönük araştırma bulgusunu çağrıştırmaktadır. Schwartz'ın (1994) toplumun, varolan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği, olarak açıkladığı "Güvenlik" değer boyutunu okul müdürlerinin, öğretmenlerden daha az önemsemesinin nedeni, okul müdürlerinin, öğretmenlere göre, mevcut siyasal erke daha yakın olduklarından, kendilerini daha güvende hissetmeleri olabilir.

Öte yandan, okul müdürlerinin, kendilerine yakın kimselerin iyiliğini öğretmenlerden daha fazla oranda gözetme ve geliştirme eğilimi içinde oldukları söylenebilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

"İlköğretim okulu müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları onların; (a) cinsiyetlerine, (b) yaşlarına, (c) branşlarına, (d) okuldaki görev sürelerine, (e) öğretmenlik kıdemlerine, (f) müdürlükteki kıdemlerine, (g) öğrenim düzeylerine, (h) herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına, (i) görev yaptıkları okulun yaşına,

(j) görev yaptıkları okulun türüne, (k) görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine ve (l) görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre önemli bir farklılık göstermekte midir?" biçiminde belirlenen yedinci alt problemin çözümüne ilişkin olarak yapılan Mann-Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi sonuçları tablolarda gösterilmektedir.

(a) İlköğretim okulu müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında cinsiyetlerine göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Okul müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında cinsiyete göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 66'da sunulmaktadır.

Tablo 66

Okul Müdürlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Boyutlar | Cinsiyet | n | O | SSO | SST | U | Z | Önem Denetimi |
|----------------|----------|----|------|-------|---------|--------|-------|---------------|
| Güç | Kadın | 10 | 3.80 | 31.05 | 310.50 | 144.50 | -1.37 | Fark Önemsiz |
| | Erkek | 40 | 3.38 | 24.11 | 964.50 | | | |
| Basan | Kadın | 10 | 4.75 | 30.95 | 309.50 | 145.50 | -1.33 | Fark Önemsiz |
| | Erkek | 40 | 4.16 | 24.14 | 965.50 | | | |
| Hazcılık | Kadın | 10 | 4.50 | 30.20 | 302.00 | 153.00 | -1.15 | Fark Önemsiz |
| | Erkek | 40 | 4.05 | 24.33 | 973.00 | | | |
| Uyarılım | Kadın | 10 | 4.97 | 33.25 | 332.50 | 122.50 | -1.90 | Fark Önemsiz |
| | Erkek | 40 | 4.48 | 23.56 | 942.50 | | | |
| Özyönelim | Kadın | 10 | 5.15 | 30.65 | 306.50 | 148.50 | -1.26 | Fark Önemsiz |
| | Erkek | 40 | 4.90 | 24.21 | 968.50 | | | |
| Evrensellik | Kadın | 10 | 5.48 | 26.95 | 269.50 | 185.50 | -.36 | Fark Önemsiz |
| | Erkek | 40 | 5.45 | 25.14 | 1005.50 | | | |
| İyilikseverlik | Kadın | 10 | 5.53 | 29.95 | 299.50 | 155.50 | -1.10 | Fark Önemsiz |
| | Erkek | 40 | 5.31 | 24.39 | 975.50 | | | |
| Geleneksellik | Kadın | 10 | 4.08 | 25.60 | 256.00 | 199.00 | -.024 | Fark Önemsiz |
| | Erkek | 40 | 4.05 | 25.48 | 1019.00 | | | |
| Uyma | Kadın | 10 | 4.88 | 27.40 | 274.00 | 181.00 | -.46 | Fark Önemsiz |
| | Erkek | 40 | 4.75 | 25.02 | 1001.00 | | | |
| Güvenlik | Kadın | 10 | 4.94 | 27.30 | 273.00 | 182.00 | -.44 | Fark Önemsiz |
| | Erkek | 40 | 4.85 | 25.05 | 1002.00 | | | |

Tablo 66'nın verileri, okul müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre önemli farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Prince-Gibson ve Schwartz (1998), "Evrensellik" ve "Güvenlik" değerler tiplerinde cinsiyetler arasında farklılık olmayacağını; "Güç", "Başarı", "Hazcılık", "Uyarılım" ve "Özyönelim" değer tiplerini erkeklerin; "İyilikseverlik", "Uyma" ve "Geleneksellik" değer tiplerini ise kadınların daha fazla önemseyeceğini öngörmüşlerdir. Fakat Tablo 66'daki veriler, bu yazarların öngörüsünü desteklememektedir. Çünkü, kadın ve erkek okul müdürlerinin değer sistemleri arasında önemli fark bulunmamıştır. Bunun nedeni, yöneticilik mesleğinin erkeksi bir meslek

olmasından kaynaklanmış olabilir. Yükselme arzusu, hırs, yarışma, egemen ve baskıcı olma, dediğim dedik tavır, atılganlık, para kazanmaya önem verme vb., örgütlerdeki başlıca eril değerlerdendir (Bakan ve arkadaşları, 2004; Şişman, 2002). Buradan hareketle kadın yöneticilerin zaten erkek meslektaşlarıyla benzer değerleri (eril değerleri) taşıdıkları için yönetim kademesinde görev almayı yeğledikleri düşünülebilir. Okul müdürlerinin değer sistemlerinde cinsiyet değişkeninin etkili olmayışının diğer bir nedeni de, araştırma evrenindeki orana bağlı olarak, örneklemdaki kadın okul müdürünün sayıca daha az olması olabilir. Öte yandan bu bulgu Sağnak'ın (2003) okul müdürlerinin kişisel değerlerinin, cinsiyete göre değişmediği yönündeki araştırma bulgusuyla da desteklenmektedir.

(b) İlköğretim okulu müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında yaşlarına göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Okul müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında yaşa göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 67'de sunulmaktadır.

Tablo 67
Okul Müdürlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının
Yaşlarına Göre Dağılımları ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Boyutlar | Yaş | n | O | SSO | KW | SD | Önem Denetimi |
|----------------|----------------|----|------|-------|------|----|---------------|
| Güç | 31-40 yaş | 14 | 3.55 | 28.04 | 2.15 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 41-50 yaş | 23 | 3.52 | 26.74 | | | |
| | 51 yaş ve üstü | 13 | 3.28 | 20.58 | | | |
| Basan | 31-40 yaş | 14 | 4.16 | 24.82 | .12 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 41-50 yaş | 23 | 4.32 | 26.28 | | | |
| | 51 yaş ve üstü | 13 | 4.35 | 24.85 | | | |
| Hazcılık | 31-40 yaş | 14 | 4.45 | 30.18 | 2.01 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 41-50 yaş | 23 | 4.04 | 23.67 | | | |
| | 51 yaş ve üstü | 13 | 3.97 | 23.69 | | | |
| Uyarılım | 31-40 yaş | 14 | 4.57 | 26.39 | 1.28 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 41-50 yaş | 23 | 4.68 | 27.13 | | | |
| | 51 yaş ve üstü | 13 | 4.38 | 21.65 | | | |
| Özyönelim | 31-40 yaş | 14 | 4.95 | 26.00 | 4.87 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 41-50 yaş | 23 | 5.11 | 29.28 | | | |
| | 51 yaş ve üstü | 13 | 4.67 | 18.27 | | | |
| Evrensellik | 31-40 yaş | 14 | 5.52 | 27.57 | .52 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 41-50 yaş | 23 | 5.48 | 25.30 | | | |
| | 51 yaş ve üstü | 13 | 5.36 | 23.62 | | | |
| İyilikseverlik | 31-40 yaş | 14 | 5.36 | 24.79 | .06 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 41-50 yaş | 23 | 5.38 | 25.57 | | | |
| | 51 yaş ve üstü | 13 | 5.31 | 26.15 | | | |
| Geleneksellik | 31-40 yaş | 14 | 3.96 | 24.64 | 3.54 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 41-50 yaş | 23 | 4.27 | 29.22 | | | |
| | 51 yaş ve üstü | 13 | 3.77 | 19.85 | | | |
| Uyma | 31-40 yaş | 14 | 4.64 | 23.39 | 1.12 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 41-50 yaş | 23 | 4.89 | 27.85 | | | |
| | 51 yaş ve üstü | 13 | 4.71 | 23.62 | | | |
| Güvenlik | 31-40 yaş | 14 | 4.81 | 23.89 | 2.09 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 41-50 yaş | 23 | 4.96 | 28.59 | | | |
| | 51 yaş ve üstü | 13 | 4.87 | 21.77 | | | |

Tablo 67'ye göre, "Güç", "Hazcılık" ve "Evrensellik" değer boyutlarında en genç müdürlerin; "Başarı" boyutunda en yaşlı müdürlerin; diğer boyutlarda ise 41-50 yaşlarındakilerin algı ortalamaları diğer yaş gruplarına göre daha yüksektir. Buna karşılık, "Başarı", "Uyma" ve "Güvenlik" değer boyutlarına en az önem yükleyenler en genç; diğer değer boyutlarına en az önem yükleyenler en yaşlı okul müdürleridir. Ancak yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda, okul müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algılarının yaşlarına göre farklılıklarının istatistiksel olarak önemli olmadığı görülmektedir.

Yukarıdaki bulgudan, okul müdürlerinin yaşı kaç olursa olsun, benzer değer sistemlerine sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca araştırmanın örnekleminde yer alan okul müdürleri en az 31 yaşında olup, hepsi kişiliklerinin biçimlenmesini tamamlayacak olgunluktadırlar. Yukarıdaki sonuçta bu durum da etkili olmuş olabilir. Ancak bu bulgu, Hammack'ın (2003) araştırma bulgusuyla çelişmektedir. Hammack, Teksas'taki hemşirelik eğitimi veren eğitim kurumlarındaki yöneticilerin çeşitli değişkenleri açısından değer sistemlerini ortaya koymaya çalıştığı ve Rokeach Değer Ölçeğini uyguladığı araştırmasında "barış içinde bir dünya", "aile güvenliği", "gerçek arkadaşlık" ve "yardımsever olmak" değerlerine farklı yaş gruplarının farklı düzeyde önem atfettiklerini saptamıştır. Bu iki araştırma sonuçları arasındaki fark, araştırmaların birbirinden oldukça farklı kültürde ve farklı eğitim düzeyindeki yöneticilere uygulanmasından kaynaklanmış olabilir.

(c) İlköğretim okulu müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında branşlarına göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Okul müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında branşa göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 68'de sunulmaktadır.

Tablo 68

Okul Müdürlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Branşlarına Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Boyutlar | Branş | n | O | SSO | SST | U | Z | Önem Denetimi |
|----------------|------------|----|------|-------|--------|--------|-------|---------------|
| Güç | Sınıf ögr. | 30 | 3.42 | 24.80 | 744.00 | 279.00 | .42 | Fark Önemsiz |
| | Branş ögr. | 20 | 3.56 | 26.55 | 531.00 | | | |
| Basan | Sınıf ögr. | 30 | 4.17 | 24.13 | 724.00 | 259.00 | -.82 | Fark Önemsiz |
| | Branş ögr. | 20 | 4.51 | 27.55 | 551.00 | | | |
| Hazcılık | Sınıf ögr. | 30 | 4.20 | 26.72 | 801.50 | 263.50 | -.73 | Fark Önemsiz |
| | Branş ögr. | 20 | 4.06 | 23.67 | 473.50 | | | |
| Uyarılım | Sınıf ögr. | 30 | 4.68 | 28.03 | 841.00 | 224.00 | -1.52 | Fark Önemsiz |
| | Branş ögr. | 20 | 4.41 | 21.70 | 434.00 | | | |
| Özyönelim | Sınıf ögr. | 30 | 4.95 | 25.97 | 779.00 | 286.00 | -.28 | Fark Önemsiz |
| | Branş ögr. | 20 | 4.94 | 24.80 | 496.00 | | | |
| Evrensellik | Sınıf ögr. | 30 | 5.51 | 26.65 | 799.50 | 265.50 | -.69 | Fark Önemsiz |
| | Branş ögr. | 20 | 5.38 | 23.77 | 475.50 | | | |
| İyilikseverlik | Sınıf ögr. | 30 | 5.42 | 26.82 | 804.50 | 260.50 | -.80 | Fark Önemsiz |
| | Branş ögr. | 20 | 5.27 | 23.52 | 470.50 | | | |
| Geleneksellik | Sınıf ögr. | 30 | 3.90 | 22.93 | 688.00 | 223.00 | -1.53 | Fark Önemsiz |
| | Branş ögr. | 20 | 4.31 | 29.35 | 587.00 | | | |
| Uyma | Sınıf ögr. | 30 | 4.72 | 24.43 | 733.00 | 268.00 | -.64 | Fark Önemsiz |
| | Branş ögr. | 20 | 4.89 | 27.10 | 542.00 | | | |
| Güvenlik | Sınıf ögr. | 30 | 4.84 | 24.97 | 749.00 | 284.00 | -.32 | Fark Önemsiz |
| | Branş ögr. | 20 | 4.93 | 26.30 | 526.00 | | | |

Tablo 68'e göre, "Hazcılık" ve "Uyarılım" "Özyönelim", "Evrensellik" ve "İyilikseverlik" değer boyutlarını en çok önemseyenler sınıf öğretmeni; geriye kalan boyutlardaki değer ifadelerini en olumlu algılayanlar ise branş öğretmeni kökenli okul müdürleridir. Ancak yapılan Mann-Whitney U Testi sonucuna göre, iki grubun değer sistemleri arasındaki fark önemsizdir. Yani bu çözümlenmeden, okul müdürlerinin branşlarının, değer sistemlerinde önemli bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Oysa Sağnak'ın (2003) araştırmasında branş öğretmenliğinden gelen okul müdürlerinin, sınıf öğretmenliğinden gelen müdürlerden farklı olarak "açık görüşlülük", "düşüncelilik" ve "gelişme" değerlerini; sınıf öğretmenliğinden gelen okul

müdürleri, branş öğretmenliği kökenli okul müdürlerinden farklı olarak "formallik" ve "otonomi" değerlerini daha öncelikli yeğlemişlerdir. Bu iki araştırma bulgusu arasındaki çelişki, farklı formattaki ölçme araçlarının kullanılmasından kaynaklanmış olabilir.

(d) İlköğretim okulu müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında okuldaki görev sürelerine göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Okul müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında okuldaki görev sürelerine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 69'da sunulmaktadır.

Tablo 69

**Okul Müdürlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları
Okuldaki Görev Sürelerine Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

| Boyutlar | Okuldaki Görev Süresi | n | O | SSO | SST | U | Z | Önem Denetimi |
|----------------|-----------------------|----|------|-------|--------|--------|-------|---------------|
| Güç | 5 yıl altı | 24 | 3.40 | 24.40 | 585.50 | 285.50 | -.52 | Fark Önemsiz |
| | 6 yıl ve üstü | 26 | 3.60 | 26.52 | 689.50 | | | |
| Basan | 5 yıl altı | 24 | 4.19 | 24.19 | 580.50 | 280.50 | -.62 | Fark Önemsiz |
| | 6 yıl ve üstü | 26 | 4.36 | 26.71 | 694.50 | | | |
| Hazcılık | 5 yıl altı | 24 | 4.06 | 24.96 | 599.00 | 299.00 | -.25 | Fark Önemsiz |
| | 6 yıl ve üstü | 26 | 4.18 | 26.00 | 676.00 | | | |
| Uyarılım | 5 yıl altı | 24 | 4.40 | 22.48 | 539.50 | 239.50 | -1.43 | Fark Önemsiz |
| | 6 yıl ve üstü | 26 | 4.71 | 28.29 | 735.50 | | | |
| Özyönelim | 5 yıl altı | 24 | 5.10 | 29.75 | 714.00 | 210.00 | -2.00 | Fark Önemli* |
| | 6 yıl ve üstü | 26 | 4.83 | 21.58 | 561.00 | | | |
| Evrensellik | 5 yıl altı | 24 | 5.60 | 29.79 | 715.00 | 209.00 | -2.02 | Fark Önemli* |
| | 6 yıl ve üstü | 26 | 5.32 | 21.54 | 560.00 | | | |
| İyilikseverlik | 5 yıl altı | 24 | 5.31 | 25.10 | 602.50 | 302.50 | -.19 | Fark Önemsiz |
| | 6 yıl ve üstü | 26 | 5.39 | 25.87 | 672.50 | | | |
| Geleneksellik | 5 yıl altı | 24 | 4.05 | 25.31 | 607.50 | 607.50 | -.09 | Fark Önemsiz |
| | 6 yıl ve üstü | 26 | 4.10 | 25.67 | 667.50 | | | |
| Uyma | 5 yıl altı | 24 | 4.88 | 27.54 | 661.00 | 263.00 | -.96 | Fark Önemsiz |
| | 6 yıl ve üstü | 26 | 4.70 | 23.62 | 614.00 | | | |
| Güvenlik | 5 yıl altı | 24 | 4.80 | 23.92 | 574.00 | 274.00 | -.75 | Fark Önemsiz |
| | 6 yıl ve üstü | 26 | 4.92 | 26.96 | 701.00 | | | |

* (P<.05)

Tablo 69'daki verilere göre, "Özyönelim", "Evrensellik" ve "Uyma" değer boyutuyla kendilerini en fazla özdeşleştiren okul müdürleri okula geliş tarihi daha yeni olanlar; diğer değer boyutlarını en fazla önemseyen okul müdürleri ise okula geliş tarihi daha eski olanlardır. Ancak aynı tablodan, yalnızca "Özyönelim" [Z (24, 26)=.02; (P<.05)] ve "Evrensellik" [Z (24, 26)=.02; (P<.05)] değer boyutlarında iki grubun algıları arasındaki farkın önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu iki boyutta gözlenen farklılık, aynı okulda 5 yıl ve daha az süredir çalışmakta olan okul müdürlerinin lehinedir. Yani bu bulgudan yola çıkarak, 5 yıl ve daha az süredir aynı okulda görev

yapan okul müdürlerinin, daha uzun süredir aynı okulda çalışanlara oranla, düşüncede ve eylemde bağımsızlık, seçme, yaratma, keşfetmeyi ifade eden "Özyönelim" ile anlayışlılık, değerbilirlik, hoşgörü ve -tanıdık olsun veya olmasın- tüm insanlar ile doğanın iyiliğini gözetmeyi ifade eden "Evrensellik" değerlerini (Barnea ve Schwartz, 1998) daha fazla önemsediklerini göstermektedir. Schwartz'ın Kişisel Değer Kuramına göre, "Özyönelim" değer boyutu, Yeniliğe Açıklık; "Evrensellik" değer boyutu ise Özaşkınlık bileşik değerlerinde yer almakla birlikte, birbirleriyle en yakın iki değer boyutlarındandır (Schwartz, 1992, 1994). O bakımından bu bulgunun kuramla da uyumlu olduğu söylenebilir. Ancak yukarıdaki verilerden, aynı okulda daha uzun süre görev yaptıkça, okul müdürlerinin bu iki boyutu daha az önemsemeye doğru evrildiğini düşündürmektedir.

Öte yandan Sağnak'ın (2003) araştırmasında yalnızca "nezaket" ve "tedbirlilik" değerlerinde okuldaki görev süresi bakımından önemli farklılık bulunmuştur. Buna göre okulda 11-15 yıldır görev yapmakta olan müdürler "nezaket" kişisel değerini, okulun 1-5 yıldır müdürlüğünü yürüten katılımcılardan daha fazla önemsemişlerdir. "Tedbirlilik" değerini ise okuldaki görev süresi en uzun olan okul müdürleri, diğer tüm okul müdürlerinden daha fazla önemli bulmuşlardır.

(e) İlköğretim okulu müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında öğretmenlik kıdemlerine göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Okul müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında öğretmenlik kıdemlerine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 70'te sunulmaktadır.

Tablo 70

**Okul Müdürlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Öğretmenlik
Kıdemlerine Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

| Boyutlar | Öğretmenlik Kıdemi | n | O | SSO | SST | U | Z | Önem Denetimi |
|----------------|-----------------------|----|------|-------|--------|--------|-------|---------------|
| Güç | 15 yıl ve altı | 12 | 3.67 | 30.75 | 369.00 | 165.00 | -1.46 | Fark Önemsiz |
| | 16 yıl ve üstü | 38 | 3.40 | 23.84 | 906.00 | | | |
| Basan | 15 yıl ve altı | 12 | 4.73 | 32.79 | 393.50 | 140.50 | -2.00 | Fark Önemli* |
| | 16 yıl ve üstü | 38 | 4.14 | 23.20 | 881.50 | | | |
| Hazcılık | 15 yıl ve altı | 12 | 4.50 | 30.58 | 367.00 | 167.00 | -1.40 | Fark Önemsiz |
| | 16 yıl ve üstü | 38 | 4.03 | 23.89 | 908.00 | | | |
| Uyarılım | 15 yıl ve altı | 12 | 4.47 | 25.42 | 305.00 | 227.00 | -.02 | Fark Önemsiz |
| | 16 yıl ve üstü | 38 | 4.61 | 25.53 | 970.00 | | | |
| Özyönelim | 15 yıl ve altı | 12 | 5.06 | 29.04 | 348.50 | 185.50 | -.98 | Fark Önemsiz |
| | 16 yıl ve üstü | 38 | 4.91 | 24.38 | 926.50 | | | |
| Evrensellik | 15 yıl ve altı | 12 | 5.44 | 26.25 | 315.00 | 219.00 | -.21 | Fark Önemsiz |
| | 16 yıl ve üstü | 38 | 5.46 | 25.26 | 960.00 | | | |
| İyilikseverlik | 15 yıl ve altı | 12 | 5.38 | 24.92 | 299.00 | 221.00 | -.16 | Fark Önemsiz |
| | 16 yıl ve üstü | 38 | 5.35 | 25.68 | 976.00 | | | |
| Geleneksellik | 15 yıl ve altı | 12 | 4.33 | 29.75 | 357.00 | 177.00 | -1.17 | Fark Önemsiz |
| | 16 yıl ve üstü | 38 | 3.97 | 24.16 | 918.00 | | | |
| Uyma | 15 yıl ve altı | 12 | 4.83 | 26.46 | 317.50 | 216.50 | -.26 | Fark Önemsiz |
| | 16 yıl ve üstü | 38 | 4.76 | 25.20 | 957.50 | | | |
| Güvenlik | 15 yıl ve altı | 12 | 4.93 | 28.21 | 338.50 | 195.50 | -.75 | Fark Önemsiz |
| | 16 yıl ve üstü | 38 | 4.85 | 24.64 | 936.50 | | | |

* (P<.05)

Tablo 70'in verilerine göre, öğretmenlik kıdemi daha fazla olan okul müdürleri yalnızca "Uyarılım" ve "Evrensellik" değer boyutlarına öğretmenlik kıdemi daha az olanlardan daha fazla önem yüklemiştir. Ancak Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre iki grup arasında farklılık yalnızca "Başarı" değer boyutunda önemlidir [Z (12, 38)=.02; (P<.05)]. Öğretmenlik kıdemi 15 yıl ve daha az olan okul müdürleri, "Başarı" değerlerini 16 yıl ve daha fazla öğretmenlik kademine sahip olan okul müdürlerinden daha çok önemsemektedirler. Öğretmenlikte daha az deneyime sahip okul müdürleri diğerlerinden daha fazla başarı gereksinmesi içinde olabilirler. Ancak yukarıdaki tablo,

okul müdürlerinin öğretmenlik kdeminin, bu boyut dışında geriye kalan dokuz değer boyutunda önemli bir farklılık yaratmadığını göstermektedir. Bu bulgu, okul müdürlerinin -örneklemdeki okul müdürlerinin en az iki yıllık okul müdürlüğü kdemine sahip oldukları da göz önünde bulundurularak- çok kısa zamanda okul müdürlüğünü benimsediklerini ve daha kıdemli meslektaşlarıyla benzer değerleri paylaştıklarını düşündürmektedir.

(f) İlköğretim okulu müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında müdürlükteki kıdemlerine göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Okul müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında müdürlükteki kıdemlerine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmış ve sonuçlan Tablo 71'de verilmiştir.

Tablo 71

**Okul Müdürlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının
Müdürlükteki Kıdemlerine Göre Dağılımları ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

| Boyutlar | Müdürlük Kıdemi | n | O | SSO | KW | SD | Önem Denetimi |
|----------------|-----------------|----|------|-------|------|----|---------------|
| Güç | 10 yıl ve altı | 27 | 3.48 | 26.24 | .17 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 12 | 3.47 | 24.38 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 11 | 3.42 | 24.91 | | | |
| Basan | 10 yıl ve altı | 27 | 4.16 | 23.56 | 1.38 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 12 | 4.29 | 26.13 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 11 | 4.57 | 29.59 | | | |
| Hazcılık | 10 yıl ve altı | 27 | 4.22 | 26.91 | .56 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 12 | 4.08 | 23.79 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 11 | 4.00 | 23.91 | | | |
| Uyarılım | 10 yıl ve altı | 27 | 4.65 | 27.70 | 1.38 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 12 | 4.44 | 22.75 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 11 | 4.52 | 23.09 | | | |
| Özyönelim | 10 yıl ve altı | 27 | 5.07 | 28.85 | 3.24 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 12 | 4.77 | 20.83 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 11 | 4.84 | 22.36 | | | |
| Evrensellik | 10 yıl ve altı | 27 | 5.50 | 26.30 | .34 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 12 | 5.43 | 25.71 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 11 | 5.39 | 23.32 | | | |
| İyilikseverlik | 10 yıl ve altı | 27 | 5.36 | 24.89 | .11 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 12 | 5.40 | 26.29 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 11 | 5.30 | 26.14 | | | |
| Geleneksellik | 10 yıl ve altı | 27 | 3.91 | 23.11 | 2.47 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 12 | 4.38 | 31.00 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 11 | 4.07 | 25.36 | | | |
| Uyma | 10 yıl ve altı | 27 | 4.64 | 22.89 | 4.49 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 12 | 5.15 | 33.21 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 11 | 4.70 | 23.50 | | | |
| Güvenlik | 10 yıl ve altı | 27 | 4.76 | 22.83 | 3.88 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 12 | 5.12 | 32.58 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 11 | 4.85 | 24.32 | | | |

Tablo 71'e göre, "Başarı" değer boyutuna en fazla önem yükleyenler müdürlük kıdemi en fazla olan; "İyilikseverlik", "Geleneksellik", "Uyma" ve "Güvenlik" değer boyutlarına en ağırlıklı katılanlar 11-20 yıllık müdürlük kıdemi olan; diğer boyutlara en yüksek puan verenler ise en az müdürlük kıdemine sahip olan okul müdürleridir. Öte yandan, "Uyarılım" ile "Özyönelim" değer boyutlarına en düşük puanı 11-20 yıllık müdürlük kıdemi bulunan; "Güç", "Hazcılık", "Evrensellik" ve "İyilikseverlik" boyutlarına en az puan verenler en kıdemli müdürler; geriye kalan boyutları en düşük düzeyde işaretleyenler ise müdürlük kıdemi en az olan müdürlerdir. Ancak aynı tablonun verilerine göre, okul müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasındaki farklılık, müdürlükteki kıdemlerine göre, istatistiksel açıdan önemli bir fark değildir. Oysa yeni bir kurumda ve yeni bir meslekte görev almanın, yıllar içerisinde yeni değerleri benimsemeyi, yani değer değişmesini beraberinde getirmesi beklenir. Okul müdürlerinde bu açıdan bir değer değişmesi görülmemesi, iki yıl içerisinde (katılımcılar en az iki yıldır bu görevi üstlenmektedirler) okul müdürlerinin kendilerini, belki çok uzun yıllar öğretmenlik yaptıkları halde, müdür olarak hissettiklerini, okul müdürlüğü mesleğini çabuk özümstediklerini akla getirmektedir. Dolayısıyla en deneyimsiz okul müdürlerinin değerleri ile en eski okul müdürlerinin değerleri benzeşebilmektedir.

(g) İlköğretim okulu müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında öğrenim düzeylerine göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Okul müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında öğrenim düzeylerine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 72'de sunulmaktadır.

Tablo 72
Okul Müdürlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının
Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Boyutlar | Öğrenim Düzeyi | n | O | SSO | SST | U | Z | Önem Denetimi |
|----------------|------------------------|----|------|-------|--------|--------|------|---------------|
| Güç | Eğitim Enst./Ön Lisans | 21 | 3.49 | 24.71 | 519.00 | 288.00 | -.33 | Fark Önemsiz |
| | Lisans ve Lisansüstü | 29 | 3.45 | 26.07 | 756.00 | | | |
| Basan | Eğitim Enst./Ön Lisans | 21 | 4.46 | 27.36 | 574.50 | 265.50 | -.77 | Fark Önemsiz |
| | Lisans ve Lisansüstü | 29 | 4.15 | 24.16 | 700.50 | | | |
| Hazcılık | Eğitim Enst./Ön Lisans | 21 | 4.10 | 24.83 | 521.50 | 290.50 | -.28 | Fark Önemsiz |
| | Lisans ve Lisansüstü | 29 | 4.17 | 25.98 | 753.50 | | | |
| Uyarılım | Eğitim Enst./Ön Lisans | 21 | 4.59 | 25.17 | 528.50 | 297.50 | -.14 | Fark Önemsiz |
| | Lisans ve Lisansüstü | 29 | 4.56 | 25.74 | 746.50 | | | |
| Özyönelim | Eğitim Enst./Ön Lisans | 21 | 4.87 | 23.24 | 488.00 | 257.00 | -.94 | Fark Önemsiz |
| | Lisans ve Lisansüstü | 29 | 5.01 | 27.14 | 787.00 | | | |
| Evrensellik | Eğitim Enst./Ön Lisans | 21 | 5.39 | 24.24 | 509.00 | 278.00 | -.53 | Fark Önemsiz |
| | Lisans ve Lisansüstü | 29 | 5.51 | 26.41 | 766.00 | | | |
| İyilikseverlik | Eğitim Enst./Ön Lisans | 21 | 5.33 | 26.05 | 547.00 | 293.00 | -.23 | Fark Önemsiz |
| | Lisans ve Lisansüstü | 29 | 5.37 | 25.10 | 728.00 | | | |
| Geleneksellik | Eğitim Enst./Ön Lisans | 21 | 4.04 | 25.19 | 529.00 | 298.00 | -.13 | Fark Önemsiz |
| | Lisans ve Lisansüstü | 29 | 4.07 | 25.72 | 746.00 | | | |
| Uyma | Eğitim Enst./Ön Lisans | 21 | 4.88 | 27.29 | 573.00 | 267.00 | -.74 | Fark Önemsiz |
| | Lisans ve Lisansüstü | 29 | 4.70 | 24.21 | 702.00 | | | |
| Güvenlik | Eğitim Enst./Ön Lisans | 21 | 4.95 | 27.57 | 579.00 | 261.00 | -.86 | Fark Önemsiz |
| | Lisans ve Lisansüstü | 29 | 4.81 | 24.00 | 696.00 | | | |

Tablo 72'den, okul müdürlerinin öğrenim düzeyinin, değer sistemlerinde önemli bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Oysa araştırmalar, işgörenlerin değer profillerinin eğitim değişkeni bakımından farklılaştığını ortaya koymaktadır (Sağnak, 2003; Tınaz, 1996; Turgut, 1996; Başaran, 1993). Bu nedenle, aldıkları eğitime bağlı olarak, okul müdürlerinde yeni değerler ortaya çıkmaması, eğitimin tanımındaki "istendik davranış değişikliği" vurgusunun pratiğe yansımamasından değil, sorun okul müdürlerinin bu davranış değişikliğine direnç göstermesinden kaynaklanmış olabilir.

(h) İlköğretim okulu müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Okul müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 73'te sunulmuştur.

