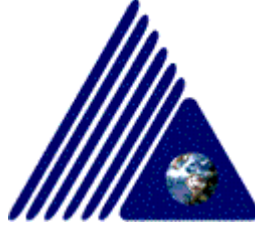


**T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE
OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(Kartal İlçesi Örneği)
Yüksek Lisans Tezi**

EMİNE VURAL

İSTANBUL – 2007



**T.C
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ İLE
OKUL KÜLTÜRÜ ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(Kartal İlçesi Örneği)
Yüksek Lisans Tezi**

EMİNE VURAL

**DANIŞMAN
PROF. DR. CANAN ÇETİN**

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile
Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Emine VURAL

ONAY

Jüri:

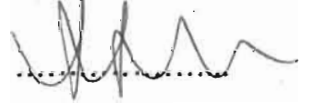
Tez Danışmanı

Prof. Dr. Canan ÇETİN



Üye

Dr. Adil Serdar SACAĞAN



Üye

Yrd. Doç. Dr. Mustafa FARSAKOĞLU



Yüksek lisans tezi onay tarihi: 27./07./2007

ÖNSÖZ

Okul örgütü de tıpkı diğer örgütler gibi belli amaçları gerçekleştirmek için oluşturulmuşlardır. Okulu sadece öğretimin gerçekleştirildiği bir kurum olarak görmek doğru değildir. Okul çok çeşitli değerlerin oluştuğu, geliştiği ve çatıştığı bir örgüttür. Okul hem içinde hem de dışında oluşan ve çatışan sosyal, politik ve ekonomik değerler arasında bir denge unsuru oluşturarak; bireylerin topluma uyum sağlaması için çalışır.

Anayasa ile görevleri açık şekilde ifade edilen Türk Milli Eğitimi'nin hedeflerini gerçekleştirmek gayreti içersinde bir örgüt olan okul, aynı zamanda sosyal bir sistemdir. Türkiye'de eğitim sorunu farklı boyutlarda da olsa önemini yitirmemiş, eğitim sisteminde bir örgüt olarak okulların amaçlarına ulaşma dereceleri ve verimliliği sürekli sorgulanmıştır. Bu noktada okulların görevlerini gerçekleştirebilmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi ancak uygun bir okul kültürüne sahip olması ile mümkündür.

Her okulun kendine has bir kültürü vardır. Okul kültürü de diğer örgüt kültürlerinde olduğu gibi kendiliğinden oluşmaz. Okul kültürünü oluşturan birçok faktörden söz etmek olanaklıdır. Okul kültürünün oluşturulmasında yönetici, öğretmen, öğrenci, diğer personel ve veliler etkilidir. Eğitim ve öğretimin temelini oluşturan öğretmenin, üyesi olduğu okul örgütünde değişmeler ve gelişmeler ne yönde olursa olsun giderek önemi artmaktadır. Öğretmenin görev ve sorumlulukları çok boyutlu ve karmaşıktır. Bu nedenle okullarda kültürün oluşturulması, geliştirilmesi, korunması ve güçlendirmesini sağlayan kişiler olarak öğretmenler etkin bir işleve ve role sahiptirler.

Yapılan bu çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularla bu konuyla ilgili yapılan benzer araştırmalarla karşılaştırma yapılarak tartışmalar ve öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmanın her aşamasında büyük desteğini gördüğüm; akademik yardım, değerli görüş ve önerileriyle bana yol gösteren tez danışmanım Sayın Prof.Dr. Canan ÇETİN Hocama sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Aynı zamanda geliştirdikleri ölçekleri kullanmama izin

veren ve uygulama sonrası değerlendirme aşamasında yardımlarını esirgemeyen Sayın Doç.Dr. Canan SAVRAN'a da teşekkürlerimi sunmayı borç bilirim.

Her zaman olduğu gibi yüksek lisans eğitimimde de desteklerini esirgemeyen ve benim üzerimde sonsuz emekleri olan sevgili annem Gülsüm VURAL ve sevgili babam Fikret VURAL'a da teşekkürlerimi ve şükran duygularımı iletmek isterim.

Emine VURAL
2007-İstanbul

ÖZET

Bu araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu iki özellik araştırmanın temel değişkenleri olarak kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra, teorik anlamda ilişkili olduğu düşünülen diğer bazı özelliklerin de bu temel değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır. Bunlar; cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu, mesleki kıdem ve bulunduğu okuldaki görev süresidir.

Araştırma 2006-2007 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kartal ilçesinde devlete bağlı ilköğretim okullarında görev alan ilköğretim öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan üç yüz ilköğretim öğretmenine, Eyüboğlu tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Okul Kültürü Anketi ve Savran tarafından Türkçe'ye adapte edilmiş olan ACL (Sıfat Listesi) ölçekleri uygulanmıştır.

Elde edilen istatistiklerin 0.05 ve daha üst düzeydeki manidarlık düzeyi kabul edilmiştir. Sonuçlar SPSS bilgisayar programındaki istatistiksel yöntemler, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analiz, T testi, Kruskal Wallis-H testi, Mann Whitney-U testi kullanılarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile demografik özelliklerinden cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi, eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Ayrıca araştırma sonucunda, ilköğretim öğretmenlerini okul kültürü algıları ile erkeksi kişilik özellikleri arasındaki ilişki negatif yönde hafif kuvvette ilişki bulunmuştur. Buna göre ilköğretim öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile erkeksi kişilik özellikleri birbirlerini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile diğer kişilik özellikleri arasındaki ilişki bulunmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Kültürü, Kişilik Özellikleri, Öğretmen, İlköğretim.

ABSTRACT

This study aims at presenting the research findings about the relationship between the characteristic traits of primary and secondary school teachers and their perception of the school culture. These two parameters have been accepted as the main variables of this research. In addition to these, the relationship of some other factors that are deemed to be theoretically relevant to these main variables have also been searched. These might be indicated as gender, age, graduation status, time served in occupation and time served in their present school.

The study have been conducted with primary and secondary school teachers who are working in İstanbul, Kartal in government school between the years 2006 and 2007. Three hundred teachers have been asked to complete Personal Data Form that are developed by Eyüboğlu, School Culture Questionnaire and ACL (Adjective List) measurements, that is translated into Turkish by Savran.

The results that prove to be 0,05 or more have been accepted as meaningful in statistics. The results have been calculated by using the statistical methods in SPSS computer programme, Pearson Multiple Moments Correlation Analysis, T Test, Kruskal Wallis-H Test and Mann Whitney-U Test.

The present study determines that there is no significant difference in perception of school culture among primary and secondary school teachers that might vary depending on demographic traits, gender, age, time served in occupation, time served in their present school or level of education.

Moreover, it has also been noticed that there is a slight negative relationship between the perception of school culture and masculine characteristics, which might be concluded as masculine characteristics affect the school culture perception of primary and secondary school teachers in a negative way. Furthermore, there is no relationship between the school culture perception of primary and secondary school teachers and other characteristic traits.

Key words: School Culture, Characteristic Traits, Teacher, Primary and Secondary Education

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
SİMGE LİSTESİ.....	xi
KISALTMA LİSTESİ.....	xii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xiii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi.....	4
1.3. Alt Problemler.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Sayıtlar.....	5
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar	7
BÖLÜM II.....	9
2. İLGİLİ LİTERATÜR.....	9
2.1. Örgüt Kültürü	9
2.1.1. Örgüt Kültürünü Oluşturan Temel Öğeler.....	12
2.1.2. Örgüt Kültürünün Boyutları	18
2.1.3. Örgüt Kültürünün Özellikleri	19
2.1.4. Örgütsel Kültürün Oluşturulması.....	21
2.1.5. Örgüt Kültürünün Temel İşlevleri.....	22
2.1.6. Örgütsel Kültür Kuramının Temelleri	23
2.1.7. Z Kuramı ve Okullara Uyarlanması.....	23
2.2. Okul Kültürü.....	29
2.2.1. Okul Kültürünün Oluşturulması	32
2.2.2. Okul Kültürünün Oluşturulmasında Öğretmenin Rolü	37
2.2.3. Okul Kültüründe Değişme	39
2.2.4. Okul Kültürünün Denetimi.....	41
2.2.5. Okul Kültürünün Çevreye Tanıtılması.....	41
2.3. Kişilik Kavramı ve Kişilik İle İlgili Kavramlar	43
2.3.1. Kişilik Kavramı.....	43
2.3.2. Kişiliğin Tanımı.....	44
2.3.3. Kişilik Oluşumu	46
2.3.4. Kişiliği Oluşturan Temel Faktörler.....	48

2.3.5. Kişilik Özellikleri	50
2.3.6. Kişilik Kuramları.....	52
2.3.6.1. Biyo-Fizyolojik Kuramlar	52
2.3.6.2. Eysenck'in Hiyerarşik Kişilik Kuramı	54
2.3.6.3. Sigmund Freud'un Psikonalitik Kuramı.....	54
2.3.6.4. Alfred Adler'in Bireysel Psikolojik Kuramı	56
2.3.6.5. Carl Gustav Jung'in Analitik Kuramı.....	57
2.3.6.6. Henry Murray'ın İhtiyaç Kuramı.....	57
2.3.6.7. B.F.Skinner'in Davranışçı Kuramı	58
2.3.6.8. Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı.....	59
2.3.6.9. Abraham Maslow'un İnsancı Kuramı.....	59
2.3.7. Kişiliğin Ölçülmesi	60
2.3.7.1. Gözlem Yöntemleri	60
2.3.7.2. Kişilik Envanterleri	61
2.3.7.3. Projektif Teknikler	61
BÖLÜM III.....	62
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	62
3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	62
3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	69
BÖLÜM IV	73
4. YÖNTEM	73
4.1. Araştırmanın Modeli	73
4.2. Evren ve Örneklem	73
4.3. Veri Toplama Araçlar	74
4.3.1. Okul Kültürü Ölçeği.....	74
4.3.2. ACL(Adjective Check List) Sıfat Tarama Listesi.....	74
4.4. Verilerin Toplanması.....	90
4.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	90
BÖLÜM V	92
5. BULGULAR VE YORUMLAR	92
5.1. Örneklem Grubunun Genel Yapısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	92
5.2. Kişilik Özelliklerine Ait Alt Problemlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	94
5.3. Okul Kültürüne Ait Alt Problemlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	113
5.4. Kişilik Özelliklerine ve Okul Kültürüne Ait Alt Problemlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar	116
BÖLÜM VI.....	118
6. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	118
6.1. Sonuç ve Tartışma	118
6.2. Öneriler.....	122
6.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	123

6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	125
6.2.3. İlköğretim Okulu Öğretmenleri İçin Öneriler	125

KAYNAKLAR	127
ÖZGEÇMİŞ	135
EKLER	136

SİMGE LİSTESİ

f	Frekans
Sd	Serbestlik Derecesi
ss	Standart Sapma
x	Aritmetik Ortalama
%	Yüzde
%<i>gec</i>	geçerli değer
%<i>yig</i>	Toplam değer

KISALTMA LİSTESİ

ACL	Adjective Check List
Çev.	Çeviren
İÖÖ	İlköğretim Okulu
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	Statistical For Social Sciences
TKY	Toplam Kalite Yönetimi
s.	Sayfa
vb.	Ve Benzeri
vd.	Ve Diğerleri

ŞEKİL LİSTESİ

		<u>Sayfa No</u>
Şekil 1	Kültür Düzeyleri	12
Şekil 2	Teori Z Örgütü ve Kültürü	26
Şekil 3	Okul Uygulamalarında Z Kuramının Önde Gelen Bileşenleri	28

ÇİZELGE LİSTESİ

		<u>Sayfa No</u>
Çizelge 5.1.1	Örnekleme Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İçin f , %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri	92
Çizelge 5.1.2	Örnekleme Grubundaki Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni İçin f , %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri	92
Çizelge 5.1.3	Örnekleme Grubundaki Öğretmenlerin Yaş Değişkeni İçin f , %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri	93
Çizelge 5.1.4	Örnekleme Grubundaki Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin f , %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri	93
Çizelge 5.1.5	Örnekleme Grubundaki Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkeni İçin f , %, % <i>gec</i> ve % <i>yig</i> Değerleri	94
Çizelge 5.2.1	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerine İlişkin Genel Bulgular	94
Çizelge 5.2.2	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Analizi Sonuçları	96
Çizelge 5.2.3	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları	97
Çizelge 5.2.4	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları	102
Çizelge 5.2.5	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları	106
Çizelge 5.2.6	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları	110
Çizelge 5.3.1	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Analizi Sonuçları	113

Çizelge 5.3.2	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları	114
Çizelge 5.3.3	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları	114
Çizelge 5.3.4	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları	115
Çizelge 5.3.5	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları	115
Çizelge 5.4.1	İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri İle Okul Kültürü Algıları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçlarına İlişkin Bulgular	116

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıkları sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Okul kültürü pek çok değişkenin etkileşimi sonucunda oluşmuştur. Bu değişkenlerin etkileşimi sonucunda oluşan okul kültürü farklılaşır ve her okulun kendine özgü bir örgüt kültürü oluşur.

Her örgüt bir kültüre sahip olduğu gibi, okullarında kendilerine özgü bir kültürleri vardır. Etkili okul değerleri ve inançlarıyla ya da kültürel özellikleriyle eşleşebilen okuldur. Okulun evrensel amaçlarından biri, toplumsal kültürü kuşaktan kuşağa aktarmaktır. Okulun kendine özgü oluşturduğu örgütsel kültür, toplum kültürünün analiz edildiği öğretmen ve öğrencilere sunulduğu değer ve normları içerir. Okul, toplum kültürünü yansıtır. Toplum kültürü, okul kültürü potasında eritilerek öğrencilere sunulur. Bireyin yaşadığı topluma uyum sağlaması, öncelikle okul kültürüyle bütünleşmesine bağlıdır(Papalewis, 1988, s.159).

Okul kültürü çeşitli değişkenlerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkmıştır. Okul kültürünün başta gelen değişkenleri; öğretmen, öğrenci, diğer personel, veliler, örgütsel iletişim, yönetici ve yönetsel süreçlerdir. Bu değişkenlerin en önemlilerinden biri de öğretmendir.

Örgün eğitim kurumlarında öğretim ve eğitim etkinliğinin bütün sorumluluğu öğretmenin omzundadır. Öğretmenin bu uğraşında başarılı olabilmesi için her şeyden önce eğitimin amaçlarını iyi bilmesi gerekir. Eğitim genel amaçlarını, çalıştığı okulun ve okuttuğu dersin amaçlarını bilen öğretmen; öğrencilere kazandıracığı olumlu bilgi, beceri, alışkanlık ve değer duygularını en uygun bir şekilde saptayabilir. Öğretmenlerin öğrencilerini bu

amaçlar doğrultusunda gelişme göstermesi için uygun yaşantılar düzenlemesi ve bunları en iyi bir şekilde gerçekleştirmesi gerekmektedir(Gümüş, 1999, s.43).

Bu noktada öğretmenlerin eğitim ve öğretim sistemindeki rolü, nitelikleri, etkinliği, davranış biçimleri kavramları okul kültürünün oluşturulmasında devreye girmektedir.

Örgüt kültürü, örgütün çalışma ve etkinliklerinin sonucunu etkileyen, örgüt üyeleri tarafından oluşturulan inançlar, değerler, örf ve adetler ile örgüt üyeleri arasındaki ilişkilerin sonuçlarının tamamıdır(Okay, 2000, s.224).

Örgüt kültürü; bir dizi insanın zaman içerisinde, grup normları ya da geleneksel davranış şekilleri ile ilgilidir. Bu grup normları, bir grupta tekrar tekrar görülen davranış modelleri olmaktan öte, herkesin farkına varmadan teşvik ettiği eylemdir(Kotter, 1997, s.148).

Araştırmacılar okul etkinliğinin önemli boyutunun okul kültürü olduğunu dikkat çekmektedirler(Hoy, Hannum, 1997, s.75).

Okul kültürü öğretmenlerin değişim ve yeniliklere karşı tutumlarını, öğrencilerin güdülenmelerini ve başarı düzeylerini etkilemektedir(Stolp, Smith, 1997, s.163).

Örgütün hedeflerini ve stratejilerini geliştirilmesinde, örgütün kültürünün payı büyüktür(Erengül, 1997, s.25). Bir okulda başarı için her şeyden önce okulda akademik başarıya değer veren, yüksek performans beklentilerini taşıyan, etkili öğrenimi teşvik eden bir düzen ve disiplin öngören ve işbirlikçi ilişkileri ön planda tutan bir kültürün oluşturulması gerekir(Balcı, 1993, s.13–14).

Bu noktada ulaşılan boyut eğitim ve öğretim niteliğini etkileyen en önemli kişi olarak öğretmenin, okulların eğitimde belirlenmiş hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli örgüt kültürünü etkilemesi, en başta onların kişilik özellikleri ve iletişim becerileri ile mümkündür.

Eğitim sisteminde օđretmenin etkinliğini belirleyen nesnel օlçütler belli araştırma sonuçlarına gօre şoye belirlenmiştir(Tezcan, 1985, s.353):

- օđretmenin yetiştirme tarzı, aldığı eğitimin kalitesi,
- օđretmenin kişilik tipi,
- օđrenci ile sağlıklı ilişkiler kurabilme,
- օđretmen popօlaritesi,
- օđretmenin օnderlik օzelliđi

Yukarıda belirtilen bu օzelliklerin yerine getirilebilmesi için օđretmenlerin bazı kişisel, sosyal ve mesleki niteliklere sahip olması gerekir.

Bireyin kişiliği, i ve dış çevreyle kurduğu ilişkinin biçimini belirler “ilişki biçimi” şeklinde tanımlanan kişilik soyut bir kuram olmaktan çıkıp, bireyin her gօnkü davranışında gօzlenebilen somut bir kavram olur(Cüceloğlu, 1994, s.404–406). Kişiliği tutumlar, davranışlar, ilgiler, ihtiyaçlar, değerler ve benzer օzellikler oluşturmaktadır. օđretmenlerin kişilik օzellikleri, օđrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Yapılan araştırmalar değişik kişilik օzelliklerine sahip օđrencilerin de değişik bir biçimde etkilendiğini ortaya oymuştur. Yazarlar ve araştırmacılar, başarılı bir օđretmen kişiliğini oluşturan nitelikler konusunda çeşitli listeler ortaya koymuştur. Araştırmaların vardığı sonuçlarda, başarılı օđretmen kişiliğini oluşturan birleşik nitelikler bakımından benzerlik gօrlmektedir(Hesapçıoğlu, 1988, s.239).

Eğitim ve օđretim sistemi içinde okul başarısını etkileyen, okul kültürünü belirleyen օnemli etkenlerden; օđretmenin belirgin rolüne ilişkin beklentiler օđretmenlik mesleğine mükemmeliyetçi anlamlar yüklemektedir. Bu noktada eğitim sisteminde sonuç alabilme büyük օlde օđretmenin kalitesine ilişkindir. Bu da օđretmenin kişilik օzelliklerinin taranmasının օnemini ortaya koyar.

Bu araştırmanın ulaşmaya çalıştığı nokta; ilköğretim օđretmenlerinin kişilik օzellikleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkiyi saptamak, օđretmenlerin kişilik օzelliklerini okul kültürünü olumlu yönde etkileyecek kişilik օzelliklerine değiştirmeye yönelik çalışmalara օneriler getirilmeye çalışılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile okul kültürü algıları arasında ilişki var mıdır?

1.3. Alt Problemler

- İlköğretim öğretmenlerinin genel kişilik özellikleri ne düzeydedir?
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin kişilik özellikleri öğretmenlerin *cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, bulunduğu okuldaki görev süresi ve eğitim düzeyi* değişkenlerine göre bir farklılık var mıdır?
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algıları öğretmenlerin *cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, bulunduğu okuldaki görev süresi ve eğitim düzeyi* değişkenlerine göre bir farklılık var mıdır?
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile okul kültürü algıları arasında ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile elde edilecek sonuçların;

- İlköğretim okullarında görev alan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkiyi ve okul kültürünü etkileyen faktörleri saptayarak varsa, olumsuz durumların ortadan kaldırılması hususunda eğitim yöneticilerine yardımcı olacağı,
- Örgüt kültürü değerlendirilmelerinde, kurumlardaki sorunlu alanların belirlenmesi ve bu sorunların üstesinden gelinmesine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle okullardaki sorunlu alanların belirlenmesi ve ortadan kaldırılması bakımından bu araştırma kapsamındaki okullara katkılar getireceği,
- Eğitim üzerine yapılan araştırmalarda geleneksel eğitim anlayışından kaynaklanan sorunlar önemli yer tutmaktadır. Bu sorunlara çözüm olarak çağdaş eğitim anlayışı önerilmektedir. Çağdaş eğitim anlayışının çıkış noktalarından birini de örgütsel kültür oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul kültürü

algıları arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi öğretmenlerin yetiştirilmesi ve okulların yapılandırılması konusunda ışık tutacağı,

- Okulların etkinliğinin artırılması koşullarının belirlenmesi, eğitim sisteminin işleyişi ve çıktıları hususunda okullara katkılar sağlayacaktır. Bu araştırmayla, okullardaki kültürel özellikler belirlenerek, okulların başarısı için hangi alanlarda desteklenmesi gerektiği belirleneceği,
- Öğretmenlerinde seçiminde daha farklı ölçülerin de kullanılması şartlarının gerçekleştiği boyutlarda öğretmenin kişilik özelliklerine yönelik olarak bilimsel alt yapı sağlayacağı,
- Eğitimde nitelik geliştirmeye yönelik olarak yapılacak yeni çalışmalara yardımcı olacağı,
- MEB tarafından öğretmenlere yönelik olarak düzenleyecek hizmet içi eğitim programlarına katkı sağlayacağı,
- Üniversitelerin ilköğretim bölümlerinde uygulanan program ve yapılan çalışmalara katkı sağlayacağı,
- Bu alanda çalışma yapacak diğer araştırmacılara yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlılar

- Araştırmada kullanılan ölçme araçları geçerli ve güvenilirlerdir.
- Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistikî yöntemler amaca uygun olarak seçilmiştir.
- Araştırma konusundaki uzman görüşleri ve literatür taraması araştırma geçerliliği bakımından yeterlidir.

- Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin kendilerine uygulanan sıfat tanımlaması testi ve anket formunu içten, yansız ve doğru olarak yanıtladıkları varsayılmaktadır.
- Seçilen örneklem evreni temsil edebilecek büyüklükte olduğu için araştırma güveniliridir.

1.6. Sınırlılıklar

İstanbul ili Kartal İlçesi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkiyi, öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlayan araştırmanın sınırlılıkları aşağıda sıralanmıştır.

- Araştırma 2006–2007 eğitim-öğretim yılı Bahar Döneminde İstanbul Kartal ilçesindeki resmi genel ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ile sınırlıdır.
- Söz konusu kurumlardaki görevli öğretmenlerin kişilik özellikleri ile,
- Sosyal sistemlerin ve insan davranışlarının değişkenliği göz önünde bulundurularak, araştırma sonuçları, çalışma evreni olarak belirlenmiş olan İstanbul İli Kartal ilçesindeki resmi ilköğretim kurumlarında, 2006–2007 eğitim öğretim bahar döneminde görevli öğretmenler arasından seçilerek belirlenen örnekleme bulunan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
- Bu araştırma *Sıfat Tarama Listesi*, *Okul Kültürü Ölçeği*, *Kişisel Bilgi Formu* ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan örneklem grubunu, 2006–2007 öğretim yılında, İstanbul İli Kartal ilçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan ve tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 8 okul ve bu okullarda görev yapan 300 öğretmen ile sınırlıdır. Araştırma bu bireylerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

- Araştırma için veri toplanırken teste katılmak istemeyen öğretmenler kapsam dışı bırakılmıştır.

1.7. Tanımlar

Kişilik: Kişilik, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir(Cüceloğlu, 2000, s.404).

Kişilik “bir insanı başkalarından ayıran bedensel, zihinsel ve ruhsal özelliklerin bütünü” olarak değerlendirilir. Bir başka deyişle, kişilik kavramından, bir insanı nesnel (objektif) ve öznel (sübjektif) yanlarıyla diğerlerinden farklı kılan duygu, düşünce, tutum ve davranış özelliklerinin tümü anlaşılır(Köknel, 1986, s.21).

Kültür: Kültür, toprağı işleyip ekme anlamına gelen tarım kelimesinden türetilmiş bir kavramdır(Şirin, 2000, s.93).

Örgüt Kültürü: Örgüt kültürü tüm personelin davranışlarını ve genel görüntüsünü şekillendiren, semboller aracılığı ile öğrenilebilen ve öğretilebilen, kuşaktan kuşağa aktarılabilen değişen nitelikteki değer, düşünce ve normlar bütünüdür(Onal, 1995, s.239).

Örgüt kültürü ekibi birlikte tutan ve onlara ayrıca kimlik sağlayan paylaşılan anlamlardır(Hoy, Miskel, 1991, s.212).

Okul Kültürü: Bir okulun yönetici ve öğretmenlerince paylaşılan felsefesi, inançları, davranışları, ideolojileri, duyguları, sanıları beklentileri, tutumları, normları ve değerleridir.

Okul kültürü, çalışanlar tarafından paylaşılan normlar, inançlar, değerler ve varsayımlardan oluşur ve basitçe bir şeyleri yapma, çevredeki kişilerle ilişkiye girme yoludur(Leithwood vd., 1999).

İlköğretim Okulu: Eğitim sisteminin ilk basamağını oluşturur. 6-14 yaş arasındaki çocuklar için eğitimin uygulandığı kurumlardır. İki kademededen oluşan bu kurumlarda birinci kademe beş yıl ve ikinci kademedede üç yıl olmak üzere toplam sekiz yıl kesintisiz eğitim yapılır(Kanun No:222)

İlköğretim Okulu Öğretmeni: Program ve yönetmelik esaslarına göre çalışma saatleri içinde okulda kalarak kendilerine verilen eğitim ve öğretim işlerini yürütmek , görevli olduğu sınıf öğrencilerinin her yönden yetiştirilmesi için gerekli önlemleri almaya yetkili, öğrencilerin gelişmesinden sorumlu olan kişidir(Serim, 1991).

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Örgüt Kültürü

Kültür, toprağı işleyip ekme anlamına gelen tarım kelimesinden türetilmiş bir kavramdır(Şirin, 2000, s.93).

Kültür insanın içinde bulunduğu topluma özgüdür. Kültürü her toplumun kendine has yaşama hiçbiri olarak tanımlayabiliriz. Her toplum kendi kültürünü oluşturur. Bu nedenle toplum kendi kültürünü oluşturur. Bu nedenle toplum kendine özgü oluşturduğu kültürü ile diğer toplumlardan ayrılır.

Kültür, ilk önce antropologlar tarafından kabile, toplum ve ulusların sahip oldukları yaşam tarzları arasındaki farklılıkları ifade etmek amacıyla kullanılmış bir kavramdır. Daha sonra, diğer sosyal bilimciler bu kavramı, daha dar anlamda, bir toplum içinde yer alan örgütlerdeki yaşam tarzlarını ifade etmek amacıyla da kullanmaya başlamışlardır. Örgütler genellikle, kendi üyelerinin davranış kalıplarını gösteren farklı kimliklere sahiptirler. Kültür kavramı, bu davranış kalıplarının ne olduğunu, nasıl etkilediğini anlayabilmemizi sağlayabilmektedir(Deal, Peterson,1991, s.8).

Örgüt; iş ve işlev bölümü sonucu, bir yaptırım gücü ve sorumluluk sıra düzeni içinde ortak ve açık bir amacın gerçekleşmesi için bir insan topluluğunun etkilerinin koordinasyonu olarak tanımlanabilir(Schein, 1977, s.11).

Örgüt kültürü konusundaki çalışmalar ise 1950'lere dayanmasına rağmen özellikle 1980'li yılların başından itibaren konu ile ilgili birçok araştırma yapılmış, birçok kitap ve makaleler yazılmış hatta çağımızdaki örgütlerin başarısı sahip oldukları kültüre bağlanmıştır. Bu ilgi 1980'lerden sonra gelişmiş ve örgüt kültürü ile ilgili çalışmalar, konuyu çeşitli boyutları ve kurumsal çerçevenin ele alınması ile giderek artmıştır(Özkalp ve Kirel, 1996, s.141).

Örgütler farklı kültür mozaiğine sahip bireylerden oluşmaktadır. Bu bireyler, görevsel ve mesleki norm ve ölçülerle bir araya gelmiş, bir arada bir grup oluşturmanın doğal bir sonucu olarak diğer örgütlerden farklı ama, kendi içlerinde nispeten ortak inanç ve değerler sistemi oluşturmuşlardır. Oluşan bu sistem, örgüt içinde değişik inanç, değer, tutum, düşünce şekli ve ahlak anlayışının bir arada var olmasına yardım eder ve bu da “örgüt kültürü” olarak bilinir. Makro açıdan, yani toplum kültürü düzeyinden bakıldığında ise işletme veya örgüt kültürü bir alt kültürdür(Eren, 2001, s.135).

Her toplum kendi geleneklerini, adetlerini, değerlerini ve kültürünü oluşturur. Örgütler de toplumda yaşamını sürdürmeye çalışan sosyal sistemlerdir. Bir başka deyişle örgütler toplumdan girdiler alan, topluma çıktılar sunarak hizmet eden ve kendilerine özgü kültürleri olan açık sistemlerdir. Her toplumun kendine göre nasıl bir kültürü varsa, o toplumda yer alan örgütlerin de kendilerine özgü bir kültürleri vardır. Örgüt tarafından oluşturulan bu kültür, iş görenlerin davranışlarına önemli etkide bulunur(Çelik, 2002, s. 37).

Toplumda bir grubun veya kuruluşun üyesi olmak o topluluğa uyum sağlamayı gerektirir. Uyum sağlamanın, grup ya da kuruluş tarafından benimsenmenin temel koşulu ise, ortak amaçlar ve standart değerler ile alışkanlıklar felsefe ve ideolojileri paylaşma gereğini ortaya koyar. Üyelerin benzer davranış, tutum ve işbirliği içinde hareket edebilmeleri için bu gerekli bir husustur(Eren, 2001, s.135).

Bu açıklamalar ışığında örgütsel kültürün örgüt üyelerinin örgüte bağlanması için oluşturulan ve örgüt üyeleri arasında paylaşılan sosyal değerler, inanç, norm, ve anlayışlar olduğunu söyleyebiliriz. Ancak oluşturulan bu örgüt kültürü içinde bulunduğu toplumsal kültürün etkilerini taşır. Örgütsel kültür içinden doğup geliştiği toplumsal kültüre ters düşen örgüt kültürü oluşturan örgütler yaşamlarını sürdüremezler.

Örgüt kültürü ile ilgili yapılan birçok tanımdan bazıları şunlardır;

Örgüt kültürü, bir örgütün temel değerleri ve inançları ile bunları çalışanlara ileten sembol, tören ve mitolojilerin tümüdür. William Ouchi örgütsel kültürü semboller, törenler,

efsaneler, iş görenlerin değerleri ve inançları olarak belirlemiştir(Hoy ve Miskel, 1991, s.212).

Edger Schein örgüt kültürünü “ bir grubun dışa uyum sağlama ve iç bütünleşme sorunlarını çözmek için oluşturduğu ve geliştirdiği belirli düzeydeki varsayımlar” olarak tanımlamıştır.