Tablo 73

Okul Müdürlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Herhangi Bir Sendikaya Üyelik Durumlarına Göre Dağılımları ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Boyutlar | Sendika | n | O | SSO | KW | SD | Önem Denetimi |
|----------|-----------------|----|------|-------|------|----|---------------|
| Güç | Eğitim-Sen | 16 | 3.17 | 18.72 | 9.89 | 4 | Fark Önemli* |
| | Türk Eğitim-Sen | 9 | 3.96 | 35.44 | | | |
| | Eğitim-Bir-Sen | 6 | 3.78 | 32.92 | | | |
| | Sendikasız 1** | 13 | 3.28 | 23.23 | | | |
| | Sendikasız 2** | 6 | 3.61 | 26.17 | | | |
| Basan | Eğitim-Sen | 16 | 4.14 | 23.41 | 6.20 | 4 | Fark Önemsiz |
| | Türk Eğitim-Sen | 9 | 4.53 | 30.11 | | | |
| | Eğitim-Bir-Sen | 6 | 4.96 | 35.17 | | | |
| | Sendikasız1** | 13 | 4.17 | 24.50 | | | |
| | Sendikasız 2** | 6 | 3.83 | 16.67 | | | |
| Hazcılık | Eğitim-Sen | 16 | 4.08 | 25.19 | 2.55 | 4 | Fark Önemsiz |
| | Türk Eğitim-Sen | 9 | 4.56 | 31.33 | | | |
| | Eğitim-Bir-Sen | 6 | 3.78 | 20.33 | | | |
| | Sendikasız 1** | 13 | 4.18 | 25.77 | | | |
| | Sendikasız 2** | 6 | 3.94 | 22.17 | | | |
| Uyarılım | Eğitim-Sen | 16 | 4.65 | 27.34 | 2.23 | 4 | Fark Önemsiz |
| | Türk Eğitim-Sen | 9 | 4.78 | 30.17 | | | |
| | Eğitim-Bir-Sen | 6 | 4.50 | 22.75 | | | |
| | Sendikasız 1** | 13 | 4.49 | 23.00 | | | |
| | Sendikasız 2** | 6 | 4.33 | 21.75 | | | |

Tablo 73'ün devamı:

| Boyutlar | Sendika | n | O | SSO | KW | SD | Önem Denetimi |
|----------------|-----------------|----|------|-------|-------|----|---------------|
| Özyönelim | Eğitim-Sen | 16 | 5.14 | 30.56 | 7.57 | 4 | Fark Önemsiz |
| | Türk Eğitim-Sen | 9 | 5.11 | 30.00 | | | |
| | Eğitim-Bir-Sen | 6 | 5.04 | 27.58 | | | |
| | Sendikası 1** | 13 | 4.67 | 17.92 | | | |
| | Sendikası 2** | 6 | 4.71 | 19.58 | | | |
| Evrensellik | Eğitim-Sen | 16 | 5.66 | 30.78 | 6.87 | 4 | Fark Önemsiz |
| | Türk Eğitim-Sen | 9 | 5.39 | 23.83 | | | |
| | Eğitim-Bir-Sen | 6 | 5.72 | 32.50 | | | |
| | Sendikası 1** | 13 | 5.26 | 19.23 | | | |
| | Sendikası 2** | 6 | 5.22 | 20.50 | | | |
| İyilikseverlik | Eğitim-Sen | 16 | 5.47 | 28.41 | 1.24 | 4 | Fark Önemsiz |
| | Türk Eğitim-Sen | 9 | 5.31 | 23.11 | | | |
| | Eğitim-Bir-Sen | 6 | 5.38 | 25.83 | | | |
| | Sendikası 1** | 13 | 5.38 | 24.92 | | | |
| | Sendikası 2** | 6 | 5.04 | 22.25 | | | |
| Geleneksellik | Eğitim-Sen | 16 | 3.78 | 20.59 | 17.34 | 4 | Fark Önemli* |
| | Türk Eğitim-Sen | 9 | 4.75 | 37.78 | | | |
| | Eğitim-Bir-Sen | 6 | 4.83 | 39.17 | | | |
| | Sendikası 1** | 13 | 3.79 | 21.00 | | | |
| | Sendikası 2** | 6 | 3.54 | 16.25 | | | |
| Uyma | Eğitim-Sen | 16 | 4.56 | 21.25 | 5.73 | 4 | Fark Önemsiz |
| | Türk Eğitim-Sen | 9 | 4.83 | 26.61 | | | |
| | Eğitim-Bir-Sen | 6 | 5.38 | 37.67 | | | |
| | Sendikası 1** | 13 | 4.73 | 24.62 | | | |
| | Sendikası 2** | 6 | 4.75 | 24.92 | | | |
| Güvenlik | Eğitim-Sen | 16 | 4.71 | 22.16 | 5.12 | 4 | Fark Önemsiz |
| | Türk Eğitim-Sen | 9 | 4.96 | 27.83 | | | |
| | Eğitim-Bir-Sen | 6 | 5.33 | 36.50 | | | |
| | Sendikası 1** | 13 | 4.85 | 24.88 | | | |
| | Sendikası 2** | 6 | 4.73 | 21.25 | | | |

* (P<.05)

** Özel okullarda çalışanların sendika üyeliği konusunda yasal engeller bulunduğundan bu okul türünde hiçbir sendikalı çalışan bulunmamaktadır. Verilerin çözümlemesinde sağlıklı sonuç çıkmaması için sendikası 1, resmi okullardaki sendikası 2 "Sendikası 1" ve özel okullardaki öğretmenlerin tamamı "sendikası 2" biçiminde ikiye ayrılmıştır

Tablo 73'e göre, "Özyönelim" ve "İyilikseverlik" değer boyutlarında en yüksek aritmetik ortalamaya Eğitim-Sen üyesi; "Güç", "Hazcılık" ve "Uyarılım" boyutlarını en çok benimseyenler Türk Eğitim-Sen üyesi; bunların dışındaki değer boyutlarını en yüksek düzeyde puanlayanlar ise Eğitim-Bir-Sen üyesi okul müdürleridir. Buna karşılık, "Güç", "Uyuma" ve Güvenlik" değer boyutlarını en az benimseyenler Eğitim-Sen'e üye olan müdürler; "Hazcılık" boyutuna en az önem yükleyenler Eğitim-Bir-Sen'e üye olan müdürler; "Özyönelim" boyutunu en düşük puanlayanlar sendika üyesi olmayan resmi ilköğretim okulu müdürleri ve diğer boyutları en düşük algılayanlar da özel okul müdürü olup da sendika üyesi olmayanlardır. Ancak Kruskal Wallis Testi sonucuna göre, okul müdürlerinin herhangi bir sendikaya üyelik durumları açısından, değer sistemlerinden yalnızca "Güç" ve "Geleneksellik" değer boyutlarında önemli farklılık gözlenmektedir [$X^2(4)=9.49$; ($P<.05$)]. Bu iki değer boyutundaki farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testlerine ilişkin veriler Tablo 74'te yer almaktadır.

Tablo 74

Okul Müdürlerinin PDÖ'nün "Güç" ve "Geleneksellik" Boyutlarına İlişkin Algılarının Herhangi Bir Sendikaya Üyelik Durumlarına Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

| Boyutlar | Sendika | n | O | SSO | SST | U | Z | Önem Denetimi |
|---------------|-----------------|----|------|-------|--------|-------|-------|---------------|
| Güç | Eğitim-Sen | 16 | 3.17 | 10.00 | 160.00 | 24.00 | -2.77 | Fark Önemli* |
| | Türk Eğitim-Sen | 9 | 3.96 | 18.33 | 165.00 | | | |
| | Eğitim-Sen | 16 | 3.17 | 6.69 | 155.00 | 19.00 | -2.19 | Fark Önemli* |
| | Eğitim Bir-Sen | 6 | 3.78 | 16.33 | 98.00 | | | |
| Geleneksellik | Eğitim-Sen | 16 | 3.78 | 9.81 | 157.00 | 21.00 | -2.93 | Fark Önemli* |
| | Türk Eğitim-Sen | 9 | 4.75 | 18.67 | 168.00 | | | |
| | Eğitim-Sen | 16 | 3.78 | 9.16 | 146.50 | 10.50 | -2.79 | Fark Önemli* |
| | Eğitim Bir-Sen | 6 | 4.83 | 17.75 | 106.50 | | | |
| | Türk Eğitim-Sen | 9 | 4.75 | 15.67 | 141.00 | 21.00 | -2.53 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 1 | 13 | 3.79 | 8.62 | 112.00 | | | |
| | Türk Eğitim-Sen | 9 | 4.75 | 10.61 | 95.50 | 3.50 | -2.80 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | 6 | 3.54 | 4.08 | 24.50 | | | |
| | Eğitim Bir-Sen | 6 | 4.38 | 14.42 | 86.50 | 12.50 | -2.34 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 1 | 13 | 3.79 | 7.96 | 103.50 | | | |
| | Eğitim Bir-Sen | 6 | 4.38 | 9.25 | 55.50 | 1.50 | 2.65 | Fark Önemli* |
| | Sendikasız 2 | 6 | 3.54 | 3.75 | 22.50 | | | |

*(P<.05)

Tablo 74, okul müdürlerinin "Güç" ve "Geleneksellik" değer boyutlarına ilişkin algılarının, onların herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, Eğitim-Sen üyesi okul müdürleri, "Güç" değer boyutunda yer alan değerlere hem Türk Eğitim-Sen [Z (16, 9)=.00; (P<.05)] hem de Eğitim Bir-Sen [Z (16, 6)=.01; (P<.05)] üyesi okul müdürlerinden daha az önem yüklemekte olup, bu grupların verdiği puanlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak önemlidir. Yine Tablo 74'e göre, Eğitim-Sen üyesi okul müdürleri "Geleneksel" değerleri, Türk Eğitim-Sen'e [Z (16, 9)=.00; (P<.05)] üye okul müdürlerinden ve Eğitim Bir-Sen'e [Z (16, 6)=.00; (P<.05)] üye okul müdürlerinden istatistiksel olarak önemli düzeyde, daha az önemsemektedirler. Yine "Geleneksellik" değer boyutuna Türk Eğitim-Sen üyesi okul

müdürleri sendikasızs resmi okul müdürlerinden [Z (9, 13)=.01; (P<.05)] ve sendikasızs özel okul müdürlerinden [Z (9, 6)=.00; (P<.05)]; Eğitim Bir-Sen üyesi okul müdürleri, sendikasızs resmi okul müdürlerinden [Z (6, 13)=.01; (P<.05)] ve sendikasızs özel okul müdürlerinden [Z (6, 6)=.00; (P<.05)] daha fazla önem yüklemektedirler.

Tablo 74 değerlendirildiğinde, Türk Eğitim-Sen ve Eğitim Bir-Sen üyesi okul müdürlerinin toplumsal statü, insanlar ve kaynaklar üzerinde egemenliğı ifade eden; toplumsal güç sahibi olmak, zengin olmak, otorite sahibi olmak, toplumsal saygınlık ve toplumdaki görüntümü koruyabilmek değerlerinden oluşan (Schwartz, 1992, 1994) "Güç" değerlerini Eğitim-Sen üyesi okul müdürlerine oranla daha fazla önemsedikleri sonucuna varılabilir. Siyasal yelpazenin sağını benimseyen iki sendika olan Türk Eğitim-Sen ve Eğitim Bir-Sen üyesi okul müdürlerinin ideolojik açıdan tam karşıtı gibi görünen Eğitim-Sen üyesi okul müdürleriyle aralannda fark çıkması beklentiye uygun bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda bu sonuç, Caprara ve arkadaşlarının (2006) merkez sol seçmenlerin "Güç" değerlerine merkez sağdakilere oranla daha düşük düzeyde önem yükledikleri yönündeki araştırma sonucuyla da tutarlılık göstermektedir.

Yine Tablo 74'ten Eğitim-Sen üyesi okul müdürlerinin Eğitim Bir-Sen ve Türk Eğitim-Sen üyesi okul müdürlerinden daha düşük düzeyde Geleneksellik" değerlerini benimsedikleri; Türk Eğitim-Sen üyesi okul müdürlerinin sendikasızs olan resmi ve özel okul müdürlerinden daha geleneksel değerler taşıdıkları ifade edilebilir. Biri Milliyetçi (Türk Eğitim-Sen), diğeri de İslamcı Sa (Eğitim-Bir-Sen) olarak nitelendirilebilecek olan iki sa ideolojiyi/tutuculuğı temel alan sendikaya üye olan okul müdürlerinin, merkez soldan en radikal sol yelpazede üye tabanı olan Eğitim- Sen üyesi müdürler ile içinde bulunduğumuz zamanda mevcut hükümete (AKP) ideolojik yakınlığı da herkesçe bilinen Eğitim-Bir-Sen'e üye olmayarak bir şekilde taraf olmuş olan sendikasızs müdürlerden daha geleneksel olmaları anlaşılabilir bir bulgudur. Nitekim Caprara ve arkadaşlarının (2006) araştırma sonucunda da merkez solu benimseyen seçmenler, merkez sağda yer alanlara göre, "Geleneksellik" değerlerini daha az benimsemişlerdir. Ancak başta Eğitim-Sen ile Türk Eğitim-Sen'li okul müdürleri arasında Eğitim-Sen' lilerin lehine "Evrensellik" değer boyutunda farklılık çıkmaması, araştırmanın asıl şaşırtıcı bulgusu olarak değerlendirilebilir. "Asabiyelerin [uluslann], dillerin, kültürlerin, yok olması değil, ama sınırların ve bölgelerin bir 'karışım' lehine zayıflaması" (Roy, 2001: 95) olarak tanımlanabilen evrenselliğın milliyetçi ideoloji

tarafklarının kulağına pek hoş gelmeyeceği açıktır. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında, Türk Eğitim-Sen'li okul müdürlerinin de, diğer sendikalara ye ve hiçbir sendikaya ye olmayan okul müdürleri gibi, "Evrensellik" değer boyutuna "Bana ok Benziyor" düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Buna dayanarak, Eğitim-Sen'li müdürlerin daha milliyetçi değil, Türk Eğitim-Sen'li müdürlerin beklenildiği kadar evrensellikten uzak olmadıkları söylenebilir. Ayrıca araştırmacı, ölçeklerin uygulaması esnasında, öğretmenlerden ve bazı okul müdürlerinden, okul müdürlerinin birçoğunun, müdürlük makamlarını sağlama almak için sendika değiştirdikleri, değişimin de Türk Eğitim-Sen ve Eğitim-Bir-Sen yesi olma yönünde gerçekleştiği bilgisini almıştır. Bu yöndeki bilgi, sendikaların ye kayıtları incelendiğinde de doğrulanmıştır. Dolayısıyla Türk Eğitim-Sen ve Eğitim-Bir-Sen yesi okul müdürlerinin bazılarının gerçekte o sendikaların program ve politikalarını tüm açılardan benimsemedikleri, buna bağlı olarak "Evrensel" değerlerde beklentiye uygun sonuç çıkmadığı düşünülebilir.

(i) İlköğretim okulu müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun yaşına göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Okul müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun yaşına göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmış ve sonuçlan Tablo 75'te verilmiştir.

Tablo 75

Okul Müdürlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları
Okulun Yaşına Göre Dağılımları ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Boyutlar | Okul Yaşı | n | O | SSO | KW | SD | Önem Denetimi |
|----------------|----------------|----|------|-------|------|----|---------------|
| Güç | 10 yıl ve altı | 11 | 3.42 | 24.95 | .27 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 11 | 3.33 | 23.82 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 28 | 3.54 | 26.38 | | | |
| Basan | 10 yıl ve altı | 11 | 4.18 | 22.68 | .53 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 11 | 4.48 | 26.36 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 28 | 4.24 | 26.27 | | | |
| Hazcılık | 10 yıl ve altı | 11 | 3.97 | 22.68 | .55 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 11 | 4.15 | 26.68 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 28 | 4.20 | 26.14 | | | |
| Uyarılım | 10 yıl ve altı | 11 | 4.06 | 16.36 | 5.91 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 11 | 4.85 | 29.82 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 28 | 4.67 | 27.39 | | | |
| Özyönelim | 10 yıl ve altı | 11 | 4.64 | 17.77 | 4.23 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 11 | 5.00 | 26.09 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 28 | 5.05 | 28.30 | | | |
| Evrensellik | 10 yıl ve altı | 11 | 5.27 | 20.41 | 2.15 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 11 | 5.61 | 29.23 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 28 | 5.48 | 26.04 | | | |
| İyilikseverlik | 10 yıl ve altı | 11 | 5.09 | 20.36 | 1.91 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 11 | 5.45 | 28.09 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 28 | 5.42 | 26.50 | | | |
| Geleneksellik | 10 yıl ve altı | 11 | 3.61 | 17.82 | 4.78 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 11 | 4.39 | 31.00 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 28 | 4.10 | 26.36 | | | |
| Uyma | 10 yıl ve altı | 11 | 4.93 | 28.77 | 1.20 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 11 | 4.86 | 27.14 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 28 | 4.68 | 23.57 | | | |
| Güvenlik | 10 yıl ve altı | 11 | 4.73 | 20.82 | 1.94 | 2 | Fark Önemsiz |
| | 11-20 yıl | 11 | 5.02 | 29.32 | | | |
| | 21 yıl ve üstü | 28 | 4.86 | 25.84 | | | |

Tablo 75'e göre, "Güç", "Hazcılık" ve "Özyönelim" değer boyutlarında en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olanlar, görev yaptıkları okulun kuruluş tarihi en eski olan okul müdürleri; "Uyma" boyutunda en yüksek algıya sahip olanlar, okulu en genç olan müdürler; diğer boyutlarda en yüksek puanlamada bulunanlar da, okulları en yaşlı olan müdürlerdir. Diğer yandan, "Güç" boyutunu en düşük düzeyde algılayan okul müdürleri, kuruluş yılı 11-20 yıl olanlar; "Uyma" boyutunda en düşük puanı olan müdürler okullarının kuruluş yılı en eski olanlar ve diğer boyutlarda en düşük puanlama yapan okul müdürleri ise görev yaptıkları okullarının yaşı en genç olanlardır. Tablo 75'te sunulan verilere göre, görev yaptıkları okulun yaşı, okul müdürlerinin değer sistemlerini önemli ölçüde etkilememektedir. Bu bulgu, okul müdürlerinin -yasal zorunluluk gereği- çok uzun süre aynı okulda görev yapamaması, dolayısıyla okulun kuruluş tarihi ne kadar eski olursa olsun, okulun işgörenlerince benimsenen ortak değer sistemleri varsa bile, bunları benimseyip özümsemeye fırsat bulunamamasından kaynaklanmış olabilir.

(j) İlköğretim okulu müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun türüne göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Okul müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun türüne göre önemli farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 76'da sunulmaktadır.

Tablo 76

**Okul Müdürlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları
Okulun Türüne Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

| Boyutlar | Okul Türü | n | O | SSO | SST | U | Z | Önem Denetimi |
|----------------|-----------|----|------|-------|---------|--------|-------|---------------|
| Güç | Resmi | 44 | 3.45 | 25.41 | 1118.00 | 128.00 | -1.2 | Fark Önemsiz |
| | Özel | 6 | 3.61 | 26.17 | 157.00 | | | |
| Basan | Resmi | 44 | 4.34 | 26.70 | 1175.00 | 79.00 | -1.59 | Fark Önemsiz |
| | Özel | 6 | 3.83 | 16.67 | 100.00 | | | |
| Hazcılık | Resmi | 44 | 4.17 | 25.95 | 1142.00 | 112.00 | -.60 | Fark Önemsiz |
| | Özel | 6 | 3.94 | 22.17 | 133.00 | | | |
| Uyarılım | Resmi | 44 | 4.61 | 26.01 | 1144.50 | 109.50 | -.68 | Fark Önemsiz |
| | Özel | 6 | 4.33 | 21.75 | 130.50 | | | |
| Özyönelim | Resmi | 44 | 4.98 | 26.31 | 1157.50 | 96.50 | -1.07 | Fark Önemsiz |
| | Özel | 6 | 4.71 | 19.58 | 117.50 | | | |
| Evrensellik | Resmi | 44 | 5.49 | 26.18 | 1152.00 | 102.00 | -.91 | Fark Önemsiz |
| | Özel | 6 | 5.22 | 20.50 | 123.00 | | | |
| İyilikseverlik | Resmi | 44 | 5.40 | 25.94 | 1141.50 | 112.50 | -.59 | Fark Önemsiz |
| | Özel | 6 | 5.04 | 22.25 | 133.50 | | | |
| Geleneksellik | Resmi | 44 | 4.13 | 26.76 | 1177.50 | 76.50 | -1.67 | Fark Önemsiz |
| | Özel | 6 | 3.54 | 16.25 | 97.50 | | | |
| Uyma | Resmi | 44 | 4.78 | 25.58 | 1125.50 | 128.50 | -.11 | Fark Önemsiz |
| | Özel | 6 | 4.75 | 24.92 | 149.50 | | | |
| Güvenlik | Resmi | 44 | 4.89 | 26.08 | 1147.50 | 106.50 | -.77 | Fark Önemsiz |
| | Özel | 6 | 4.73 | 21.25 | 127.50 | | | |

Tablo 76, görev yapılan okulun türünün, okul müdürlerinin değer tercihlerinde önemli bir değişiklik yaratmadığını ortaya koymaktadır. Bir başka söyleyişle, resmi okul müdürlerinin değer sistemleri ile özel okul müdürlerinin değer sistemleri birbirlerine benzeşmektedir.

(k) İlköğretim okulu müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Okul müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine

göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 77'de sunulmaktadır.

Tablo 77

Okul Müdürlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımları ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Boyutlar | Sos.-Eko. Düzey | n | O | SSO | KW | SD | Önem Denetimi |
|-----------------|------------------------|----------|----------|------------|-----------|-----------|----------------------|
| Güç | Alt | 17 | 3.31 | 23.97 | 2.33 | 3 | Fark Önemsiz |
| | Orta | 17 | 3.71 | 29.32 | | | |
| | Üst | 10 | 3.23 | 21.20 | | | |
| | En üst (özel okul) | 6 | 3.61 | 26.17 | | | |
| Basan | Alt | 17 | 4.29 | 27.71 | 3.05 | 3 | Fark Önemsiz |
| | Orta | 17 | 4.26 | 24.74 | | | |
| | Üst | 10 | 4.55 | 28.35 | | | |
| | En üst (özel okul) | 6 | 3.83 | 16.67 | | | |
| Hazcılık | Alt | 17 | 4.22 | 26.82 | .83 | 3 | Fark Önemsiz |
| | Orta | 17 | 4.08 | 24.12 | | | |
| | Üst | 10 | 4.23 | 27.60 | | | |
| | En üst (özel okul) | 6 | 3.94 | 22.17 | | | |
| Uyarılım | Alt | 17 | 4.57 | 26.38 | .53 | 3 | Fark Önemsiz |
| | Orta | 17 | 4.59 | 25.29 | | | |
| | Üst | 10 | 4.70 | 26.60 | | | |
| | En üst (özel okul) | 6 | 4.33 | 21.75 | | | |
| Özyönelim | Alt | 17 | 5.03 | 27.68 | 1.48 | 3 | Fark Önemsiz |
| | Orta | 17 | 4.93 | 24.82 | | | |
| | Üst | 10 | 5.00 | 26.50 | | | |
| | En üst (özel okul) | 6 | 4.71 | 19.58 | | | |
| Evrensellik | Alt | 17 | 5.59 | 29.68 | 3.13 | 3 | Fark Önemsiz |
| | Orta | 17 | 5.40 | 22.24 | | | |
| | Üst | 10 | 5.48 | 26.95 | | | |
| | En üst (özel okul) | 6 | 5.22 | 20.50 | | | |

Tablo 77'nin devamı:

| Boyutlar | Sos.-Eko. Düzey | n | O | SSO | KW | SD | Önem Denetimi |
|-----------------|------------------------|----------|----------|------------|-----------|-----------|----------------------|
| İyilikseverlik | Alt | 17 | 5.51 | 29.74 | 2.40 | 3 | Fark Önemsiz |
| | Orta | 17 | 5.29 | 22.85 | | | |
| | Üst | 10 | 5.38 | 24.75 | | | |
| | En üst (özel okul) | 6 | 5.04 | 22.25 | | | |
| Geleneksellik | Alt | 17 | 4.18 | 28.00 | 3.02 | 3 | Fark Önemsiz |
| | Orta | 17 | 4.12 | 26.41 | | | |
| | Üst | 10 | 4.05 | 25.25 | | | |
| | En üst (özel okul) | 6 | 3.54 | 16.25 | | | |
| Uyma | Alt | 17 | 4.87 | 27.21 | 1.90 | 3 | Fark Önemsiz |
| | Orta | 17 | 4.84 | 27.21 | | | |
| | Üst | 10 | 4.53 | 20.05 | | | |
| | En üst (özel okul) | 6 | 4.75 | 24.92 | | | |
| Güvenlik | Alt | 17 | 4.94 | 28.24 | 1.29 | 3 | Fark Önemsiz |
| | Orta | 17 | 4.86 | 25.32 | | | |
| | Üst | 10 | 4.84 | 23.70 | | | |
| | En üst (özel okul) | 6 | 4.73 | 21.25 | | | |

Tablo 77'ye göre, "Güç" boyutunda en yüksek puana orta; "Başarı", "Hazcılık" ve "Uyarılım" boyutunda en yüksek puana üst; diğer değer boyutlarda en yüksek puana ise alt sosyo-ekonomik çevre okullarının müdürleri sahiptir. En düşük aritmetik ortalamalar gözden geçirildiğinde, "Güç" ile "Uyma" değer boyutunda üst; "Başarı" boyutunda orta ve diğer boyutlarda en üst (özel okul) sosyo-ekonomik çevre okullarının müdürleri öne çıkmaktadır. Ancak yapılan Kruskal Wallis Testi sonucuna göre, okul müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi açısından farklılıkları istatistiksel olarak önemli değildir. Bu bulgudan, okul müdürlerinin değer sistemlerinin, görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinden etkilenmediği sonucuna varılabilir. Bir başka söyleyişle, okulun bulunduğu çevre ne denli yoksul/eğitimsiz veya ne denli varlıklı/eğitilmiş olursa olsun, bu durum, okul müdürlerinin değer sistemlerini dönüştürmemekte, her sosyo-ekonomik düzeydeki okulların müdürleri olay ve olgulara benzer açıdan bakmaktadırlar.

(I) İlköğretim okulu müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Okul müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 78'de sunulmaktadır.

Tablo 78

Okul Müdürlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Büyüklüğüne Göre Dağılımları ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Boyutlar | Okul Büyüklüğü | n | O | SSO | KW | SD | Önem Denetimi |
|----------------|----------------|----|------|-------|------|----|---------------|
| Güç | Küçük ölçekli | 11 | 3.21 | 22.00 | 2.05 | 2 | Fark Önemsiz |
| | Orta ölçekli | 28 | 3.42 | 24.91 | | | |
| | Büyük ölçekli | 11 | 3.85 | 30.50 | | | |
| Basan | Küçük ölçekli | 11 | 4.16 | 24.14 | .15 | 2 | Fark Önemsiz |
| | Orta ölçekli | 28 | 4.24 | 25.64 | | | |
| | Büyük ölçekli | 11 | 4.50 | 26.50 | | | |
| Hazcılık | Küçük ölçekli | 11 | 3.94 | 22.86 | .93 | 2 | Fark Önemsiz |
| | Orta ölçekli | 28 | 4.24 | 27.23 | | | |
| | Büyük ölçekli | 11 | 4.09 | 23.73 | | | |
| Uyarılım | Küçük ölçekli | 11 | 4.48 | 24.36 | .41 | 2 | Fark Önemsiz |
| | Orta ölçekli | 28 | 4.63 | 26.64 | | | |
| | Büyük ölçekli | 11 | 4.52 | 23.73 | | | |
| Özyönelim | Küçük ölçekli | 11 | 5.05 | 27.68 | .61 | 2 | Fark Önemsiz |
| | Orta ölçekli | 28 | 4.95 | 25.66 | | | |
| | Büyük ölçekli | 11 | 4.86 | 22.91 | | | |
| Evrensellik | Küçük ölçekli | 11 | 5.52 | 29.32 | 2.75 | 2 | Fark Önemsiz |
| | Orta ölçekli | 28 | 5.51 | 26.34 | | | |
| | Büyük ölçekli | 11 | 5.27 | 19.55 | | | |
| İyilikseverlik | Küçük ölçekli | 11 | 5.41 | 30.23 | 4.37 | 2 | Fark Önemsiz |
| | Orta ölçekli | 28 | 5.42 | 26.59 | | | |
| | Büyük ölçekli | 11 | 5.14 | 18.00 | | | |

Tablo 78'in devamı:

| Boyutlar | Okul Büyüklüğü | n | O | SSO | KW | SD | Önem Denetimi |
|---------------|----------------|----|------|-------|------|----|---------------|
| Geleneksellik | Küçük ölçekli | 11 | 4.00 | 23.95 | 4.19 | 2 | Fark Önemsiz |
| | Orta ölçekli | 28 | 3.90 | 23.02 | | | |
| | Büyük ölçekli | 11 | 4.50 | 33.36 | | | |
| Uyma | Küçük ölçekli | 11 | 4.73 | 24.50 | 3.37 | 2 | Fark Önemsiz |
| | Orta ölçekli | 28 | 4.66 | 23.14 | | | |
| | Büyük ölçekli | 11 | 5.11 | 32.50 | | | |
| Güvenlik | Küçük ölçekli | 11 | 4.87 | 26.77 | 1.20 | 2 | Fark Önemsiz |
| | Orta ölçekli | 28 | 4.81 | 23.63 | | | |
| | Büyük ölçekli | 11 | 5.02 | 29.00 | | | |

Tablo 78'e göre "Hazcılık", "Uyarılım" ve "İyilikseverlik" değer boyutlarına en yüksek önem atfedenler orta; "Özyönelim" ve "Evrensellik" boyutlarına en yüksek puan verenler küçük ve geriye kalan boyutlarda en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olanlar da büyük ölçekli okulların müdürleridir. "Özyönelim", "Evrensellik" ve "İyilikseverlik" değer boyutlarında en düşük puanı olanlar büyük; "Geleneksellik", "Uyma" ve "Güvenlik" değer boyutlarını en az önemseyenler orta; diğer boyutlara en düşük önem yükleyenler ise küçük ölçekli okulların müdürleridir. Ancak yapılan Kruskal Wallis testine göre, okul müdürlerinin okul büyüklüğü açısından değerleri arasında gözlenen bu farklılıklar, istatistiksel olarak önemli değildir. Buradan hareketle, müdürlük görevini yürüttükleri okulun büyük ya da küçük ölçekli olmasının, okul müdürlerinin değer sistemlerini değiştirmedeği söylenebilir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

"İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları onların; (a) cinsiyetlerine, (b) yaşlarına, (c) branşlarına, (d) okuldaki görev sürelerine, (e) öğretmenlik kıdemine, (f) öğrenim düzeylerine, (g) herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına, (h) görev yaptıkları okulun yaşına, (i) görev yaptıkları okulun türüne, (j) görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine ve (k) görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre önemli bir farklılık göstermekte midir?" biçiminde

belirlenen sekizinci alt problemin çözümüne ilişkin olarak yapılan *t*- testi, Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi ve LSD Testi sonuçları tablolarında gösterilmektedir.

(a) İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında cinsiyetlerine göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında cinsiyete göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan *t*- testi sonuçları Tablo 79'da sunulmaktadır.