Örgüt kültürü ister yazılı, ister sözlü olsun örgüt içinde var olan tüm değer yargılarını, davranış biçimlerini içerir. Örgütün iş yapma biçiminden, dünya görüşüne kadar tüm inançları kapsar(Yamak, 1996, s.26).

Örgüt içindeki insanların zaman içinde geliştirdikleri gelenekler, anlayışlar ve normlar bütünü(Kırım, 1998, s.58).

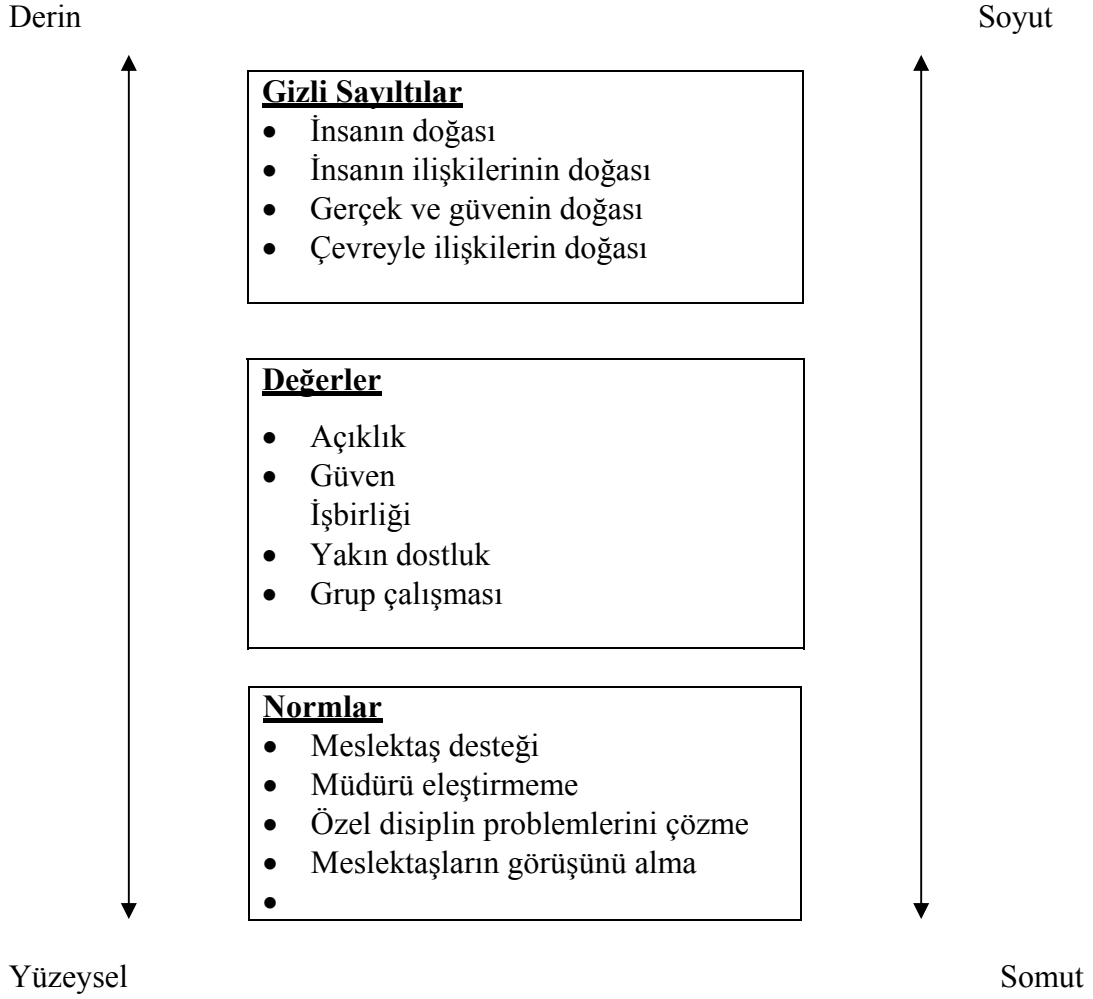
Örgüt üyelerinin, kendi iç yasalarına göre biçim kazanması ve gelişmesi(Kozlu, 1988, s.37).

Örgüt kültürü, örgüt üyeleri tarafından paylaşılan inanç, beklenti, fikir, değer, davranış ve tutumların karmaşık bir modeli olarak tanımlanmıştır(Hellriegle, 1998, s.546).

Örgütsel kültürün yapılmış tanımlarını gözden geçirdiğimizde tanımların esasında davranış örüntülerini düzenleyen inançlar, paylaşılan değerler ve düşüncelerin olduğu görülmektedir. Buna göre örgüt kültürünü örgütteki düşünce ve davranış kalıplarını etkileyerek düzenleyen inançlar, değerler, politikalar, beklentiler, gelenekler, algı ve duygu birliği olarak da tanımlanabilir.

Örgütsel kültürü iyi anlayabilmek için kültür düzeylerini bilmek gerekir. Hoy ve Miskel göre, kültür öğelerinden gizli sayıtlıları değer ve normlara göre daha soyut, ancak daha derin kültürel değerleri içermektedir. Ancak normlar, gizli sayıtlılar ve değerlere göre daha yüzeysel olmakla birlikte daha somutturlar.

Hoy ve Miskel'in kültür düzeyleri Şekil 1'de yer almaktadır.



ŞEKİL 1: Kültür Düzeyleri (Hoy ve Miskel,1991,s.213)

2.1.1. Örgüt Kültürünü Oluşturan Temel Öğeler

Örgüt kültürü birbirini tamamlayan birçok soyut ve somut unsurlardan oluşmakta ve farklı yapılarda ortaya çıkmaktadır. Örgüt kültürü ile ilgili kaynakları incelediğimizde örgüt kültürünü oluşturan temel öğeler olarak çeşitli görüşler olduğu görülmektedir. Bunlardan bir kaçını aşağıda verelimizdir.

Bir organizasyonel kültürün oluşturulması için öncelikle kültürün temel unsurlarının bilinmesi gerekir. Bu unsurlar; hikâyeler, kahramanlar, törenler, semboller, sözler, sloganlar ve şarkılar olabilir (Barutçugil, 2002, s.129).

Örgüt kültürünü artifaktlar, değerler ve varsayımlar olmak üzere üç boyutu vardır(Schein 1991, s.371).

Örgüt kültürünün öğelerini semboller, ritueller(ayinler), dil, inançlar ve mitler oluşturmaktadır(Pettrigrew, 1976, s.574).

Örgüt kültürünün temel öğeleri değerler, normlar ve varsayımlardır. Diğer yandan, örgüt kültürünün görülebilen ifade biçimleri arasında; seremoniler ve törenler, adetler(ritueller), hikâyeler, mitler, semboller, dil ve kahramanlar sayılabilir.

Değerler

Örgütteki tüm bireylerin ortaklaşa inandığı ve paylaştığı temel değerler kurum kültürünün önemli bir ögesidir. Kültür insanların paylaştığı değer ve inançlarla başlamaktadır. Bu değerlerin tümü örgütteki temel anlayış sistemini oluşturmaktadır ve Schein'in (1985) belirttiği gibi örgüt, bu temel anlayışı hem iç hem de dış adaptasyon ve bütünleşme problemlerinde kullanmaktadır(Akıncı, 1998).

Paylaşılmış kavramlardır. Değerler iş görenlerin başarısını belirlemede çok sık başvuru olan bir ölçüttür. Paylaşılmış değerler, örgütsel karakterleri ve örgütsel kimlik duygusunu anlamada önemli bir belirleyicidir.

Örgüt içinde başarıyı tanımlayan ve standartlarını koyan kavramlar ve inançlardır. Değerler insanların örgütlerine yaptıkları olarak tanımlanır. Örneğin "Açık kapı politikasının uygulandığı" bir örgütte çalışanlar istedikleri zaman üstleri ile görüşebiliyorsa bu uygulama örgütte iletişimin önemli bir değer olduğunu göstermektedir(Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

Örgütün kültürel değerlerinin kaynağı, toplumun inançlarına dayanır. Pasquale Galgaliard'ye göre değerlerin oluşumunu dört aşamada gerçekleştirmektedir(Üçok, 1986, s.317).

- Örgütün kuruluşu sırasında onun liderlerinin bilinçli bir görüşü vardır. Bu inançlar, liderin eğitimi, tecrübesi ve çevre hakkındaki bilgisine dayanan inançlardır. Bu inançlar

onu bir girişimde bulunmaya, insanları ve kaynakları bir araya getirecek bir ürün ortaya çıkarmaya iter. Bu aşamalarda örgütün bütün üyeleri kendisi ile aynı düşünceyi paylaşamayabilirler. Ancak liderin davranışları istediği biçimde yönlendirme gücü vardır.

- Lider tarafından yönlendirilen davranışlar istenilen sonuca ulaşıldığında, tecrübeye dayandırılmış olan inançların bütün üyeler tarafından benimsenmesi ve bir referans kriteri olarak kullanılması beklenir.
- İstenilen sonuçlara ulaşılmaya devam edildiğinden emin olan örgüt üyeleri, ilgilerini sonuçlardan nedenlere çevirir. Sonuçlar örgütte zamanla göz ardı edilir ve sadece nedenler ortada kalır. Böylece hangi nedenlerin ve yöntemlerin geçerli olduğu önem kazanır.
- Sorgusuz benimsenen değerler, giderek örgüt üyeleri tarafından yaşanmaya çalışılır.

Normlar

Normlar örgütün kültürel eğerlerine uygun olarak örgütçe geliştirilen, çalışanların çoğunluğunca benimsenen davranış kuralları ve ölçütleridir(Başaran, 1991). Normlar; çalışanların örgüt kültürüne uygun davranmalarını, başkalarıyla ilişki ve etkileşimde bulunmalarını sağlayan davranış kuralları ve ölçütlerinden oluşmuş bir yol göstericisidir.

Genel olarak uyulması gereken kurallar olarak ifade edilen normlar, bazen açık olarak dile getirilmez, bazen de yazılı değildir. Ancak, örgüt üyelerinin sergiledikleri davranışlar üzerinde önemli etkiye sahiptirler. Örneğin “üstlerinle tartışma” , “kötü haberi veren sen olma” şeklinde ifade edilen ve paylaşılan normlar, o örgüt içindeki davranışların nasıl olması konusunda bilgiler iletmektedirler(Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

Normlar ödül ve ceza yöntemiyle korunurlar. Ödüllendirme normlara uygun hareket edilmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkarken, cezalandırma çoğu kez norm dışı bir davranışın bir sonucu olarak ortaya çıkar. Normlar öğrenilebilir nitelik taşırlar ve zamanla alışkanlık haline gelirler(Özkalp, 1992, s.76).

Varsayımlar

İş görenlerin insanlara, nesnelere ve olaylara ilişkin olarak geliştirdikleri örtülü(gizli) inançlardır. Gizli sayıtlılar soyut olmakla birlikte, iş görenlerin davranışının temelinde bulunur. Gizli sayıtlılar iş görenlerin davranışlarını derinden etkiler. Gizli sayıtlılar, doğruluğu tartışılmadan olduğu gibi kabul edilir(Çelik, 2002).

Varsayımlar, öylesine güçlü bir şekilde benimsenmişlerdir ki, örgüt çalışanlarının bunları ihlal etme olasılığı bile düşünülemez. Varsayımların diğer bir özelliği de bilinçsiz olmalarıdır. Örgüt üyeleri kendi varsayımlarının farkında olmayabilirler, onları tartışmak ya da değiştirmek konusunda çekimser olabilirler(Nelson ve Campbell, 1997). Varsayımları bireylerin veya grupların davranış ve düşünce hissetme ve gerçeğin algılanması süreçlerinde bilinçdışı düzeyde ilkelerle oluşturulan sınırlardır.

Bozkurt'a göre(1999, s.91) varsayımlar; örgütsel kültürün değer, inanç ve norm sistemine yön verirler.

Seremoniler ve Törenler

Törenler, paylaşılan değerleri ifade eden ve güçlendiren planlanmış ve tekrarlanan özel aktivitelerdir. Bir değeri yüceltmeyi, o değeri en iyi temsil edenleri ödüllendirmeyi ve elde edilen bir başarıyı kutlamayı amaçlayan geniş katılımlı toplantılardır. Organizasyonel kültürü destekler, mesajlarını vurgular, motivasyonu, coşkuyu ve bağlılığı artırır(Barutçugil, 2002, s.129).

Belirli zamanlarda belirli nedenlere bağlı olarak gerçekleştirilen gelenekselleşmiş davranışlar şeklinde açıklanabilir. Örgüt kültürü, gelenekselleşmiş etkinlikler olarak tanımlanan törenler yoluyla örgüt üyelerine aktarılmaya çalışılır. Veda yemekleri, üst yönetim tarafından gerçekleştirilen toplantılar, yarışmalar ve örgüte yeni giren iş görenler için yapılan tanışma toplantıları örgütsel törenlere ilişkin canlı örneklerdir.

Nelson ve Campbell(1997) örgütlerde altı çeşit tören olduğunu belirlemişlerdir:

- Statü törenleri; bireyin statüsündeki değişimi gösterir. Örneğin emeklilik yemekleri gibi,

- Teşvik törenleri; bireylerin başarılarına destek verir. Satış yarışmasında kazananlara ödülleri verilmesi,
- Bütünleşme törenleri; örgütteki farklı grupları birleştirmeye ve daha büyük örgüt olma isteğini pekiştirir. Geleneksel olarak piknikler bu törenlere örnek olarak verilebilir.
- Yenilenme törenleri; örgütteki değişime önem verir ve öğrenme ve başarmayı cesaretlendirir. Buna verilecek örnek, yeni bir şirket eğitim merkezinin açılması olabilir.
- Çatışmayı azaltıcı törenler: örgütler doğal olarak ortaya çıkan çatışmaları ve anlaşmazlıkları gidermeyi amaçlamaktadır. Buna verilecek örnekler, şikâyetlerin dinlenmesi ve birleşme sözleşmelerinin müzakereleri olabilir.
- Derece indirme; bazı örgütler tarafından davranış değer ve normlarını uygulamakta başarısız olan kişileri cezalandırmak için kullanılır. Örneğin bazı başkanlar örgütsel hedefleri başaramadıklarında veya etik davranışa sığmayan davranışta bulduklarında gürültülü bir şekilde değiştirilmektedir. Japonya’da bazı örgütlerde olumsuz davranışlarda bulunan çalışanlara ceza olarak kurdele takılmaktadır.

Semboller

Semboller, kültürün görünen yüzüdür. Kurumsal kimliği yansıtan tasarımlar, renkler, logo, eşyalar ve giysiler organizasyonel kültürün algılanmasını ve benimsenmesini destekler(Barutçugil, 2002, s.129).

Sembolik kavramların örgütleri tanıma ve geliştirme amacıyla da kullanılabilmesine inanılmaktadır. Örgütlerde meydana gelen olayların ne olduğu kadar nasıl bir anlam taşıdığı da önemlidir. Herhangi bir olayın anlamı, olayı insanın yorumlamasına bağlıdır. Örgütlerdeki etkinliklere istenen anlamı vermek için sembollere başvurulabilir(Erdoğan, 2002, s.106).

Güçlü kültüre sahip kuruluşlar örgütlerinde kendilerinin ve örgüte yeni giren üyelerinin faaliyet çalışmalarına ışık tutacak güç verecek işaret ve semboller kullanırlar. Bartol’e göre kültür ile sembol arasında bir ilişki vardır ve “sembol kültürün yerleşmesinde yardımcı olan, çalışanlar için anlam taşıyan bir nesne(cisim), resim, faaliyet ve olay”dır. Sembol ve ya semboller sayesinde örgüt üyelerinin duyguları galeyana gelir; rol ve görevlerine karşı

ilgi, arzu ve heyecanları artar. Semboller, üyelerin birbirlerini tanımalarını, yakınlaşmalarını ve dayanışmalarını güçlendirmelerine de aracılık eder(Eren, 2001, s.139).

Adetler(Ritueller)

Ritueller örgüt üyelerinin algılarını ve davranışlarını etkileyebilmek için bazı zamanlarda tekrarlanmış ve standardize edilmiş eylemlerdir(Schermerhorn, 1994, s.34).

Adetler sürekli tekrarlanan veya günlük uygulamalarda görülen davranışlardır. Ancak “biz burada işleri böyle yaparız” mesajını açıkça verirler(Nelson ve Campbell, 1997).

Hikâye ve Efsaneler

Hikâye ve efsaneler örgüt kültürü açısından önem taşıyan genellikle örgütün geçmişine yönelik olayların, biraz da abartılarak aktarılması sonucunda ortaya çıkan kültür taşıyıcılarıdır(Unutkan, 1995).

Patron, terfi, kovulma, kriz, ödül ve ceza vb. hikâyeler örgüt çalışanları arasında örgütsel değerlerin yayılması ve yerleşmesine yardımcı olurlar. Hikâyeler, genellikle ilk kurucuların ve organizasyonun geleceğini belirleyen kararları aldıkları olayları anlatır. Bunlardan bazıları gerçek olmasa da gerçekmiş gibi anlatılır ve belirli mesajların verilmesinde analogi ve metafor olarak kullanılır(Barutçugil, 2002, s.129).

Kahramanlar

Kahramanlar geçmişte, örgüte çok yararlı hizmetler de bulunmuş ve bu hizmetleri nedeniyle devleşmiş örgütü zafere ulaştıran kişilerdir. Örgüt kahramanları örgüt açısından ideal özelliklere sahip olarak görülen kişiler olup örgütlerde bir değil birden fazla olabilirler. Bunlar ölmüş ya da yaşayan, gerçek kişiler olabileceği gibi gerçek ya da hayali kişiler olmaları da mümkündür(Şişman, 1998).

Kahramanlar, güçlü ve destekleyici bir kültürün temsilcisinin tipik özelliklerini tanımlarlar. Çalışanlar için izlenmesi gereken birer rol modeldirler. Organizasyonda takdir edilecek doğru davranışların neler olduğunu, nelerin nasıl yapılması gerektiğini gösterirler(Barutçugil, 2002, s.129).

Dil ve Sloganlar

Her ülkenin ana dili olduğu gibi, örgütlerinde kendilerine özgü bir dili vardır. Örgüt dilini ancak o örgütte çalışanlar anlayabilir ve kullanabilmektedir. Çalışanlar bu dili öğrenerek kültürü kabul ettiklerini gösterirler(Terzi, 2000). Her örgütün kendine has dili vardır. Örgütte kullanılan sözcükler sadece o örgüt içinde bir anlam ifade ederken başka bir örgütte anlam ifade etmezler. Ayrıca bir örgütün kendine has dili, örgütte kültürel değerlerin yerleşmesinde önemli bir araçtır.

Sözler, sloganlar ve şarkılar, bir organizasyonun üyeleri için özel anlam ifade eden ve kültürel değerleri çağrıştıran etkileyici unsurlardır. Bunlar, kurumsal amaç ve idealleri, ortak inanç ve değerleri özlü ve duygusal bir şekilde vurgulayan, kolay hatırlanan ve metaforlarla desteklenen mesajlar verirler. Çalışanlar arasında ortak bir dil ve paylaşılan duyguları güçlendirirler(Barutçugil, 2002, s.129).

2.1.2. Örgüt Kültürünün Boyutları

Örgüt kültürü boyutları literatürde sınıflamalara tabi tutulmuştur. Bu sınıflamalardan bir kaç aşağıda verilmiştir.

Schenine göre(1986) örgüt kültürünün üç boyutu vardır.

- **Artifaktlar:** Teknoloji, sanat ve görünen ve işitilen davranış örüntüleri
- **Değerler:** Fiziksel çevrede sınımlanabilen değerler.
- **Temel varsayımlar:** Çevreyle ilişkilere dönük varsayımlar, gerçek zaman ve mekânın tabiatına ilişkin varsayımları, insan faaliyetlerine ilişkin varsayımları ve insan ilişkilerine dönük varsayımları kapsar.

Örgüt kültürü boyutlarının farklı bir sınıflandırması da; örgüt kültür kavramı örgütün sembolik temellerini anlamamıza yardımcı olmaktadır. Örgütsel kültür örgüte ilişkin sadece bir betimleme değildir, örgütün kendi içindeki bir betimlemedir. Örgütsel kültür ile ilgili literatürü incelediğimizde, örgütsel kültürün şu boyutlardan oluştuğunu görürüz(Steinhaff, Owens, 1989, s.17–18).

- Örgütün tarihi
- Örgütün değerleri ve inançları
- Örgütü açıklayan hikâyeler ve masallar

- Örgütün kültürel normları
- Gelenekle törenler, adetler
- Örgütün erkek ve kadın kahramanları

Diğer bir sınıflandırmada;

Örgüt kültürü, araştırmacıların birçoğu tarafından soyut çevre olarak görülmekte ve bu nedenle boyutları kesin olarak belirlenmemektedir. Örgüt kültürünün tanımlanıp ölçülmesinde, belirlenmesinde esas olan 10 boyuttan söz edilmektedir. Bunlar(Dinçer,1996, Akıncı, 1998):

- Bireysel özerklik: Örgüt çalışanlarının sahip olduğu özgürlük ve sorumluluk derecesidir.
- Risk toleransı: Çalışanların girişimci, yaratıcı ve risk almaya açık bir içimde teşvik edilme derecesidir.
- Yön: Örgütün çalışanlarına verdiği açık hedefler ve kendilerinden beklenen performans derecesidir.
- Bütünleşme: Örgüt birimlerinin birlikte eşgüdümlü olarak çalışmaya teşvik edilmelidir.
- Yönetim desteği: Örgüt içinde üstlerin astlarına sağladığı açık iletişim, yardım ve desteğin derecesidir.
- Kontrol: Örgütte geçerli olan kural ve yönetmeliklerin sayısı ve çalışanların sayısını kontrol etmek üzere yapılan denetimlerinin sayısıdır.
- Kimlik: Çalışanların örgütü bir bütün halde görme ve tanımlarının derecesidir.
- Ödül sistemi: Nesnel olarak belirlenmiş ölçütlere göre verilen ödüllerin derecesidir.

2.1.3. Örgüt Kültürünün Özellikleri

Örgütsel kültürün özellikleri üzerine çeşitli düşünürler şu noktalarda görüş birliğine varmışlardır. Bunları dört ana gruba ayırabiliriz.

Örgüt kültürü öğrenilmiş ya da sonradan kazanılmış bir olgudur. Örgüt kültürü çalışanlara örgütün faaliyet alanı doğrultusunda hangi davranışların istendik ve istenmedik olduğunu dair ortak değerler ve normları ortaya çıkartır ve tüm üyeleri etkiler. Böylece üyeler örgüt kültürünü oluşturan norm, inanç, tutum, değer ve davranışları kazanır. Örgüt kültürü çalışanlara örgütün faaliyet alanı ve misyonu doğrultusunda hangi davranışların

İstendik ve istenmedik, nelerin iyi ve kötü olduğunu dair değerler ve normları ortaya koyar ve tüm üyeleri etkiler. Bunu da üyelere, başarılı görev yapmış yönetici ve liderle empoze eder. Böylece üyeler örgüt kültürünü oluşturan tutum, davranış, inanç, değer ve normları kazanmış olur.

Örgüt kültürü yazılı bir metin halinde değildir. Örgüt kültürünü oluşturan değerler ve inançlar herhangi yazılı bir metin değildir. Grup üyeleri yazılı olmayan, bu değer yargılarını birbirleriyle konuşarak birbirine aktarır ve aşırlarlar.

Bu değerlerin ve inançları çalışan tarafından iyi bilinmesi ve kabullenilmesi için örgüt içinde güçlü bir iletişim, paylaşım ve örgütsel öğrenmenin olması gerekir. Bu gerçekleştirilemez ise bu değer ve inançların özü çalışanlar tarafından kavranamaz ve basmakalıp uygulamalar görülür.

Bilinçliliğin geliştirilmesi ve yayılması güçlü inançları, daha bilinçli davranışlar olarak ortaya çıkarır. Bu nedenle örgütsel öğrenme ve paylaşım, yazılı olmayan veya yazılı olarak ifade edilmesi zor olan örgütsel kültürde çok önem taşımaktadır(Erol, 2001, s.139).

Örgütsel kültür grup üyeleri arasında paylaşılır olmalıdır. Örgütsel kültür her örgüt için ayırıcı bir nitelik taşıyan, örgütün kendi özelliklerinin ortak ürünüdür. Örgüte üye olan kimse bu ortak ürüne inanmalı, saygı duymalı, onun yaşaması ve geliştirilmesi için örgütteki üyelere ve özellikle yeni iştirak edenlere sözleri ve davranışları ile mesajlar iletmeli, hikâyeler anlatmalı, geçmiş tecrübelerini aktararak, paylaşmalıdır. Örgütsel kültür böylece yaşayacak, tüm üyeler tarafından paylaşılacak ve örgütün tümünde yayılma veya anonim olma özelliğini kazanacaktır. Buna kültürün hikâyelerle, sembollerle, seremonilerle yayılması ve tüm üyeler tarafından aynı şekilde algılanıp uygulanması da denilebilir(Eren, 2001, s.138).

Örgütsel kültürü düzenli bir şekilde tekrarlanan veya ortaya çıkarılan davranışsal kalıplar şeklindedir. Örgütsel kültürün düzenli ve tekrar edilen, geçmişten bugüne, bugünden de geleceğe aktarılan yapısı vardır. Örgüt içinde üyelerin gösterdikleri ve diğer üyelere aktardıkları, kullandıkları diller, semboller, seremonik hareketler çoğu zaman

üyeler otomatik olarak ve sorgulamadan aldıkları ve kabullendikleri ortak davranış kalıplarıdır. Bunların nedenleri örgüt üyelerine zamanla, yeri geldikçe ve fırsatlar ortaya çıktıkça verilmeli, örgütsel öğrenme gerçekleştirilmeli ve öğrenen organizasyonların yöntem ve teknikleriyle aktararak pekiştirilmelidir.

2.1.4. Örgütsel Kültürün Oluşması

Örgüt kültürünün oluşumu ile ilgili üç görüş bulunmaktadır.

- Örgüt kurucusu ve diğer yöneticiler örgüte kendi varsayım, değer ve artifaktlarını getirirler ve bunları örgüt üyelerine de benimsetirler.
- Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin, iç bütünleşme ve çevreye uyum sorunlarını çözmek amacıyla girdikleri etkileşimlerden doğar.
- Örgüt üyelerinin örgüt kimliği, denetim, bireysel gereksinimler ve kabul görme sorunlarına ilişkin olarak geliştirdikleri çözümler, örgüt kültürünü oluşturur(Balcı, 2000, s.185).

Örgütün yöneticileri, özellikle en üst düzey yöneticiler, örgütün kültürünün oluşmasına büyük pay sahibidirler. Üst düzey yöneticisinin önem vermediği bir değer ya da düzgü örgüte kolay kolay giremez. Üst düzey yöneticinin beğendiği değerler ve düzgüler kolayca yayılırlar. Bunu sağlamak için, örgüt içinde iletişimi denetlemeden, ödül ve ceza sistemlerini çalıştırmaya dek, pek çok yol ve yöntemleri dener.

Örgütün kültürü, yöneticilerden bu denli etkilenince, ister istemez onların kişilik özelliklerini de yansıtır. Bunun tersi de doğrudur, örgütün kültürü, üst yöneticisi ve onu izleyen öteki yöneticilerin kişilik özelliklerine göre nitelik kazanır.

Eğer üst yönetmenin ve onu izleyen öteki yönetmenlerin davranış bozuklukları varsa, etkilemenin derecesine göre, bu davranış bozuklukları, örgütün kültürünü de sağlıksızlaştırır. Sağlıksız bir örgüt kültürü, bu kültürü yaşayan iş görenleri de uyumsuzlaştırır.

Vries ve Miller(1984), üst yönetmenin kişilik özellikleri yüzünden sağlıksızlaşan örgüt kültürlerini, beş kümede toplayarak bu kültürlerin iş görene olası etkilerini belirtmeye çalışmışlardır. Bu beş tür örgüt kültürü aşağıda özetlenmiştir:

- Paranoid Kültür: Üstlerle astlar arasında aşırı şüpheli, güvensiz bir ortam vardır. Üst, alttakileri sık sık denetler. Altlarda sürekli kaçma yollarını arar.
- Depresiv kültür: Astla üst arasındaki ilişkiler sorunludur. Çözümde kaçma vardır.
- Karizmatik kültür: Sanki kutsal bir kişi tarafından örgüt yönetilmektedir. Yönetici her şeyi bilir.

Bürokratik kültür: Yönetici, bütün yapılan işleri doküman haline getirme isteğindedir.
Politik kültür: Bütün işleri astlara devretme, yöneticinin kenara çekilmesi vardır.

Bu çerçevede örgütsel kültür ile ilgili şu genellemeler yapılmaktadır.

Örgüt kültürü;

- Her an değişim ve oluşum içindedir.
- İnsan faaliyetlerinin tüm yönlerini kapsar.
- Örgütün dış uyum ve iç bütünleşmesi sorunlarına çözüm bulma amacıyla öğrenilir.
- Sonuçta birbirleriyle etkileşim içinde olan kalıplaşmış temel varsayımlar dizi şeklindedir.

Örgüt kurucusunun felsefesi, seçim ölçütleri, üst yönetimin uygulamaları, çalışanların işe girişte beraberlerinde getirdikleri birikimleri ve sosyalleşme süreci örgüt kültürünü oluşturur(Balcı, 2000, s.185).

2.1.5. Örgüt Kültürünün Temel İşlevleri

Ali Balcı'ya göre(2002) örgüt kültürünün üzerinde işlevsel olmayan bazı işlevleri söz konusudur. Örgüt kültürünün örgütteki işlevsel etkileri şöyle sıralanabilir:

- Bir örgütü diğerlerinden ayıran sınırları belirler.
- Üyelerine örgüt kimliği sağlar.
- Üyelerin örgüte bağlılıkları artırır.
- Örgütün sosyal sistem dengesini güçlendirir.
- Çalışanların tutum ve davranışlarını yönlendirip şekillendiren anlamlar ve denetim mekanizması oluşturur.

Örgüt kültürünün örgütte neden olduğu işlevsel olmayan etkileri ise şöyle sıralanabilir(Balcı, 2002, s.187).

- Değişimi engelleyerek tutuculuğa yol açar.
- Örgütsel farklılığı engeller.
- Örgütsel birleşme ve devirlere engel olur.

2.1.6. Örgütsel Kültür Kuramının Temelleri

Örgütsel yaşamın temel karakterini anlamada örgütsel kültür kavramını bilmek gerekir. Grup kültürüne ilgi aslında yeni değildir. 1930'lu ve 1940'lı yıllarda Chester Barnard ve Elton Mayo informal örgütlerin doğasını, değerlerini, normlarını ve duygularını analiz etmişlerdir(Hoy ve Miskel, 1991, s.211). William Ouchi'nin "Teori Z", Peters ve Waterman'ın "Yönetme ve Yükseltme Sanatı: Mükemmeli Arayış", Deal ve Kennedy'nin "Örgüt Kültürü" ve Schein'in "Örgütsel Kültür ve Liderlik" kitapları örgütsel kültürün kuramsal temellerini oluşturmuştur(Therney, 1988; Owens, 1987, Hoy ve Miskel 1991).