Tablo 79

**Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Değer Sistemlerine İlişkin Algıları
(Ortalama, Standart Sapma, *t*- testi Sonuçları)**

| Boyutlar | Cinsiyet | n | O | SS | SD | <i>t</i> | Önem Denetimi |
|----------------|----------|-----|------|-----|-----|----------|---------------|
| Güç | Kadın | 647 | 3.39 | .99 | 900 | -1.01 | Fark Önemsiz |
| | Erkek | 255 | 3.46 | .91 | | | |
| Basan | Kadın | 647 | 4.27 | .96 | 900 | 2.19 | Fark Önemli* |
| | Erkek | 255 | 4.12 | .92 | | | |
| Hazcılık | Kadın | 647 | 4.63 | .89 | 900 | 5.06 | Fark Önemli* |
| | Erkek | 255 | 4.29 | .99 | | | |
| Uyarılım | Kadın | 647 | 4.38 | .83 | 900 | 1.64 | Fark Önemsiz |
| | Erkek | 255 | 4.28 | .81 | | | |
| Özyönelim | Kadın | 647 | 5.13 | .55 | 900 | 1.67 | Fark Önemsiz |
| | Erkek | 255 | 5.07 | .54 | | | |
| Evrensellik | Kadın | 647 | 5.46 | .41 | 900 | 2.62 | Fark Önemli* |
| | Erkek | 255 | 5.37 | .47 | | | |
| İyilikseverlik | Kadın | 647 | 5.12 | .53 | 900 | 1.50 | Fark Önemsiz |
| | Erkek | 255 | 5.06 | .56 | | | |
| Geleneksellik | Kadın | 647 | 4.18 | .81 | 900 | 3.76 | Fark Önemli* |
| | Erkek | 255 | 3.95 | .91 | | | |
| Uyma | Kadın | 647 | 4.93 | .68 | 900 | 1.41 | Fark Önemsiz |
| | Erkek | 255 | 4.86 | .73 | | | |
| Güvenlik | Kadın | 647 | 5.18 | .54 | 900 | 5.70 | Fark Önemli* |
| | Erkek | 255 | 4.93 | .70 | | | |

* ($P < .05$)

Tablo 79'a göre, kadın öğretmenler "Başarı", "Hazcılık", "Evrensellik", "Geleneksellik" ve "Güvenlik" değer boyutlarına erkekler, öğretmenlerden daha fazla önem yüklemekte olup bu fark, istatistiksel olarak önemlidir [$t(900)=1.96$; ($P<.05$)].

Tablo 79'daki bulgular çözümlendiğinde, kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre, daha geleneksel düşünmekle birlikte yaşamdan zevk almayı da istediklerini; evrensel değerlere daha fazla bağlı; ancak eril değerlerden sayılan sözü geçen biri olmak, hırslı olmak, başarılı olmak, yetkin olmak, zeki olmak değerlerini içeren "Başarı" değer tipini de erkek öğretmenlerden daha çok benimsediklerini; ayrıca yine erkeklere göre daha fazla güven içinde yaşama gereksiniminde oldukları söylenebilir.

Burada Türkiye öğretmenlerindeki değer karmaşası dikkati çekmektedir: Kadınlar, kültürel veya dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılığı ifade eden ve Tutuculuk ana değer boyutu içinde yer alan "Geleneksellik" değerlerini erkeklerden daha fazla benimserken; Tutuculuğun tam karşıtı durumundaki Yeniliğe Açıklık ana değer boyutuna çok yakın konumdaki "Hazcılığı" da daha fazla önemsemesi bu karmaşaya örnektir. Yine kadınların, hem bireyin, yakın veya uzak tüm insanların ve doğanın yararı için, bencil amaçlarından vazgeçmesini öngören Özaşkınlık ana değer boyutu içinde yer alan "Evrensel" değerleri, hem de bunun tam karşıtı konumundaki bireyin, başkalarının zararına bile olsa, kendi çıkarları doğrultusunda davranmasını ifade eden Özgenişletim ana değer boyutundaki "Başarı" değer tipini erkeklerden daha fazla benimsemesi bir diğer çelişkidir. Kısacası, kadın öğretmenler, Schwartz'ın değer kuramı açısından değerlendirilecek olursa (Schwartz, 1992; 1994), erkeklerden daha fazla gelenekçi; ama aynı zamanda dünya nimetlerinden de erkeklerden daha fazla yararlanmak istemekte, bu anlamda hem daha fazla tutucu, hem daha fazla değişime açık ve bireysel düşünmekte; öte yandan hem daha toplumsal, hem daha bencil olabilmektedirler. Bu çelişkiler, bir yandan yıllardır süregelen çabaların etkisiyle Batı, ama bir türlü terk edilemeyen Doğu kültürü arasında sıkışıp kalan Türkiye kültürünün kadın öğretmenler üzerine bir yansıması gibi görünmektedir.

Ayrıca her anlamda erkeği kayıran, töre ve namus cinayetleri gibi en ağır biçimde hep kadını ezen geleneksel değerlere kadınların, hele de gelecek nesillere kültür taşıyıcı olarak rol oynayan aktörler konumundaki öğretmenlik mesleğini seçmiş kadınların,

erkek öğretmenlerden daha fazla oranda sarılması, üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Bunun birkaç nedeni olabilir: Birinci neden öğretmenlik mesleği toplumda geleneksel kadın mesleği olduğu için, adeta yarı zamanlı çalışılması, bu doğrultuda ev ve iş yaşamını dengeleyebildiği için bu mesleği tercih etmiş olmalarıdır. Yani eğer kızlar bu mesleği seçerlerse geleneksel rollerinde büyük bir aksama yaşamayabileceklerdir. İkinci neden bu meslek içinde yer aldıkça öğretmenlerin geleneksel kadın rollerini kusursuz yerine getirebildikleri (iyi bir eş, iyi bir anne vb.) için toplumsal onay almaları ve böylece kendilerini daha iyi hissetmeleri olabilir. Keza okul yöneticiliği için erkek meslektaşlarıyla aynı yasal fırsatlara sahip oldukları halde, kadın öğretmenlerin yöneticilik görevini yeğlemeleri istisna sayılabilecek düzeyde kalmaktadır (Tan, 1996). Diğer yandan bu durum, çocukluktan itibaren geleneksel vurguların kızlara daha fazla yapılmış olmasından, dolayısıyla da bunu kırmanın güç olmasından kaynaklanmış olabilir. Ancak bu bulgu, geleneksel değerlerden dindar olmak değerini erkeklerin kadınlardan daha fazla benimsediğine dair araştırma bulgularıyla (Kuzgun ve Sevim, 2004; Voltan-Acar, Yıldırım ve Ergene, 1996; Bacanlı, 1999) ve Özensel'in (2004) "Dini-geleneksel" değerler konusunda liseli erkek ve kızlar arasında önemli farklılık bulunmadığı yönündeki araştırma bulgusuyla ters düşmektedir. Ancak bu çelişki, karşılaştırılan araştırmalardaki katılımcıların yaş, meslek ve öğrenim düzeyi gibi değişkenlerin farklı olmasından kaynaklanmış olabilir.

"Geleneksel" değerleri kadınlar, erkeklerden daha fazla benimsediklerine göre, Tutuculuk ana değer boyutunda yer alan bir diğer boyut olan "Güvenlik" değer tipini de erkeklerden daha çok benimsemeleri olağan görülmektedir. Ayrıca yetişme tarzları, kadınların her türlü istikrarsızlıktan korkmalarına, varolan düzenin sürmesini istemelerine neden olmuş olabilir.

Kadınların "Başarı" boyutuna, eril bir değer olmasına karşın, erkeklerden daha fazla önem yüklemeleri, yine mesleğin geleneksel kadın mesleği olmasıyla açıklanabilir. Kadınların ideal meslek olarak gördükleri öğretmenliğe, erkeklerden daha fazla tutundukları, kendilerini kanıtlayabilecek belki de tek iş alanı gördükleri için, kendilerine pek de uygun olmayan öğretmenlikte, özellikle de ilköğretim öğretmenliğinde görev alan erkeklerden daha fazla hırslı oldukları düşünülebilir.

Öte yandan kadın öğretmenlerin "Hazcılık" ve "Evrensellik" değer tiplerini erkeklerden daha olumlu değerlendirmeleri, Bacanlı'nın (1999) Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine uyguladığı araştırmada aynı yönde elde ettiği sonuçlarla da doğrulanmaktadır.

Cinsiyetin değer farklılığına neden olmadığı yönünde araştırmalar bulunmakla birlikte (İmamoğlu ve Aygün, 1999), bu konuda yapılan birçok araştırma, cinsiyetin değer farklılıklarında önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Demirutku, 2007; Kuzgun ve Sevim, 2004; Sağnak, 2003; Voltan-Acar, Yıldırım ve Ergene, 1996; Bacanlı, 1999).

(b) İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında yaşlarına göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında yaşa göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla öğretmenlerinin yaş gruplarına göre PDÖ'nün her bir boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra yaş gruplarına göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için Tek Yönlü Varyans Çözümülemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 80 ve Tablo 81'de verilmektedir.

Tablo 80

Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Yaşlarına Göre Dağılımı

| Boyutlar | Yaş | n | O | SS |
|----------------|----------------|-----|------|------|
| Güç | 30 yaş ve altı | 149 | 3.50 | 1.04 |
| | 31-40 yaş | 378 | 3.37 | 1.00 |
| | 41-50 yaş | 298 | 3.38 | .87 |
| | 51 yaş ve üstü | 77 | 3.55 | 1.00 |
| Başarı | 30 yaş ve altı | 149 | 4.48 | .90 |
| | 31-40 yaş | 378 | 4.13 | 1.02 |
| | 41-50 yaş | 298 | 4.17 | .90 |
| | 51 yaş ve üstü | 77 | 4.44 | .76 |
| Hazcılık | 30 yaş ve altı | 149 | 4.70 | .95 |
| | 31-40 yaş | 378 | 4.55 | .96 |
| | 41-50 yaş | 298 | 4.46 | .87 |
| | 51 yaş ve üstü | 77 | 4.49 | .95 |
| Uyanlım | 30 yaş ve altı | 149 | 4.55 | .80 |
| | 31-40 yaş | 378 | 4.43 | .80 |
| | 41-50 yaş | 298 | 4.19 | .83 |
| | 51 yaş ve üstü | 77 | 4.25 | .88 |
| Özyönelim | 30 yaş ve altı | 149 | 5.15 | .55 |
| | 31-40 yaş | 378 | 5.13 | .56 |
| | 41-50 yaş | 298 | 5.09 | .53 |
| | 51 yaş ve üstü | 77 | 5.08 | .52 |
| Evrensellik | 30 yaş ve altı | 149 | 5.43 | .48 |
| | 31-40 yaş | 378 | 5.45 | .42 |
| | 41-50 yaş | 298 | 5.41 | .42 |
| | 51 yaş ve üstü | 77 | 5.44 | .44 |
| İyilikseverlik | 30 yaş ve altı | 149 | 5.15 | .54 |
| | 31-40 yaş | 378 | 5.08 | .56 |
| | 41-50 yaş | 298 | 5.10 | .54 |
| | 51 yaş ve üstü | 77 | 5.14 | .49 |

Tablo 80'in devamı:

| Boyutlar | Yaş | n | O | SS |
|---------------|----------------|-----|------|-----|
| Geleneksellik | 30 yaş ve altı | 149 | 4.20 | .78 |
| | 31-40 yaş | 378 | 4.08 | .85 |
| | 41-50 yaş | 298 | 4.10 | .87 |
| | 51 yaş ve üstü | 77 | 4.19 | .82 |
| Uyma | 30 yaş ve altı | 149 | 4.92 | .68 |
| | 31-40 yaş | 378 | 4.82 | .73 |
| | 41-50 yaş | 298 | 4.95 | .66 |
| | 51 yaş ve üstü | 77 | 5.13 | .57 |
| Güvenlik | 30 yaş ve altı | 149 | 5.19 | .50 |
| | 31-40 yaş | 378 | 5.07 | .62 |
| | 41-50 yaş | 298 | 5.10 | .63 |
| | 51 yaş ve üstü | 77 | 5.21 | .58 |

Tablo 80'e göre, "Güç", "Uyma" ve "Güvenlik" değer boyutlarını en yüksek düzeyde algılayanlar en yaşlı; "Evrensellik" boyutunu en yüksek puanlayanlar 31-40 yaşlarındaki; geriye kalan boyutlarda en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olanlar ise en genç öğretmenlerdir. En düşük aritmetik ortalamalara bakıldığında "Hazcılık", "Uyarılım" ve "Evrensellik" değer boyutlarında 41-50 yaşlarındaki; "Özyönelim" boyutunda en yaşlı; diğer boyutlarda da 31-40 yaşlarındaki öğretmenlerin öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında yaşa göre önemli fark olup olmadığını sınamak üzere yapılan Varyans Çözümlemesi Tablo 81'de yer almaktadır.

Tablo 81
Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Yaşlarına Göre
Varyans Çözümlemesi Sonuçları

| Boyutlar | VK | SD | KT | KO | F | Önem Denetimi |
|----------------|----|-----|--------|------|------|---------------|
| Güç | GA | 3 | 3.68 | 1.23 | 1.32 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 836.25 | .93 | | |
| | GN | 901 | 839.92 | | | |
| Basan | GA | 3 | 18.05 | 6.02 | 6.80 | Fark önemli* |
| | Gİ | 898 | 794.96 | .89 | | |
| | GN | 901 | 813.01 | | | |
| Hazcılık | GA | 3 | 5.90 | 1.97 | 2.28 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 775.50 | .86 | | |
| | GN | 901 | 781.40 | | | |
| Uyarılım | GA | 3 | 16.78 | 5.59 | 8.36 | Fark önemli* |
| | Gİ | 898 | 600.71 | .67 | | |
| | GN | 901 | 617.49 | | | |
| Özyönelim | GA | 3 | .47 | .16 | .53 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 267.51 | .30 | | |
| | GN | 901 | 267.98 | | | |
| Evrensellik | GA | 3 | .24 | .08 | .43 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 168.35 | .19 | | |
| | GN | 901 | 168.59 | | | |
| İyilikseverlik | GA | 3 | .65 | .22 | .74 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 263.00 | .29 | | |
| | GN | 901 | 263.65 | | | |
| Geleneksellik | GA | 3 | 1.98 | .66 | .93 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 638.44 | .71 | | |
| | GN | 901 | 640.42 | | | |
| Uyma | GA | 3 | 7.13 | 2.38 | 5.04 | Fark önemli* |
| | Gİ | 898 | 423.15 | .47 | | |
| | GN | 901 | 430.28 | | | |
| Güvenlik | GA | 3 | 2.14 | .71 | 1.99 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 322.24 | .36 | | |
| | GN | 901 | 324.38 | | | |

* (P<.05)

Tablo 81'e göre, öğretmenlerin "Güç", "Hazcılık", "Özyönelim", "Evrensellik", "İyilikseverlik", "Geleneksellik" ve "Güvenlik" değer boyutlarına ilişkin algıları, yaşlarına göre önemli bir farklılık göstermemektedir. Buna karşın, "Başarı", "Uyarılım" ve "Uyma" değer boyutlarında öğretmenlerin yaş değişkeni önemli bir belirleyicidir [$F(3, 989)=2.60$; ($P<.05$)]. Öğretmenlerin yaşına göre "Başarı", "Uyarılım" ve "Uyma" değer boyutlarına ilişkin algıları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi sonuçları Tablo 82'de yer almaktadır.

Tablo 82

**Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Yaşlarına Göre
LSD Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları**

| Boyutlar | Yaşlar | Yaşlar (Farklı) | Ortalama Fark | Önem Denetimi |
|----------|----------------|-----------------|---------------|---------------|
| Basan | 51 yaş ve üstü | 31-40 yaş | .31 | Fark önemli* |
| | 51 yaş ve üstü | 41-50 yaş | .26 | Fark önemli* |
| | 30 yaş ve altı | 31-40 yaş | .36 | Fark önemli* |
| | 30 yaş ve altı | 41-50 yaş | .31 | Fark önemli* |
| Uyarılım | 31-40 yaş | 41-50 yaş | .24 | Fark önemli* |
| | 30 yaş ve altı | 41-50 yaş | .36 | Fark önemli* |
| | 30 yaş ve altı | 51 yaş ve üstü | .30 | Fark önemli* |
| Uyma | 41-50 yaş | 31-40 yaş | .13 | Fark önemli* |
| | 51 yaş ve üstü | 31-40 yaş | .31 | Fark önemli* |
| | 51 yaş ve üstü | 41-50 yaş | .18 | Fark önemli* |
| | 51 yaş ve üstü | 30 yaş ve altı | .21 | Fark önemli* |

* ($P<.05$)

Tablo 82, öğretmenlerin "Başarı", "Uyarılım" ve "Uyma" değer boyutlarına ilişkin algılarının, onların yaşlarına göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, "Başarı" boyutunu 51 ve 51 yaşından daha yaşlı olanlar 31-40 ile 41-50 yaşındakilerden; en genç öğretmenler 31-40 ile 41-50 yaşındakilerden önemli düzeyde daha yüksek algılamaktadırlar. "Uyarılım" boyutunda 31-40 yaşlarındaki öğretmenler 41-50 yaşındakilerden; en genç öğretmenler 41-50 yaşlarındakiler ile en yaşlı gruptaki öğretmenlerden önemli düzeyde daha fazla puana sahiptirler. "Uyma" boyutunda ise 41-50 yaşlarındaki öğretmenlerin 31-40 yaşlarındakilerden; en yaşlı öğretmenlerin de

kendilerinden genç bütün yaş gruplarındaki öğretmenlerden önemli düzeyde daha fazla puanlan bulunmaktadır.

En genç ve en yaşlıların, "Başarı" değerlerine, diğer yaş grubundakilerden daha fazla önem yükledikleri anlaşılmaktadır. En genç öğretmenlerin, büyük olasılıkla da en kıdemsiz öğretmenlerin, mesleki heyecanlan ve güdü düzeyleri daha yüksek olabilir. Bu nedenle bu gruptaki öğretmenler, "Basan" değerlerine daha fazla önem yüklemiş olabilirler. En yaşlılar da öğretmenlik mesleğinin çokça önemsendiği bir kuşağın temsilcileri olduklarından "Başarı" değer tipini daha fazla önemsiyor olabilirler.

"Uyarılım" boyutunu, 40 yaş ve daha genç olan öğretmenlerin, kendilerinden daha yaşlı olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde değerlendirmeleri, daha gençlerin yaşamda risk almaktan çekinmediklerini, macera dolu ve heyecan verici bir yaşamdan hoşlandıklarını düşündürmektedir. 40 yaşın üzerindeki kişiler ise, o yaşa değin deneyeceklerini denedikleri, ya da yaşama daha gerçekçi bakabildikleri için yaşamlarında daha fazla dinginlik arzuluyor olabilirler.

"Uyma" boyutuna, 40 yaşın üzerindeki öğretmenlerin daha genç gruptakilerden daha fazla önem yüklemeleri, "Uyarılım" boyutuna ilişkin bulgularla da tutarlılık göstermektedir. Belli bir olgunluk yaşına geldikten sonra, insanların, kendilerini de en yakın aday olarak hissettiklerinden yaşlılara saygı gösterme ihtiyacı içinde olmaları, değişimi istemek yerine içinde bulunulan duruma razı olma eğilimi içinde oldukları gözlenmektedir. Bu durumun öğretmenler için de geçerli olduğu söylenebilir. Ayrıca yukarıdaki bulgular, bir yönüyle, İmamoğlu ve Aygün'ün (1999) "1970'lerden 1990'lara Değerler: Üniversite Düzeyinde Gözlenen Zaman, Kuşak ve Cinsiyet Farklılıkları" adlı araştırmalarında, gençlerin ebeveynlerinden, özellikle amaç değerler yönünden farklılıklar gösterdiğini; gençlerin daha bireysel değerleri benimserken, ebeveynlerin sosyo-kültürel-normatif değerleri daha önemli bulduğunu gösteren sonuçlarla benzeşmektedir.

(c) **İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında branşlarına göre farklılıklarının önemli olup olmadığı:** Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında branşa göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğretmenlerin branşlarına göre PDÖ'nün her bir boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra branşlarına göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 83 ve Tablo 84'te verilmiştir.

Tablo 83

Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Branşlarına Göre Dağılımı

| Boyutlar | Branş | n | O | SS |
|-----------------|------------------------|------------|----------|-----------|
| Güç | Sınıf Öğr. | 500 | 3.36 | .96 |
| | Fen-Matematik | 86 | 3.52 | .94 |
| | Sosyal Bilimler | 141 | 3.44 | .99 |
| | Dil-Edebiyat | 99 | 3.49 | 1.01 |
| | Güzel Sanatlar ve Spor | 76 | 3.43 | .92 |
| Basan | Sınıf Öğr. | 500 | 4.18 | .98 |
| | Fen-Matematik | 86 | 4.34 | .92 |
| | Sosyal Bilimler | 141 | 4.24 | .95 |
| | Dil-Edebiyat | 99 | 4.39 | .87 |
| | Güzel Sanatlar ve Spor | 76 | 4.19 | .90 |
| Hazcılık | Sınıf Öğr. | 500 | 4.49 | .96 |
| | Fen-Matematik | 86 | 4.38 | .96 |
| | Sosyal Bilimler | 141 | 4.57 | .88 |
| | Dil-Edebiyat | 99 | 4.74 | .88 |
| | Güzel Sanatlar ve Spor | 76 | 4.69 | .83 |
| Uyarılım | Sınıf Öğr. | 500 | 4.33 | .82 |
| | Fen-Matematik | 86 | 4.39 | .86 |
| | Sosyal Bilimler | 141 | 4.30 | .84 |
| | Dil-Edebiyat | 99 | 4.36 | .86 |
| | Güzel Sanatlar ve Spor | 76 | 4.56 | .79 |

Tablo 83'ün devamı:

| Boyutlar | Branş | n | O | SS |
|-----------------|------------------------|----------|----------|-----------|
| Özyönelim | Sınıf Öğr. | 500 | 5.11 | .55 |
| | Fen-Matematik | 86 | 5.05 | .55 |
| | Sosyal Bilimler | 141 | 5.09 | .58 |
| | Dil-Edebiyat | 99 | 5.19 | .51 |
| | Güzel Sanatlar ve Spor | 76 | 5.19 | .50 |
| Evrensellik | Sınıf Öğr. | 500 | 5.43 | .43 |
| | Fen-Matematik | 86 | 5.33 | .44 |
| | Sosyal Bilimler | 141 | 5.46 | .49 |
| | Dil-Edebiyat | 99 | 5.47 | .37 |
| | Güzel Sanatlar ve Spor | 76 | 5.45 | .40 |
| İyilikseverlik | Sınıf Öğr. | 500 | 5.08 | .55 |
| | Fen-Matematik | 86 | 5.08 | .53 |
| | Sosyal Bilimler | 141 | 5.18 | .52 |
| | Dil-Edebiyat | 99 | 5.15 | .52 |
| | Güzel Sanatlar ve Spor | 76 | 5.08 | .54 |
| Geleneksellik | Sınıf Öğr. | 500 | 4.03 | .87 |
| | Fen-Matematik | 86 | 4.38 | .75 |
| | Sosyal Bilimler | 141 | 4.20 | .92 |
| | Dil-Edebiyat | 99 | 4.20 | .70 |
| | Güzel Sanatlar ve Spor | 76 | 4.16 | .72 |
| Uyma | Sınıf Öğr. | 500 | 4.87 | .70 |
| | Fen-Matematik | 86 | 5.02 | .61 |
| | Sosyal Bilimler | 141 | 4.91 | .76 |
| | Dil-Edebiyat | 99 | 4.98 | .61 |
| | Güzel Sanatlar ve Spor | 76 | 4.96 | .63 |
| Güvenlik | Sınıf Öğr. | 500 | 5.11 | .61 |
| | Fen-Matematik | 86 | 5.09 | .62 |
| | Sosyal Bilimler | 141 | 5.11 | .66 |
| | Dil-Edebiyat | 99 | 5.19 | .48 |
| | Güzel Sanatlar ve Spor | 76 | 5.08 | .50 |

Tablo 83'e göre, "Güç", "Geleneksellik" ve "Uyma" değer boyutlarını Fen-Matematik; "Uyarılım" boyutunda Güzel Sanatlar ve Spor; "İyilikseverlik" boyutunda Sosyal Bilimler; "Özyönelim" boyutunda Dil-Edebiyat ile Güzel Sanatlar ve Spor; diğer

boyutlarda da Dil-Edebiyat branşındaki öğretmenler, diğerlerinden daha yüksek algıya sahiptirler. Buna karşılık "Hazcılık", "Özyönelim" ve "Evrensellik" değer boyutlarında Fen-Matematik; "Uyarılım" boyutunda Sosyal Bilimler; "İyilikseverlik" boyutunda sınıf öğretmenliği, Fen-Matematik ile Güzel Sanatlar ve Spor; "Güvenlik" boyutunda Güzel Sanatlar ve Spor; geriye kalan boyutlarda ise Sınıf Öğretmenliği branşındaki öğretmenlerinin algı ortalamaları diğerlerinden daha düşüktür. Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında branşa göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla Varyans Çözümlemesi yapılmış ve sonuçları Tablo 84'te sunulmuştur.

Tablo 84

Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Branşlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

| Boyutlar | VK | SD | KT | KO | F | Önem Denetimi |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------------------|
| Güç | GA | 4 | 3.31 | .83 | .89 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 897 | 836.62 | .93 | | |
| | GN | 901 | 839.92 | | | |
| Basan | GA | 4 | 5.12 | 1.28 | 1.42 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 897 | 807.89 | .90 | | |
| | GN | 901 | 813.01 | | | |
| Hazcılık | GA | 4 | 9.45 | 2.36 | 2.75 | Fark önemli* |
| | Gİ | 897 | 771.95 | .86 | | |
| | GN | 901 | 781.40 | | | |
| Uyarılım | GA | 4 | 4.02 | 1.00 | 1.47 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 897 | 613.47 | .68 | | |
| | GN | 901 | 617.49 | | | |
| Özyönelim | GA | 4 | 1.48 | .37 | 1.25 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 897 | 266.50 | .30 | | |
| | GN | 901 | 267.99 | | | |
| Evrensellik | GA | 4 | 1.21 | .30 | 1.63 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 897 | 167.38 | .19 | | |
| | GN | 901 | 168.59 | | | |

Tablo 84'ün devamı:

| Boyutlar | VK | SD | KT | KO | F | Önem Denetimi |
|----------------|----|-----|--------|------|------|---------------|
| İyilikseverlik | GA | 4 | 1.44 | .36 | 1.23 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 897 | 262.21 | .29 | | |
| | GN | 901 | 263.65 | | | |
| Geleneksellik | GA | 4 | 11.73 | 2.93 | 4.18 | Fark önemli* |
| | Gİ | 897 | 628.69 | .70 | | |
| | GN | 901 | 640.42 | | | |
| Uyma | GA | 4 | 2.83 | .71 | 1.49 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 897 | 427.44 | .48 | | |
| | GN | 901 | 430.28 | | | |
| Güvenlik | GA | 4 | .77 | 1.19 | .53 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 897 | 323.61 | .36 | | |
| | GN | 901 | 324.38 | | | |

* (P<.05)

Tablo 84'ün verileri dikkate alındığında, öğretmenlerin yalnızca "Hazcılık" ve "Geleneksellik" değer boyutlarına ilişkin algıları, branş bakımından önemli farklılık göstermekte [F (4, 897)=2.37; (P<.05)]; diğer boyutlarda branş değişkeni önemli bir farklılık yaratmamaktadır. Öğretmenlerin branşına göre "Hazcılık" ve "Geleneksellik" değer boyutlarına ilişkin algıları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi sonuçları Tablo 85'te yer almaktadır.

Tablo 85

**Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Branşlarına Göre
LSD Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları**

| Boyutlar | Branşlar | Branşlar (Farklı) | Ortalama Fark | Önem Denetimi |
|---------------|--------------------|-------------------|---------------|---------------|
| Hazcılık | Dil-Edebiyat | Sınıf Öğr. | .25 | Fark önemli* |
| | Dil-Edebiyat | Fen-Mat. | .36 | Fark önemli* |
| | Güzel San. ve Spor | Fen-Mat. | .31 | Fark önemli* |
| Geleneksellik | Fen-Mat. | Sınıf Öğr. | .35 | Fark önemli* |
| | Sosyal Bil. | Sınıf Öğr. | .17 | Fark önemli* |

* (P<.05)

Tablo 85, öğretmenlerin "Hazcılık" ve "Geleneksellik" değer boyutlarına ilişkin algılarının, onların branşlarına göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, "Hazcılık" boyutunda Dil-Edebiyat öğretmenlerinin algı ortalaması Sınıf ve Fen-Matematik; Güzel Sanatlar ve Spor öğretmenlerinin algı ortalaması Fen-Matematik öğretmenlerinden önemli düzeyde yüksektir. "Geleneksellik" boyutunda Fen-Matematik öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında, Fen-Matematik öğretmenlerinin lehine; Sosyal Bilimler öğretmenleri ile Sınıf öğretmenleri arasında, Sosyal Bilimler öğretmenlerinin lehine önemli bir farklılık gözlenmektedir.

Tablo 85'e göre, Dil-Edebiyat ile Güzel Sanatlar ve Spor öğretmenlerinin Sınıf ve Fen-Matematik öğretmenlerinden daha fazla hazza yöneldikleri söylenebilir. Bu durumun nedeni, Edebiyat, Müzik, Resim gibi güzel sanatların kollarının zaten doğasında haz almanın yer alması olabilir. Buna spor alanını da rahatlıkla eklemek olanaklıdır. Keza, bu sayılan branşlar, insanların hoşça zaman geçirebilmeleri için birer hobi niteliğindedir.

"Geleneksellik" boyutunda ise hem Fen-Matematik, hem de Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler Sınıf öğretmenlerinden daha geleneksel görünmektedirler. Sosyal Bilimler branşı kapsamında yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri bu boyuttaki aritmetik ortalamayı artırmış olabilirler. Çünkü araştırmalar, dindarlık yönelimi ile geleneksellik arasında yüksek düzeyde anlamlı pozitif ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Ancak doğa bilimleriyle uğraşan öğretmenlerin daha geleneksel değerleri benimsemiş olması şaşırtıcı bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

(d) İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında okuldaki görev sürelerine göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında okuldaki görev süresine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğretmenlerin okuldaki görev süresi gruplarına göre, PDÖ'nün her bir boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra okuldaki görev süresi gruplarına göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 86 ve Tablo 87'de verilmiştir.

Tablo 86
Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının
Okuldaki Görev Sürelerine Göre Dağılımı

| Boyutlar | Okuldaki Görev Süresi | n | O | SS |
|----------------|-----------------------|-----|------|------|
| Güç | 5 yıl ve altı | 560 | 3.42 | .99 |
| | 6-10 yıl | 262 | 3.40 | .92 |
| | 11-15 yıl | 56 | 3.40 | .91 |
| | 16 yıl ve üstü | 24 | 3.24 | 1.05 |
| Basan | 5 yıl ve altı | 560 | 4.24 | .97 |
| | 6-10 yıl | 262 | 4.19 | .93 |
| | 11-15 yıl | 56 | 4.27 | .87 |
| | 16 yıl ve üstü | 24 | 4.16 | .92 |
| Hazcılık | 5 yıl ve altı | 560 | 4.57 | .93 |
| | 6-10 yıl | 262 | 4.44 | .97 |
| | 11-15 yıl | 56 | 4.73 | .78 |
| | 16 yıl ve üstü | 24 | 4.43 | .92 |
| Uyarılım | 5 yıl ve altı | 560 | 4.43 | .82 |
| | 6-10 yıl | 262 | 4.23 | .83 |
| | 11-15 yıl | 56 | 4.26 | .87 |
| | 16 yıl ve üstü | 24 | 4.15 | .83 |
| Özyönelim | 5 yıl ve altı | 560 | 5.14 | .54 |
| | 6-10 yıl | 262 | 5.05 | .55 |
| | 11-15 yıl | 56 | 5.13 | .59 |
| | 16 yıl ve üstü | 24 | 5.22 | .45 |
| Evrensellik | 5 yıl ve altı | 560 | 5.44 | .44 |
| | 6-10 yıl | 262 | 5.42 | .42 |
| | 11-15 yıl | 56 | 5.46 | .42 |
| | 16 yıl ve üstü | 24 | 5.41 | .44 |
| İyilikseverlik | 5 yıl ve altı | 560 | 5.11 | .54 |
| | 6-10 yıl | 262 | 5.04 | .56 |
| | 11-15 yıl | 56 | 5.22 | .51 |
| | 16 yıl ve üstü | 24 | 5.28 | .35 |

Tablo 86'nın devamı:

| Boyutlar | Okuldaki Görev Süresi | n | O | SS |
|---------------|-----------------------|-----|------|------|
| Geleneksellik | 5 yıl ve altı | 560 | 4.11 | .83 |
| | 6-10 yıl | 262 | 4.09 | .87 |
| | 11-15 yıl | 56 | 4.21 | .82 |
| | 16 yıl ve üstü | 24 | 4.36 | 1.02 |
| Uyma | 5 yıl ve altı | 560 | 4.88 | .73 |
| | 6-10 yıl | 262 | 4.94 | .62 |
| | 11-15 yıl | 56 | 4.96 | .68 |
| | 16 yıl ve üstü | 24 | 5.03 | .50 |
| Güvenlik | 5 yıl ve altı | 560 | 5.12 | .60 |
| | 6-10 yıl | 262 | 5.09 | .60 |
| | 11-15 yıl | 56 | 5.13 | .64 |
| | 16 yıl ve üstü | 24 | 5.13 | .58 |

Tablo 86'ya göre, "Güç" ve "Uyarılım" boyutlarını okula en yeni gelen; "Başarı", "Hazcılık" ve "Evrensellik" değer boyutlarını 11-15 yıldır aynı okulda görev yapan; "Güvenlik" boyutunu 11-15 ile 16 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda hizmet yürüten; diğer boyutları ise okulda en uzun süredir görev yapan öğretmenler, diğer öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Diğer yandan, "Özyönelim", "İyilikseverlik", "Geleneksellik" ve "Güvenlik" değer boyutlarında okulun 6-10 yıldır; "Uyma" boyutunda okulun en yeni; diğer boyutlarda okulun en eski çalışanı konumundaki öğretmenlerin algı ortalamaları en düşük düzeydedir. Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında okuldaki görev süresine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Varyans Çözümlemesi sonuçları Tablo 87'de verilmektedir.

Tablo 87
Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının
Okuldaki Görev Sürelerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

| Boyutlar | VK | SD | KT | KO | F | Önem Denetimi |
|----------------|----|-----|--------|-------------|------|---------------|
| Güç | GA | 3 | .84 | .28 | .30 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 839.08 | .93 | | |
| | GN | 901 | 839.92 | | | |
| Basan | GA | 3 | .74 | .25 | .27 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 812.27 | .91 | | |
| | GN | 901 | 813.01 | | | |
| Hazcılık | GA | 3 | 5.44 | 1.81 | 2.10 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 775.97 | .86 | | |
| | GN | 901 | 781.40 | | | |
| Uyarılım | GA | 3 | 8.44 | 2.81 | 4.15 | Fark önemli* |
| | Gİ | 898 | 609.05 | .68 | | |
| | GN | 901 | 617.49 | | | |
| Özyönelim | GA | 3 | 1.64 | .55 | 1.84 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 266.34 | .30 | | |
| | GN | 901 | 267.98 | | | |
| Evrensellik | GA | 3 | .11 | .04 | .19 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 168.49 | .19 | | |
| | GN | 901 | 168.59 | | | |
| İyilikseverlik | GA | 3 | 2.59 | .86 | 2.97 | Fark önemli* |
| | Gİ | 898 | 261.06 | .29 | | |
| | GN | 901 | 263.65 | | | |
| Geleneksellik | GA | 3 | 2.12 | .71 | .99 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 638.30 | .71 | | |
| | GN | 901 | 640.42 | | | |
| Uyma | GA | 3 | 1.18 | .39 | .82 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 429.10 | .48 | | |
| | GN | 901 | 430.28 | | | |
| Güvenlik | GA | 3 | .19 | .07 | .18 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 324.19 | .36 | | |
| | GN | 901 | 324.38 | | | |

* (P<.05)

Tablo 87'deki verilerden, değer boyutlarından yalnızca "Uyarılım" ve "İyilikseverlik" boyutlarında öğretmenlerin okuldaki görev süreleri açısından önemli düzeyde farklılaştığı [$F(3, 898)=2.60; (P<.05)$]; diğer boyutlarda anılan değişken açısından önemli bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin okuldaki görev sürelerine göre "Uyarılım" ve "İyilikseverlik" değer boyutlarına ilişkin algıları arasındaki farkın kaynağını saptamak üzere yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi sonuçları Tablo 88'de sunulmaktadır.

Tablo 88

**Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Okuldaki Görev Sürelerine
LSD Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları**

| Boyutlar | Okuldaki Görev Süresi | Okuldaki Görev Süresi (Farklı) | Ortalama Fark | Önem Denetimi |
|----------------|-----------------------|--------------------------------|---------------|---------------|
| Uyarılım | 5 yıl ve altı | 6-10 yıl | .20 | Fark önemli* |
| İyilikseverlik | 11-15 yıl | 6-10 yıl | .18 | Fark önemli* |
| | 16 yıl ve üstü | 6-10 yıl | .24 | Fark önemli* |

* ($P<.05$)

Tablo 88, öğretmenlerin "Uyarılım" ve "İyilikseverlik" değer boyutlarına ilişkin algılarının, onların okuldaki görev sürelerine göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, okula en yeni gelen öğretmenler, 6-10 yıldır okulun öğretmeni konumundakilere göre "Uyarılım" boyutunu önemli düzeyde yüksek algılamaktadırlar. "İyilikseverlik" boyutuna gelindiğinde ise, okuldaki görev süresi 11-15 yıl olanlar ile 16 yıl ve üstü olanların algı ortalaması, okuldaki görev süresi 6-10 yıl olanlara oranla önemli düzeyde daha fazladır.

Buna göre, okuldaki görev süresi 6 ile 10 yıl arası olan öğretmenlerin, çalıştıkları okula kendilerinden daha sonra gelen öğretmenlere oranla daha fazla risk ve maceradan hoşlandıkları; okulun daha eski üyeleri kadar yakın çevrelerindeki insanların iyiliğini gözetme kaygısı taşımadıkları söylenebilir. Bu doğrultuda okulun 6-10 yıldır üyesi olan öğretmenlerin daha bireysel değerleri benimsedikleri sonucuna varılabilir.

(e) İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında öğretmenlik kıdemlerine göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında öğretmenlik kıdemine göre

önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla,, öğretmenlik kıdemi gruplarına göre, PDÖ'nün her bir boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra öğretmenlik kıdemi gruplarına göre algılarının ortalamalar arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 89 ve Tablo 90'da verilmiştir.

Tablo 89

**Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının
Öğretmenlik Kıdemlerine Göre Dağılımı**

| Boyutlar | Öğretmenlik kıdemi | n | O | SS |
|----------|--------------------|-----|------|------|
| Güç | 5 yıl ve altı | 89 | 3.62 | 1.06 |
| | 6-10 yıl | 273 | 3.36 | .93 |
| | 11-15 yıl | 150 | 3.36 | .99 |
| | 16-20 yıl | 147 | 3.28 | 1.04 |
| | 21 yıl ve üstü | 243 | 3.49 | .89 |
| Başarı | 5 yıl ve altı | 89 | 4.47 | .89 |
| | 6-10 yıl | 273 | 4.20 | 1.04 |
| | 11-15 yıl | 150 | 4.12 | .98 |
| | 16-20 yıl | 147 | 4.09 | .97 |
| | 21 yıl ve üstü | 243 | 4.31 | .81 |
| Hazcılık | 5 yıl ve altı | 89 | 4.61 | 1.03 |
| | 6-10 yıl | 273 | 4.70 | .90 |
| | 11-15 yıl | 150 | 4.45 | .96 |
| | 16-20 yıl | 147 | 4.29 | .97 |
| | 21 yıl ve üstü | 243 | 4.52 | .86 |
| Uyarılım | 5 yıl ve altı | 89 | 4.54 | .83 |
| | 6-10 yıl | 273 | 4.41 | .81 |
| | 11-15 yıl | 150 | 4.43 | .86 |
| | 16-20 yıl | 147 | 4.29 | .79 |
| | 21 yıl ve üstü | 243 | 4.21 | .83 |

Tablo 89'un devamı:

| Boyutlar | Öğretmenlik Kıdemi | n | O | SS |
|-----------------|---------------------------|----------|----------|-----------|
| Özyönelim | 5 yıl ve altı | 89 | 5.20 | .50 |
| | 6-10 yıl | 273 | 5.12 | .57 |
| | 11-15 yıl | 150 | 5.15 | .54 |
| | 16-20 yıl | 147 | 5.11 | .56 |
| | 21 yıl ve üstü | 243 | 5.06 | .52 |
| Evrensellik | 5 yıl ve altı | 89 | 5.47 | .43 |
| | 6-10 yıl | 273 | 5.44 | .45 |
| | 11-15 yıl | 150 | 5.44 | .44 |
| | 16-20 yıl | 147 | 5.44 | .39 |
| | 21 yıl ve üstü | 243 | 5.40 | .43 |
| İyilikseverlik | 5 yıl ve altı | 89 | 5.19 | .57 |
| | 6-10 yıl | 273 | 5.11 | .52 |
| | 11-15 yıl | 150 | 5.05 | .56 |
| | 16-20 yıl | 147 | 5.10 | .60 |
| | 21 yıl ve üstü | 243 | 5.10 | .51 |
| Geleneksellik | 5 yıl ve altı | 89 | 4.22 | .81 |
| | 6-10 yıl | 273 | 4.07 | .84 |
| | 11-15 yıl | 150 | 4.12 | .80 |
| | 16-20 yıl | 147 | 4.10 | .91 |
| | 21 yıl ve üstü | 243 | 4.15 | .84 |
| Uyma | 5 yıl ve altı | 89 | 4.98 | .68 |
| | 6-10 yıl | 273 | 4.83 | .74 |
| | 11-15 yıl | 150 | 4.90 | .63 |
| | 16-20 yıl | 147 | 4.85 | .78 |
| | 21 yıl ve üstü | 243 | 5.02 | .59 |
| Güvenlik | 5 yıl ve altı | 89 | 5.21 | .53 |
| | 6-10 yıl | 273 | 5.10 | .62 |
| | 11-15 yıl | 150 | 5.09 | .56 |
| | 16-20 yıl | 147 | 5.06 | .70 |
| | 21 yıl ve üstü | 243 | 5.14 | .57 |

Tablo 89'daki verilere göre, "Hazcılık" boyutunu en yüksek algılayanlar 6-10 yıllık öğretmenlik kademine sahip olanlar; "Uyma" boyutunu en yüksek algılayanlar en kıdemli öğretmenler; diğer boyutlara ilişkin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip

öğretmenler ise en kıdemsiz öğretmenlerdir. Diğer yandan "Uyarılım", "Özyönelim" ve "Evrensellik" değer boyutlarına ilişkin en düşük aritmetik ortalamaya sahip olanlar en kıdemli; "İyilikseverlik" boyutunu en düşük düzeyde algılayanlar 11-15 yıllık öğretmenler; "Geleneksellik" ve "Uyma" boyutlarını en düşük derecede algılayanlar 6-10 yıllık öğretmenlik kıdemi olanlar; diğer boyutlarda en az puanı olanlar ise 16-20 yıllık öğretmenlerdir. Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında, öğretmenlik kıdemlerine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Varyans Çözümlemesi sonuçları Tablo 90'da verilmektedir.

Tablo 90

Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının

Öğretmenlik Kıdemlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

| Boyutlar | VK | SD | KT | KO | F | Önem Denetimi |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------------------|
| Güç | GA | 4 | 9.16 | 2.29 | 2.47 | Fark önemli* |
| | Gİ | 897 | 830.76 | .93 | | |
| | GN | 901 | 839.92 | | | |
| Basan | GA | 4 | 11.68 | 2.92 | 3.27 | Fark önemli* |
| | Gİ | 897 | 801.33 | .89 | | |
| | GN | 901 | 813.01 | | | |
| Hazcılık | GA | 4 | 18.03 | 4.51 | 5.30 | Fark önemli* |
| | Gİ | 897 | 763.37 | .85 | | |
| | GN | 901 | 781.40 | | | |
| Uyarılım | GA | 4 | 10.66 | 2.67 | 3.94 | Fark önemli* |
| | Gİ | 897 | 606.83 | .68 | | |
| | GN | 901 | 617.49 | | | |
| Özyönelim | GA | 4 | 1.61 | .40 | 1.35 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 897 | 266.37 | .30 | | |
| | GN | 901 | 267.98 | | | |
| Evrensellik | GA | 4 | .54 | .13 | .72 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 897 | 168.05 | .19 | | |
| | GN | 901 | 168.59 | | | |

Tablo 90'in devamı:

| Boyutlar | VK | SD | KT | KO | F | Önem Denetimi |
|----------------|----|-----|--------|------|------|---------------|
| İyilikseverlik | GA | 4 | 1.12 | .28 | .96 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 897 | 262.53 | .29 | | |
| | GN | 901 | 263.65 | | | |
| Geleneksellik | GA | 4 | 1.89 | .47 | .66 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 897 | 638.53 | .71 | | |
| | GN | 901 | 640.42 | | | |
| Uyma | GA | 4 | 5.93 | 1.48 | 3.13 | Fark önemli* |
| | Gİ | 897 | 424.35 | .47 | | |
| | GN | 901 | 430.28 | | | |
| Güvenlik | GA | 4 | 1.39 | .35 | .97 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 897 | 322.99 | .36 | | |
| | GN | 901 | 324.38 | | | |

* (P<.05)

Tablo 90'a göre, "Güç", "Başarı", "Hazcılık", "Uyarılım" ve "Uyma" değer boyutlarında öğretmenlerin algıları arasında öğretmenlik kıdemi açısından önemli farklılık bulunmakta [F (4, 897)=2.37; (P<.05)]; diğer boyutlarda anılan değişken açısından önemli bir fark bulunmamaktadır. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerine göre "Güç", "Başarı", "Hazcılık", "Uyarılım" ve "Uyma" değer boyutlarına ilişkin algıları arasındaki farkın kaynağını saptamak üzere yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi sonuçları Tablo 91'de sunulmaktadır.

Tablo 91

Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının

Öğretmenlik Kıdemlerine Göre LSD Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları

| Boyutlar | Öğrt. Kıdem | Öğrt. Kıdem (Farklı) | Ortalama Fark | Önem Denetimi |
|----------|----------------|----------------------|---------------|---------------|
| Güç | 5 yıl ve altı | 6-10 yıl | .26 | Fark önemli* |
| | 5 yıl ve altı | 11-15 yıl | .26 | Fark önemli* |
| | 5 yıl ve altı | 16-20 yıl | .34 | Fark önemli* |
| | 21 yıl ve üstü | 16-20 yıl | .21 | Fark önemli* |
| Başarı | 5 yıl ve altı | 6-10 yıl | .27 | Fark önemli* |
| | 5 yıl ve altı | 11-15 yıl | .35 | Fark önemli* |
| | 5 yıl ve altı | 16-20 yıl | .38 | Fark önemli* |
| | 21 yıl ve üstü | 16-20 yıl | .22 | Fark önemli* |
| Hazcılık | 5 yıl ve altı | 16-20 yıl | .32 | Fark önemli* |
| | 6-10 yıl | 11-15 yıl | .25 | Fark önemli* |
| | 6-10 yıl | 16-20 yıl | .41 | Fark önemli* |
| | 6-10 yıl | 21 yıl ve üstü | .18 | Fark önemli* |
| | 21 yıl ve üstü | 16-20 yıl | .23 | Fark önemli* |
| Uyarılım | 5 yıl ve altı | 16-20 yıl | .26 | Fark önemli* |
| | 5 yıl ve altı | 21 yıl ve üstü | .33 | Fark önemli* |
| | 6-10 yıl | 21 yıl ve üstü | .20 | Fark önemli* |
| | 11-15 yıl | 6-10 yıl | .22 | Fark önemli* |
| Uyma | 21 yıl ve üstü | 6-10 yıl | .19 | Fark önemli* |
| | 21 yıl ve üstü | 16-20 yıl | .17 | Fark önemli* |

* (P<.05)

Tablo 91, öğretmenlerin "Güç", "Başarı", "Hazcılık", "Uyarılım" ve "Uyma" değer boyutlarına ilişkin algılarının, onların okuldaki görev sürelerine göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, "Güç" boyutunda en kıdemsiz öğretmenlerin algı düzeyi 6-10, 11-15 ve 16-20 yıllık öğretmenlerden; en kıdemli öğretmenlerin ise 16-20 yıllık öğretmenlerden önemli düzeyde daha yüksektir. "Başarı" boyutunda en kıdemsiz öğretmenlerin algı düzeyi 6-10, 11-15 ve 16-20 yıllık öğretmenlerden; en kıdemli öğretmenlerin ise 16-20 yıllık öğretmenlerden önemli düzeyde daha yüksektir. "Hazcılık" boyutunda en kıdemsiz öğretmenlerin algı düzeyi 16-20 yıllık öğretmenlerden; 6-10 yıllık öğretmenlerin algı düzeyi 11-15 yıllık, 16-20 yıllık ve en

kıdemli öğretmenlerden; en kıdemli öğretmenlerin algı düzeyi de 16-20 yıllık öğretmenlerin algı düzeyinden önemli derecede yüksektir. "Uyarılım" boyutunda en kıdemsiz öğretmenler ile 16-20 yıllık ve en kıdemli öğretmenler arasında, en kıdemsiz öğretmenlerin lehine; 6-10 yıllık öğretmenler ile en kıdemli öğretmenler arasında 6-10 yıllık kıdemi olanların lehine; 11-15 yıllık öğretmenlik kıdemi olanlar ile de 6-10 yıllık öğretmenler arasında 11-15 yıllık öğretmenlerin lehine önemli bir farklılık bulunmaktadır. Son olarak en kıdemli öğretmenler, "Uyma" değer boyutunu 6-10 ve 16-20 yıllık öğretmenlik kıdemi olanlardan önemli düzeyde yüksek algılamaktadırlar.

Özgenişletim bileşik değer boyutunda yer alan iki değer boyutunda da ("Güç" ve "Başarı") en kıdemsiz ve en kıdemli öğretmenler öne çıkmaktadır. Buna göre, bu iki gruptaki öğretmenlerin, başkalarının zararına bile olsa, kendi çıkarları doğrultusunda davranma eğilimi taşıdıkları (Schwartz, 1992) yani toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücüne sahip olmak istedikleri ve toplumsal standartları baz alan kişisel başarı yönelimi (Schwartz, 1994) içinde oldukları söylenebilir. Kıdem bakımından iki uçta yer alan öğretmenlerin Özgenişletim değerlerini benimseme noktasında uzlaşmaları, birinci gruptakilerin meslek yaşamına yeni girmenin etkisiyle, diğer gruptakilerin de uzun yıllar içinde yer aldıkları meslek yaşamından ayrılma noktasına gelmeleri nedeniyle kendilerini başkalarına kanıtama gereksinimi içinde olmalarıyla ilişkili olabilir.

10 yıl ve daha az kıdeme sahip olanlar ile kıdemi en fazla olanların bireysel zevke ve hazzı yöneldikleri anlaşılmaktadır. Bu kıdem gruplarının arasında kalan 11-20 yıllık öğretmenlik kıdemine sahip öğretmenlerin ise yaşamda daha fazla dinginlik istedikleri söylenebilir.

"Uyarılım" boyutu çözümlendiğinde, meslekte en yeni öğretmenlerin meslekte daha deneyimli olanlara, 6-10 yıllık olanların en kıdemlilere ve 11-15 yıllık öğretmenlerin de 6-10 yıllık öğretmenlere göre heyecan ve yenilik arayışı içinde oldukları, değişken bir yaşam sürmek istedikleri, daha cesur olmak gerektiğine inandıkları söylenebilir.

"Uyma" değer boyutuyla ilgili olarak, en kıdemli öğretmenlerin 6-10 ve 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla kibarlığa önem verdikleri, itaat etmek, ana baba ve yaşlılara değer vermek ve kişinin kendisini denetlemesi gerektiği kanısı

taşıdıkları söylenebilir. Yaşça da daha büyük olma olasılığı bulunan en kıdemli öğretmenlerin uymacı bir kimliğe bürünmeleri anlaşılır olmakla birlikte, bu grup ile en kıdemsiz yani en genç grup arasında bu boyut açısından önemli farklılık olmaması (aynı sonuca yaş değişkeninin değerlendirildiği alt problemde de ulaşılmıştır) daha isyancı, bağımsızlığına ve özerkliklerine düşkün olması beklenen gençlerin bu özellikler yerine, daha itaatkar olduklarını düşündürmektedir.

(f) İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında öğrenim düzeylerine göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında, öğrenim düzeylerine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğrenim düzeylerine göre PDÖ'nün her bir boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra öğrenim düzeylerine göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 92 ve Tablo 93'te verilmiştir.

Tablo 92
Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının
Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

| Boyutlar | Öğrenim Düzeyi | n | O | SS |
|----------------|--------------------------------|-----|------|------|
| Güç | 2 ve 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü | 162 | 3.39 | .90 |
| | Ön Lisans | 101 | 3.40 | 1.00 |
| | Lisans | 591 | 3.40 | .98 |
| | Lisansüstü | 48 | 3.61 | .97 |
| Basan | 2 ve 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü | 162 | 4.17 | .85 |
| | Ön Lisans | 101 | 4.25 | .91 |
| | Lisans | 591 | 4.22 | .98 |
| | Lisansüstü | 48 | 4.45 | .96 |
| Hazcılık | 2 ve 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü | 162 | 4.42 | .86 |
| | Ön Lisans | 101 | 4.25 | .91 |
| | Lisans | 591 | 4.22 | .98 |
| | Lisansüstü | 48 | 4.45 | .96 |
| Uyarılım | 2 ve 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü | 162 | 4.10 | .86 |
| | Ön Lisans | 101 | 4.32 | .62 |
| | Lisans | 591 | 4.41 | .84 |
| | Lisansüstü | 48 | 4.56 | .82 |
| Özyönelim | 2 ve 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü | 162 | 5.00 | .51 |
| | Ön Lisans | 101 | 5.11 | .55 |
| | Lisans | 591 | 5.14 | .55 |
| | Lisansüstü | 48 | 5.17 | .52 |
| Evrensellik | 2 ve 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü | 162 | 5.36 | .45 |
| | Ön Lisans | 101 | 5.48 | .41 |
| | Lisans | 591 | 5.44 | .43 |
| | Lisansüstü | 48 | 5.45 | .38 |
| İyilikseverlik | 2 ve 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü | 162 | 5.06 | .51 |
| | Ön Lisans | 101 | 5.12 | .58 |
| | Lisans | 591 | 5.10 | .55 |
| | Lisansüstü | 48 | 5.20 | .42 |

Tablo 92'nin devamı:

| Boyutlar | Öğrenim Düzeyi | n | O | SS |
|---------------|--------------------------------|-----|------|-----|
| Geleneksellik | 2 ve 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü | 162 | 4.09 | .79 |
| | Ön Lisans | 101 | 4.04 | .98 |
| | Lisans | 591 | 4.14 | .83 |
| | Lisansüstü | 48 | 4.11 | .86 |
| Uyma | 2 ve 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü | 162 | 5.01 | .54 |
| | Ön Lisans | 101 | 4.89 | .78 |
| | Lisans | 591 | 4.88 | .71 |
| | Lisansüstü | 48 | 5.03 | .63 |
| Güvenlik | 2 ve 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü | 162 | 5.12 | .59 |
| | Ön Lisans | 101 | 5.12 | .62 |
| | Lisans | 591 | 5.11 | .59 |
| | Lisansüstü | 48 | 5.08 | .68 |

Tablo 92'ye göre, "Evrensellik" değer boyutunda en yüksek algı düzeyine sahip olanlar Ön Lisans öğrenimi yapan; "Geleneksellik" boyutunda en yüksek algı düzeyine sahip olanlar Lisans mezunu; "Güvenlik" boyutunda en yüksek algı düzeyine sahip olanlar Eğitim Enstitüsü ile Ön Lisans çıkışlı; diğer boyutlarda en yüksek algı düzeyine sahip olanlar ise Lisansüstü eğitim programlarını tamamlamış öğretmenlerdir. Aksine, "Hazcılık" ve "Uyma" değer boyutlarını en düşük düzeyde algılayanlar Lisans; "Geleneksellik" değer boyutlarını en düşük düzeyde algılayanlar Ön Lisans; "Güvenlik" değer boyutlarını en düşük düzeyde algılayanlar Lisansüstü; diğer boyutları değer boyutlarını en düşük düzeyde algılayanlar da 2 ve 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü düzeyinde eğitim almış olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında, öğrenim düzeylerine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Varyans Çözümlemesi sonuçları Tablo 93 'te yer almaktadır.

Tablo 93
Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının
Öğrenim Düzeylerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

| Boyutlar | VK | SD | KT | KO | F | Önem Denetimi |
|----------------|----|-----|--------|------|------|---------------|
| Güç | GA | 3 | 2.09 | .70 | .75 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 837.83 | .93 | | |
| | GN | 901 | 839.92 | | | |
| Basan | GA | 3 | 2.85 | .95 | 1.05 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 810.16 | .90 | | |
| | GN | 901 | 813.01 | | | |
| Hazcılık | GA | 3 | 3.92 | 1.31 | 1.51 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 777.49 | .87 | | |
| | GN | 901 | 781.40 | | | |
| Uyarılım | GA | 3 | 14.49 | 4.83 | 7.19 | Fark önemli* |
| | Gİ | 898 | 603.00 | .67 | | |
| | GN | 901 | 617.49 | | | |
| Özyönelim | GA | 3 | 2.88 | .96 | 3.25 | Fark önemli* |
| | Gİ | 898 | 265.10 | .30 | | |
| | GN | 901 | 267.98 | | | |
| Evrensellik | GA | 3 | 1.23 | .41 | 2.20 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 167.36 | .19 | | |
| | GN | 901 | 168.59 | | | |
| İyilikseverlik | GA | 3 | .69 | .23 | .78 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 262.96 | .29 | | |
| | GN | 901 | 263.65 | | | |
| Geleneksellik | GA | 3 | .96 | .32 | .45 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 639.46 | .71 | | |
| | GN | 901 | 640.42 | | | |
| Uyma | GA | 3 | 2.85 | .95 | 2.00 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 427.43 | .48 | | |
| | GN | 901 | 430.28 | | | |
| Güvenlik | GA | 3 | .05 | .02 | .05 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 324.33 | .36 | | |
| | GN | 901 | 324.38 | | | |

* (P<.05)

Tablo 93'ten anlaşılacağı üzere, öğretmenler yalnızca "Uyarılım" ile "Özyönelim" değer boyutlarını öğrenim düzeylerine göre önemli düzeyde farklı algılamakta [$F(3, 898)=2.60; (P<.05)$]; diğer boyutlarda görülen fark, istatistiksel olarak önemli değildir. Öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre "Uyarılım" ve "Özyönelim" değer boyutlarına ilişkin algıları arasındaki farkın kaynağını saptamak üzere yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi sonuçları Tablo 94'te sunulmaktadır.

Tablo 94

Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının

Öğrenim Düzeylerine Göre LSD Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları

| Boyutlar | Öğrenim Düzeyi | Öğr. Düzey (Farklı) | Ort. Fark | Önem Denetimi |
|-----------|----------------|---------------------------------|-----------|---------------|
| Uyarılım | Lisans | 2 ve 3 Yıllık Eğitim. Enstitüsü | .31 | Fark önemli* |
| | Lisansüstü | 2 ve 3 Yıllık Eğitim. Enstitüsü | .46 | Fark önemli* |
| | Ön Lisans | 2 ve 3 Yıllık Eğitim. Enstitüsü | .21 | Fark önemli* |
| Özyönelim | Lisans | 2 ve 3 Yıllık Eğitim. Enstitüsü | .15 | Fark önemli* |

* ($P<.05$)

Tablo 94, öğretmenlerin "Uyarılım" ve "Özyönelim" değer boyutlarına ilişkin algılarının, onların öğrenim düzeylerine göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, "Uyarılım" değer boyutunda hem Lisans, hem Lisansüstü, hem de Ön Lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin algı ortalamaları, 2 ve 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerden önemli düzeyde yüksektir. Yine Tablo 94, Lisans mezunu ilköğretim okulu öğretmenlerinin "Özyönelim" değer boyutunu Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerden önemli düzeyde yüksek algıladığını göstermektedir.

"Uyarılım" ve "Özyönelim" değerlerinin her ikisini de en az benimseyenler, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler olup, bu iki değer tipi Değişime Açık Olma ana değer boyutunda yer almaktadır. Buradan hareketle, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerinin diğerlerine göre değişime daha fazla direnç gösterdiği söylenebilir. Bu

bulgudan hareketle, aritmetik ortalamalara da bakarak, değişime açık olma ile eğitim düzeyi arasında doğrusal bir ilişki olduğu, yani eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin değişime açık olma düzeylerinin de artış gösterdiği ifade edilebilir. Bu durumun eğitimin başarısı olarak görmenin yanında yaş ile de bir bağlantısının olduğu düşünülebilir. Çünkü Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerin daha yaşlı olması güçlü bir olasılıktır. Keza, yaş değişkeni ile öğretmen değerlerinin incelendiği alt problemde en yaşlı iki grubun, "Uyarılım" değerlerini en düşük düzeyde değerlendirmeleri, bu yargıyı destekler niteliktedir.

(g) İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında, herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, onların herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre PDÖ'nün her bir boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre, algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 95 ve Tablo 96'da verilmiştir.

Tablo 95
Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının
Herhangi Bir Sendikaya Üyelik Durumlarına Göre Dağılımı

| Boyutlar | Sendika | n | O | SS |
|-----------|-----------------|-----|------|------|
| Güç | Eğitim-Sen | 349 | 3.33 | .99 |
| | Türk Eğitim-Sen | 68 | 3.52 | .94 |
| | Eğitim-Bir-Sen | 14 | 3.55 | 1.18 |
| | Eğitim-İş | 14 | 3.62 | .58 |
| | Sendikası 1* | 337 | 3.42 | .96 |
| | Sendikası 2* | 120 | 3.50 | .95 |
| Başarı | Eğitim-Sen | 349 | 4.11 | 1.00 |
| | Türk Eğitim-Sen | 68 | 4.38 | .83 |
| | Eğitim-Bir-Sen | 14 | 4.25 | 1.03 |
| | Eğitim-İş | 14 | 4.55 | .81 |
| | Sendikası 1* | 337 | 4.28 | .94 |
| | Sendikası 2* | 120 | 4.29 | .86 |
| Hazcılık | Eğitim-Sen | 349 | 4.57 | .90 |
| | Türk Eğitim-Sen | 68 | 4.54 | .88 |
| | Eğitim-Bir-Sen | 14 | 4.12 | .96 |
| | Eğitim-İş | 14 | 4.64 | .73 |
| | Sendikası 1* | 337 | 4.55 | .95 |
| | Sendikası 2* | 120 | 4.43 | 1.02 |
| Uyarılım | Eğitim-Sen | 349 | 4.38 | .80 |
| | Türk Eğitim-Sen | 68 | 4.17 | .75 |
| | Eğitim-Bir-Sen | 14 | 4.48 | .85 |
| | Eğitim-İş | 14 | 4.31 | .79 |
| | Sendikası 1* | 337 | 4.31 | .89 |
| | Sendikası 2* | 120 | 4.49 | .74 |
| Özyönelim | Eğitim-Sen | 349 | 5.19 | .53 |
| | Türk Eğitim-Sen | 68 | 4.97 | .49 |
| | Eğitim-Bir-Sen | 14 | 5.18 | .61 |
| | Eğitim-İş | 14 | 5.14 | .54 |
| | Sendikası 1* | 337 | 5.09 | .57 |
| | Sendikası 2* | 120 | 5.05 | .54 |

Tablo 95'in devamı:

| Boyutlar | Sendika | n | O | SS |
|-----------------|-----------------|----------|----------|-----------|
| Evrensellik | Eğitim-Sen | 349 | 5.47 | .39 |
| | Türk Eğitim-Sen | 68 | 5.41 | .41 |
| | Eğitim-Bir-Sen | 14 | 5.45 | .52 |
| | Eğitim-İş | 14 | 5.39 | .58 |
| | Sendikasız 1* | 337 | 5.41 | .46 |
| | Sendikasız 2* | 120 | 5.40 | .44 |
| İyilikseverlik | Eğitim-Sen | 349 | 5.08 | .52 |
| | Türk Eğitim-Sen | 68 | 5.00 | .56 |
| | Eğitim-Bir-Sen | 14 | 5.13 | .79 |
| | Eğitim-İş | 14 | 5.32 | .50 |
| | Sendikasız 1* | 337 | 5.10 | .58 |
| | Sendikasız 2* | 120 | 5.20 | .41 |
| Geleneksellik | Eğitim-Sen | 349 | 3.79 | .87 |
| | Türk Eğitim-Sen | 68 | 4.64 | .66 |
| | Eğitim-Bir-Sen | 14 | 4.68 | .79 |
| | Eğitim-İş | 14 | 3.91 | .68 |
| | Sendikasız 1* | 337 | 4.34 | .77 |
| | Sendikasız 2* | 120 | 4.11 | .72 |
| Uyma | Eğitim-Sen | 349 | 4.75 | .76 |
| | Türk Eğitim-Sen | 68 | 5.10 | .52 |
| | Eğitim-Bir-Sen | 14 | 5.25 | .61 |
| | Eğitim-İş | 14 | 4.98 | .44 |
| | Sendikasız 1* | 337 | 4.96 | .66 |
| | Sendikasız 2* | 120 | 5.08 | .57 |
| Güvenlik | Eğitim-Sen | 349 | 4.95 | .69 |
| | Türk Eğitim-Sen | 68 | 5.32 | .46 |
| | Eğitim-Bir-Sen | 14 | 5.17 | .66 |
| | Eğitim-İş | 14 | 5.07 | .52 |
| | Sendikasız 1* | 337 | 5.21 | .50 |
| | Sendikasız 2* | 120 | 5.20 | .54 |

* Özel okullarda çalışanların sendika üyeliği konusunda yasal engeller bulunduğundan bu okul türünde hiçbir sendikalı çalışan bulunmamaktadır. Verilerin çözümlemesinde sağlıklı sonuç çıkarması için sendikasızlar resmi okullardaki sendikasızlar "Sendikasız 1" ve özel okullardaki öğretmenlerin tamamı "sendikasızlar 2" biçiminde ikiye ayrılmıştır.