Örgütsel kültürün güncelliği, örgütteki işbirliğinin temelinde örgütsel kültürün bulunduğu gerçeğinden kaynaklanmaktadır. Örgütsel etkililik konusunda yapılan çalışmalarda örgüt kültürünün, yönetsel liderlik kuramlarına göre daha ayırt edici bir özelliğe sahip olduğu görülmüştür. William Ouchi'nin "Japon İşbirliğinin Başarısı" kitabı çağdaş örgüt kültürünü anlamada birinci kaynak oldu. Örgütlerin başarısının sadece teknolojik öğelere bağlı olmadığı, aynı zamanda insan kaynaklarının yönetimine de bağlı olduğu benimsendi. Bu güçlendirmek amacıyla Ouchi, Amerikan örgüt kültürünün karşısında Japon örgüt kültürünü yansıtan Z kuramı kültürünü geliştirdi(Hoy ve Miskel, 1991, s.211).

2.1.7. Z Kuramı ve Okullara Uyarlanması

William Ouchi'nin "Japon İşbirliğinin Başarısı" kitabı çağdaş örgüt kültürünü anlamada birinci kaynak oldu. Örgütlerinin başarısını sadece teknolojik öğelere bağlı olmadığı görüldü. Ouchi, Amerikan örgüt kültürünün karşısında Japon örgüt kültürünü yansıtan Z kuramı kültürünü geliştirdi(Hoy ve Miskel, 1991, s.211).

William Ouchi Z yönetim teorisi adını taşıyan kitabında önce kendine özgü ve katılımcı(P) bir kültür olan Japon yönetim uygulamalarını açıkladıktan sonra bu yönetim biçiminin

Amerikan tarzına nasıl uyarlanabileceğini de izah etmiştir. Bunu yaparken Japon ve Amerikan toplumlarının değer yargılarını göz önünde bulundurmıştır. Buradan hareketle bazı başarılı Japon firmalarından örneklerle (Z) yönetim kültürünü açıklamış ve Amerikan işletme yöneticilerinin isterlerse Z yönetim kültürünü örgütlerinde geliştirerek Japonların en büyük silahı olan başarılı yönetim tarzlarını kendi firmalarında uygulayabileceklerini ifade etmiştir.

William Ouchi Amerikan ve Japon örgütlerin yönetim anlayışını karşılıklı olarak incelemiş ve Japon yönetim anlayışının uygulandığı örgütlerin her açıdan çok daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Bu çalışmaların sonucunda Mc Gregor'un X ve Y kuramına alternatif bir kuram olarak 1981 yılında dünyaya tanıttığı Z kuramı Amerikan toplumunda yeni bir örgüt ve yönetim anlayışı getirmiştir. Böylece örgüt ve yönetim anlayışında yeni bir döneme girilmiştir.

Z kuramında örgütsel kültüre ilişkin farklı değerler söz konusudur. Örneğin uzun süreli iş, karşılıklı güven içinde yakın özel ilişkiler gibi. Z kuramında Japon kültüründe olduğu gibi hayat boyu istihdam imkânları mevcuttur. Örgütler çalışanlarını emekli olana kadar tutabilmektedirler. Z kuramının kendi insanlarına karşı duyduğu bağlılık ve sorumluluk duygusu değerleri arasında en önemlisidir. Z kültürünün insancıl özellikleri örgütün her alanına yansıtılmakta, örgütün prestij ve başarısı uyguladığı etkin personel politikasına bağlıdır.

Z kuramı, örgütsel kültürü açıklarken kültürü, her iş gören yaşantısını bir "kurt adam" kişiliğinde, iki yönlü olmadığını, birer bütün olduğunu kabul eder. İnsan saat dokuzdan akşam beşe kadar makine, ondan sonrada insan olamaz. İnsanca çalışma koşulları sadece üretimi artırmakla kalmaz, aynı zamanda örgüte kazanç, çalışanlara da özsaygı kazandırır. Böyle bir ortamda herkes görevini daha etkin biçimde yerine getirir. Yakın zamana kadar yöneticiler, artan üretimin teknolojiye bağlı olduğunu savunmuşlardır. Buna karşılık Z kuramı, örgütteki esas ilgili insana çevirmiştir(Ouchi, 1989, s.178).

Bürokratik örgütlerde çalışan güvenilmez ve toplum içinde yalnız insan iken Z kuramı ile yönetilen örgütte çalışana dengeli ve uyumlu bir toplumsal çevre sunulmakta ve değer

verilmektedir. Yapılan araştırmalar da göstermekteki uyumlu iş ortamında çalışanlar çok daha başarılı olmaktadır. Z kuramına uygun rgter, farklı bir kültürel özellik taşımaktadırlar. Yaşam boyu istihdam, iş güvencesi, örgütte özdeşleşme, karar verme sürecine katılma bu örgütlerin özelliklerinden bir kaçıdır. Çok yavaş ilerlemeyen bir terfi sistemi, deneyimi artırmak için daha geniş olanaklar sunma, farklı istihdam yolları ve farklı roller oynama, Z kuramına göre yönetilen örgütlerin özelliklerini oluşturur. Katılımcı ve görüş birliğine dayalı karar verme, işbirliği ve grup çalışması, paylaşılan değerler, açık ve güçlü bir iletişim akımı bu örgütlerin diğer özellikleridir(elik, 2002, s.26).

Z tipi örgüt kültüründe bireysel kararlar yerine Japon işletmelerinde olduğu gibi oluşturulan proje grupları ile önemli konularda katılımcı yönetim tarzı benimsenebilmektedir. Bu yönetim biçiminde Japon yönetim tarzında olduğu gibi en kdemsizlerden en kdemlilere doğru bir çalışma, dosya hazırlama ve karar verme şekli(ringi-řo) benimsenebilmektedir(Eren, 2001, s.158).

Z kuramı örgütlerde gruplar karar verme, bireysel sorumluluk, karşılıklı destek ve güven verici bir iklim öngörmektedir. Bu rgtlerde bütün iş görenleri ilgilendiren doğal bir iş ilişkisi vardır. Her iş görene değer verilir ve informal ilişkiler önem taşır. Iř görenlerin görevine ilişkin roller katı değildir. Yavaş bir ilerleme yaklaşımı, sağlam bir eşitlikçi iklim, eşit olanaklara sahip gruplar, formal hiyerarşiye güvenmeden daha çok, ortak çalışmalara ve grup amaçlarına güvenme Z kuramında örgütlerin temel özellikleridir. Kuram Z rgtleri eşitlikçilik, işbirliği, güven ve içtenlik gibi güçlü değerlere sahip bir örgütsel yapı kurmuşlardır(Hoy ve Miskel, 1991, s.216).

Z kuramına uygun örgütlerin temel özellikleri ve değerleri şekil 5’de verilmiştir.

ÖRGÜTSEL ÖZELİKLER	ÖRGÜT KÜLTÜRÜR TEMEL DEĞERLER
Yaşam boyu istihdam	→ Örgütsel sözleşme
Çok yavaş ilerleyen terfi sistemi	→ Maskeli yönlendirme
Karar verme sürecine katılma	→ İşbirliği ve grup çalışması
Grup verme sürecine katılma	→Güven ve grup bağlılığı
İnsanlarla bir bütün olarak ilgilenme	→ Eşitlik

ŞEKİL 2. Teori Z Örgütü ve Kültürü
Kaynak: Hoy ve Miskel, 1991, s.216

Z kültüründe çalışan personel, Japon yönetim sistemlerinde olduğu gibi tüm çevreye bağımlılıkları ve ailesi ile birlikte ele alınmaktadır. Örneğin çalışanlar arasında ayın ve yılın işçisi seçilmekte, kendilerine aile ve çocuklarının da katıldığı ortamda ödül ve plaketer verilmektedir. Ayrıca şirketin kuruluş günlerinde spor salonları ve stadyumlar kiralanmakta çalışanlar tüm aile efradıyla buraya katılmakta, çeşitli müsabakalarda aileler yarışabilmekte, ödülleri alabilmektedir. Böylece, çalışanların bir başına özgür olma duyguları yenilerek, narsizm duygularının önüne geçilmekte ve işletmeye ait olma duygusu güçlendirilmektedir. Bu şekilde çalışanların katılımcılığı, yaratıcılığı güçlendirip, firmayı benimseme duygusu geliştirilerek çalışma ve üretiminin verimli kılındığı söylenebilir(Eren, 2001).

Ouchi denetim mekanizmalarını üçe ayırmıştır. Bunlar bürokratik, market ve klan mekanizmasıdır. Diğer örgütlerden farklı olarak Z tipi örgütlerde denetim mekanizması olarak klan mekanizması kullanılmıştır.

Bazı örgütler türdeş(homojen) bir kültüre sahiptir. Üyelerine ortak değerlerini ve inançlarını kazandırmaya çalışırlar. Z kuramını uygulayan örgütlerde örgütsel kültür, işbirlikçi-eşgüdümücü sosyal sistemin katı bürokratik yapısına oranla, daha esnek yapıyı olanaklı kılar. Bununla birlikte bu örgütleri niteleyen güçlü kültür, iş görenin bireysel düzeyde karar sürecine katılımına, değerlerin ve örgütsel misyonun paylaşımına ve iş

görenin örgütle olağanüstü düzeyde bütünleşmesine yardımcı olur. İş gören, sorun oluşturmadan yetkiyi kabul eder. Örgütsel değerler ve hedefler, bütün üyeler tarafından benimsenir. Yabancılaşma yok denecek kadar azdır. Yaşam boyu istihdam yaklaşımı, iş görenleri örgütsel kimlikle bütünleşmiştir. Ouchi, böyle örgütleri klana benzetmiştir. Klan özelliği gösteren örgütlerde, bürokratik denetim mekanizmasında olduğu gibi katı bir koordinasyon ve disiplin sağlama eğilimi yoktur(Owens ve Steinhoff, 1989, s.9).

Z Kuramının okullara uyarlanması açısından incelediğimizde ise, Z kuramı yönetim yaklaşımından sonra örgütleri bir makine modeli olarak yürütülmesinden uzaklaştırıp, örgütlerin yaşayan sosyal organizmalar olduğu gerçeğinin kabullenilmesini sağlamıştır. Çalışanlar arasındaki yakın ve samimi ilişkiler, örgütsel bağlılık, örgütsel güven yaşayan ve öğrenen örgüt, takım çalışması gibi kavramaların önemini vurgulamıştır. Örgütsel yapının işleyişindeki mekanik anlayıştan uzaklaşmasıyla, örgütlerin derin informal yapıları su üstüne çıkmıştır.

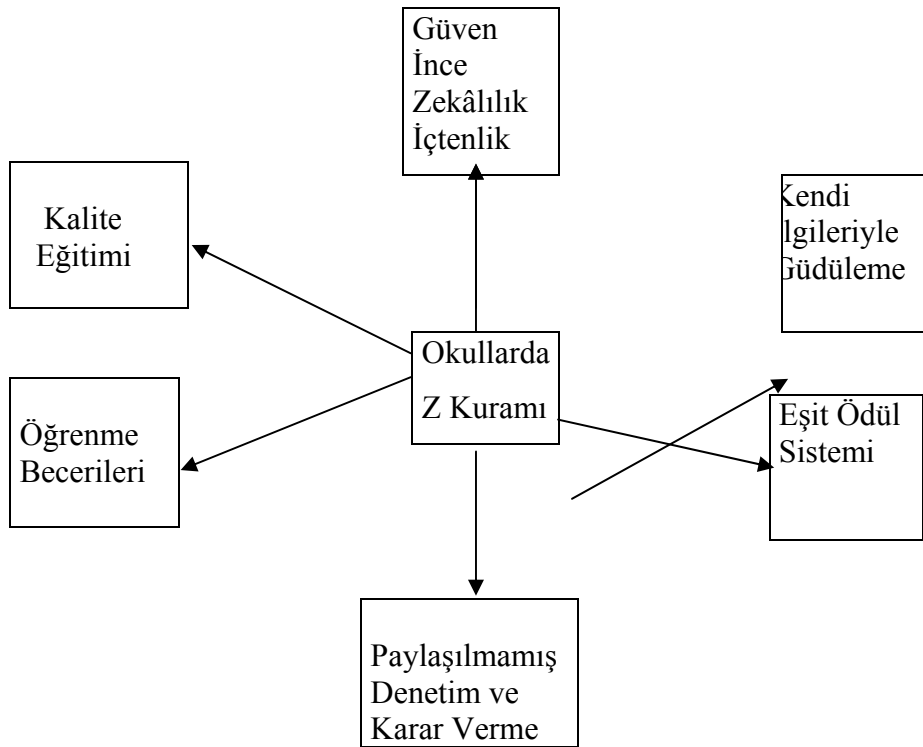
William Ouchi'ye göre hiçbir örgüt, üyeleri arasında güven samimiyet olmadan yaşamını sürdüremez. Uzun dönemde üyelerin hedefleri arasında bir uyum varsa üyeler arasında güven sağlanabilir. Güven ancak samimi ilişkilerle gelişebilir.

Okulda öğretmen ve öğrencilerden kurulu bir dünya vardır. Güven ve saygı kültürünün oluşturulması, insanların enerjilerini birbiriyle bütünleştirmelerini sağlar(Çelik, 2002, s.103). Öğretmen-öğrenci, öğretmen-yönetici, öğrenci-öğrenci, yönetici-öğretmen-öğrenci-veli arasında bu güven ve samimi ilişkiler bağı kurulmalıdır.

Okul yöneticileri, okulun amacı, vizyonu, misyonu ve işleyişi konusunda öğretmen, öğrenci ve velileri bilgilendirilmeli Z kuramına uygun örgütlerde olduğu gibi astlarında karar verme ve kontrol sürecine katılmaları sağlanarak okulda katılımcı ve görüş birliğine dayalı karar verme, işbirliği ve grup çalışması, paylaşılan değerler, açık ve güçlü bir iletişim akımı olan bir örgütsel iklim oluşturulmalıdır. Böylece iş görenlerin performans, motivasyonu ve örgüt bağlılıkları da arttırılır.

Öğretmenlerin işlerinde anlam buldukları, yüksek düzey gereksinimlerinin karşılandığı, öğretimsel kapasitelerinin arttığı Z tipi örgütlerde, etkileşim sağlanarak statü farkları azaltılır ve böylece güçlü kültürle yanıt verilir. Bu durum öğretmenlerin işbirlikli problem çözmeye ilişkin öğrenme isteklerini de artırır (Leithwood, 1992).

Lunenburg ve Ornstein Z kuramının okul kültürüyle ilişkisi şekil 3'deki gibi yapılandırmışlardır.



ŞEKİL 3: Okul Uygulamalarında Z Kuramının Önde Gelen Bileşenleri
Kaynak: Lunenburg ve Ornstein, 1996, s.71

Z kuramı örgütünde sistemin genel amaçları, oluşturulan genel amaçlar paylaşılr ve insanlara ne istekleri, neleri tercih ettikleri sorulur. Çalışanların seçimlerinde ve kurum için iyi olan şeylerde düşünce birliği vardır. Yeniden yapılan okullarda A tipi örgütlerden Z tipi örgütlere doğru bir geçiş söz konusudur. Z tipi örgütler çalışanları kültürle etkiler ve çalışan arasındaki statü farklılıklarını azaltır. Olabildiği kadar çok karara katılımı öngörür (Lunenburg ve Ornstein, 1996).

2.2. Okul Kültürü

Etkili okul ve okul geliştirme literatürü okul kültürünün, değişmedeki dolayısıyla etkililikteki hayati önemini vurgulamaktadır. Kültür, bir okulda yaşama geçirilmiş bilinçli ya da bilinçsiz ya da yarı bilinçli şekilde uygulanan bir dizi sayıtlı, inanç ve değerler bütünüdür. Kültür okulun davranışsal düzenlemelerine damgasını vurur(Halsall, 1998).

Okul, çok çeşitli değerlerin bir arada bulunduğu ve çatıştığı bir örgüttür. Okulu sadece bir öğretim kurumu olarak görmenin yanlışlığı tartışılmayacak bir gerçektir. Okulun en temel görevlerinden biri de, hem kendi içinde hem de kendi dışında çatışan sosyal, politik ve ekonomik değerleri dengelemektedir. Okul, bireyin topluma uymasını sağlamak için kurulmuş bir örgüt olduğundan, toplum koşullarını ve değerlerini bireye açıklamak zorundadır(Bursalıoğlu,1987, s.87).