Tablo 95'e göre, "Uyarılım" boyutunda en yüksek puanı alan öğretmenler özel okulda çalışan sendikası olmayan öğretmenler; en "Özyönelim"ci ve en "Evrensel" değerlere sahip olan öğretmenler Eğitim-Sen üyesi; en "Geleneksel" ve en "Uyma"cı değerleri benimseyen öğretmenler Eğitim-Bir-Sen'li; "Güvenlik" değer boyutunu en çok benimseyenler Türk Eğitim-Sen üyesi; "Güç", "Başarı" ve "Hazcılık" değer boyutlarında en fazla öne çıkan öğretmenler ise Eğitim-İş üyesi olanlarıdır. Aritmetik ortalamaları en düşük olanlara bakıldığında ise "Hazcılık" boyutunda Eğitim-Bir-Sen; "Uyarılım", "Özyönelim" ve "İyilikseverlik" boyutlarında Türk Eğitim-Sen üyesi; "Evrensellik" boyutunda özel okulda olup sendikası olmayan; diğer boyutlarda ise Eğitim-Sen üyesi öğretmenler öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında, herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Varyans Çözümlemesi sonuçları Tablo 96'da yer almaktadır.

Tablo 96
Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının
Herhangi Bir Sendikaya Üyelik Durumlarına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

| Boyutlar | VK | SD | KT | KO | F | Önem Denetimi |
|----------------|----|-----|--------|-------|-------|---------------|
| Güç | GA | 5 | 4.80 | .96 | 1.03 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 896 | 835.12 | .93 | | |
| | GN | 901 | 839.92 | | | |
| Başarı | GA | 5 | 8.73 | 1.75 | 1.94 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 896 | 804.28 | .90 | | |
| | GN | 901 | 813.01 | | | |
| Hazcılık | GA | 5 | 4.59 | .92 | 1.06 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 896 | 776.82 | .87 | | |
| | GN | 901 | 781.40 | | | |
| Uyanılım | GA | 5 | 5.85 | 1.17 | 1.72 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 896 | 611.64 | .68 | | |
| | GN | 901 | 617.49 | | | |
| Özyönelim | GA | 5 | 4.07 | .81 | 2.76 | Fark önemli* |
| | Gİ | 896 | 263.91 | .30 | | |
| | GN | 901 | 267.98 | | | |
| Evrensellik | GA | 5 | .97 | .19 | 1.03 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 896 | 167.63 | .19 | | |
| | GN | 901 | 168.59 | | | |
| İyilikseverlik | GA | 5 | 2.56 | .51 | 1.76 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 896 | 261.09 | .29 | | |
| | GN | 901 | 263.65 | | | |
| Geleneksellik | GA | 5 | 75.87 | 15.17 | 24.08 | Fark önemli* |
| | Gİ | 896 | 564.55 | .63 | | |
| | GN | 901 | 640.42 | | | |
| Uyma | GA | 5 | 17.72 | 3.54 | 7.70 | Fark önemli* |
| | Gİ | 896 | 412.56 | .46 | | |
| | GN | 901 | 430.28 | | | |
| Güvenlik | GA | 5 | 16.33 | 3.27 | 9.50 | Fark önemli* |
| | Gİ | 896 | 308.06 | .34 | | |
| | GN | 901 | 324.38 | | | |

* (P<.05)

Tablo 96'nın sonuçları, öğretmenlerin "Özyönelim", "Geleneksellik", "Uyma" ve "Güvenlik" boyutlarına ilişkin algılarının, herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre önemli farklılık gösterdiğini [$F(5, 896)=2.21; (P<.05)$]; söz konusu değişkenin, öğretmenlerin diğer boyutlara ilişkin algılarında önemli bir farklılaşma yaratmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, Varyans Çözümlemesi sonucunda, herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre, önemli farklılık saptanan değer boyutlarına ilişkin algıları arasındaki farkın kaynağını saptamak üzere yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi sonuçları Tablo 97'de sunulmaktadır.

Tablo 97
Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Herhangi Bir Sendikaya Üyelik Durumlarına Göre LSD Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları

| Boyutlar | Sendika | Sendika (Farklı) | Ortalama Fark | Önem Denetimi |
|---------------|-----------------|------------------|---------------|---------------|
| Özyönelim | Eğitim-Sen | Türk Eğitim-Sen | .22 | Fark önemli* |
| | Eğitim-Sen | Sendikasız 1 | .10 | Fark önemli* |
| | Eğitim-Sen | Sendikasız 2 | .14 | Fark önemli* |
| Geleneksellik | Türk Eğitim-Sen | Eğitim-Sen | .84 | Fark önemli* |
| | Türk Eğitim-Sen | Eğitim-İş | .73 | Fark önemli* |
| | Türk Eğitim-Sen | Sendikasız 1 | .30 | Fark önemli* |
| | Türk Eğitim-Sen | Sendikasız 2 | .52 | Fark önemli* |
| | Eğitim-Bir-Sen | Eğitim-Sen | .88 | Fark önemli* |
| | Eğitim-Bir-Sen | Eğitim-İş | .77 | Fark önemli* |
| | Eğitim-Bir-Sen | Sendikasız 2 | .56 | Fark önemli* |
| | Sendikasız 1 | Eğitim-Sen | .54 | Fark önemli* |
| | Sendikasız 1 | Sendikasız 2 | .22 | Fark önemli* |
| | Sendikasız 2 | Eğitim-Sen | .32 | Fark önemli* |
| Uyma | Türk Eğitim-Sen | Eğitim-Sen | .36 | Fark önemli* |
| | Eğitim-Bir-Sen | Eğitim-Sen | .50 | Fark önemli* |
| | Sendikasız 1 | Eğitim-Sen | .21 | Fark önemli* |
| | Sendikasız 2 | Eğitim-Sen | .33 | Fark önemli* |
| Güvenlik | Türk Eğitim-Sen | Eğitim-Sen | .37 | Fark önemli* |
| | Sendikasız 1 | Eğitim-Sen | .26 | Fark önemli* |
| | Sendikasız 2 | Eğitim-Sen | .24 | Fark önemli* |

* (P.05)

Tablo 97, öğretmenlerin "Özyönelim", "Geleneksellik", "Uyma" ve Güvenlik" değer boyutlarına ilişkin algılarının, onların herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına

göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, "Özyönelim" boyutunda Eğitim-Sen üyesi öğretmenlerin algı düzeyi; Türk Eğitim-Sen üyesi, hem resmi hem de özel okulda görev yapan sendikasız öğretmenlerin algı düzeyinden önemli ölçüde yüksektir. "Geleneksellik" değer boyutu açısından bakıldığında, Türk Eğitim-Sen üyesi öğretmenlerin bu boyutu Eğitim-Sen üyeleri ile resmi ve özel okullardaki sendikasız öğretmenlerden önemli düzeyde daha fazla benimsedikleri görülmekte. Eğitim-Bir-Sen üyesi öğretmenlerin, Eğitim-Sen ve Eğitim-İş üyesi öğretmenler ile özel okulda görev yapan sendikasız öğretmenlere göre, önemli düzeyde daha fazla geleneksel değerlerden yana oldukları söylenebilir. Yine aynı boyut çerçevesinde, resmi okullardaki sendikasız öğretmenler Eğitim-Sen üyeleri ile özel okullarda görev yapıp sendikasız öğretmenlerden; özel okullarda görev yapıp sendikasız öğretmenler de Eğitim-Sen üyesi öğretmenlerden önemli düzeyde daha fazla "Geleneksel" değerlere sahip çıkmaktadırlar. "Uyma" boyutuna gelindiğinde, Türk Eğitim-Sen ve Eğitim-Bir-Sen üyesi öğretmenler ile resmi ve özel okullardaki sendikasız öğretmenlerin Eğitim-Sen üyesi öğretmenlerden önemli ölçüde daha fazla "Uyma"cı değerleri benimsedikleri anlaşılmaktadır. Son olarak "Güvenlik" boyutu ele alındığında, Türk Eğitim-Sen üyesi öğretmenler ile resmi ve özel okullardaki sendikasız öğretmenlerin "Güvenlik" değer boyutuna Eğitim-Sen üyesi öğretmenlerden önemli ölçüde daha fazla önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 97'deki verilere bakarak öğretmenler sendika üyelik durumları açısından şöyle değerlendirilebilir: Genellikle sol ideolojiyi benimseyenlerin üyesi olduğu Eğitim-Sen üyesi öğretmenlerin, Türk Eğitim-Sen üyesi öğretmenler ile sendikasızlara göre, daha fazla oranda düşünce ve eylemlerinde bağımsız olmak istedikleri; Türk Eğitim-Sen, Eğitim-Bir-Sen üyeleri ve sendikasız öğretmenlere göre gelenekselliğe daha uzak oldukları; Türk Eğitim-Sen, Eğitim-Bir-Sen üyeleri ve sendikasız öğretmenlere göre, toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerde bir sakınca olmadığına inandıkları; Türk Eğitim-Sen üyeleri ve sendikasız öğretmenlere göre ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesi, temiz ve sağlıklı olmak, aile güvenliği, bağlılık gibi kaygılar taşımadıkları söylenebilir. Bir başka ifadeyle, Eğitim-Sen üyesi öğretmenlerde tutuculuk yerine yeniliğe açık olma eğiliminin daha güçlü olduğu ifade edilebilir.

Milliyetçi bir üye tabanı olan Türk Eğitim-Sen üyesi öğretmenlerin ise Eğitim-Sen ve Eğitim-İş üyelerine ve sendikasızlara göre daha geleneksel; Eğitim-Sen üyelerine

göre daha uymacı ve güvenlik arayışı içinde oldukları; kısaca daha tutucu oldukları söylenebilir. Çünkü Tutuculuk bileşik tipinde üç değer tipi yer almakta ve bunlar "Geleneksellik", "Uyma" ve "Güvenlik"tir.

Genellikle İslamcı sa olarak nitelenebilecek ideolojiyi benimseyenlerden kurulu Eğitim-Bir-Sen üyesi öğretmenlerin, Eğitim-Sen, Eğitim-İş üyeleri ile özel okullardaki sendikasız öğretmenlere göre daha geleneksel; Eğitim-Sen üyelerine göre daha uymacı ve güvenlik gereksinimi içinde oldukları; kısaca onların da, tıpkı Türk Eğitim-Sen üyesi öğretmenler gibi, tutucu öğretmenler oldukları sonucuna varılabilir.

Devlet okullarında çalışmakta olan sendikasız öğretmenlerin (Sendikasız 1); Eğitim-Sen üyeleri ve özel okullarda çalışıp aynı zamanda sendikasız olanlardan daha geleneksel; Eğitim-Sen üyelerine göre daha fazla oranda toplumsal beklentilere uygun davranma eğiliminde oldukları; toplumun, varolan ilişkilerin ve kendisinin huzuru ve sürekliliğini Eğitim-Sen üyesi öğretmenlerden daha fazla arzuladıkları ifade edilebilir.

Son olarak, özel okullardaki öğretmenlerin (Sendikasız 2), Eğitim-Sen üyelerine göre, daha tutucu oldukları söylenebilir.

(h) İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun yaşına göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında, görev yaptıkları okulun yaşına göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, onların görev yaptıkları okulun yaşına göre PDÖ'nün her bir boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra görev yaptıkları okulun yaşına göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 98 ve Tablo 99'da sunulmuştur.

Tablo 98
Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının
Görev Yaptıkları Okulun Yaşına Göre Dağılımı

| Boyutlar | Okul Yaşı | n | O | SS |
|----------------|----------------|-----|------|------|
| Güç | 10 yıl ve altı | 204 | 3.44 | 1.03 |
| | 11-20 yıl | 180 | 3.41 | .90 |
| | 21-30 yıl | 120 | 3.48 | .97 |
| | 31 yıl ve üstü | 398 | 3.37 | .96 |
| Basan | 10 yıl ve altı | 204 | 4.29 | .93 |
| | 11-20 yıl | 180 | 4.24 | .95 |
| | 21-30 yıl | 120 | 4.23 | .96 |
| | 31 yıl ve üstü | 398 | 4.19 | .96 |
| Hazcılık | 10 yıl ve altı | 204 | 4.52 | .95 |
| | 11-20 yıl | 180 | 4.47 | .99 |
| | 21-30 yıl | 120 | 4.42 | .98 |
| | 31 yıl ve üstü | 398 | 4.61 | .88 |
| Uyarılıra | 10 yıl ve altı | 204 | 4.39 | .83 |
| | 11-20 yıl | 180 | 4.28 | .75 |
| | 21-30 yıl | 120 | 4.41 | .80 |
| | 31 yıl ve üstü | 398 | 4.36 | .87 |
| Özyönelim | 10 yıl ve altı | 204 | 5.15 | .55 |
| | 11-20 yıl | 180 | 5.10 | .53 |
| | 21-30 yıl | 120 | 5.07 | .60 |
| | 31 yıl ve üstü | 398 | 5.11 | .53 |
| Evrensellik | 10 yıl ve altı | 204 | 5.46 | .42 |
| | 11-20 yıl | 180 | 5.42 | .44 |
| | 21-30 yıl | 120 | 5.36 | .48 |
| | 31 yıl ve üstü | 398 | 5.45 | .41 |
| İyilikseverlik | 10 yıl ve altı | 204 | 5.13 | .55 |
| | 11-20 yıl | 180 | 5.08 | .59 |
| | 21-30 yıl | 120 | 5.04 | .49 |
| | 31 yıl ve üstü | 398 | 5.12 | .53 |

Tablo 98'in devamı:

| Boyutlar | Okul Yaşı | n | O | SS |
|-----------------|------------------|----------|----------|-----------|
| Geleneksellik | 10 yıl ve altı | 204 | 4.00 | .86 |
| | 11-20 yıl | 180 | 4.19 | .84 |
| | 21-30 yıl | 120 | 4.12 | .83 |
| | 31 yıl ve üstü | 398 | 4.15 | .84 |
| Uyma | 10 yıl ve altı | 204 | 4.89 | .75 |
| | 11-20 yıl | 180 | 4.93 | .71 |
| | 21-30 yıl | 120 | 4.94 | .59 |
| | 31 yıl ve üstü | 398 | 4.90 | .68 |
| Güvenlik | 10 yıl ve altı | 204 | 5.07 | .65 |
| | 11-20 yıl | 180 | 5.14 | .59 |
| | 21-30 yıl | 120 | 5.14 | .64 |
| | 31 yıl ve üstü | 398 | 5.11 | .57 |

Tablo 98'deki verilerden, "Güç", "Uyarılım" ve "Uyma" değer boyutlarında en yüksek algı ortalamasına okul yaşı 21-30 yıl; "Hazcılık" değer boyutunda en yüksek algı ortalamasına okul yaşı en yüksek; "Geleneksellik" değer boyutunda en yüksek algı ortalamasına okul yaşı 11-20 yıl; "Güvenlik" değer boyutunda en yüksek algı ortalamasına okul yaşı 11-20 ile 21-30 yıl; "Başarı", "Özyönelim", "Evrensellik" ve "İyilikseverlik" değer boyutlarında en yüksek algı ortalamasına okul yaşı en genç olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Buna karşın, "Güç" ve "Başarı" değer boyutlarını en düşük ortalamayla algılayanlar okul yaşı en fazla; "Uyarılım" değer boyutunu en düşük ortalamayla algılayanlar okul yaşı 11-20 yıl; "Geleneksellik", "Uyma" ve "Güvenlik" değer boyutlarını en düşük ortalamayla algılayanlar okul yaşı en genç; geriye kalan değer boyutlarını en düşük ortalamayla algılayanlar okul yaşı 21-30 yıl olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında, görev yaptıkları okulun yaşına göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla Varyans Çözümlemesi yapılmış ve sonuçları Tablo 99'da yer almaktadır.

Tablo 99
Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının
Görev Yaptıkları Okulun Yaşına Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

| Boyutlar | VK | SD | KT | KO | F | Önem Denetimi |
|----------------|----|-----|--------|------|------|---------------|
| Güç | GA | 3 | 1.17 | .39 | .42 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 838.75 | .93 | | |
| | GN | 901 | 839.92 | | | |
| Basan | GA | 3 | 1.50 | .50 | .56 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 811.51 | .90 | | |
| | GN | 901 | 813.01 | | | |
| Hazcılık | GA | 3 | 4.44 | 1.48 | 1.71 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 776.96 | .87 | | |
| | GN | 901 | 781.40 | | | |
| Uyarılım | GA | 3 | 1.70 | .57 | .83 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 615.79 | .69 | | |
| | GN | 901 | 617.49 | | | |
| Özyönelim | GA | 3 | .56 | .19 | .63 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 267.42 | .30 | | |
| | GN | 901 | 267.98 | | | |
| Evrensellik | GA | 3 | .94 | .31 | 1.67 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 167.66 | .19 | | |
| | GN | 901 | 168.59 | | | |
| İyilikseverlik | GA | 3 | .90 | .30 | 1.03 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 262.75 | .29 | | |
| | GN | 901 | 263.65 | | | |
| Geleneksellik | GA | 3 | 4.04 | 1.35 | 1.90 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 636.38 | .71 | | |
| | GN | 901 | 640.42 | | | |
| Uyma | GA | 3 | .31 | .10 | .21 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 429.97 | .48 | | |
| | GN | 901 | 430.28 | | | |
| Güvenlik | GA | 3 | .73 | .24 | .67 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 323.65 | .36 | | |
| | GN | 901 | 324.38 | | | |

Tablo 99'daki veriler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun yaşının, onların değer sistemlerine önemli bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmaktadır

(i) İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun türüne göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında, görev yaptıkları okulun türüne göre önemli farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan *t*- testi sonuçları Tablo 100'de sunulmaktadır.

Tablo 100

**Öğretmenlerin Okulun Türüne Göre Değer Sistemlerine İlişkin Algıları
(Ortalama, Standart Sapma, *t*- testi Sonuçları)**

| Boyutlar | Okul Türü | n | O | SS | SD | <i>t</i> | Önem Denetimi |
|----------------|-----------|-----|------|------|-----|----------|---------------|
| Güç | Resmi | 782 | 3.39 | .97 | 900 | -1.08 | Fark önemsiz |
| | Özel | 120 | 3.50 | .95 | | | |
| Basan | Resmi | 782 | 4.22 | .96 | 900 | -.78 | Fark önemsiz |
| | Özel | 120 | 4.29 | .86 | | | |
| Hazcılık | Resmi | 782 | 4.55 | .92 | 900 | 1.41 | Fark önemsiz |
| | Özel | 120 | 4.43 | 1.02 | | | |
| Uyarılım | Resmi | 782 | 4.33 | .84 | 900 | -1.99 | Fark önemli* |
| | Özel | 120 | 4.49 | .74 | | | |
| Özyönelim | Resmi | 782 | 5.12 | .55 | 900 | 1.47 | Fark önemsiz |
| | Özel | 120 | 5.05 | .54 | | | |
| Evrensellik | Resmi | 782 | 5.44 | .43 | 900 | .92 | Fark önemsiz |
| | Özel | 120 | 5.40 | .44 | | | |
| İyilikseverlik | Resmi | 782 | 5.09 | .56 | 900 | -2.07 | Fark önemli* |
| | Özel | 120 | 5.20 | .41 | | | |
| Geleneksellik | Resmi | 782 | 4.12 | .86 | 900 | .05 | Fark önemsiz |
| | Özel | 120 | 4.11 | .72 | | | |
| Uyma | Resmi | 782 | 4.88 | .70 | 900 | -2.87 | Fark önemli* |
| | Özel | 120 | 5.08 | .57 | | | |
| Güvenlik | Resmi | 782 | 5.10 | .61 | 900 | -1.60 | Fark önemsiz |
| | Özel | 120 | 5.20 | .54 | | | |

* ($P < .05$)

Tablo 100'e göre, resmi ve özel okul öğretmenlerinin "Uyarılım", "İyilikseverlik" ve "Uyma" değer boyutlarına ilişkin algıları arasında önemli farklılık bulunmaktadır [$t(900)=1.96$; $P<.05$]. Bu farklılıklar, özel okul öğretmenlerinin lehinedir. Resmi ve özel okul öğretmenlerinin diğer değer boyutlarına ilişkin algıları arasında önemli bir farklılık gözlenmemektedir.

Tablo 100'e göre, özel okul öğretmenlerinin, yakın oldukları kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme eğilimlerinin daha fazla olduğu; başkalarına zarar vermeyecek şekilde ve toplumsal beklentilere uygun davranmanın gereğine daha fazla inandıkları; ama bunun yanında resmi okullardakilere göre, yaşamlarında daha fazla heyecan ve yenilik aradıkları söylenebilir. Özel okullardaki öğretmenlerin hem toplumsal değerlerde, hem de bireysel değerlerde devlet okullarındakilerden daha önde olması, özel okulların heterojenlik göstermesinden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü, araştırma esnasında da gözlenmiştir ki; Alman, Amerikan, vb. ekollerde bulunan özel okulların yanı sıra tümüyle İslamcı denebilecek öğretmen ve yöneticilerin bir arada olduğu veya yalnızca kâr amacı güden, bunun dışında belirgin bir ideolojik arka planı bulunmayan özel okullar varken; devlet okulları genellikle resmi program çerçevesinde etkinlik yürüten, amaç benzerliği olan okullardır.

(j) İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında, görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, onların görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre PDÖ'nün her bir boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 101 ve Tablo 102'de sunulmuştur.

Tablo 101

Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun
Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı

| Boyutlar | Sosyo-Ekonomik Düzey | n | O | Ss |
|-----------------|-----------------------------|----------|----------|------------|
| Güç | Alt | 282 | 3.39 | 1.00 |
| | Orta | 302 | 3.39 | .93 |
| | Üst | 198 | 3.41 | .98 |
| | En üst (özel okul) | 120 | 3.50 | .95 |
| Basan | Alt | 282 | 4.20 | 1.01 |
| | Orta | 302 | 4.21 | .96 |
| | Üst | 198 | 4.25 | .90 |
| | En üst (özel okul) | 120 | 4.29 | .86 |
| Hazcılık | Alt | 282 | 4.59 | .90 |
| | Orta | 302 | 4.58 | .91 |
| | Üst | 198 | 4.47 | .94 |
| | En üst (özel okul) | 120 | 4.43 | 1.02 |
| Uyarılım | Alt | 282 | 4.35 | .88 |
| | Orta | 302 | 4.38 | .81 |
| | Üst | 198 | 4.23 | .82 |
| | En üst (özel okul) | 120 | 4.49 | .74 |
| Özyönelim | Alt | 282 | 5.12 | .57 |
| | Orta | 302 | 5.17 | .52 |
| | Üst | 198 | 5.06 | .54 |
| | En üst (özel okul) | 120 | 5.05 | .54 |
| Evrensellik | Alt | 282 | 5.42 | .45 |
| | Orta | 302 | 5.48 | .42 |
| | Üst | 198 | 5.39 | .42 |
| | En üst (özel okul) | 120 | 5.40 | .44 |
| İyilikseverlik | Alt | 282 | 5.06 | .53 |
| | Orta | 302 | 5.14 | .56 |
| | Üst | 198 | 5.05 | .59 |
| | En üst (özel okul) | 120 | 5.20 | .41 |

Tablo 101'in devamı:

| Boyutlar | Sosyo-Ekonomik Düzey | n | O | Ss |
|-----------------|-----------------------------|----------|----------|-----------|
| Geleneksellik | Alt | 282 | 4.07 | .83 |
| | Orta | 302 | 4.10 | .91 |
| | Üst | 198 | 4.22 | .82 |
| | En üst (özel okul) | 120 | 4.11 | .72 |
| Uyma | Alt | 282 | 4.87 | .68 |
| | Orta | 302 | 4.83 | .74 |
| | Üst | 198 | 4.98 | .67 |
| | En üst (özel okul) | 120 | 5.08 | .57 |
| Güvenlik | Alt | 282 | 5.10 | .58 |
| | Orta | 302 | 5.10 | .65 |
| | Üst | 198 | 5.10 | .58 |
| | En üst (özel okul) | 120 | 5.20 | .54 |

Tablo 101'e göre, "Hazcılık" değer boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olanlar alt; "Özyönelim" ve "Evrensellik" değer boyutlarında aritmetik ortalaması en yüksek olanlar orta; "Geleneksellik" değer boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olanlar üst; geriye kalan değer boyutlarında aritmetik ortalaması en yüksek olanlar ise en üst (özel okul) düzey sosyo-ekonomik çevre okullarındaki öğretmenlerdir. Diğer yandan, "Güç" boyutunu en düşük düzeyde algılayan öğretmenler alt ve orta; "Hazcılık" ve "Özyönelim" boyutlarını en düşük düzeyde algılayan öğretmenler en üst (özel okul); "Evrensellik" ve "İyilikseverlik" boyutlarını en düşük düzeyde algılayan öğretmenler üst; "Güvenlik" boyutunu en düşük düzeyde algılayanlar alt, orta ve üst; "Uyma" boyutunu en düşük düzeyde algılayanlar orta; "Başarı" ve "Geleneksellik" boyutlarını en düşük düzeyde algılayanlar alt sosyo-ekonomik çevre okullarındakilerdir. Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Varyans Çözümlemesi sonuçları Tablo 102'dedir.

Tablo 102
Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun
Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre

| Varyans Çözümlemesi Sonuçları | | | | | | |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------------------|
| Boyutlar | VK | SD | KT | KO | F | Önem Denetimi |
| Güç | GA | 3 | 1.18 | .39 | .42 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 838.75 | .93 | | |
| | GN | 901 | 839.92 | | | |
| Basan | GA | 3 | .94 | .31 | .35 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 812.07 | .90 | | |
| | GN | 901 | 813.01 | | | |
| Hazcılık | GA | 3 | 3.75 | 1.25 | 1.44 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 777.65 | .87 | | |
| | GN | 901 | 781.40 | | | |
| Uyarılım | GA | 3 | 5.58 | 1.86 | 2.73 | Fark önemli* |
| | Gİ | 898 | 611.91 | .68 | | |
| | GN | 901 | 617.49 | | | |
| Özyönelim | GA | 3 | 2.32 | .77 | 2.62 | Fark önemli* |
| | Gİ | 898 | 265.66 | .30 | | |
| | GN | 901 | 267.98 | | | |
| Evrensellik | GA | 3 | 1.26 | .42 | 2.26 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 167.33 | .19 | | |
| | GN | 901 | 168.59 | | | |
| İyilikseverlik | GA | 3 | 2.53 | .84 | 2.90 | Fark önemli* |
| | Gİ | 898 | 261.13 | .29 | | |
| | GN | 901 | 263.65 | | | |
| Geleneksellik | GA | 3 | 3.08 | 1.03 | 1.45 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 637.34 | .71 | | |
| | GN | 901 | 640.42 | | | |
| Uyma | GA | 3 | 6.74 | 2.25 | 4.77 | Fark önemli* |
| | Gİ | 898 | 423.54 | .47 | | |
| | GN | 901 | 430.28 | | | |
| Güvenlik | GA | 3 | .93 | .31 | .86 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 898 | 323.45 | .36 | | |
| | GN | 901 | 324.38 | | | |

* (P<.05)

Tablo 102'ye göre, görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi itibıyla, öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algılan, yalnızca "Uyanılım", "Özyönelim", "İyilikseverlik" ve "Uyma" boyutları bağlamında önemli düzeyde farklılık göstermekte [F (3, 898)=2.60; (P<.05)]; diğer değer boyutlarında önemli bir farklılaşma görülmemektedir. Öğretmenlerin, Varyans Çözümlemesi sonucunda, görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre, önemli farklılık saptanan değer boyutlarına ilişkin algılan arasındaki farkın kaynağını saptamak üzere yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi sonuçları Tablo 103'te sunulmaktadır.

Tablo 103

**Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun
Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre
LSD Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları**

| Boyutlar | Sos.-Eko. Düzey | Sos.-Eko. Düzey (Farklı) | Ort. Fark | Önem Denetimi |
|-----------------|------------------------|---------------------------------|------------------|----------------------|
| Uyanılım | Orta | Üst | .15 | Fark önemli* |
| | Üst | En üst (özel okul) | .26 | Fark önemli* |
| Özyönelim | Orta | Üst | .12 | Fark önemli* |
| | Orta | En üst (özel okul) | .13 | Fark önemli* |
| İyilikseverlik | En üst (özel okul) | Alt | .13 | Fark önemli* |
| | En üst (özel okul) | Üst | .15 | Fark önemli* |
| Uyma | Üst | Orta | .15 | Fark önemli* |
| | En üst (özel okul) | Alt | .20 | Fark önemli* |
| | En üst (özel okul) | Orta | .25 | Fark önemli* |

* (P<.05)

Tablo 103, öğretmenlerin "Uyanılım", "Özyönelim", "İyilikseverlik" ve "Uyma" değer boyutlarına ilişkin algılarının, görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, "Uyanılım" boyutunda orta düzey sosyo-ekonomik çevre okullarındaki öğretmenlerin algılan üst; üst düzey sosyo-ekonomik çevredeki okullardaki öğretmenlerin algılan, en üst (özel okul) düzey sosyo-ekonomik çevre okullarındaki öğretmenlerin algılan önemli ölçüde daha yüksektir.

Orta sosyo-ekonomik çevredeki okulların öğretmenlerinin "Özyönelim" değer boyutuna ilişkin algıları üst ve en üst (özel okul) düzey sosyo-ekonomik çevredekilerin algılarından önemli ölçüde daha fazladır. En üst (özel okul) sosyo-ekonomik çevredeki okullarda görev yapan öğretmenler "İyilikseverlik" değer boyutunu alt ve üst sosyo-ekonomik çevredeki okullardaki öğretmenlerden önemli düzeyde daha fazla benimsemektedirler. "Uyma" değer boyutuna bakıldığında ise, üst sosyo-ekonomik çevrede yer alan okullardaki öğretmenlerin algı ortalaması orta düzeydekilerden; en üst düzeydeki okullardaki öğretmenlerin algı ortalaması alt ve orta sosyo-ekonomik düzey olarak sınıflanan okullardaki öğretmenlerin algı ortalamasından önemli ölçüde yüksektir.

Tablo 103'teki veriler, görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinin, öğretmenlerin değer sistemlerinde farklılık yarattığını ortaya koymaktadır. Buna göre, orta sosyo-ekonomik çevre okulu öğretmenlerinin üst sosyo-ekonomik çevredekilerden daha fazla heyecanlı ve değişken bir yaşamdan yana oldukları; üst ve en üst düzeydekilerden düşünce ve eylemlerinde daha fazla özgür olmak istedikleri söylenebilir. Kısaca orta sosyo-ekonomik çevre okullarının öğretmenlerinin anılan düzeylerdeki öğretmenlerden daha yeniliğe açık olduğu görülmektedir.

Üst sosyo-ekonomik çevre okullarının öğretmenlerinin özel okul öğretmenlerinden daha fazla heyecan ve yenilik arayışında oldukları; orta sosyo-ekonomik düzey okullarından daha fazla uymacı değerleri benimsedikleri söylenebilir.

En üst sosyo-ekonomik çevredekilerin ise yoksul ve varlıklı çevredekilerden daha iyilikseverlik yanlısı; alt ve orta sosyo-ekonomik çevre okullarındaki öğretmenlerden ise daha fazla toplumun onayladığı davranışları yerine getirmenin önemine inandıkları söylenebilir.

(k) İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre farklılıklarının önemli olup olmadığı: Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında, görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla, onların görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre PDÖ'nün her bir boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra görev yaptıkları okulun

büyüklüğüne göre öğretmenlerin algılarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını saptamak için Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 104 ve Tablo 105'te sunulmuştur.

Tablo 104
Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının
Görev Yaptıkları Okulun Büyüklüğüne Göre Dağılımı

| Boyutlar | Okul Büyüklüğü | n | O | SS |
|----------------|----------------|-----|------|------|
| Güç | Küçük ölçekli | 151 | 3.58 | .92 |
| | Orta ölçekli | 479 | 3.35 | .98 |
| | Büyük ölçekli | 272 | 3.42 | .96 |
| Basan | Küçük ölçekli | 151 | 4.38 | .84 |
| | Orta ölçekli | 479 | 4.17 | 1.01 |
| | Büyük ölçekli | 272 | 4.25 | .88 |
| Hazcılık | Küçük ölçekli | 151 | 4.62 | .89 |
| | Orta ölçekli | 479 | 4.53 | .95 |
| | Büyük ölçekli | 272 | 4.50 | .91 |
| Uyarılım | Küçük ölçekli | 151 | 4.40 | .80 |
| | Orta ölçekli | 479 | 4.39 | .82 |
| | Büyük ölçekli | 272 | 4.27 | .85 |
| Özyönelim | Küçük ölçekli | 151 | 5.12 | .55 |
| | Orta ölçekli | 479 | 5.12 | .55 |
| | Büyük ölçekli | 272 | 5.11 | .54 |
| Evrensellik | Küçük ölçekli | 151 | 5.43 | .43 |
| | Orta ölçekli | 479 | 5.44 | .45 |
| | Büyük ölçekli | 272 | 5.43 | .40 |
| İyilikseverlik | Küçük ölçekli | 151 | 5.11 | .53 |
| | Orta ölçekli | 479 | 5.13 | .55 |
| | Büyük ölçekli | 272 | 5.04 | .52 |
| Geleneksellik | Küçük ölçekli | 151 | 4.13 | .80 |
| | Orta ölçekli | 479 | 4.16 | .87 |
| | Büyük ölçekli | 272 | 4.05 | .81 |

| Boyutlar | Okul Büyüklüğü | n | O | SS |
|----------|----------------|-----|------|-----|
| Uyma | Küçük ölçekli | 151 | 5.00 | .61 |
| | Orta ölçekli | 479 | 4.91 | .73 |
| | Büyük ölçekli | 272 | 4.86 | .67 |
| Güvenlik | Küçük ölçekli | 151 | 5.12 | .54 |
| | Orta ölçekli | 479 | 5.12 | .61 |
| | Büyük ölçekli | 272 | 5.10 | .62 |

Tablo 104'e göre, "Özyönelim" ve "Güvenlik" değer boyutlarında en yüksek algı düzeyine sahip olanlar küçük ve orta; "Evrensellik", "İyilikseverlik" ve "Geleneksellik" değer boyutlarında en yüksek algı düzeyine sahip olanlar orta; diğer değer boyutlarında en yüksek algı düzeyine sahip olanlar küçük ölçekli okullarda görev yapan öğretmenlerdir. Buna karşılık, "Güç" ve "Başarı" değer boyutunda algı ortalaması en düşük olanlar orta; "Evrensellik" değer boyutunda algı ortalaması en düşük olanlar küçük ve büyük; diğer değer boyutlarında algı ortalaması en düşük olanlar ise büyük ölçekli okullarda çalışan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında, görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre önemli fark olup olmadığını saptamak amacıyla Varyans Çözümlemesi yapılmış olup, sonuçları Tablo 105'te yer bulmaktadır.

Tablo 105
Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun
Büyüklüğüne Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

| Boyutlar | VK | SD | KT | KO | F | Önem Denetimi |
|----------------|----|-----|--------|------|------|---------------|
| Güç | GA | 2 | 6.46 | 3.23 | 3.48 | Fark önemli* |
| | Gİ | 899 | 833.47 | .93 | | |
| | GN | 901 | 839.92 | | | |
| Basan | GA | 2 | 5.23 | 2.61 | 2.91 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 899 | 807.79 | .90 | | |
| | GN | 901 | 813.01 | | | |
| Hazcılık | GA | 2 | 1.44 | .72 | .83 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 899 | 779.97 | .87 | | |
| | GN | 901 | 781.40 | | | |
| Uyarılım | GA | 2 | 2.90 | 1.45 | 2.12 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 899 | 614.59 | .68 | | |
| | GN | 901 | 617.49 | | | |
| Özyönelim | GA | 2 | .01 | .00 | .01 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 899 | 267.97 | .30 | | |
| | GN | 901 | 267.98 | | | |
| Evrensellik | GA | 2 | .02 | .01 | .05 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 899 | 168.57 | .19 | | |
| | GN | 901 | 168.59 | | | |
| İyilikseverlik | GA | 2 | 1.39 | .70 | 2.38 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 899 | 262.26 | .29 | | |
| | GN | 901 | 263.65 | | | |
| Geleneksellik | GA | 2 | 2.06 | 1.03 | 1.45 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 899 | 638.36 | .71 | | |
| | GN | 901 | 640.42 | | | |
| Uyma | GA | 2 | 1.90 | .95 | 1.99 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 899 | 428.38 | .48 | | |
| | GN | 901 | 430.28 | | | |
| Güvenlik | GA | 2 | .04 | .02 | .05 | Fark önemsiz |
| | Gİ | 899 | 324.35 | .36 | | |
| | GN | 901 | 324.38 | | | |

* (P<.05)

Tablo 105'ten öğretmenlerin görev yaptıkları okulun büyüklüğünün yalnızca "Güç" değer boyutu üzerinde önemli bir farklılaşmaya yol açtığı [$F(2, 899)=3.00$; ($P<.05$)]; diğer boyutlar üzerinde önemli bir farklılık doğurmadığı sonucuna varılmaktadır. Öğretmenlerin, görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre, Varyans Çözümlemesiyle önemli farklılık saptanan "Güç" değer boyutuna ilişkin algıları arasındaki farkın kaynağını saptamak üzere yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi sonuçları Tablo 106'da sunulmaktadır.

Tablo 106

Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Görev Yaptıkları Okulun Büyüklüğüne Göre LSD Önemlilik Çözümlemesi Sonuçları

| Boyutlar | Okul Büyüklüğü | Okul Büyüklüğü (Farklı) | Ort. Fark | Önem Denetimi |
|----------|----------------|-------------------------|-----------|---------------|
| Güç | Küçük ölçekli | Orta ölçekli | .24 | Fark önemli* |

Tablo 106, öğretmenlerin "Uyarılım", "Özyönelim", "İyilikseverlik" ve "Uyma" değer boyutlarına ilişkin algılarının, görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, küçük ölçekli okullardaki öğretmenler ile büyük ölçekli okullardakilerin "Güç" değer boyutuna ilişkin algıları arasında önemli düzeyde farklılık bulunmaktadır. Farklılaşma küçük ölçekli okullardaki öğretmenlerin lehinedir.

Tablo 106'ya göre, küçük okulların öğretmenlerinin orta ölçekli okullardakilere oranla; sosyal güç sahibi olmak, zengin olmak, otorite sahibi olmak, sosyal saygınlık, toplumdaki görüntüyü koruyabilmek değerlerini içeren "Güç"e önem verdikleri söylenebilir.

Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

"İlköğretim okulu müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasında önemli ilişki var mıdır?" biçiminde belirlenen dokuzuncu alt probleme ilişkin korelasyon istatistiği sonuçları Tablo 107'de verilmektedir.

Tablo 107
Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algıları ile Değer Sistemlerine İlişkin
Algıları Arasında Korelasyon İstatistiği Sonuçları

| Değer Sistemleri | Okul Kültürü | Okul Kültürü Boyutları | | | |
|------------------|--------------|-------------------------------|----------------------------|---------------------|-----------------------|
| | | Demokratik Yönetim ve Katılım | İşbirliği, Destek ve Güven | Okul-Çevre İlişkisi | Bütünleşme ve Aidiyet |
| Güç | -.22 | -.26 | -.11 | -.05 | -.30* |
| Basan | -.24 | -.25 | -.20 | -.10 | -.19 |
| Hazcılık | .14 | .07 | .10 | .19 | .14 |
| Uyarılım | .20 | .26 | .14 | .16 | .05 |
| Özyönelim | .12 | .15 | .16 | -.02 | .05 |
| Evrensellik | .45** | .45** | .39** | .14 | .27 |
| İyilikseverlik | .38** | .49** | .34* | .05 | .26 |
| Geleneksellik | -.11 | -.18 | -.00 | -.10 | -.09 |
| Uyma | .11 | .10 | .17 | -.03 | .06 |
| Güvenlik | .15 | .13 | .20 | .06 | .07 |

**p< .01 * P<.05

Tablo 107'de okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, değer boyutlarından "Güç" ile okul kültürü boyutlarından "Bütünleşme ve Aidiyet" arasında önemli, negatif ilişki bulunmuştur. Buna karşılık, "Evrensellik" ve "Geleneksellik" değer boyutları ile OKÖ'nün geneli, "Demokratik Yönetim ve Katılım" ve "İşbirliği ve Destek" okul kültürü boyutları arasında önemli, pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Okul müdürlerinin "Güç" değer boyutuna ilişkin algıları ile OKÖ'nün "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutuna ilişkin algıları arasında ters yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bir başka ifadeyle, "Güç" değerlerini benimseyen okul müdürleri, okul kültürünü "Bütünleşme ve Aidiyet" açısından daha olumsuz değerlendirmektedirler. Ya da "Güç" değerine düşük önem yükleyen okul müdürleri, okul kültürünü "Bütünleşme ve Aidiyet" açısından daha olumlu görmektedirler. Schwartz'ın değer kuramında, "Güç" değerleri; sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntüyü koruyabilmek gibi toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücünü öne çıkaran değerleri içermektedir. "Güç" değer tipleri Özgenişletim bileşik değer boyutunda yer almakta ve (Schwartz, 1998) Özgenişletim grubundaki değerler bireyin, başkalarının zararına bile olsa, kendi çıkarları doğrultusunda davranmasına olanak sağlamaktadır (Schwartz, 1992). "Bütünleşme ve Aidiyet" ise Türkiye gibi toplulukçu kültürlerle sahip toplumlara (Sargut, 2001) uygun

düşmektedir. Toplulukçu değerlerin yüksek olduğu toplumlarda, bireyci toplumların aksine "ben" yerine "biz" yeğlenir; kimlik toplumsal sistem içinde biçimlenir. Bu toplumların örgütlerindeki işgörenlerde daha güçlü bir duygusal ba aranır (Hofstede'ten akt. Terzi, 2000). Bireyciliğin daha fazla öne çıktığı "Güç" değer tipi ile "ben"den ziyade "biz" in öne çıktığı "Bütünleşme ve Aidiyet" arasında negatif ilişki saptanması, beklentiye uygundur. Öte yandan "Güç" değer tipini benimseyen okul müdürleri otokratik önderleri çağrıştırmaktadır. X Kuramına benzetilen otokratik önderlikte, izleyenlerin rollerini oynamasında baskın olan güdü korku güdüsü olduğu, kararlara izleyenler katılmadığı, önderin buyurup izleyenlerin buyrulanları yapması vb. söz konusu olduğu için (Başaran, 1992), bu tür liderlerin bulunduğu örgütlerde işgörenlerin örgütlerine bağlanması ve örgütle bütünleşmeleri güç olabilir.

Okul müdürlerinin "Evrensellik" ve "İyilikseverlik" değer boyutlarına ilişkin algıları ile "Okul Kültürünün" geneli ile "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutu ve "İşbirliği, Destek ve Güven" boyutuna ilişkin algıları arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Bir başka ifadeyle, "Evrensellik" ve "İyilikseverlik" değer tiplerini benimseyen okul müdürleri, okul kültürünü hem genel olarak hem de "Demokratik Yönetim ve Katılım" ve "İşbirliği, Destek ve Güven" açısından daha olumlu değerlendirmektedirler. Ya da bu iki değer tipine düşük önem yükleyen okul müdürleri, okul kültürünü hem genel olarak, hem de anılan boyutlar açısından da olumsuz görmektedirler.

Hem "Evrensellik" hem de "İyilikseverlik" boyutundaki değerler Schwartz'ın modelinde Özaşkınlık ana değer boyutunda yer almaktadır (Schwartz, 1998). Bireyin, yakın ya da uzak tüm insanların ve doğanın yararı için, bencil amaçlarından vazgeçmesine yönelik değerlerden oluşan (Schwartz, 1992) Özaşkın değerleri benimseyen okul müdürlerinin daha demokratik, katılımcı yönetim anlayışını sergileyip, işgörenlerle birlikte işbirliği, destek ve güven duygularının baskın olduğu olumlu bir okul kültürünü yaratıp geliştirmesi olağan görünmektedir. Çünkü Özaşkınlık değerlerinde olduğu gibi katılım, işbirliği, destek vb. duygular bireyciliği değil, toplulukçu bakış açısını gerektirmektedir.

Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

"İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasında önemli ilişki var mıdır?" biçiminde belirlenen onuncu alt probleme ilişkin korelasyon istatistiği sonuçları Tablo 108'de verilmektedir.

Tablo 108
Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıları ile
Değer Sistemlerine İlişkin Algıları Arasında Korelasyon İstatistiği Sonuçları

| Değer Sistemleri | Okul Kültürü | Okul Kültürü Boyutları | | | |
|------------------|--------------|-------------------------------|----------------------------|---------------------|-----------------------|
| | | Demokratik Yönetim ve Katılım | İşbirliği, Destek ve Güven | Okul-Çevre İlişkisi | Bütünleşme ve Aidiyet |
| Güç | .00 | .02 | -.00 | .02 | -.03 |
| Basan | .05 | .05 | .02 | .06 | .05 |
| Hazcılık | .06 | .06 | .07* | -.01 | .07* |
| Uyarılım | -.02 | .00 | -.02 | -.04 | -.01 |
| Özyönelim | .01 | -.02 | .01 | .01 | .06 |
| Evrensellik | .12** | .05 | .13** | .07* | .21** |
| İyilikseverlik | .17** | .10** | .16** | .14** | .23** |
| Geleneksellik | .18** | .16** | .13** | .20** | .17** |
| Uyma | .29** | .23** | .25** | .23** | .31** |
| Güvenlik | .22** | .16** | .18** | .19** | .26** |

**_p < .01 * P<.05

Tablo 108'de öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, değer boyutlarından "Hazcılık" ile okul kültürü boyutlarından "İşbirliği, Destek ve Güven" ve "Bütünleşme ve Aidiyet"; "Evrensellik" değer boyutu ile "Okul Kültürü" ölçeğinin geneli, "İşbirliği, Destek ve Güven", "Okul-Çevre İlişkisi" ve "Bütünleşme ve Aidiyet" okul kültürü boyutları; değer boyutlarından "İyilikseverlik", "Geleneksellik", "Uyma" ve "Güvenlik" ile "Okul Kültürü" ölçeğinin geneli ve tüm boyutları arasında önemli, pozitif ilişki bulunmuştur.

Görüldüğü gibi, öğretmenlerin "Hazcılık" değer boyutuna ilişkin algıları ile okul kültürünün "İşbirliği, Destek ve Güven" ve "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutlarına ilişkin algıları arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Yani öğretmenlerin hazcı değerlere verdikleri önem düzeyi arttıkça okul kültürünün "İşbirliği, Destek ve Güven" ve "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutlarına ilişkin algı düzeyleri de artmakta ya da "Hazcılığa" az önem yükleyen öğretmenler, okul kültürünü "İşbirliği, Destek ve Güven"

ve "Bütünleşme ve Aidiyet" açısından da olumsuz bulmaktadırlar. Yaşamdan zevk ve tat almaya dönük bir değer olan "Hazcılık" daha renkli ve iyimser bir kişilik yapısını çağrıştırmaktadır. Yaşamın belki de güzel yanlarını görmeye çalıştıkları için bu öğretmenler, çalıştıkları okullarda daha pozitif bir tutum takınıyor, diğerleriyle işbirliğine rahatça girebiliyor, okulları ve işleriyle kolayca bütünleşiyor olabilirler.

Hem "Evrensellik" ve "İyilikseverlik" değer tiplerinden oluşan Özaşkınlık bileşik değer boyutunu hem de "Geleneksellik", "Uyma" ve "Güvenlik" değer tiplerinden meydana gelen Tutuculuk bileşik değer boyutunu yüksek düzeyde benimseyen öğretmenler, okul kültürünü de buna koşut olarak, olumlu algılamaktadırlar. İç gruba bağlılığın yanı sıra, kurumsal ve geleneksel sürekliliği de vurgulayan Tutuculuk ve bireyin yakın ve uzak insan gruplarının huzur ve refahını kendi amaçlarının önünde görmesini vurgulayan Özaşkınlık ana değerlerinin (Schwartz, 1992) her ikisinin de özünde bireycilik değil, toplulukçuluk anlayışı baskındır. Hoy ve Miskel'in (1996), "birlikteliği sağlayan, özel bir kimlik kazandıran paylaşılmış yönelimler" biçimindeki kültür tanımında vurgu, bireye değil gruba yapılmaktadır. Bu doğrultuda Özgenişletim değerlerindeki gibi başkalarının zararına davranmakta sakınca görmeyen insanlar kadar bireyci olmamakla birlikte, yine de belli düzeyde bireyi öne çıkaran "Hazcılık" değer boyutu hariç tutulduğunda; toplulukçuluğu vurgulayan "Evrensellik", "İyilikseverlik", "Geleneksellik", "Uyma" ve "Güvenlik" değerleri ile özünde toplulukların paylaşılmış yönelimlerini ifade eden kültür arasında pozitif ilişki bulunması, kendi içinde de tutarlı bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar ve bulgulardan yola çıkılarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

1. Okul müdürleri, Okul Kültürü Ölçeği'nin (OKÖ) "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutuna "tümüyle katılıyorum"; diğer tüm boyutlarına "katılıyorum" düzeyinde puan vermişlerdir. Okul müdürleri en yüksek puanı "Demokratik Yönetim ve Katılım" (O=4.23) boyutuna vermişler; bunu "Bütünleşme ve Aidiyet" (O=4.19), "İşbirliği, Destek ve Güven" (O=4.10) ve "Okul-Çevre İlişkisi" (O=3.85) izlemiştir. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algı ortalaması "katılıyorum" düzeyindedir. Öğretmenler "Bütünleşme ve Aidiyet" (O=3.94) boyutuna en yüksek puanı vermişler; bunu sırasıyla "İşbirliği, Destek ve Güven" (O=3.72), "Okul-Çevre İlişkisi" (O=3.61) ve "Demokratik Yönetim ve Katılım" (O=3.50) boyutu izlemiştir. Ölçeğin geneline bakıldığında, her iki grup, okul kültürünü "katılıyorum" düzeyinde algılamakla birlikte, okul müdürleri 4.12'lik ortalamayla öğretmenlerden (O=3.68) daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

2. OKÖ'nün tüm boyutlarına ve geneline ilişkin olarak, okul müdürlerinin algıları, öğretmenlerinkinden daha yüksek düzeydedir. Yapılan *t*- testi sonucunda "Okul Kültürünün" geneli ve tüm boyutlarda iki grup arasındaki fark, müdürlerin lehine önemlidir.

3. OKÖ'nün tüm boyutlarına ve geneline ilişkin olarak, kadın okul müdürlerinin algıları, erkek okul müdürlerinin algılarından daha yüksek düzeydedir. Ancak yapılan *t*-testine göre, "Okul Kültürünün" geneli ve tüm boyutlarda iki grup arasındaki bu fark önemli değildir.

4. Hem OKÖ'nün geneli, hem de tüm boyutlarında, okul müdürlerinin yaş bakımından algı ortalamaları arasında önemli bir fark yoktur.

5. Hem OKÖ'nün geneli, hem de tüm boyutlarında, okul müdürlerinin branşları açısından algı ortalamaları arasında önemli bir fark yoktur.

6. Okul müdürlerinin OKÖ'nün yalnızca "Okul-Çevre İlişkisi" boyutuna ilişkin algıları, okuldaki görev süresine göre önemli düzeyde farklılaşmaktadır. Farklılık, 6 yıl

ve daha fazla süredir aynı okulda görev yapanların lehinedir. Diğer boyutlar ile "Okul Kültürünün" geneline ilişkin verdikleri puanlar söz konusu olduğunda, okul müdürlerinin ne kadar süredir aynı okulda görev yaptığı önemli bir farklılığa yol açmamaktadır.

7. Hem OKÖ'nün geneli, hem de tüm boyutlarında, okul müdürlerinin öğretmenlik kıdemi bakımından algı ortalamaları arasında önemli fark yoktur.

8. Okul müdürlerinin, müdürlük kıdemleri bakımından, "Okul Kültürünün" hem geneline hem de boyutlarına ilişkin verdiği puanlar önemli düzeyde farklılaşmamaktadır.

9. Öğrenim düzeyi, okul müdürlerinin gerek "Okul Kültürünün" genelini, gerekse tüm boyutlarını algılamalarında önemli bir farklılık yaratmamaktadır.

10. Okul müdürlerinin OKÖ'nün yalnızca "Okul-Çevre İlişkisi" boyutuna ilişkin algıları, sendikaya üyelik durumlarına göre önemli farklılık göstermektedir. Özel okul müdürü olup aynı zamanda sendika üyesi olmayanlar; bu boyutu Eğitim-Sen, Türk Eğitim-Sen ve Eğitim Bir-Sen üyesi okul müdürlerinden daha olumlu algılamaktadırlar.

11. Okul müdürlerinin görev yaptıkları okulun yaşı, onların hem "Okul Kültürünün" genelini, hem de tüm boyutlarını algılamalarını önemli ölçüde etkilememektedir.

12. Okul müdürlerinin OKÖ'nün "Demokratik Yönetim ve Katılım" ile "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutlarına ilişkin algıları, onların resmi veya özel okulda görev yapıp yapmamalarına göre önemli farklılık göstermemektedir. Buna karşın, özel okul müdürlerinin "İşbirliği, Destek ve Güven", "Okul-Çevre İlişkisi" ve "Okul Kültürünün" geneline ilişkin algıları, resmi okul müdürlerinin algılarının ortalamalarından önemli düzeyde yüksektir.

13. Görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi itibarıyla, okul müdürlerinin, "Okul Kültürünün" yalnızca "Okul-Çevre İlişkisi" boyutuna ilişkin algıları önemli düzeyde farklılaşmaktadır. Üst sosyo-ekonomik çevrede yer alan okulların müdürleri, "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunu okulun bulunduğu çevrenin düzeyi hem alt hem de orta olan okul müdürlerinden; en üst sosyo-ekonomik çevrede yer alan okulların yani özel okulların müdürleri de yine hem alt hem de orta sosyo-ekonomik çevre okul müdürlerinden, istatistiksel olarak önemli düzeyde daha olumlu algılamaktadırlar.

14. Okul büyüklüğü bakımından, okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları "Demokratik Yönetim ve Katılım" ile "İşbirliği, Destek ve Güven" boyutlarında önemli düzeyde farklılaşmaktadır. Küçük ölçekli okulların müdürleri, "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutunu, büyük ölçekli okulların müdürlerinden; yine küçük ölçekli okulların müdürleri, "İşbirliği, Destek ve Güven" boyutunu, hem orta hem de büyük ölçekli okulların müdürlerinden önemli düzeyde daha olumlu algılamaktadırlar.

15. Kadın öğretmenler, OKÖ'nün "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutunu, erkek öğretmenlerden önemli düzeyde daha olumlu bulmaktadırlar.

16. Öğretmenlerin okul kültürünün yalnızca "Okul-Çevre İlişkisi" boyutuna ilişkin algıları, yaşlarına göre önemli farklılık göstermektedir. 41-50 yaşlarındaki öğretmenler, "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunu 31-40 yaşlarındaki öğretmenlerden; en yaşlı öğretmenler bu boyutu, hem en genç hem de 31-40 yaşlarındaki öğretmenlerden önemli düzeyde daha olumlu algılamaktadırlar.

17. Öğretmenlerin hem "Okul Kültürünün" geneline hem de tüm boyutlara ilişkin algıları, branş değişkenine göre önemli bir farklılık göstermemektedir.

18. "Okul Kültürünün" genelinde ve tüm boyutlarında, öğretmenlerin okuldaki görev süresi bakımından algıları önemli düzeyde farklılaşmaktadır. En uzun süredir aynı okulda görev yapan öğretmenler, "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutunu 6-10 yıldır aynı okulda görev yapmakta olanlardan; 11-15 yıldır ve en uzun süredir aynı okulda görev yapanlar, "İşbirliği, Destek ve Güven" boyutunu 6-10 yıldır aynı okulda çalışmakta olan öğretmenlerden; 11-15 yıldır aynı okulda hizmet vermekte olan öğretmenler, "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunu okulda en yeni olan ve 6-10 yıldır aynı okulda görev yapanlardan; 11-15 yıldır aynı okulun öğretmeni olanlar, "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutunu okulun en yeni ve 6-10 yıldır öğretmeni olanlardan ve okulun en uzun süredir öğretmeni olanlar, yine okulun en yenileri ile 6-10 yıldır öğretmeni olanlardan; "Okul Kültürünün" genelini ise 11-15 yıldır aynı okulda çalışmakta olan öğretmenler, 6-10 yıldır aynı okulda görev yapmakta olanlardan ve okulun en eski öğretmenleri, en yenileri ile 6-10 yıldır aynı okulda hizmet veren öğretmenlerden daha olumlu algılamaktadırlar.

19. Öğretmenlerin OKÖ'nün "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutu dışındaki tüm boyutları ile geneline ilişkin algıları, öğretmenlik kıdemine göre önemli düzeyde farklılaşmaktadır. En az kıdeme sahip öğretmenler, "İşbirliği, Destek ve Güven"

boyutunu diğer tüm öğretmenlik kıdemi gruplarından; en kıdemsiz, 11-15, 16-20 ve en kıdemli öğretmenler, "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunu 6-10 yıllık kıdeme sahip olanlardan; en kıdemli öğretmenler, yine aynı boyutu 11-15 ve 16-20 yıllık öğretmenlik kademine sahip olanlardan; en az kıdeme sahip öğretmenler, "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutunu diğer tüm kıdem grubuna sahip olanlardan ve "Okul Kültürünün" genelini, en az kıdeme sahip olan öğretmenler, 6-10, 11-15 ve 16-20 yıllık öğretmenlik kademine sahip olanlardan; en kıdemli öğretmenler, yine "Okul Kültürünün" genelini 6-10 yıllık öğretmenlik kademine sahip öğretmenlerden önemli düzeyde daha olumlu algılamaktadırlar.

20. Okul kültürünün yalnızca "Okul-Çevre İlişkisi" söz konusu olduğunda, öğretmenlerin algıları, öğrenim düzeylerine göre önemli düzeyde farklılaşmaktadır. 2 ve 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler, bu boyutu, lisans ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerden önemli düzeyde daha olumlu algılamaktadırlar.

21. Öğretmenlerin "Okul Kültürünün" her boyutuna ve geneline ilişkin algıları, herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre farklılık göstermektedir. Özel okulda olup aynı zamanda herhangi bir sendikaya üye olmayan öğretmenlerin "Okul Kültürünün" geneli ve bütün boyutlarına ilişkin algıları, diğerlerinin algılarından; ayrıca resmi okulda olup herhangi bir sendika üyesi olmayanların "Okul-Çevre İlişkisi" boyutuna ilişkin algıları, Eğitim-Sen üyesi öğretmenlerin algılarından; Türk Eğitim-Sen'e üye öğretmenlerin "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutuna ilişkin algıları, Eğitim-Sen üyesi öğretmenlerinkinden önemli düzeyde yüksektir.

22. Öğretmenlerin "Okul Kültürünün" yalnızca "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutuna ilişkin algıları, görev yaptıkları okulun yaşına göre önemli düzeyde farklılık göstermektedir. 11-20 yaşlarındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin bu boyuta ilişkin algıları, kuruluş tarihi en eski okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından; 21-30 yaşlarındaki okulların öğretmenlerinin algıları da hem en genç okulların, hem de en yaşlı okulların öğretmenlerin algılarından önemli düzeyde yüksektir.

23. Özel okul öğretmenlerinin "Okul Kültürünün" geneli ile tüm boyutlarına ilişkin algıları, resmi okullarda çalışmakta olan öğretmenlerinin algılarından önemli düzeyde yüksektir.

24. Öğretmenlerin "Okul Kültürünün" geneli ile tüm boyutlarına ilişkin algıları, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre önemli bir farklılık

göstermektedir. En üst sosyo-ekonomik çevre (özel okul) okullarındaki öğretmenlerin "Okul Kültürünün" geneli ile tüm boyutlarına ilişkin algıları; daha alt, orta ve üst sosyo-ekonomik çevrelerdeki okulların öğretmenlerinin algılarından daha yüksektir. Ayrıca, "Okul-Çevre İlişkisi" boyutunda orta sosyo-ekonomik çevrede yer alan okulların öğretmenlerinin algıları, alt sosyo-ekonomik çevredekilerden, üst sosyo-ekonomik çevrede yer alan okulların öğretmenlerinin algıları, alt ve orta sosyo-ekonomik çevre okullarındaki öğretmenlerin algılarından; "Bütünleşme ve Aidiyet" ile "Okul Kültürünün" genelinde üst sosyo-ekonomik çevredeki okulların öğretmenlerin algıları, alt sosyo-ekonomik çevre okullarının öğretmenlerinin algılarından önemli düzeyde daha yüksektir.

25. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun büyüklüğü, onların görev yaptıkları okulun kültürüne ilişkin olarak, hem genel hem de alt ölçekler bazında algılarında önemli düzeyde farklılık yaratmaktadır. Küçük ölçekli okullarda çalışan öğretmenlerin OKÖ'nün tüm boyutları ile geneline ilişkin algıları, orta ve büyük okullarda çalışan öğretmenlerin algılarından önemli düzeyde olumludur. Ayrıca, "Demokratik Yönetim ve Katılım", "İşbirliği, Destek ve Güven" ve "Okul Kültürünün" genelinde orta ölçekli okullarda çalışan öğretmenlerin algıları, büyük ölçekli okulların öğretmenlerinin algılarından önemli düzeyde olumludur.

26. Değer boyutlarında tanımlanan kişilere ne kadar benzeyip benzemediklerine ilişkin verdikleri puanlara bakıldığında, okul müdürlerinin en çok benimsedikleri değer boyutlarından en benimsemediklerine doğru sıralanmasının "Evrensellik" (O=5.46; Bana Çok Benziyor), "İyilikseverlik" (O=5.36; Bana Çok Benziyor), "Özyönelim" (O=4.95; Bana Benziyor), "Güvenlik" (O=4.87; Bana Benziyor), "Uyma" (O=4.87; Bana Benziyor), "Uyarılım" (O=4.57; Bana Benziyor), "Başarı" (O=4.28; Bana Az Benziyor), "Hazcılık" (O=4.14; Bana Az Benziyor), "Geleneksellik" (O=4.06; Bana Az Benziyor) ve "Güç" (O=3.47; Bana Pek Benzemiyor) biçiminde olduğu görülmektedir. Okul müdürleri, en fazla "Evrensel" değerlerle özdeşleşmekte; okul müdürlerinin en az önem yükledikleri değer boyutu ise "Güç" olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlerin değer boyutu sıralaması müdürlerinkinden farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin en çok benimsedikleri değer boyutlarından en benimsemediklerine doğru sıralanması "Evrensellik" (O=5.43; Bana Çok Benziyor), "Özyönelim" (O=5.11;

Bana Benziyor), "Güvenlik" (O=5.11; Bana Benziyor), "İyilikseverlik" (O=5.10; Bana Benziyor), "Uyuma" (O=4.91; Bana Benziyor), "Hazcılık" (O=4.54; Bana Benziyor), "Uyarılım" (O=4.35; Bana Benziyor), "Başarı" (O=4.23; Bana Az Benziyor), "Geleneksellik" (O=4.12; Bana Az Benziyor) ve "Güç" (O=3.41; Bana Pek Benzemiyor) biçimindedir. Öğretmenlerin, okulu müdürleri gibi, en fazla önem yükledikleri değer boyutu "Evrensellik", en az önem yükledikleri değer boyutu da "Güç"tür.