Bir okulu diğer okullardan ayırıcı karakteri, yapısı ve programı değil, onun yazılı olmayan norm çevresi ve beklentilerinden oluşan kültürüdür.

En genel tanımıyla okul kültürü, okulun kültürünü oluşturan ve okuldaki tüm bireylerin davranış ve eylemlerini etkileyen maddi, manevi öğeler bütünüdür. Olumlu ve etkili bir okul kültürünün, okula bağlılığı arttırma, okul ve yönetime güven oluşturma, yıkıcı çatışmaları önleme, okulda görev yapan öğretim elemanları ile öğrencilerin davranış ve beklentilerini şekillendirerek okulun başarısını arttırma vb. gibi birçok yararları vardır(Gümüşeli, 2006, s.8).

Tüm örgütler az ya da çok içinde bulunduğu toplumun değerlerini, inançlarını, deneyimlerini, beklentilerini, normlarını ve davranışlarını paylaşan dinamik sistemlerdir. Bu inanç ve değerleri paylaşan örgüt üyeleri, örgütsel etkinliğin önemli öğelerinden sayılan bir grup kimliği duygusu geliştirir(Taymaz, 2000, s.73-75). Okul kültürünü ise işte bu okullarda geliştirilen grup kimliği duygusu oluşturur.

Her okul kendi kişilik ve duygularına sahiptir(Hannum, 1997, s.290). Okul kültürü, üyelerine örgütsel kimlik duygusunu verebildiği ölçüde gelişmiştir. Güçlü okul kültüründen söz edebilmemiz için üyelerine ait olma duygusu okula bağlılıklarını

sağlayabilmelidir. Bununla birlikte örgütte yeni katılanlara örgüt kültürünü aşılabilmesi kabul gören ve görmeyen davranış biçimleri, kurallar aktarılamıyorsa kurum kültüründen söz edilemez. Okulun tüm üyeleri, kurumlarını geliştirilmesi için ortak hareket edebilmelerini sağlayacak grup kimliği duygusuna sahip iseler güçlü bir kurum kültüründen söz edilebilir.

Okulun en önemli özelliklerinden birisi üzerinde çalışılan hammaddenin insan oluşudur. Bu nedenle, birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir. Ayrıca okulun içersinde çeşitli değerler bulunur. Okul içinde ve dışındaki sosyal, politik ve ekonomik değerleri uzlaştırmak ve dengelemek durumundadır(Bursalıoğlu,1982, s.50).

İnsanı sosyalleştirmek, bulunduğu topluma uyumunu ve etkili kültürel yapıya sahip olmalarını sağlamak, eğitimin sosyal boyutudur. Eğitim aracılığı ile bu görev yerine getirilirken en büyük pay okulların olmaktadır. Her insanın ve içinde bulunduğu her toplumun bir kültürü olduğu gibi, her okulunda bir kültürü vardır. Okulların kültürünü şekillendiren ana unsur o okulun ve iş görenlerinin içinde bulunduğu çevrenin, toplumun kültürüdür.

Okul kültürü genel olarak başarılı eğitim ve öğretim yoluyla personel ve öğrencileri yönlendiren değer ve normlar olarak da ifade edilebilir(Butler ve Diskon,2001,s.2).

Okul kültürü, okulda bulunan tüm bireyleri aynı hedefler doğrultusunda seferber eden ve okuldaki tüm eylemlerin arkasında bulunan görülmeyen güçtür(Prosser, 1999, s.14). Kültür bu bireyler için neyin önemli olduğunu, üyelerin nasıl düşünmelerini, hissetmeleri ve davranmaları gerektiğini yönetir(Turner ve Crang, 1996, s.1).

Okul kültürü, okula, okul üyelerince dışardan getirilebileceği gibi, okul ortamında da gelişir. Kültürü oluşturan bu inanç ve değer kalıpları, okul üyelerinin söyleyip yaptıklarına sosyal bir anlam kazandırır ve zamanla okul üyelerinin davranışlarını şekillendirmeye başlar(İpek, 1999, s.418). Dolayısıyla okul kültürü örgüt üyelerinin davranışlarını belirleyen bir yaşam biçimidir. Hatta okul kültürü üyelerin okul dışı davranışlarında,

dünyaya bakışında da etkili olur(Balcı,2001, s.336). Her okul kendi kişilik ve duygularına sahiptir(Hannum, 1997, s.290). Bu özellikler bir grubu diğerinden ayırır; zamana karşı dayanıklıdır ve gruptaki kişilerin davranışlarını etkiler(Johsan ve diğerleri, 1999,s.336). Bunlar okullara yaklaşıldıkça hissedilmeye başlanır. Okul yöneticinin öğretmenlerle, öğretmenlerin öğrencilerle olan iletişimlerinde hissedilir(İpek, 1999, s.418).

Uzun yıllardır “hava, atmosfer, iklim ya da ethos” bu kişilik ve duygulara okul kültürü denir(İpek, 1999, s.418). Bazı çalışmalarda iklim, sınıf iklimi kullanılırken, bazı çalışmalarda okul kültürünün somut boyutları olan üyeler arasındaki ilişkiler, karar alma süreçleri, destek, ödül ve ceza sistemleri olarak tanımlanmıştır. Her örgüt gibi okulunda kendine özgü bir kişiliği olur. Bu kişilik okul denilen örgütün havasında görülür. Yani bireyin kişiliğine karşılık, örgütün havası yahut iklimi vardır(Bursalıoğlu, 2002). Bu bağlamda iklim, hava ethos veya atmosfer, kültürün bir boyutu olup, literatürde de bu anlayış yaygın olarak kabul edilmektedir(Schneider ve Brief, 1996, s.9).

Etkili okul araştırmaları etkili okulda, öğrenmeye uygun olumlu bir kültürün (havanın-iklimin) varlığını işaret etmektedir. Okulun gelişmesi için yeni değişimler önerilse de okulda olumlu bir kültür yaratılmadıkça okulun gelişmesi mümkün olmamaktadır(Swymer, 1986).

Terence Deal(1985) etkili okulların aşağıdaki öğeleri içeren güçlü kültürleri olduğunu belirtmiştir(Hoy ve Miskel, 1991, s.218).

- İşlerin nasıl yapıldığına yönelik paylaşılan değerler ve uzlaşma
- Temel değerleri somutlaştıran kahramanlar olarak okul müdürü
- Paylaşılan inançları somutlaştıran adetler
- Durumsal kahramanlar olarak çalışanlar
- Kültürel yenilenme
- Temel değerleri kutlayan ve değiştiren önemli adetler
- Yenileşme ve gelenekler ve özerklik ve denetim arasında denge
- Kültürel adetlerde geniş çaplı katılım

Okul kültürü, bireysel okulun zamanla oluşturduğu yaşam tarzı olarak görülmektedir. Okulun tarih ve gelenekleri, okul personelinin birikimleri; karşılıklı etkileşimleri zamanla okulda o okula özgün bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Bu kültür norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Sonunda okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği konusunda personel arasında bir ortaklaşma doğmaktadır. Dolayısıyla okulun asıl işi olan eğitim ve öğretimden öğrenciden ve öğretmenden neler beklenmesi gerektiğini, nelerin vurgulanması gerektiğini tayin eden okul kültürü olmaktadır. Araştırmalar göstermiştir ki etkili okulda bu kültür eğitim ve öğretimi destekleyici nitelikte, bireysel öğrenme ve gelişme çabalarını özendirici ve destekleyici şekildedir(Balcı, 2002, s.187). Bu tür güçlü kültürlere sahip okulların bazı özellikleri şunlardır;

- Personelin amaçlara yönelik paylaşılan duyguları, öğretime aktıdığı kalplere
- Temel normların işbirliğine ve sıkı çalışmaya dayalı olduğu
- Adetlerin ve geleneklerin öğrenci başarısını, öğretmenlerin yenilikçi girişimlerini ve velilerin sorumluluğunu kutlar nitelikte olduğu
- Hikâye anlatıcıların ve kahramanların bilgi, destek için sosyal bir ağ oluşturduğu
- Başarı, neşe ve mizahın bulunduğu okullardır(Peterson ve Deal, 1998, s.29).

2.2.1. Okul Kültürünün Oluşturulması

Okul kültürü de diğer örgüt kültürlerinde de olduğu gibi kendiliğinden oluşmaz. Okul kültürü oluşturmak çok kolay bir iş değildir. Okul kültürünün oluşturulması, geliştirilmesi, korunması ve değiştirilmesi birçok öğenin etkisi altında, uzunca bir süreyi alan planlı, programlı bir çalışma süreci gerektirir.

Bir okulun tarih ve gelenekleri, o okulun kültürünü yaratır.

Kültürü oluşturan birçok faktörden söz etmek olanaklıdır. Bunlar içerisinde en temel olanları gizli sayıtlılar, değerler ve idealler, normlar, beklentiler, yaptırımlar ve sembollerdir. Gizli sayıtlılar örgütte çalışanların uzun süren deneyimleri sununda insanlara, nesnelere ve olaylara ilişkin olarak geliştirdikleri inançlardır. Doğruluğu tartışılmadan olduğu gibi kabul edilir ve okulda çalışanların davranışlarını etkilerler. Değerler ise okulda bulunan herkesin

Davranış ve eylemlerini nitelemeye, değerlendirmeye ve yargılamaya kaynaklık eden temel ölçütlerdir. Okuldaki bireylerin iyi ile kötüyü, doğru ile yanlışını birbirinden ayırmada kullandıkları referans noktalarıdır. Normlarda değerlerden kaynaklanan ve okul içerisindeki bireylerin nasıl davranacağı, başkaları ile nasıl iletişim ve etkileşimde bulunacağı, nasıl hak arayacağı vb. ilişkin davranış kuralları ve ölçütleridir. Normların bir kısmı okulun gelenek ve göreneklerinin yaşatılmasıyla varlıklarını sürdürürler. Bir kısım normlar ise yasal kural ve ölçütler biçimine getirilerek formal bir niteliğe kavuşturulurlar. Böylece okulda bulunanların davranışlarına ve eylemlerine yön veren temel belge niteliği kazanırlar. Beklentiler okuldaki normların belirli bir duruma uygulanması ile ortaya çıkar ve bireylerin rollerini açıklığa kavuşturma aracı olarak hizmet ederler. Norm ve beklentilerin okul kültürüne hizmet edebilmesi için mutlaka yaptırımlarla desteklenmesi gerekir. Aksi taktide okuldaki bireylerin davranışlarının okul norm ve beklentileri ile uyumlu olmasını sağlamak güçtür. Nihayet semboller ise okulun çalışanlar, öğrenciler ve okul toplumundan beklentilerini dolaylı olarak ortaya koyan, gelenek ve göreneklerin yaşatılmasına aracılık eden etkili iletişim araçlarıdır. Kültürün yaşatılması ve okulun gelecekteki toplumuna aktarılmasında en etkili rolü oynarlar(Gümüşeli, 2006, s.8).

Blandford(1997, s.40) okul kültürünün birçok biçimlerde oluşabileceğini ileri sürerek bu oluşumları dört başlık altında toplamaktadır.

- Uygulamalar: Törenler, ritüeller,
- İletişim: Hikâyeler, mitler, efsaneler, masallar ve semboller,
- Fiziksel oluşumlar: Yerleşim, okul binalarının yapılış tarzı,
- Ortak dil: Okulda kullanılan yaygın dil.

Örgüt kültürü, anlaşılması mümkün olmayan ve sembollerden oluşan yazılı kurallar dizisi değildir. Örgüt kültürü planlanabilir, denetlenebilir ve değiştirilebilir. Yani örgüt kültürü yönetilebilir(Erdoğan, 2002, s.106).

Okul yöneticisi, diğer yönetsel etkinliklerle birlikte okul kültürünün gücünü ve yönetim süreçleri açısından önemini iyi bilen okul yöneticisi, daha başarılı bir kültür yönetimi davranışı sergileyebilir. Yöneticinin okul kültürünün yönetimindeki ilk görevi, güçlü bir okul kültürü oluşturmaktır. Güçlü okul kültürü, yönetici ve öğretmenlerin ortak değer,

norm ve inançlar etrafında birleşmeleri sonucu ortaya çıkar. Güçlü okul kültürü, bozucu nitelikteki alt kültürlerin oluşmasına olanak sağlamaz(Çelik, 2002, s.67).

Güçlü okul kültürü, etkili okul müdürleri tarafından oluşturulabilir ve etkili müdür ile güçlü okul kültürü iç içe geçmiş kavramlardır(Akıncı, 1998, s.44-Ouchi, 1987, s.192). Okul müdürleri yasal ve kişisel bir güce sahiptirler ve bu güç ile örgütün yapısını genellikle biçimlendirirler. Bir okul müdürünün en önemli görevi, güçlü bir okul kültürü oluşturmak için sahip olduğu bu gücü kullanmasıdır(Keçecioglu, 1998, s.103). Bir okul müdürünün yapabileceği en etkin şey, yenilik ve büyüme ve açık ama temel değerlerden taviz vermeyen bir okul kültürü oluşturmak ve oturtmaktır(Kozlu, 1988,s.67). Okul kültürünün yönetiminde sembolik yönetim boyutu önem taşır. Örgütsel değer, norm ve inançlar çerçevesinde bilinçli olarak sembolik davranışların oluşturulması şeklinde tanımlanan sembolik yönetim, yöneticilere güçlü bir örgüt kültürü oluşturma konusunda yardımcı olur(Unutkan, 1995, s.103). Okul müdürlerinin örgüt kültürü manipülasyonu, onun görünen boyutları olan dil, adetler, hikâyeler, törenler vb. aracılığıyla biçimlendirerek değiştirmeleridir. Okul müdürler, örgüte ders veren yaygın hikâyeleri değiştirebilir ve hatta bireylerin geçeceği görmeleri için destekleyebilir, yeni adet ve törenler yaratabilirler(Schermerhorn, 1997, s.274).

Patteson(2000) değişimi destekleyen ve güçlendiren bir okul kültürünün oluşturulması için en az dört aşamalı bir sürecin uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Bu aşamalar şöyle özetlenmiştir.

- İnanç ifadelerinin geliştirilmesi: Bu aşama basit olmamakla birlikte sürecin en kolay bölümüdür. İnançlar okulun örgütsel hedefleriyle yakından ilişkili olmak durumundadır.
- İnanç ifadelerinin açıklanması: İnanç ifadeleri okul üyelerince onaylandıktan sonra, her bir ifadenin okulun yapısı, işleyişi ve bunun yanı sıra her bir sınıfın durumuyla ilişkili olarak açıklanması gerekmektedir.
- İnanç ifadelerini uygulanmaya geçirilmesi: En önemli ve en zor aşama bu ifadelerin uygulamaya geçirilmesidir. Öğretmelerin haftanın belirli günlerinde ve yaklaşık 40 dakikalık ders saati içinde tüm bu faaliyetleri gerçekleştirmesi oldukça güçtür. İstenilen hedeflere ulaşma, yoğun bir hazırlığı ve düzenlemeleri gerektirmektedir.

- İnanç ifadelerinin devamının sağlanması: Örgüt kültürünün geliştirilmesi ve sürdürülmesi için son aşama personelin örgüt kültürünü sürekli olarak değerlendirmesidir. Kültürü etkileyen bazı faktörler üzerinde tartışmalara zaman ayırmak ve yeni öğretmen, yönetici veya öğrencileri kültürü özümsemelerine yardımcı olmak örgüt kültürünün devamının sağlanması açısından önemlidir.