27. Öğretmenler, "Hazcılık", "Özyönelim" ve "Güvenlik" değer boyutlarına müdürlerden önemli düzeyde daha fazla; "İyilikseverlik" değer boyutuna ise aksine müdürler öğretmenlerden önemli düzeyde daha fazla önem yüklemektedirler. Bu dört boyut dışındaki değerlere ilişkin müdür ve öğretmen algıları arasında önemli bir farklılaşma görülmemektedir.

28. Okul müdürlerinin değer sistemleri, cinsiyet değişkenine göre önemli farklılık göstermemektedir.

29. Okul müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları, yaşlarına göre önemli farklılık göstermemektedir.

30. Okul müdürlerinin branşları, onların değer sistemlerinde önemli bir farklılık yaratmamaktadır.

31. Okul müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları, onların okuldaki görev süreleri bakımından, yalnızca "Özyönelim" ve "Evrensellik" değer boyutlarında önemli farklılık göstermektedir. Bu iki boyutu, aynı okulda 5 yıl ve daha az süredir çalışmakta olan okul müdürleri, aynı okulda 6 yıl ve daha fazla süredir çalışan okul müdürlerinden daha fazla önemsemektedir.

32. Okul müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları, yalnızca "Başarı" değer boyutunda önemli farklılık göstermektedir. Öğretmenlik kıdemi 15 yıl ve daha az olan okul müdürleri, anılan değer boyutunu 16 yıl ve daha fazla öğretmenlik kıdemine sahip olan okul müdürlerinden daha çok önemsemektedirler.

33. Okul müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında, müdürlükteki kıdemlerine göre, önemli bir fark görülmemektedir.

34. Okul müdürlerinin öğrenim düzeyi, onların değer sistemlerinde önemli bir farklılık yaratmamaktadır.

35. Okul müdürlerinin herhangi bir sendikaya üyelik durumları, değer boyutlarından yalnızca "Güç" ve "Geleneksellik" boyutlarında önemli farklılık yaratmaktadır. Eğitim-Sen üyesi okul müdürleri, "Güç" değer boyutunda yer alan değerlere hem Türk Eğitim-Sen hem de Eğitim Bir-Sen üyesi okul müdürlerinden daha az önem yüklemekte olup, elde edilen farklılık istatistiksel olarak önemlidir. Eğitim-Sen üyesi okul müdürleri "Geleneksel" değerleri, Türk Eğitim-Sen'e üye okul müdürlerinden ve Eğitim Bir-Sen'e üye okul müdürlerinden istatistiksel olarak önemli düzeyde, daha az önemsemektedirler. Yine "Geleneksellik" değer boyutuna, Türk Eğitim-Sen üyesi ve Eğitim Bir-Sen üyesi okul müdürleri; sendikasız resmi okul müdürlerinden ve sendikasız özel okul müdürlerinden daha fazla önem yüklemektedirler.

36. Okul müdürlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında, görev yaptıkları okulun yaşına göre, önemli farklılık yoktur.

37. Resmi ve özel okul müdürlerinin değer sistemleri arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır.

38. Okul müdürlerinin değer sistemleri, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi itibarıyla önemli farklılık göstermemektedir.

39. Okul müdürlerinin değer sistemleri, okul büyüklüğü bakımından önemli bir farklılık göstermemektedir.

40. Kadın öğretmenler "Başarı", "Hazcılık", "Evrensellik", "Geleneksellik" ve "Güvenlik" değer boyutlarına, erkeklerden daha fazla önem yüklemektedirler.

41. Öğretmenlerin "Güç", "Hazcılık", "Özyönelim", "Evrensellik", "İyilikseverlik", "Geleneksellik" ve "Güvenlik" değer boyutlarına ilişkin algıları, yaşlarına göre önemli bir farklılık göstermemektedir. Buna karşın, "Başarı", "Uyarılım" ve "Uyma" değer boyutlarında, öğretmenlerin yaş değişkeni, önemli bir belirleyicidir. "Başarı" boyutunu 51 ve 51 yaşından daha yaşlı olanlar 31-40 ile 41-50 yaşındakilerden; en genç öğretmenler 31-40 ile 41-50 yaşındakilerden daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. "Uyarılım" boyutunda 31-40 yaşlarındaki öğretmenler 41-50

yaşındakilerden; en genç öğretmenler 41-50 yaşlarındakiler ile en yaşlı gruptaki öğretmenlerden önemli düzeyde daha fazla puana sahiptirler. "Uyma" boyutunda ise 41-50 yaşlarındaki öğretmenlerin 31-40 yaşlarındakilerden; en yaşlı öğretmenlerin de kendilerinden genç bütün yaş gruplarındaki öğretmenlerden önemli düzeyde daha fazla puanlanmaktadır.

42. Öğretmenlerin, yalnızca "Hazcılık" ve "Geleneksellik" değer boyutlarına ilişkin algıları, branş bakımından önemli farklılık göstermekte; diğer boyutlarda branş değişkeni önemli bir farklılık yaratmamaktadır. "Hazcılık" boyutunda, Dil-Edebiyat öğretmenlerinin algı ortalaması, Sınıf ve Fen-Matematik; Güzel Sanatlar ve Spor öğretmenlerinin algı ortalaması, Fen-Matematik öğretmenlerinden önemli düzeyde yüksektir. "Geleneksellik" boyutunda, Fen-Matematik öğretmenleri ile Sınıf öğretmenleri arasında, Fen-Matematik öğretmenlerinin lehine; Sosyal Bilimler öğretmenleri ile Sınıf öğretmenleri arasında, Sosyal Bilimler öğretmenlerinin lehine önemli bir farklılık gözlenmektedir.

43. Değer boyutlarından yalnızca "Uyarılım" ve "İyilikseverlik" boyutlarında öğretmenlerin, okuldaki görev süreleri açısından önemli düzeyde farklılaştığı; diğer boyutlarda anılan değişken açısından önemli bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Okula en yeni gelen öğretmenler, "Uyarılım" boyutunu, 6-10 yıldır okulun öğretmeni konumundakilerden daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. "İyilikseverlik" boyutuna gelindiğinde ise, okuldaki görev süresi 11-15 yıl olanlar ile 16 yıl ve üstü olanların algı ortalaması, okuldaki görev süresi 6-10 yıl olanlara oranla önemli düzeyde daha fazladır.

44. "Güç", "Başarı", "Hazcılık", "Uyarılım" ve "Uyma" değer boyutlarında, öğretmenlerin algıları arasında, öğretmenlik kıdemi açısından, önemli farklılık bulunmakta; diğer boyutlarda anılan değişken açısından önemli bir fark bulunmamaktadır. "Güç" boyutunda en kıdemsiz öğretmenlerin algı düzeyi 6-10, 11-15 ve 16-20 yıllık öğretmenlerden; en kıdemli öğretmenlerin ise 16-20 yıllık öğretmenlerden önemli düzeyde daha yüksektir. "Başarı" boyutunda en kıdemsiz öğretmenlerin algı düzeyi 6-10, 11-15 ve 16-20 yıllık öğretmenlerden; en kıdemli öğretmenlerin ise 16-20 yıllık öğretmenlerden önemli düzeyde daha yüksektir. "Hazcılık" boyutunda en kıdemsiz öğretmenlerin algı düzeyi 16-20 yıllık öğretmenlerden; 6-10 yıllık öğretmenlerin algı düzeyi 11-15 yıllık, 16-20 yıllık ve en

kıdemli öğretmenlerden; en kıdemli öğretmenlerin algı düzeyi de 16-20 yıllık öğretmenlerin algı düzeyinden önemli derecede yüksektir. "Uyarılım" boyutunda en kıdemsiz öğretmenler ile 16-20 yıllık ve en kıdemli öğretmenler arasında, en kıdemsiz öğretmenlerin lehine; 6-10 yıllık öğretmenler ile en kıdemli öğretmenler arasında 6-10 yıllık kıdemi olanların lehine; 11-15 yıllık öğretmenlik kıdemi olanlar ile de 6-10 yıllık öğretmenler arasında 11-15 yıllık öğretmenlerin lehine önemli bir farklılık bulunmaktadır. Son olarak en kıdemli öğretmenler, "Uyma" değer boyutunu 6-10 ve 16-20 yıllık öğretmenlik kıdemi olanlardan önemli düzeyde yüksek algılamaktadırlar.

45. Öğretmenlerin yalnızca "Uyarılım" ile "Özyönelim" değer boyutlarını öğrenim düzeylerine göre önemli düzeyde farklı algılamakta; diğer boyutlarda görülen fark, istatistiksel olarak önemli düzeyde bulunmamaktadır. "Uyarılım" değer boyutunda hem Lisans hem Lisansüstü hem de Ön Lisans düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerin algı ortalamaları, 2 ve 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü düzeyinde öğrenim gören öğretmenlerden önemli düzeyde yüksektir. Lisans mezunu öğretmenler, "Özyönelim" değer boyutunu, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlerden önemli düzeyde yüksek algılamaktadır.

46. Öğretmenlerin "Özyönelim", "Geleneksellik", "Uyma" ve "Güvenlik" boyutlarına ilişkin algıları, herhangi bir sendikaya üyelik durumlarına göre, önemli farklılık göstermekte; söz konusu değişken, öğretmenlerin diğer boyutlara ilişkin algılarında önemli bir farklılaşma yaratmamaktadır. "Özyönelim" boyutunda Eğitim-Sen üyesi öğretmenlerin algı düzeyi Türk Eğitim-Sen üyesi ve sendikasız öğretmenlerin algı düzeyinden önemli ölçüde yüksektir. "Geleneksellik" değer boyutu açısından bakıldığında, Türk Eğitim-Sen üyesi öğretmenlerin bu boyutu Eğitim-Sen üyeleri ile resmi ve özel okullardaki sendikasız öğretmenlerden önemli düzeyde daha fazla benimsedikleri görülmektedir. Eğitim-Bir-Sen'li öğretmenlerin, Eğitim-Sen ve Eğitim-İş üyesi öğretmenler ile özel okulda görev yapan sendikasız öğretmenlere göre, önemli düzeyde daha fazla geleneksel değerlerden yana oldukları gözlenmektedir. Yine aynı boyut çerçevesinde, resmi okullardaki sendikasız öğretmenler Eğitim-Sen üyeleri ile özel okullarda görev yapıp sendikasız öğretmenlerden; özel okullarda görev yapıp sendikasız öğretmenler de Eğitim-Sen üyesi öğretmenlerden önemli düzeyde daha fazla "Geleneksel" değerlere sahip çıkmaktadırlar. "Uyma" boyutuna gelindiğinde, Türk Eğitim-Sen ve Eğitim-Bir-Sen üyesi ilköğretim okulu öğretmenleri ile resmi ve özel okullardaki sendikasız öğretmenlerin Eğitim-Sen üyesi öğretmenlerden önemli ölçüde

daha fazla "Uyma"cı değerleri benimsedikleri anlaşılmaktadır. "Güvenlik" boyutu ele alındığında, Türk Eğitim-Sen üyesi ilköğretim okulu öğretmenleri ile resmi ve özel okullardaki sendikasız öğretmenlerin "Güvenlik" değer boyutuna Eğitim-Sen üyesi öğretmenlerden önemli ölçüde daha fazla önem yükledikleri görülmektedir.

47. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun yaşının, onların değer sistemlerine önemli bir etkisi bulunmamaktadır.

48. Resmi ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin "Uyarılım", "İyilikseverlik" ve "Uyma" değer boyutlarına ilişkin algıları arasında önemli farklılık bulunmaktadır. Bu farklılıklar, özel okullarda çalışan öğretmenlerin lehinedir. Resmi ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin diğer değer boyutlarına ilişkin algıları arasında önemli bir farklılık gözlenmemektedir.

49. Görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi itibarıyla, öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları, yalnızca "Uyarılım", "Özyönelim", "İyilikseverlik" ve "Uyma" boyutları bağlamında önemli düzeyde farklılık göstermekte; diğer değer boyutlarında önemli bir farklılaşma görülmemektedir. "Uyarılım" boyutunda orta düzey sosyo-ekonomik çevrelerdeki okullardaki öğretmenlerin algıları üst; üst düzey sosyo-ekonomik çevredeki okullardaki öğretmenlerin algıları, en üst (özel okul) düzey sosyo-ekonomik çevredeki okullardaki öğretmenlerden önemli ölçüde daha yüksektir. Orta sosyo-ekonomik çevredeki okullardaki öğretmenlerin "Özyönelim" değer boyutuna ilişkin algıları üst ve en üst (özel okul) düzey sosyo-ekonomik çevredeki okullardaki öğretmenlerin algılarından önemli ölçüde daha fazladır. En üst (özel okul) sosyo-ekonomik çevredeki okullarda görev yapan öğretmenler "İyilikseverlik" değer boyutunu, alt ve üst sosyo-ekonomik çevre okullarındaki öğretmenlerden önemli düzeyde daha fazla benimsemektedirler. "Uyma" değer boyutuna bakıldığında ise, üst sosyo-ekonomik çevrede yer alan okullardaki öğretmenlerin algı ortalaması, orta düzeydekilerden; en üst düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin algı ortalaması, alt ve orta düzey olarak sınıflanan çevrede yer alan okullardaki öğretmenlerin algı ortalamasından önemli ölçüde yüksektir.

50. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun büyüklüğü, yalnızca "Güç" değer boyutu üzerinde önemli bir farklılaşmaya yol açmakta; diğer boyutlar üzerinde önemli

bir farklılık doğurmamaktadır. Küçük ölçekli okulların öğretmenleri ile büyük ölçekli okulların öğretmenlerinin "Güç" değer boyutuna ilişkin algıları arasında önemli düzeyde farklılık bulunmaktadır. Farklılaşma küçük ölçekli okullarda çalışan öğretmenlerin lehinedir.

51. Okul müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, değer boyutlarından "Güç" ile OKÖ boyutlarından "Bütünleşme ve Aidiyet" arasında önemli, negatif ilişki bulunmuştur. Buna karşılık, "Evrensellik" ve "Geleneksellik" değer boyutları ile "Okul Kültürünün" geneli, "Demokratik Yönetim ve Katılım" ve "İşbirliği ve Destek" boyutları arasında önemli, pozitif bir ilişki bulunmuştur.

52. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, değer boyutlarından "Hazcılık" ile OKÖ boyutlarından "İşbirliği, Destek ve Güven" ve "Bütünleşme ve Aidiyet"; "Evrensellik" değer boyutu ile "Okul Kültürünün" geneli, "İşbirliği, Destek ve Güven", "Okul-Çevre İlişkisi" ve "Bütünleşme ve Aidiyet" okul kültürü boyutları; değer boyutlarından "İyilikseverlik", "Geleneksellik", "Uyma" ve "Güvenlik" ile "Okul Kültürünün" geneli ve tüm boyutları arasında önemli, pozitif ilişki bulunmuştur.

Öneriler

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. MEB, hizmet-içi eğitim kapsamında, okul müdürlerinin çatışma yönetimi becerilerini geliştirmelidir.
2. Sınıf ve branş öğretmenleri arasında kopukluğun nedenleri araştırılarak, bu sorunu gidermeye dönük önlemler düşünülmelidir.
3. Öğretmenlerin mesleki konulara ilgisini artırmak için, okul yönetimi ve üst yönetim; uzmanların sunacağı panel, söyleşi vb. etkinlikler düzenlemelidir.
4. Okul yöneticilerinin; kendilerine yakın olan öğretmenlere destek vermek yerine, tüm öğretmenleri güdülemeye dönük araçları işe koşmaları gerekmektedir.
5. Okulda düzenlenecek toplantıların amaca uygun olmasına özen gösterilmelidir.
6. Okul yöneticilerinin, sağlıklı okul-veli ilişkisi geliştirmesini önemli ölçüde engelleyen okulun finans sorununa acilen çözüm bulma bağlamında, devletin okullara gerekli finansal desteği sağlaması gerekmektedir.

7. Hemen her boyutta daha olumsuz kültüre sahip görünen resmi okullar ile özel okullar arasındaki uçurumu azaltıcı önlemler alınmalıdır.
8. Çeşitli sosyo-ekonomik düzeylerdeki çevrelerde bulunan okullar arasında pek çok yönden görülen eşitsizliği en aza indirecek önlemler planlanarak uygulamaya geçilmelidir.
9. Orta ve büyük ölçekli okullardaki işgörenleri daha fazla bir araya getirecek arayışlara gidilmelidir.
10. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere, sağlıklı veli ilişkisi geliştirmede, daha deneyimli öğretmenlerin yardım etmesinin yanında uzman desteği de sağlanabilir.
11. Okula yeni gelen üyelerin okulla ve eski üyelerle kısa zamanda bütünleşmesini sağlamak için, okul yöneticilerinin bazı sosyal etkinlikler düzenlemesi düşünülebilir.
12. Okul müdürü atanmasında müdür adaylarının demokratiklik düzeyi dikkate alınmalıdır; sisteme girmiş olan okul müdürleri de demokratik düşünmeyi geliştirici eğitim sürecinden geçirilebilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Çeşitli meslek gruplarının değer sistemlerinin karşılaştırmasını öngören araştırmalar yapılabilir.
2. Hem okul kùltürü hem de okul işğörenlerinin değer sistemleri nitel yöntemler kullanılarak da araştırılmalıdır.
3. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin değer sistemlerinin okulun etkililiği üzerindeki etkisi araştırılabilir.
4. Okul kùltürü ile okulun etkililiği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılabilir.
5. Okul yönetici ve öğretmenlerinin değerleri ile okulun öğrencilerinin, velilerinin değerleri arasında uyum olup olmadığı ortaya çıkarılarak, bu grupların değerleri arasındaki uyum düzeyinin örgütsel çıktıyı nasıl etkilediği üzerinde durulabilir.
6. Öğretmenlerin benimsedikleri değerleri öğrencilere nasıl yansıttığı incelenebilir.
7. Benimsenen değer sistemlerinin davranışa yansımaları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1987). Katılmanın kuramsal temelleri ve katılma araştırmaları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1-2), 21-28.
- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. (2003). Öğrenme okulunun örgütsel yapısı ve yönetimi. *Çoluk Çocuk*, 10 (31), 25.
- Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 7-18.
- Akıncı-Vural, Beril (2003). *Kurum Kültürü*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aksu, A.; Şahin-Fırat, N. ve Şahin, İ. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9 (3), 490-507.
- Aliefendioğlu, A. Ş. (2000). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel İletişim Arasındaki İlişki: Bankacılık Sektöründe Gerçekleştirilen Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Allison, D. J. (2002). Hodgkinson's Paradoxical Paradigm. Values and Ethics in Educational Administration. 1 (1), 1-8.
- Almedia, M. J. (2005). *A middle school case study on principal behaviors effecting change in school culture*. Unpublished Doctoral Dissertation, Johnson & Wales University.
- Altay, H. (1997). *Güç mesafesi erkeklik-dişilik ve belirsizlikten kaçınmanın başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi.
- Anbarcı, N. ve Kirmanoğlu, H. (2006). Değer ve Çıkar. *Radikal Gazetesi*, 15 Ekim.
- Arda, B. (1991). Rokeach Skalası ile bir çalışma: Tıp öğrencilerinin mesleğe yönelimleri ve değer sistemleri. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 44 (1), 121-131.
- Atay, K. (2001). Öğretmen yönetici ve denetmenlerin bakış açısından okul kültürü ve öğretmenlerin verimliliğine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (26), 179-194.

- Atay, S. (2003). Türk yönetici adaylarının, siyasal ve dini tercihleri ile yaşam değerleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (S), 87-120.
- Ay, C. (2005). İşletmelerde etiksel karar almada kültürün rolü. *Yönetim ve Ekonomi*, 12 (2), 31-52.
- Aycan, Z. (1998). "Endüstri ve Örgüt Psikolojisinde Toplumsal Kültürün Yeri" *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi-II*. (Ed. Suna Tevrüz). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi: Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler*. (4. Baskı) Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 121-144.
- Aydın, S. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin okul kültürünün oluşturulması, sürdürülmesi ve değiştirilmesindeki rolü: Ankara ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Bakan, İ.; Büyükbeşe, T. ve Bedestenci, H. Ç. (2004). *Örgüt Sırlarının Çözümünde Örgüt Kültürü: Teorik ve Ampirik Yaklaşım*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Erek Ofset.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel Sosyalleşme: Kuram Strateji ve Taktikler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcıoğlu, B. (1998). *Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin değer sistemleri ve sorun çözmedeki yeterlilikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi.
- Baltaş, A. (2001). *Değişimin İçinden Geleceğe Doğru Ekip Çalışması ve Liderlik*. (2. Baskı) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barnea, M. F. ve Schwartz, S. H. (1998). Values and voting. *Political Psychology*, 19 (1), 17-40.

- Bass, R. (2004). *The impact of school culture on school safety: An analysis of elementary schools in a Southwestern Metropolitan school district*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Arizona.
- Başaran, F. (1993). Üniversite eğitim süresi içinde öğrencilerin değer tercih sıralamalarında değişme. *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*. (Ed.: Rüveyde Bayraktar ve İhsan Dağ) Türk Psikologlar Derneği Yayını. 49-58.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Yönetimi*. (5. Baskı) Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bates, R. J. (2001). Eleştirel Teori Açısından Eğitim Yönetimi (Çevirenler: Selahattin Turan ve Mehmet Şişman). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yıl: 7 (28)*, 573-592.
- Berberoğlu, G., Besler, S. ve Tosun, Z. (1998). Örgüt kültürü: Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi örgüt kültürü araştırması. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 14 (1-2)*, 29-52.
- Berg, M. F. (2005). *Shaping school culture while implementing a structured school improvement plan*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wisconsin.
- Berger, E. H. (1991). Parent involvement: Yesterday and today, *Elementary School Journal, 91 (3)*, 209-219.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bozkurt, T. (1996). İşletme kültürü: Kavram tanımı ve metodolojik sorunlar. *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi* Suna Tevrüz (Ed.) 83-103. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Brown, K. L. Z. (2005). *An examination of the relationship between school culture and student achievement on ohio sixth-grade proficiency tests*. Unpublished Doctoral Dissertation, Kent State University.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cafoğlu, Z. (1995). Okulların güçlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1 (4), 549-557.
- Capper, C. A. (1993). Rural Community Influences on Effective School Practices. *Journal of Educational Administration*, 31 (3), 20-38.
- Caprara, G. V.; Schwartz, S.; Capanna, C.; Vecchione, M. ve Barbaranelli, C. (2006). Personality and politics: Values, traits, and political choice. *Political Psychology*, 27(1), 1-28.
- Cazier, J. A. (2004). *The relationships among value congruence, trust and behavioral intentions in e-business*. Unpublished Doctoral Dissertation, Arizona State University.
- Chatman, J. A. (1989). Improving interactional organizational research: A model of person-organization fit, *Academy of Management Review*, 14 (3), 333-349.
- Cragin, C. M. (2005). *A study of proficiency team leadership to improve standards-based education at a suburban Massachusetts middle school*. Unpublished Doctoral Dissertation, Boston College.
- Crane, S. R. (1990). *The organizational culture of Halcon Community College: A case study*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Oregon.
- Çetin, M. Ö. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Daley, D. M. ve Vasu, M. L. (1998). Fostering organizational trust in North Carolina: The pivotal role of administrators and political leaders *Administration & Society*, 30 (1), 62-84.

- Davis, K. (1988). *İşletmede İnsan Davranışı: Örgütsel Davranış* (Çev: Kemal Tosun ve arkadaşan) İstanbul: İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi Yayını.
- Deal, T. E. & Kennedy, A. A. (1982). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Demirutku, K. (2004). *Turkish adaptation of the portrait values questionnaire*. Ankara: Unpublished Manuscript, Middle East Technical University.
- Demirutku, K. (2007). *Parenting styles, internalization of values, and the self-concept*. Unpublished Doctoral Dissertation, Middle East Technical University.
- Doran, E. F. (1996). *The effects of person-organization fit on employee organizational commitment and employee internet work motivation*. Unpublished Doctoral Dissertation, California State University.
- Duran, Ö. (2002). *Toplumsal kültürün örgüt kültürü ve örgüt yapısı üzerine etkileri ve bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Elizur, D. and Sagie, A. (1999). Facets of personal values: a structural analysis of life and work values. *Appliedpsychology: An International Review*, 48 (1), 73-87.
- Elizur, D. and Koslowsky, M. (2001). Values and organizational commitment. *InternationalJournalofManpower*, 22 (7), 593-599.
- Erçetin, Ş. (1995). Okul müdürlerinin öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçler. *Eğitim ve Bilim*, 19 (97), 21-27.
- Erdem, F. (1996). *İşletme Kültürü*. Ankara: Friedrich-Naumann Vakfı ve Akdeniz Üniversitesi Yayını.
- Erdem, F. ve Özen-İşbaşı, J. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünün algılamaları. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi* (1), 33-57.
- Erenler, E. (2001). *Örgüt kültürü ve iş tatmini ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Ergin, C. ve Kozan, M. K. (2004). Çalışanların temel değerleri, dönüşümsel ve etkileşimsel liderlerin çekiciliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19 (54), 37-51.
- Ergüder, Ü., Esmer, Y. ve Kalaycıoğlu, E. (1991). *Türk Toplumunun Değerleri*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.

- Ergün, M. (1995). *Bilimsel Araştırmalarda Bilgisayarla İstatistik Uygulamaları, SPSS for Windows*. Ankara: Ocak Yayınlan.
- Fichter, J. (2002). *Sosyoloji Nedir?* (Çeviren: Nilgün Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J.M. and Donnelly, J. H. (1997). *Organizations: Behavior Structure Processes*. (9th Edition) Boston: Irwin McGraw-Hill.
- Gillies, C. E. (2003). *A study of the value differences between first-term and career enlisted navy personnel*. Unpublished Doctoral Dissertation, Alliant International University.
- Goldring, L. M. (2002). *Forging connections: A study to explore the relationship between school culture and student achievement for select high-performing, high-minority, high-poverty high schools in Northern and Central California*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of La Verne.
- Göregenli, M. (1995). Kültürümüz açısından bireycilik-toplulukçuluk eğilimleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(35), 1-14.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Gruenert, S. W. (1998). *Development of a school culture survey*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Missouri-Columbia.
- Güven, A. S. (1996). *Üniversitelerde örgüt kültürü-Osmangazi Üniversitesi'nde örgüt kültürü araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Güvenç, B. (1984). *İnsan ve Kültür*. (4. Baskı) Ankara: Remzi Kitabevi.
- Hammack, B. S. (2003). *Values of nursing administrators affecting recruitment and retention of ethnic minority nursing students in Texas*. Unpublished Doctoral Dissertation, Baylor University.
- Handy, C. *Understanding Organizations*. 4th. Edition, London: Penguin Group.
- Hançerlioğlu, Orhan (1986). *Toplumbilim Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Hassan, M. T. (2002). *An empirical investigation into the personal value systems of accounting managers ofCPA firms*. Unpublished Doctoral Dissertation, Louisiana Tech University.
- Hitlin, S. (2003). *Values as the core of personal identity: a sociological integration of the self*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wisconsin.
- Hodgkinson, C. (2002). Victoria's secret: A rejoinder and an agenda. *Values and Ethics in Educational Administration*, 1 (2), 1-7.
- Hofstede, G. (1989). Corporate culture: organizing for cultural diversity. *European Management Journal*, (1/4), 390-398.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D. ve Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35, 286-316.
- Hofstede, G.; Bond, M. H. ve Luk, C-L (1993). Individual perceptions of organizational cultures: a methodological treatise on levels of analysis. *Organization Studies*, 14(4), 483-503.
- Hortaçsu, N. ve Ersoy, N. C. (2005). Values, identities and social construction of the European Union among Turkish university youth. *European Journal of Social Psychology*. 35, 107-121.
- Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (1996). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. (5th Edition) New York: McGraw-Hill.
- İbicioğlu, C. (1999). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- İmamoğlu, E. O. ve Aygün-Karakitapoğlu, Z. (1990). 1970'lerden 1990'lara değerler: üniversite düzeyinde gözlenen, zaman, kuşak ve cinsiyet farklılıkları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 1-22.
- İpek, C. (1999). *Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.

- İra, N. (2004). *Örgütsel kültür: Dokuz Eylül Üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Johnson, R. E. (2001). *A critical review of research on personal values, 1990-2000: implications for pastoral counselors*. Unpublished Doctoral Dissertation, Alliant International University.
- Johnson, S. E. (2002). *The relationship of personal values and leadership behavior among first level supervisors*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Phoenix.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel Psikoloji: Kültür Bağlamında İnsan ve Aile*. (2. Baskı) İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağızman, T. (1998). *Çukurova bölgesi sanayici ve iş adamları dernekleri (SİAD) üyelerinin temel değerleri ile kişisel ve kurumsal özellikleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Kavak, Y; Ekinci, C. E. ve Gökçe, F. (1997). *İlköğretimde Kaynak Arayışları: Bir Araştırma*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- King, J. E. (2003). *Value congruence and commitment in pastoral ministry*. Unpublished Doctoral Dissertation, Regent University.
- Koçman, A. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ve okul kültürü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi, Güz, 164*.
- Kouzes, J. M. ve Posner, B. Z. (1990). *The Leadership Challenge*. (9th Edition) San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi, 15(45), 59-76*.
- Kuzgun, Y. ve Sevim, S. A. (2004). Kadınların çalışmasına karşı tutum ve dini yönelim arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37 (1), 14-27*.

- Lang, D. (1999). A new theory of leadership: 'Realwert' versus apparent good. *Educational Administration & Management*, 27 (2), 167-181.
- Law, L. Y. S, Walker, A. ve Dimmock, C. (2003). The influence of principals' values on their perception and management of school problems. *Journal of Educational Administration* 41 (5), 498-523.
- Law, L. Y. S. (2001). *The values of protestant secondary school principals in Hong Kong and how they influence the perception and management of school problems*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Chinese University of Hong Kong.
- Leavell, L. S. (1997). *Value differences between nurse executives and graduate educators of nursing administration programs*. Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University.
- Leithwood, K., Jantzi, D. ve Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Philadelphia: Open University Press.
- Leman, E., J. (2001). *An exploratory study of cultural leadership behaviors of principals that build effective school cultures: Perceptions of principals, special-education teachers and regular-education teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation, Northern Illinois University,
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (1996). *Educational Administration: Concepts and Practices*. (2nd Edition) California: Wadsworth Publishing.
- Masland, T. A. (1985). Organizational culture in the study of higher education. *The Review of Higher Education*, 8 (2), 157-168.
- McDonald, P. R. (1993). *Individual/organizational value congruence: Operationalization and consequents*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Western Ontario.
- Miner, J. B. (1988). *Organizational Behavior: Performance and Productivity*. New York: Random House.