Okul kültürü sıklıkla örgütün dışsal çevre ile etkileşimleriyle gerçekleşir. Bu sebeple okullar ve dolayısıyla etkili okul müdürleri, toplumun güç yapısını bilmek ve veliler ile uygun ilişkiler sağlamak isterler. Çünkü her okul toplumda kendisi için uygun bir yer bulma arayışındadır(Greenberg ve Baron, 1997, s.45). Böylece okullar toplumdaki değişik uygulamalar ve değerlerden kendine uygun olanları bularak kendi kültürünü oluştururlar. Örneğin bir okul sosyal etkinlikleri kültürünün bir parçası haline getirirken; başka bir okul öğrenci kalitesini okul kültüründe ön plana çıkarabilir. Buna benzer birçok yolla okulun kültürü dışsal çevre ile etkileşimi sonucu oluşur ve bunun sonucunda onu tercih eden bir müşteri grubu elde edebilir.

Örgütsel deneyim ile oluşan okulun kültür değerleri ile uygulamalarının öne çıkması tesadüfen gerçekleşmez. Burada da okul müdürlerinin kişilik özellikleri, örgüt üyeleriyle etkileşimleri önemli değişkenler arasındadır. Dünyada son 30 yılda ivmelenen değişim ve dönüşüm hareketleri sonucu yaşanan eğilimler de, iki binli yılların okullarından yeni roller ve uygulamalar beklenmektedir(Balcı, 2001, s.127, Bayrak, 2001b,s.69).

Stratejik okul kültürü belirlendikten sonra, bu kültürün okul personeline benimsetilmesi sağlanmalıdır. Okulun kültürel değerlerinin benimsetilmesinde sadece okulun çevresel koşulları değil evrensel, ulusal ve yerel toplum değerleriyle okul kültürü arasında uyum sağlanmalıdır(Çelik, 2002, s.68).

Okul kültürü, başta müdür olmak üzere eğitim iş görenlerinin arasındaki ilişkiler sonucu gelişir. Örgüt üyelerinin okuldaki olaylar ile eylemler hakkındaki yorumlarını kapsar ve okulu oluşturan üyelerin çeşitli olay ve eylemlere benzer anlamlar yüklemeye olgusunu yansıtır. Sonuçta, örgüt üyeleri, okulun çalışmasıyla ilgili süreçleri benzer olarak algılamaya çalışır(Greenberg ve Baron, 1997). Çeşitli araştırmalar bu görüş için doğrudan

bir delil sağlamaktadır. Elde edilen bulgulara göre, güçlü okul kültürlerinde düzenli bir temele dayalı olarak birbirleri ile etkileşen insanların, örgütsel olayları farklı etkileşim gruplarına ait insanlardan daha geniş benzer bir tavır içinde algıladığı görülmüştür. Oysa, düzenli olarak etkileşimde bulunmayan kişiler ise aynı olayları genellikle farklı biçimde algılamaktadırlar. Bu bulgular, örgütsel kültürün anahtar unsurları olan paylaşılan anlam veya açıklamaların belli ölçüde birlikte çalışma deneyimlerinden ortaya çıktığını göstermektedir(Greenberg ve Baron, 1997, s.476).

Yeni bir örgüt kültürünün oluşturulması ve örgüt kültürü kavramının ortaya çıkışından bu yana okul yöneticilerinin en önemli görevlerinden biri değerlerin korunması, geliştirilmesi ve gelecek kuşaklara aktarılması olmuştur. Ancak bu durumda okulların topluma faydası sağlanabilir ve toplumların sağlıklı bir biçimde eğitim düzeyi arttırılarak gelecekte nitelikli eleman yetiştirme oranı artar. Bu nedenle, okul kültürünün oluşturulmasına ilişkin uygulamalarda şu noktalara dikkat edilmelidir:

- Öğrenci başarısı ve okul performansı tüm göstergelerin başında geldiği için öğrenci gelişimine odaklanmalıdır.
- Okulu oluşturan tüm öğeler arasında tam katılım sağlanmalıdır.
- Uzun vadeli gelişmeler hedeflendiği için acele çözümler uygulanmalıdır.
- Bilgiler ve veriler, sezgiler ve tahminlerden daha iyidir. Bu nedenle okulun mevcut durumunu saptar araştırmalar yapılmalı ve sorunların aşılması çözüm önerileri uygulamaya dökülmelidir.
- Çözümler konusunda ortak noktalara varılmalıdır.
- Okul kültürü geliştirilirken yeni bir örgüt yapılması değil, var olan yapının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi amaçlanmalıdır.
- Okul kültüründe kalite anlayışının oluşturulması, sermaye yoğun değil, kişi yoğun bir süreçtir. Öğretmenlerin verilecek hizmet içi eğitimlerle öğrenci odaklı ve okulun başarısını arttırıcı şekilde çalışması sağlanmalıdır.
- Öğretmen kurul toplantılarında verilen sözler havada kalmamalı eyleme dökülmelidir. Uygulamaya dökülerek sonuca varılabilir ve sağlam bir okul kültüründen bahsedilebilir.

2.2.2. Okul Kültürünün Oluşturulmasında Öğretmenlerin Rolü

Eğitim ve öğretimin temelini oluşturan öğretmenin üyeleri olduğu okul örgütündeki rolünde ve görevinde son derece büyük anlamlar yer almaktadır. Günümüzde öğretmenin okuldaki görevleri ve görevleri ortaya koyulamayacak kadar çok boyutlu ve karmaşıktır.

Günümüzde çağdaş eğitim ilkelerine uygun görev yapmak isteyen bir öğretmen sadece “ders veren”, “ders anlatan”, “sınav yapan” ve “not veren” bir kişi olarak görülmemeli, ders verme yanında organize etme, yönetme, rehberlik, izleme ve değerlendirme görevlerini de üstlenmiş olmalıdır(Temel, 1988, s.21, Oğuzkan, 1986,s.41). Bu nedenle okullarda kültürün oluşturulması ve geliştirilmesinde sosyal ve ideal değerlerin kazandırılması ve güçlendirilmesini sağlayan kişi olarak öğretmen etkin bir işleve ve role sahiptir.

Okul kültürü, okulda bulunun tüm bireyleri aynı hedefler doğrultusunda seferber eden ve okuldaki tüm eylemlerin arkasında bulunan görülmeyen bir güçtür(Prosser, 1999, s.14). Okul kültürünü oluşturan bireyler okul örgütünde yaşan ve çalışan kişilerdir(Özsoy, Özyürek ve diğerleri, 1998, s.231).

Okul geliştirme, okulda ortak çalışma(collaborativi) kültürü gerektirmektedir.

- Öğretmelerin birbirleriyle birbirleri için çalışmalarıyla,
- Öğretmenlerin kendileri ve öğrencilerine verdikleri değerlerin bir gereği olarak gönüllü katılım ve çalışmalarıyla,
- Okulun vizyon, değer, amaç ve gelişme önceliklerine toplu bağlılıkla,
- Öğretmenlikten çok liderlik rolleriyle gerçekleştirebilmektedir(Halsal, 1998).

Okul ortamında yönetici ve öğretmenlerin ortak hareket etmesini sağlayan temel faktör kültürdür. Kültürün ana öğelerinden değerler ve normlar, okul personelinin ortak hareket etmesini sağlar. Paylaşılan değerler ve normlar ne derece güçlüyse, personelin ortak hareket etme ihtimali o derece artar(Çelik, 2002, s.80).

Okul kültürü, okula, okul üyelerince dışardan getirilebileceği gibi, okul ortamında da gelişir. Kültürü oluşturan bu inanç ve değer kalıpları, okul üyelerinin söyleyip yaptıklarına sosyal bir anlam kazandırır ve zamanla okul üyelerinin davranışlarını şekillendirmeye

başlar(Schneider ve Brief, 1996, s.9). Dolayısıyla okul kültürü, örgüt üyelerinin davranışlarını belirleyen bir yaşam biçimidir(Balcı, 2001, s.183).

Öğretmenler, okulun çalışmasına ilişkin dinamik bir kişiliğe, güçlü değerlere ve okulun hedeflerine ulaşması, amaçlarını gerçekleştirebilmesi için açık vizyon sahibi olmalıdır. Öğretmenler sahip oldukları güçlü tutum, değerler ve açık vizyon üyeleri oldukları okulun vizyon ve politikalarını etkiler. Bu durum diğer örgüt üyelerine de geçer. Böylece, okul kültürünün bileşenleri arasında yer almaya başlar.

İnsan kaynakları yönetimi, güçlü bir örgüt kültürüne dayanırsa, daha başarılı olur. İnsan kaynakları yönetiminin önemli işlevlerinden biride personel seçimi ve geliştirilmesidir(Açıklan, 1994). Değerlere yönelik insan kaynakları yönetimi, personel seçimi ve geliştirme işlevleri açısından önem taşır. Okuldaki öğretmenlere çeşitli eğitim programları düzenleyerek okulun örgütsel değer, norm ve felsefesi hakkında bilgi verilmesi, güçlü bir okul kültürünün oluşturulmasını ve korunmasını kolaylaştırır. İnsan kaynakları yönetiminin değerlere yönelik gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin güdülenmesi açısından da büyük önem taşır. Okul kültürünün değer, norm ve felsefesine bağlı öğretmenler okulun örgütsel amaçları doğrultusunda daha kolay güdülenirler(Çelik, 2002, s.68).

“İlköğretim Okulu Müdürlerinin Genel İş Tutum ve Davranışları”na yönelik yapılan çalışmada öğretmenlerin kararlara katılmaları oldukça düşük düzeyde kaldığı ve okul müdürlerinin çoğu konularda öğretmenleri dikkate almadıkları gözlenmiştir. Buna karşın, güçlü okul kültürlerinin oluşması için okul müdürleri, öğretmenlerin kendilerinin ilgilendiren ve yetenekli oldukları konularda kararlara katılmalarını sağlayarak, onların yeteneklerine olan güvenlerini sergilemeli ve daha sağlıklı karar almayı olanaklı kılmalıdır. Okul müdürü ve öğretmenin sorunu beraber tanımlamadıkları, analiz etmedikleri, çözümler üretmedikleri durumlarda, ne gerçek katımlı yönetimden, ne yüksek moralden, ne de güçlü okul kültüründen söz etmek mümkün değildir(Atay, 2001, s.478).

2.2.3. Okul Kùltüründe Değişme

Okul kùltürü, okulun çalışmasında önemli bir rol oynar ve okul ile okul üyelerinin davranışlarına bir takım etkilerde bulunur. Bunlardan bazıları istenmeyen etkilerden olabileceğinden, okullar bu gibi durumlarda kùltürlerini değiştirmeyle ilgilenirler(Greenberg ve Baron, 1997, s.179).

Okul kùltüründe değişiklik gereksinimi, okulun iç ve dış çevresine uyum sağlama çabası sonucu ortaya çıkar. Okul yöneticisinin değişmesi, okul kùltürünün değişmesini etkileyen en önemli faktördür. Bunun yanında okulun örgüt felsefesinin, yeni değer ve normların geliştirilmesi, yeni strateji ve politikaların belirlenmesi de okul kùltürünü değişmeye zorlayan diğer faktörlerdir(Çelik, 2002, s.71).

Örgütlerin iç ve dış çevrelerinde meydana gelen değişmeler, onların yeni oluşumlara uyum sağlamasını zorunlu kılmaktadır(Erdoğan, 2002, s.22–23). Okullarda değişme sadece mevcut duruma uyum sağlamak ya da mevcut sorunu çözmek değil, aynı zamanda, uzun zamanda, uzun dönemdeki gelişmeleri de içerecek modellerin uygulanmasını öngörecektir etkin bir eylemdir. Eylemin etkin kılınması, okulları değişmeye zorlayan dinamiklerin bilinmesine bağlıdır. Okul kùltürünü değişmeye zorlayan dinamikler iç ve dış dinamikler olarak sınıflanabilir(Bayrak, 1992, s.6).

İç ve dış dinamikler okula baskı yaparak onu değişmeye zorlayabilir. Ekonomik koşullar, yeni teknolojiler, hükümet ve milli eğitim politikaları, okul müdürleri ile öğretmenlerin tutum ve davranışları ile dünyaya bakış açıları, öğrencilerin sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri gibi zamanla değişen birçok iç ve dış dinamikler, bir okulun iş yapma biçimini ve dolayısıyla kùltüründeki değişimleri zorunlu kılmaktadır(Davis,1982, s.209, Akıncı, 1998, s.93–94).

Eğitimsel değişme, toplumun duyarlı olduğu bir konudur. Eğitimde örgütsel değişme, eğitimin ürününe de yansır. Öğrencinin davranışlarında meydana gelen değişme, toplumun kùltürüne ve beklentilerine uygun olmak zorundadır. Bu bakımdan diğer örgütlerden farklı olarak, eğitim örgütleri değişim sürecine girdiklerinde, hem kendi örgütsel kùltürüne hem de toplumsal kùltüre karşı daha duyarlı olmalıdır. Eğitimsel değişme, okul kùltürü ve

toplumsal kültür çiğnenerek gerçekleştirilemez. İzlenecek değişme stratejisi, okul kültürünü odak noktası olmalıdır(Çelik, 2002, s.80).

Okul kültürünü değiştirirken örgüt kültürünün unsurları dikkate alınarak öncelikle, örgütteki yerleşik uygulamaların, geleneklerin, yaklaşım tarzlarının, tutum ve davranışların neler olduğu incelenmelidir. Tüm bunlarla örgütün vizyon ve amaçları bakımından bugüne kadar sağlanan başarının düzeyine bakılmalı ve gelecekte ne kadar başarılı olunabileceği tahmin edilmelidir. Bunun anlamı mevcut kültürün örgüte hedef ve amaçlarını gerçekleştirme sine uygun olup olmadığının değerlendirilmesidir.

Eğer bir bilgi organizasyonu için uygun olmayan bir kültürün yerleşik olduğu belirlenirse yönetim bunun değiştirilmesi için karar vermeli ve eyleme geçmelidir. Ancak kültürel değişimlerin zorlama, baskı, pazarlık ve hatta eğitim gibi yöntemlerle sağlanamayacağı bilinmelidir. Kültürel değişimin yolu dönüşüme yönelik öğrenme (transformational learning) sürecinin başlatılmasıdır. Bu dönüşüm süreci zaman içinde arzulanan kültürü yaratacaktır. Organizasyonel kültürün oluşturulması zaman, emek ve kendini adama gerektiren zorlu bir uğraştır. Uzun dönemli bir yatırımdır(Barutçugil, 2002, s.130).

Örgüt kültürünün değişmesi, üç evrede gerçekleşir. İlk evrede geleneksel değerlerin ortadan kaldırılmasına çalışılır. İlk evrenin temel amacı, iş görene geleneksel değer ve düşünce tarzının hatalı olduğunun benimsetilmesidir. Örgüt kültürünün değiştirilmesindeki ikinci evre, yeni değerleri kabul eden iş görenlerin, bu değerle uygun olarak değişimi gerçekleştirmeleridir. Bu evrede, iş görenler yeni değerlere göre yetiştirilir. Yeni örgüt felsefesi, bütün örgüt üyelerine kabul ettirilir. Yeni değer ve felsefe sistemini benimseyen iş görenler, daha istekli olarak değişimin gerçekleşmesine yardımcı olur. Üçüncü evrede değişimin yerleşik hal almasına ve yayılmasına çalışılır(Unutkan,1995, s.109).

Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de değişme kaçınılmazdır. Değişmeye karşı direnmede bilinen bir gerçektir. Eğitim örgütlerinde yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen örgütsel kültür, değişmeyi destekleyici nitelikte olursa daha az direnmeyle karşılaşılabilir(Çelik, 2002, s.80).