- Morey, N. C. ve Luthans, F. (1985). Refining the displacement of culture and the use of sciences and themes in organizational studies. *Academy of Management Review*, 10 (2), 219-229.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor* (Çeviren: Gündüz Bulut). İstanbul: MESS Yayıncılık.
- Newstrom, J. W. ve Davis, K. (1997). *Organizational Behavior: Human Behavior at Work*. (10th Edition) Boston: McGraw-Hill.
- Norberg, Katarina (2003). Constitutive values and daily practice in a Swedish school. *Values and Ethics in Educational Administration*, 1 (3), 1-8.
- Normore, A. H. (2004). Ethics and values in leadership preparation programs: finding the north star in the dust storm. *Values and Ethics in Educational Administration*, 2 (2), 1-8.
- Nystrom, P. C. (1993). Organizational cultures, strategies and commitments in health care, *Health Care Management Review*, 18 (1), 43-49.
- Özbudun, S. (2005). Kültür. Fikret Başkaya (Ed.), *Kavram Sözlüğü: Söylem ve Gerçek* (ss. 319-324). Ankara: Özgür Üniversite Yayını.
- Özden, S. (2002). *Öğretmen ve yöneticilerin değişim sürecinde oluşturdukları okul kültürünün, okulun verimliliğini artırabilmelerine yönelik algılama düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Özguven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Özlem, D. (1986). *Kültür Bilimleri ve Kültür Felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Palmer, S. D. (2002). *The relationship between multiage and single-grade classrooms in a Michigan elementary schools: A study of school culture*. Unpublished Doctoral Dissertation, Eastern Michigan University.
- Pehlivan, İ. (1998). Eğitim yöneticilerinin etik davranışları üzerine bir araştırma. Haydar Taymaz ve Muhsin Hesapçioğlu (Ed.), *Türkiye 'de Eğitim Yönetimi: Prof.*

Dr. Ziya Bursaluoğlu'na Armağan. İstanbul: Kültür Koleji Vakfı Yayınları. 197-208.

Pehlivan, İnayet (1998). *Yönetmel Mesleki ve Örgütsel Etik.* Ankara: Pegem Yayınları.

Pehlivanoğlu, K. (1999). *Özel ortaöğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü oluşturmadaki yeterlilik derecesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi.

Prince-Gibson, E. and Schwartz, S. H. (1998). Value priorities and gender. *Social Psychology Quarterly, March, 61 (1).* 49-67.

Quiambao, J. E. (2004). *An analysis and comparison of school culture with academic achievement of middle school students with specific learning disabilities.* Unpublished Doctoral Dissertation, University of Central Florida.

Ramsey, L. A. (2004). *The effects of parental involvement and school culture on student self-efficacy.* Unpublished Doctoral Dissertation, Auburn University.

Razik, T. A. ve Swanson, A. D. (1995). *Fundamental Concept of Educational Leadership and Management.* New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Resmi Gazete (2004). 25343 Sayılı *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik.*

Robbins, S. P. (1990). *Organization Theory: Structure, Design and Application.* (3rd Edition) New Jersey: Prince-Hall.

Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri* (Çeviren: Sevgi Ayşe Öztürk). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Robbins, S. P. (1998). *Essential of Organizational Behavior.* New Jersey: Prentice Hall.

Rodriguez, L. F. (2005). *Structure, culture, and personalization: the battle for recognition in two small urban high school settings.* Unpublished Doctoral Dissertation, Harvard University.

- Ros, M., Schwartz, S. H. and Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. *Applied Psychology: An International Review*, 48 (1), 49-71.
- Rowan, B. (1995). School organizations by design: the organizational design of schools. *Images of Schools: Structures and Role s in Organizational Behavior*. (Ed: S. B. Bacharach and B. Mundell) California: Sage Publications.
- Roy, O. (2001). Kimliğin yeniden oluşumu neden dinsel bir tabanda gerçekleşir? *Birikim: Aylık Sosyalist ve Kültür Dergisi*, 150, 91-95.
- Russel, R. F. (2001), The role of values in servant leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22 (2), 76-83.
- Sağnak, M. (2003) *İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasındaki uyum düzeyleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Sağnak, M. (2004). Örgütlerde değerler yönünden birey-örgüt uyumu ve sonuçları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10 (37), 72-95.
- Salvaggio, K. C. (2003). *Receptions of formal and informal school leaders regarding cultural proficiency in high-achieving, highly diverse elementary schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of La Verne.
- Sargut, A. S. (2001). *Kültürler Arası Farklılaşma ve Yönetim*. (2. Baskı) Ankara: Imge Kitabevi.
- Sarwono, D. (1990). *The impact of organizational culture on organization performance: The Case of Banks in Indonesia*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Sauterne California.
- Schein, E. H. (1984). Coming to new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25 (2), 3-16.

- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H. (1994). Are the universal aspect in the structure and content of human values? *Journal of Social Issues*, 50 (4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (1997). Values and Culture. *Motivation and Culture* (Ed. John F. Schumaker and Stuart C. Carr). New York and London: Roudledge Publishing.
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1). 23-47.
- Schwartz, S. H. (2004). Robustness and fruitfulness of a theory of universals in individual human values. In A. Tamayo & J. Porto (Eds.), *Valores e Trabalho [Values and Work]*. Brasilia: Editora Universidade de Brasilia.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Haris, M. ve Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (5), 519-542.
- Seki, H. Ö. (2004). *Okulların güçlü okul kültürü özelliklerine sahip olma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi.
- Shepherd, W. J. (1996). *Behavioral manifestation of organizational values: Congruence and its implications*. Unpublished Doctoral Dissertation, Bowling Green State University.
- Smith, M J. (2001). *Culture and tennessee value-added assessment data utilization in two elementary schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, Tennessee State University.
- Stern, D. F. (2003). *Value congruence, organizational commitment and intention for turnover in physical therapists*. Unpublished Doctoral Dissertation, Nova Southeastern University.
- Struch, N., Schwartz, S. H. ve van der Kloot (2002). Meanings of basic values for women and men: A cross-cultural analysis. *Society for Personality and Social Psychology*, 28 (1), 16-28.

- Sümbüloğlu, K. ve Sümbüloğlu, V. (2005). *Biyoistatistik*. (11. Baskı) Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Şahin, S. (2003). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şahin, S. (2004). Okul müdürü ve öğretmenler ile okulun bazı özellikleri açısından okul kültürü üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10 (39), 458-474.
- Şatır, Çiğdem (1998). *İletişim sistemi olarak örgüt kültürü ve metaforlarla analizi: Tayla Otelinde bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Şimşek, Y. (2003). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki (Eskişehir ili örneği)* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt Kültürü: Eskişehir İl Merkezindeki İlkokullarda Bir Araştırma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şişman, M. (1995). Örgüt kavramının kültürel açıdan çözümlenmesi ve eğitim örgütleri *Eğitim Yönetimi*, 1(1), 79-94.
- Şişman, M. (2002a). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002b). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tan, M. (1996). Eğitim yönetimindeki kadın azınlık. *Amme İdaresi Dergisi*, 29 (4), 33-42.
- Taştan, S. (2007). Kültürlerarası farklılıklar, yönetim ve insan kaynakları yönetimine etkisi <http://www.humanresourcesfocus.com/proje5.asp> (Erişim tarihi: 02.05.2007).
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Tepeci, M. (2001). *The effect of personal values, organizational culture, and person-organization fit on individual outcomes in the restaurant industry*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University.
- Terzi, A. R. (1999). *Özel ve devlet liselerinde örgüt kültürü (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim*, 33 (166).
- Tınaz, P. (1996). Çalışanların iş değerleri konusunda bir durum değerlendirmesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 29 (4), 43-53.
- Tidd, M. A. (2001). *An examination of the effectiveness of formation programs in fostering the values of lazallian school culture in lay educators in Lazallian secondary schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of San Francisco.
- Turgut, T. (1996). *İş adamlarının yaşam ve çalışma değerleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Turgut, T. (1998). Örgütsel davranışta değerlerin yeri. Suna Tevrüz (Ed.), *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi-II* (ss. 35-48). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Unutkan, G. A. (1994). *Örgüt kültürü ve stratejik uyum sorunu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Unutkan, G. A. (1995). *İşletmelerin Yönetimi Örgüt Kültürü*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, bireysel değerler ve meslek seçimi, *DEÜ İİBF Dergisi*, 18(1), 93-103.

- Vergauwen, L. B. D (2004). Value orientations of elementary and secondary physical education teachers in Flanders, *Research Quarterly for Exercise and Sport [NLM - MEDLINE]*. 75(2), 156.
- Voltan-Acar, N., Yıldırım, I. ve Ergene, T. (1996). Bireylerin dindarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 45-46.
- Von Zielonka, B. J. (2003). *The relationship between teacher evaluation and school culture*. Unpublished Doctoral Dissertation, Boston University.
- Wahabi, R. (1994). *Values of Arab executives: Case study of Morocco*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Union Institute.
- Walker-Wied, Judith K. (2005). *The role of a school's culture in the induction and socialization of two special education teachers in an alternative certification program*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Wisconsin.
- Weick, K. E. (1987). Organizational culture as a source of high reliability. *California Management Review*, 29 (2), 112-127.
- West, S. (1993). *Educational values for school leadership*. London-Philadelphia: Kogan Page.
- Wiener, Y. (1988). Forms of values systems: A focus on organizational effectiveness and cultural change and maintenance. *Academy of Management Review*, 13, 534-545.
- Woert, C., L., V. (2000). *The nature and role of values in administrative problem solving: an in-depth look at expert and typical middle school principals*. Unpublished Doctoral Dissertation,. Columbia University.
- Yıldırım, E. (1997). *Endüstri İlişkileri Teorileri: Sosyolojik Bir Değerlendirme*. Sakarya: Değişim Yayınları.

Zoraloğlu, Y.; Şahin, İ. ve Şahin-Fırat, N. (2004). İlköğretim okullarının finansal kaynak bulmada karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerin okula etkileri. *Eğitim Bilim ve Toplum*, 2 (8), 4-17.

Zoraloğlu, Y.; Şahin, İ. ve Şahin-Fırat, N. (2005). İlköğretim okullarında kaynak sorunu. *Eğitim Bilim ve Toplum*, 3 (12), 86-101.

FK 1

TC.
İZMİR YALILIĞI
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI :B.08.4.MEM.35.00.03.1/ 5-LSS-3
KONU: Araştırma.

* Z ARALIK 2005

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

İLGİ: a) 08.12.2005 tarih ve 3778 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamı'nın 19.12.2005 tarih ve 51755 sayılı olum.

İlgi (a) yazınızda belirtilen, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği) doktora programı öğrencisi Necla FIRAT'm, "Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri" konulu tez çalışmasıyla ilgili olarak Müdürlüğümüze bağlı aşağıda isimleri belirtilen ilçelerdeki ilköğretim okullarında anket uygulaması Valilik Makamı'nın ilgi (b) oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.

İlçe: Balçova
Okul: ...
Yıl: 2005

Şahan CÖKER
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek:
1-Olur

İlçeler:
Konak, Buca, Bornova, Karşıyaka,
Çiğli, Gaziemir, Narlıdere, Güzelbahçe,
Balçova İlçe MEM

| | |
|---------------|------------|
| Alınan Tarih: | 29.12.2005 |
| Alınan Sayı: | 4618 |
| Alınan Yıl: | |

SN.
B. BOZAT
29.12.2005

TC.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4:MEM.35.00.03..1/^yKXSİS"
KONU: Araştırma.

19 ARALIK 2005

VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

İLGİ: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 08.12.200? tarih ve 177S sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün ilgi yazısında. Eğitimi Bilimleri (Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği) doktora programı öğrencisi Necla FIRAT'ın, "Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri" konulu tez çalışmasıyla ilgili olarak Müdürlüğümüze bağlı aşağıda isimleri belirtilen ilçelerdeki ilköğretim okullarında anket uygulamak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu çalışmanın 2005-2006 öğretim yılında, eğilim öğretimi aksatmadan okul mudurunu gözetiminde yapılması, araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğü müze verilmesi kavdiyla uygun görülmektedir.

Makamınızta da uyğun görülmesi halinde okurlarınıza arz ederim.

Sahan ÇÖKLR
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
16.12.2005

Cezmi BATtK
Vali
Vali Yardımcısı

Ek

- 1-Yazı
2-Anket

İlçeler.

Konak, B Lili, Boynova, Kırsal yaka,
(, İli, İziç, Narlıdere, Güzel bahçe,
(Salçova İlçeMEM

EK 2.

OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ VE PORTRE DEĞERLER ÖLÇEĞİ

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırmayla, ilköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin değer sistemleri ile okul kültürüne ilişkin algıları belirlenmeye çalışılacaktır. Bu ölçek aracılığıyla sizlerin değerli görüşlerinden yararlanılması amaçlanmaktadır. Ölçme aracından elde edilecek bilgiler, yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Ölçme aracı toplu olarak değerlendirileceğinden, ölçeğe adınızı yazmanıza gerek yoktur. Bulguların sağlıklı olması, vereceğiniz yanıtların titizliğine bağlıdır.

Ölçme aracı "Kişisel Bilgi Formu", "Okul Kültürü Ölçeği" ve "Portre Değerler Ölçeği" olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sizin kişisel ve mesleki özellikleriniz ile okulunuzun bazı özelliklerine ilişkin birtakım sorular yer almaktadır. İkinci bölümde, görev yaptığınız okulun kültürüne ilişkin görüşlerinizi ölçmeye yönelik ifadeler ile bu ifadelere katılma derecenizi belirlemeye dönük beş seçenek; üçüncü bölümde kişisel değer sistemlerinizi belirlemeye dönük ifadeler ve bu ifadelere katılma derecenizi ölçmeye dönük altı seçenek yer almaktadır. Lütfen her bir maddeyi eksik bırakmadan işaretleyiniz.

İlginiz için teşekkür eder, başarılar dilerim.

Necla ŞAHİN FIRAT
DEÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora
Programı Öğrencisi

BÖLÜM I
Kişisel Bilgi Formu

A. Okuldaki Göreviniz:

1. Müdür
 2. Öğretmen

B. Cinsiyetiniz:

1. Kadın
 2. Erkek

C. Yaşınız: (Yazınız).....**D. Branşınız: (Yazınız).....****E. Bu Okulda Kaç Yıldır Çalışıyorsunuz? (Yazınız).....****F. Öğretmenlik Mesleğindeki Görev Süreniz? (Yazınız).....****G. Yönetici seniz Yöneticilikteki Görev Süreniz? (Yazınız).....****H. Öğrenim Düzeyiniz:**

1. İki Yıllık Eğitim Enstitüsü
 2. Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü
 3. Dört Yıllık Fakülte veya Yüksekokul
 4. Yüksek Lisans, Doktora
 5. Diğer (Yazınız).....

. Herhangi bir sendikaya üye misiniz?

1. Evet
 2. Hayır

J. Yanıtınız Evet İse Hangi Sendikaya Üyesiniz?

1. Eğitim-Sen
 2. Türk Eğitim Sen
 3. Eğitim Bir Sen
 4. Diğer (Yazınız).....

K. Okulunuzun Yaşı: (Yazınız).....

Lütfen arka sayfaya geçiniz.

L. Okulunuzun Türü: 1. Resmi 2. Özel**M. Okulunuzun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi:** 1. Alt 2. Orta 3. Üst

Lütfen arka sayfaya geçiniz.

BÖLÜM II
Okul Kültürü Ölçeği

| Açıklama: Aşağıda okullardaki durum ve özellikleri anlatan ifadeler yer almaktadır. Kendi okulunuzdaki durum ve özellikleri göz önünde bulundurarak bu ifadelere ne kadar katıldığınızı göstermek için sağdaki kutucuklardan uygun olan birini [X] ile işaretleyiniz. | | Tümüyle Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Hiç Katılmıyorum |
|--|--|---------------------|-------------|------------|--------------|------------------|
| 1. | Okulumuzda öğretmenler odasında daha çok eğitim-öğretime ilişkin konular konuşulur. | D | D | D | D | D |
| 2. | Okulumuz çalışanları görevlerini özgür bir ortamda yaparlar. | D | D | D | D | D |
| 3. | Okulumuzda herkes, düşünce ve görüşlerini açıkça ifade edebilir. | D | D | D | D | D |
| 4. | Okulumuzda öğrencilerin her biri, okulun önemli bir üyesi olarak algılanır. | D | D | D | D | D |
| 5. | Okulumuzun sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında iletişim sorunu vardır. | D | D | D | D | D |
| 6. | Okulumuzda "ben" bilincinden çok "biz" bilinci vardır | D | D | D | D | D |
| 7. | Okulumuzda görevimi huzur içinde yapma olanağı bulurum. | D | D | D | D | D |
| 8. | Okulumuza yeni gelen öğretmenler ile eski öğretmenler çabuk kaynaşır. | D | D | D | D | D |
| 9. | Okulumuz çalışanlarınca sorumluluk eşit olarak paylaşılır. | D | D | D | D | D |
| 10. | Okulumuzun yöneticileri, velileri birer mali kaynak olarak görürler. | D | D | D | D | D |
| 11. | Okulumuzun yöneticileri, öğretmenler arasında ayırım yapmazlar. | D | D | D | D | D |
| 12. | Okulumuzda müdür odasının kapısı herkese açıktır. | D | D | D | D | D |
| 13. | Okulumuz çalışanları, görevleriyle ilgili bir belirsizlik söz konusu olduğunda kendi başlarına karar verebilirler. | D | D | D | D | D |
| 14. | Velilerimiz okula karşı ilgilidirler. | D | D | D | D | D |
| 15. | Toplumun egemen değerleri ile okulumuzun egemen değerleri benzerlik gösterir. | D | D | D | D | D |
| 16. | Okulumuzda yöneticilerin öğretmenlere gösterdiği demokratik anlayışı öğretmenler kötüye kullanmazlar. | D | D | D | D | D |
| 17. | Okulumuzda öğrenciler arasında rekabet yerine işbirliği yaratılmaya çalışılır. | D | D | D | D | D |
| 18. | Okulumuz öğretmen, yönetici ve velileri öğrenci başarılarına ilişkin ortak beklentilere sahiptirler. | D | D | D | D | D |

Lütfen arka sayfaya geçiniz.

Okul Kültürü Ölçeği

| Açıklama: Aşağıda okullardaki durum ve özellikleri anlatan ifadeler yer almaktadır. Kendi okulunuzdaki durum ve özellikleri göz önünde bulundurarak bu ifadelere ne kadar katıldığınızı göstermek için sağdaki kutucuklardan uygun olan birini [X] ile işaretleyiniz. | | Tümüyle Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Hiç Katılmıyorum |
|--|--|---------------------|-------------|------------|--------------|------------------|
| 19. | Okulumuzda etik değerlere (doğruluk, dürüstlük, kendi öğrencisine özel ders vermeme vb.) önem verilir. | D | D | D | D | D |
| 20. | Okulumuzda fikir farklılıkları birer öğrenme fırsatı olarak değerlendirilir. | D | D | D | D | D |
| 21. | Okulumuz öğretmenleri, okulun parasal kaynaklarının kullanımı konusunda okul yönetimine güvenirlir. | D | D | D | D | D |
| 22. | Okulumuzda mesleğini seven öğretmenlere değer verilir. | D | D | D | D | D |
| 23. | Diğer okullarla karşılaştırıldığında okulumuz, çalışılacak ideal bir yerdir. | D | D | D | D | D |
| 24. | Okulumuz çalışanları, birbirlerinin başarısından mutluluk duyarlar. | D | D | D | D | D |
| 25. | Okul yöneticilerinin okulda bulunmadığı zamanlarda okulumuzda büyük bir karmaşa yaşanır. | D | D | D | D | D |
| 26. | Okulumuz, çevrede eğitim-öğretim açısından iyi bir okul olarak bilinir. | D | D | D | D | D |
| 27. | Okulumuzda öğretmenler, yöneticilerin karar ve uygulamalarını onlarla rahatça tartışabilirler. | D | D | D | D | D |
| 28. | Okulumuzun okul-veli ilişkilerindeki başarısı, öğrenci başarısına yansır. | D | D | D | D | D |
| 29. | Yakınlarıma ilköğretim çağına gelmiş çocuklarını bu okula kaydettirmelerini öneririm. | D | D | D | D | D |
| 30. | Okulumuzda formalitelerden çok, sonuçlar önemsenir. | D | D | D | D | D |
| 31. | Okulumuzda "evet efendimciler" okul yönetimi tarafından daha fazla destek görülür. | D | D | D | D | D |
| 32. | Okulumuzda farklı sendika üyeleri birbirlerine saygı duyarlar. | D | D | D | D | D |
| 33. | Okulumuz çalışanlarının davranışları ile savundukları değerler tutarlıdır. | D | D | D | D | D |
| 34. | Okulumuzda tüm kararlar "ortak akıl" kullanılarak alınır. | D | D | D | D | D |
| 35. | Okulumuzun çalışanları arasında bilgi, deneyim, kaynak vb. alışverişi yok denecek kadar azdır. | D | D | D | D | D |
| 36. | Okulumuzda herkese eşit davranma, temel bir değer olarak benimsenir. | D | D | D | D | D |

Lütfen arka sayfaya geçiniz.

Okul Kültürü Ölçeği

| Açıklama: Aşağıda okullardaki durum ve özellikleri anlatan ifadeler yer almaktadır. Kendi okulunuzdaki durum ve özellikleri göz önünde bulundurarak bu ifadelere ne kadar katıldığınızı göstermek için sağdaki kutucuklardan uygun olan birini [X] ile işaretleyiniz. | | Tümüyle Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Hiç Katılmıyorum |
|--|--|---------------------|-------------|------------|--------------|------------------|
| 37. | Okulumuzda öğretmenler ile diğer çalışanlar (memur, hizmetli vb.) arasında yeterli iletişim vardır. | D | D | D | D | D |
| 38. | Okulumuz çalışanları öğrencilere etnik köken, cinsiyet, mezhep vb. ayrımı yapmaksızın eşit şekilde davranırlar. | D | D | D | D | D |
| 39. | Okulumuz öğretmenlerinden birçoğunun, daha çok para getireceğine inandıkları başka bir işte çalışmak için okulumuzdan ayrılma planları vardır. | D | D | D | D | D |
| 40. | Okulumuz çalışanları, aralarından birinin özel bir sorunu olduğunda ona içtenlikle destek olurlar. | D | D | D | D | D |
| 41. | Okulumuzun başarılı bir okul olması beni mutlu eder. | D | D | D | D | D |
| 42. | Okulumuz öğretmenlerinin göreve ilişkin hataları okul yönetimince hoşgörüle karşılanır. | D | D | D | D | D |
| 43. | Okulumuzda öğrenciler, özel sorunlarını öğretmenlerine rahatlıkla iletebilirler. | D | D | D | D | D |
| 44. | Okulumuzda ödül dağıtımında temel ölçüt, okul yönetimine yakın olmaktır. | D | D | D | D | D |
| 45. | Okulumuzda düzenlenen toplantıların yeterince yararlı olduğu söylenebilir. | D | D | D | D | D |
| 46. | Okulumuz yöneticileri aşırı mevzuatçıdır. | D | D | D | D | D |
| 47. | Okulumuz öğretmenleri, öğrencilerinin durumunu görüşmek üzere velilerle sık sık bir araya gelirler. | D | D | D | D | D |
| 48. | Okulumuzda yaşanan çatışmalar, çalışanlar arasında gerginlik, sürtüşme vb. olumsuz duygulara yol açar. | D | D | D | D | D |

Lütfen arka sayfaya geçiniz.

BÖLÜM III
Portre Değerler Ölçeği

| <p>Açıklama: Aşağıda bazı kişiler kısaca tanımlanmaktadır. Lütfen her tanımlı okuyun ve bu kişilerin size ne derece benzediğini ya da benzemediğini düşünün. Tanımda verilen kişinin size ne kadar benzediğini göstermek için sağdaki kutucuklardan uygun olan birini [X] ile işaretleyin.</p> | | <p>BU KİŞİ SİZE NE KADAR BENZİYOR?</p> | | | | | |
|---|--|---|---------------|------------------|---------------------|-----------------|---------------------|
| | | Bana Çok Benziyor | Bana Benziyor | Bana Az Benziyor | Bana Pek Benzemiyor | Bana Benzemiyor | Bana Hiç Benzemiyor |
| 1. | Yeni fikirler bulmak ve yaratıcı olmak onun için önemlidir. İşleri kendine özgü, orijinal yollarla yapmaktan hoşlanır. | D | D | D | D | D | D |
| 2. | Onun için zengin olmak önemlidir. Çok parası ve pahalı şeyleri olsun ister. | D | D | D | D | D | D |
| 3. | Dünyada herkesin eşit muamele görmesinin önemli olduğunu düşünür. Hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine inanır. | D | D | D | D | D | D |
| 4. | Onun için yeteneklerini göstermek çok önemlidir. İnsanların onun yaptıklarına hayran olmasını ister. | D | D | D | D | D | D |
| 5. | Onun için güvenli bir çevrede yaşamak önemlidir. Güvenliğini tehlikeye sokabilecek her şeyden kaçınır. | D | D | D | D | D | D |
| 6. | Hayatta pek çok farklı şey yapmanın önemli olduğunu düşünür. Her zaman deneyecek yeni şeyler arar. | D | D | D | D | D | D |
| 7. | İnsanların kendilerine söylenenleri yapmaları gerektiğine inanır. İnsanların her zaman, hatta başkaları izlemiyorken bile, kurallara uymaları gerektiğini düşünür. | D | D | D | D | D | D |
| 8. | Kendisinden farklı olan insanları dinlemek onun için önemlidir. Onlarla aynı fikirde olmadığında bile onları anlamak ister. | D | D | D | D | D | D |
| 9. | Sahip olduğundan daha fazlasını istememenin önemli olduğunu düşünür. İnsanların sahip olduklarıyla yetinmeleri gerektiğine inanır. | D | D | D | D | D | D |

Lütfen arka sayfaya geçiniz.

Portre Değerler Ölçeği

| <p>Açıklama: Aşağıda bazı kişiler kısaca tanımlanmaktadır. Lütfen her tanımlı okuyun ve bu kişilerin size ne derece benzediğini ya da benzemediğini düşünün. Tanımda verilen kişinin size ne kadar benzediğini göstermek için sağdaki kutucuklardan uygun olan birini [X] ile işaretleyin.</p> | | BU KİŞİ SİZE NE KADAR BENZİYOR? | | | | | |
|---|--|---------------------------------|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. | Eğlenmek için her fırsatı kollar. Zevk veren şeyleri yapmak onun için önemlidir. | D | D | D | D | D | D |
| 11. | Yaptığı işler hakkında kendi başına karar vermek onun için önemlidir. Faaliyetlerini seçip planlarken özgür olmaktan hoşlanır. | D | D | D | D | D | D |
| 12. | Çevresindeki insanlara yardım etmek onun için çok önemlidir. Onların iyiliği için uğraşmak ister. | D | D | D | D | D | D |
| 13. | Çok başarılı olmak onun için önemlidir. İnsanlar üzerinde iyi izlenim bırakmaktan hoşlanır. | D | D | D | D | D | D |
| 14. | Ülkesinin güvende olması onun için çok önemlidir. Devletin içeriden ve dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğini düşünür. | D | D | D | D | D | D |
| 15. | Risk almaktan hoşlanır. Her zaman macera peşinde koşar. | D | D | D | D | D | D |
| 16. | Her zaman uygun şekilde davranmak onun için önemlidir. İnsanların yanlış diyeceği şeyleri yapmaktan kaçınmak ister. | D | D | D | D | D | D |
| 17. | İşin başında olmak ve başkalarına ne yapacaklarını söylemek onun için önemlidir. İnsanların onun söylediklerini yapmalarını ister. | D | D | D | D | D | D |
| 18. | Arkadaşlarına sadık olmak onun için önemlidir. Kendisini ona yakın olan insanlara adamak ister. | D | D | D | D | D | D |
| 19. | İnsanların doğayı korumaları gerektiğine gönülden inanır. Çevreye bakıp güzelleştirmek onun için önemlidir. | D | D | D | D | D | D |

Lütfen arka sayfaya geçiniz.

Portre Değerler Ölçeği

| <p>Açıklama: Aşağıda bazı kişiler kısaca tanım[anmaktadır. Lütfen her tanımı okuyun ve bu kişilerin size ne derece benzediğini ya da benzemediğini düşünün. Tanımda verilen kişinin size ne kadar benzediğini göstermek için sağdaki kutucuklardan uygun olan birini [X] ile işaretleyin.</p> | | <p>BU KİŞİ SİZE NE KADAR BENZİYOR?</p> | | | | | |
|--|--|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| | | <p>Hiç</p> | <p>1</p> | <p>2</p> | <p>3</p> | <p>4</p> | <p>5</p> |
| 20. | Dini inanç onun için önemlidir. Dininin gereklerini yerine getirmek için çok çaba harcar. | D | D | D | D | D | D |
| 21. | Eşyaların düzenli ve temiz olması onun için önemlidir. Ortalığın dağınık ve kirli olmasından hiç hoşlanmaz. | D | D | D | D | D | D |
| 22. | Her şeyle ilgili olmanın önemli olduğunu düşünür. Her şeyi merak etmekten ve anlamaya çalışmaktan hoşlanır. | D | D | D | D | D | D |
| 23. | Dünyadaki bütün insanların uyum içinde yaşaması gerektiğine inanır. Dünyadaki bütün gruplar arasında barışın güçlenmesi onun için önemlidir. | D | D | D | D | D | D |
| 24. | Hırslı olmanın önemli olduğunu düşünür. Ne kadar yetenekli olduğunu göstermek ister. | D | D | D | D | D | D |
| 25. | İşleri geleneksel yollarla yapmanın en iyisi olduğunu düşünür. Öğrendiği gelenek ve göreneklerin devam ettirmek onun için önemlidir. | D | D | D | D | D | D |
| 26. | Hayattan zevk almak onun için önemlidir. Kendisini "şımartmaktan" hoşlanır. | D | D | D | D | D | D |
| 27. | Başkalarının ihtiyaçlarına cevap vermek onun için önemlidir. Tanıdıklarına destek olmaya çalışır. | D | D | D | D | D | D |
| 28. | Ana-babasına ve yaşlı insanlara her zaman saygı göstermesi gerektiğine inanır. Onun için itaatkar olmak önemlidir. | D | D | D | D | D | D |
| 29. | Herkese, hatta hiç tanımadığı insanlara bile adil muamele yapılmasını ister. Toplumdaki zayıfları korumak onun için önemlidir. | D | D | D | D | D | D |

Lütfen arka sayfaya geçiniz.

Portre Değerler Ölçeği

| <p>Açıklama: Aşağıda bazı kişiler kısaca tanımlanmaktadır. Lütfen her tanımı okuyun ve bu kişilerin size ne derece benzediğini ya da benzemediğini düşünün. Tanımda verilen kişinin size ne kadar benzediğini göstermek için sağdaki kutucuklardan uygun olan birini [X] ile işaretleyin.</p> | | <p>BU KİŞİ SİZE NE KADAR BENZİYOR?</p> | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 30. | Sürprizlerden hoşlanır. Heyecan verici bir yaşamının olması onun için önemlidir. | D | D | D | D | D | D |
| 31. | Hastalanmaktan kaçınmak için çok çaba gösterir. Sağlıklı olmak onun için çok önemlidir. | D | D | D | D | D | D |
| 32. | Hayatta başararak öne geçmek onun için önemlidir. Başkalarından daha iyi olmaya çalışır. | D | D | D | D | D | D |
| 33. | Kendisini inciten insanları bağışlamak onun için önemlidir. İçlerindeki iyi yanları görmeye ve kin gütmemeye çalışır. | D | D | D | D | D | D |
| 34. | Bağımsız olmak onun için önemlidir. Kendi ayakları üzerinde durmak ister. | D | D | D | D | D | D |
| 35. | İstikrarlı bir hükümetin olması onun için önemlidir. Sosyal düzenin korunması konusunda endişelenir. | D | D | D | D | D | D |
| 36. | Başkalarına karşı her zaman nazik olmak onun için önemlidir. Başkalarını hiçbir zaman rahatsız veya huzursuz etmemeye çalışır. | D | D | D | D | D | D |
| 37. | Hayattan zevk almayı gerçekten ister. İyi zaman geçirmek onun için çok önemlidir. | D | D | D | D | D | D |
| 38. | Alçakgönüllü ve kibirsiz olmak onun için önemlidir. Dikkatleri üzerine çekmemeye çalışır. | D | D | D | D | D | D |
| 39. | Her zaman kararları veren kişi olmak ister. Lider olmaktan hoşlanır. | D | D | D | D | D | D |
| 40. | Doğaya uyum sağlamak ve onunla kaynaşmak onun için önemlidir. İnsanların doğayı değiştirmemesi gerektiğine inanır | D | D | D | D | D | D |

Ölçeği eksiksiz yanıtladığınız için teşekkür ederim.