2.2.4. Okul Kültürünün Denetimi

Okul kültürünü oluşturmak ve yaşatmak iyi bir denetim ile mümkündür. Ancak bu denetim yazılı kurallarla sağlanmaz. Okul kültürünü oluşturulan değerler ve normlar, güçlü bir denetim mekanizması oluşturur. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yazılı kurallara uyup uymadığı denetlenebilir. Ancak okul kültürünü denetlemenin en belirgin yolu, okul kültürünün değerlerine ve normlarına bağlılık derecesini güçlendirmektedir. Okul kültürünün denetiminde okulun düzenlediği geleneksel törenlere katılım sağlamak, okulun felsefesini ve sembollerini benimsetmek, okul kültürüne katkıda bulunan ve dışarıya karşı okul kültürünü temsil eden kişileri kahramanlaştırmak başvurulan yollar olarak görülebilir.

Okul yöneticisinin denetim görevi, güçlü okul kültürlerinde azalmaktadır. Çünkü, bürokratik kurallar azalmakta, öğretmenler kendi davranışlarını düzenleyebilmektedirler. Örgüt kültürünün içselleştirilmesiyle birlikte, denetim işlevi daha az hissedilir hale gelmektedir(Çelik, 2000, s.68).

2.2.5. Okul Kültürünün Çevreye Tanıtılması

Okul, çevre için insan kaynakları hazırlayan bir örgüttür. Çevrenin tüm eğitim görev ve problemlerine katılmayan okulun, başarılı olduğu söylenemez. Okul çevreden veya çevre okuldan ayrı kalınca, birinin ürünü diğerine uymakta güçlük çeker. Çevre ile okul arasında karşılıklı bir yön verme veya etkileme söz konusudur. Bu bakımından okul kültürüne düşen görev okul ile çevre arasında bir köprü kurabilmek ve bu köprüyü daima açık tutmaktır.

Günümüzde işletme yönetiminin en önemli işlevlerinden biri pazarlamadır. Pazarlama eğitim yönetiminde, okul ile çevre ilişkileri açısından önem kazanmaktadır. Okul kültürü ile kendisini çevreye tanıtır.

Okul kültürüyle tanınır. Eskiden kırsal kesim okulları için, “bir müdür bir mühür” söylemi vardır. Artık bu söylem, “bir okul bir kültür” söylemine dönüşmektedir. Bir okulun mutlaka çevreye sunabileceği bazı kültürel öğeler olacaktır. Okulun kültürünü kendisine saklaması, kapalı bir kültürel sistem olduğunu gösterir. Okulun çıktıları arasında ürettiği kültürde yer almalıdır. Okulu, kültürüyle çevreye pazarlayan yönetici, daha sağlıklı bir

okul-çevre ilişkisi geliştirebilir. Öğrenci velileri, okulun kültürünü tanıdıkları ölçüde, okula sahip çıkarlar. Okul kültürünün iyi tanıtılması, bazı çevresel olanakların, okulun örgütsel amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda kullanılmasını kolaylaştırabilir. Okul yöneticisi, özgün bir okul kültürü oluşturmak ve bu kültürü çevreye tanıtırken kullanabileceği bazı yollar vardır. Bunları kısaca şöyle açıklayabiliriz(Çelik, 2000, s.69).

- Geleneksel Törenler Düzenleme: Okul yöneticisi, her yıl geleneksel olarak değişik törenler düzenleyerek, okul kültürünü çevreye tanıtabilir. Okulun kuruluş yıldönümü kutlama, mezuniyet pilavı ve töreni, tanışma çayı, mezun öğrenciler adına verilen özel yemekler ve öğrenci velileriyle öğretmenlerin kaynaşmasını sağlayacak özel toplantılar, okul kültürünün tanıtımını sağlayabilir.
- Kültürel ve Sportif Etkinlikler Düzenleme: Okul yöneticinin, şiir, tiyatro ve sergi gibi değişik etkinlikler düzenlemesi, okul kültürünün çevreye tanıtımı açısından diğer önemli bir yol olarak görülebilir. Düzenlenen kültürel etkinliklerde, daha çok öğrencilerin ortaya koyduğu ürün tanıtılır. Öğrencilerin ürettiği kültürel ürünlerin olumlu görülmesi, okul kültürünün çevre tarafından beğenildiğini göstermektedir. Ayrıca bu tür kültürel etkinlikler, yarışma etkinliklerine de dönüştürülebilir. Bu yarışmalar sportif yarışmalar olabileceği gibi, şiir ya da bilgi yarışması biçiminde kültürel yarışmalar da olabilir. Bu yarışmalarda başarılı olan okullar, kendilerini çevreye daha iyi tanıtır. Özellikle özel okullar, bu tür kültürel ve sportif etkinlikleri çok iyi düzenlemektedirler.
- Okulu Tanıtıcı Broşürler Hazırlama: Okul yöneticisi, yerel radyo, televizyon ve basından yararlanarak, okul kültürünü çevreye tanıtabilir. Okul yerel radyo ve televizyonlarda okul kültürünü tanıtıcı konuşmalar yapabilir. Hatta yerel televizyonlarda değişik okullardan gelen öğrenciler arasında yarışmalar düzenlenebilir. Böylece okulların kültürleriyle kendi aralarında yarışmaları sağlanabilir.

2.3. Kişilik Kavramı ve Kişilik İle İlgili Kavramlar

2.3.1. Kişilik Kavramı

Kişilik(personality) kavramının yabancı dillerdeki kökeni persona kelimesinden gelmektedir. Persona Latince tiyatro oyuncularının yüzlerine taktıkları maskeler ile aldıkları rolleri ifade etmektedir(Hjelle ve Ziegler, 1982, s.6).

Kişilik kavramının kapsamı oldukça geniştir. Günlük dilde huy, mizaç, karakter, benlik gibi terimlerle eş anlamlı olarak kullanılması tanım karmaşası yaratmaktadır. Kişilik kavramının bu terimlerle ilişkisini belirlersek, kişilik kavramını daha iyi kavramış oluruz.

Kişilik ile en sık eş anlamda kullanılan terim <<karakter>> dir. Toplumda <<karakterli >> ve <<karaktersiz>> insanlardan söz edilir. Davranışlarını toplumca değer verilen ahlak kurallarına uygun olarak yönetebilen, sosyal değerler sistemini benimsemiş olan kişilere <<karakterli>> denilmektedir. Karakter, ilk yaşlardan itibaren sosyal yaşantılar sonunda bir takım değer yargılarının benimsenmesi ile gelişir. Benimsenen değerler kişiliğin bir yanı olur. Bu bakımdan karakter sözünün kişilik ile ilişkisi vardır. Ancak kişilik karakteri de içine alan ve bir insanın kendine özgü bütün niteliklerini kapsayan bir terimdir(Baymur, 1973, s.252).

Ünlü Fransız yazarı Bruyere “Karaktere Dair” adlı yapıtında karakteri << insanın içinde yaşadığı çevrede geçerli olan ahlak kuralları karşısında ortaya çıkan ruhsal portresi >> olarak tanımlamıştır(Köknel, 1985, s.23).

Kişilik ile bazen karıştırılan başka bir kavramda, <<mizaç>>tır. Bugün mizaç, bir insanın duygusal ve devimsel hayatının özelliklerinin tümü olarak kabul edilmektedir. O halde mizaçta, karakter gibi, insan kişiliğinin bütününe değil ancak bir yanını anlatır. Bazı kimseler mizacı, duyguların çabuk uyanıp uyanmaması, sürekli olup olmaması, derin duyulup duyulmaması niteliklerinin tümü olarak açıklarlar. Bazı kişilerde duygular yavaş uyanıp süreksiz ve yüzeysel olabilir. Kısaca mizaç duygusal denge durumunun özellikleri olarak tanımlanabilir(Baymur, 1973, s.252).

Mizaç ya da huy(temperament), günlük yaşantı içinde kişiye özgü, oldukça sınırlı, belirli duygusal tepkilerin nitelik ve niceliklerin değişmesidir. Çabuk kızmak, sıkılmak, öfkelenmek, neşelenmek, hareketli ya da hareketsiz olmak vb. bireylere göre değişen mizaç özellikleri ya da huydur(Köknel, 1985, s.22).

2.3.2. Kişiliğin Tanımı

Araştırmacıların tamamen fikir birliğinde olduğu bir kişilik tanımlaması yoktur. Bu nedenle literatürde kişiliği farklı bakışlara göre farklı tanımlamalarına rastlanmaktadır.

Psikolojide en geniş kapsamlı kavramdır. Kişilik bir insanın bütün ilgilerinin, tutumlarının, yeteneklerinin, konuşma tarzının, dış görünümünün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içeren bir bütündür. Kişiliğin bilimselliğe en yakın tanımı, kişiliğin bireylerin diğer kişiler yanında gösterdiği davranış özellikleri olduğudur. Psikologlara göre kişilik; bireyin özel ve onu diğerlerinden ayıran davranışlarını içermektedir. Özeldir, çünkü bireyin sıklıkla yaptığı ya da en tipik davranışlarını temsil eder. Ayırt edicidir, çünkü bu davranışlar bireyi başkalarından ayırır. Bununla birlikte “kişilik” terimi, bireyi diğer bireylerden ayıran, farklı kılan ve bireyin ilerdeki davranışlarını ilgilendiren tahminlerimizin dayanağı oluşturan göreceli olarak değişmeyen özelliklerini belirtir. Kişilik terimi çağdaş dillerde genel olarak üç kategoride toplanmaktadır(Yanbastı, 1990, s.11).

- Kişiliğin sosyal beceriler olduğu, bir insanın kişiliğinin onun diğer insanlarla olan, çeşitli koşullarda biçimler alan ilişkilerinin ve davranışlarının toplamı olduğu şeklindedir.
- Kişiliğin, insanın diğer insanlarda oluşturduğu imaj olduğu şeklindedir.
- Kişiliğin bir insanda olan özellikler ile çevresi arasında geliştirdiği ilişkilerin oluşturduğu davranış eğilimlerinin toplamı olduğu şeklindedir.

Kişilik bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir(Cüceloğlu, 1997, s.404).

Kişilik bir insanın bütün ilgileri, tutumları, yetenekleri, konuşma tarzı, dış görünüşü, çevresine uyum şekli gibi niteliklerin bir araya gelmesiyle tanımlanabilir bir kavramdır.

Diğer bir kaynakta kişilik; kişinin diğerleri üzerinde bıraktığı etki, yani sosyal ortamda gözlenebilir olan, o kişiye ait tipik karakteristik özelliklerin toplamıdır(Hjelle ve Ziegler, 1986, s.6).

Kişilik kuramının kısa tanımlaması insanın başkalarında bulunmayan bireysel özelliklerinin tümü şeklindedir. Bu tanımlama detaylandırılacak olursa kişiliğin bir iç bir dış yapısı vardır. Kişiliğin dış yapısı; insanın dış yapısı; insanın fiziği, becerileri, yetenekleri, bazı huyları ve davranışları gibi, ölçüye gelen herkesin görebileceği özellikleri kapsamaktadır. Kişiliğin iç boyutları ise bireyin güdüsel ve duygusal eğilimleri, kendisini tanımasını sağlayan fikir ve tutumların meydana getirdiği sistemi ve dürtüleri, duygulara ve eylemlere yol açan bilinç ve bilinçsiz eğilimlerin tümünü kapsamaktadır(Jersild, 1987, s.619).

Bu konuyu Allport(1937, s.128) biyososyal ve biyofiziksel olmak üzere iki ayrı boyutta incelemiştir.

Biyososyal tanımlarda birey sosyal uyaran olarak ele alınıp değerlendirilir. Kişiliği tanımlayan burada bireyin diğer insanlar üzerinde yarattığı veya oluşturduğu reaksiyonlardır. Kişilik psikolojisinde konuya yaklaşım yöntemlerine göre tanımlamalar ve açıklamalar yapılmıştır. Bütün bu tanımlamalar Alport'a göre 5 temel grupta özetlenebilir:

- Kişilik; tüm biyolojik yeteneklerin, iç tepkilerin, eğilimlerin, içgüdülerin ve kazanılmış deneyimlerin birlik ve bütünlüğüdür.
- Kişilik; bir insanın gelişiminin her evresinde gerçekleşen bir organizasyon bütünlüğüdür. Bu bütünlüğü, kişisel davranışla yansıyan kişiye özgü nitelik ve ilgiler oluşturur.
- Kişilik; yatkınlık ve deneyimlerin ve hiyerarşik (basamaklı) olarak birlikte oluşturdukları bir bütünleşme sürecidir.
- Davranışçı biyologlara göre kişilik; bir insanın çevresine uyum sağlayan alışkanlıklarının tümüdür.
- Kişilik; bireysel farklılığa dayanan, duyguların, yeteneklerin ve alışkanlıkların oluşturduğu işlevsel bir bütünlük sistemidir.

Kısaca insanın kişiliği, diğer insanların ona olan tepkileridir. Bu görüşe göre insanın kendi doğasından gelen fiziksel ve organik özellikleri vardır ve bunlar kişiliğinin bir parçasıdır,

ölçülebilir ve objektif olarak tanımlanabilir. Kişilik bunlarla birlikte çevreyle olan ilişkilerin bütünüdür.

Kişiliğin çok çeşitli tanımları yapılmıştır ve yapılmaktadır. Objektif ve sübjektif yönleriyle, bireyin dürtü, duygu, öğrenme ve inançlarının oluşturduğu, davranışlarıyla ortaya koyduğu kendine özgü, kararlı ve tutarlı bütünlüğüne, onun kişiliği diyebiliriz(Köknel, 1980, s.37).

Yukarıda da ifade edildiği gibi görüş birliğine varılmış ortak bir tanım oluşturulamamıştır. Ortak tanıma ulaşılamamanın bir sebebinin kişilik tanımlarının içerisinde var olduğu teorileri ile ilişkili olarak ifade edilmesi olarak gösterilebilir.

2.3.3. Kişilik Oluşumu

Bütün tanımlamaların ortak yönü, süreçlerin dinamik bir bütünlüğe yönelik olmasındadır. Dolayısıyla kişilik bütünlüğü biyopsikososyal olan dinamiklerinin karşılıklı etkileşim bütünlleştirme süreçleriyle gerçekleşmektedir.

Buna göre kişilik oluşumu bireysel biyolojik gereksinme ve dürtülerin oluşturduğu; eğitim deneyim ve öğrenme ile kazanılan, değerlendirme, tanıma ve inançlarla biçimlenen psikolojik alanın, sosyal etkileşimler, sosyal roller ve sosyal değerlerin dinamik etkileriyle bütünlleştirme sürecidir. Kişilik yapısının temelinde, en alt basamağında içgüdüsel dürtü dinamikleri en üst basamakta da sosyal etkileşimler vardır. Kişiliğin gelişim ve bütünlleştirilmesi, ancak son aşama olan sosyal psikolojik alan dinamiklerinin bireyi etkilemesi ve değişmesiyle mümkündür. Bu nedenle, öğrenim ve eğitimde bireysel düzeyde olan gereksinme ve doyumların sosyal psikolojik alan düzeyinde bulunmadıkça, kişilik gelişimini bütünlleştiremeyecektir(Yanbastı, 1990, s.16–18).

Amerikan psikologlarının insan davranışıyla ilgili düşünüş biçiminde öğrenme kuramları önemli yer tutar. Kişilik konusu bunun dışında kalmamıştır. Çoğu amerikan psikolog gözle görülmeyen, ölçülemeyen ego, id, üst benlik gibi soyut kavramlardan hoşlanmaz, kişiliğin “öğrenme tarihçesini yansıtan davranış alışkanlıkları”ndan başka bir şey olmadığını söyler.

Kişiliği oluşturan birçok değişken vardır ve aynı zamanda değişik kuramcılara göre de bu değişkenlerin sayısı ve önemi değişmektedir. Böyle olmasına karşılık kişilik kuramı ile ilgilenen bilim adamlarının benimsedikleri bazı ortak noktalar vardır. Bunların başında bireyin biyolojik-fizyolojik yapısı-grup üyeliği, rol davranışları ve bulunduğu sosyal statü gelir(Erdoğan, 1997, s.238–239).

Şimşek ve diğerleri kişiliği belirleyen faktörleri şöyle sıralamaktadır:

- Gensel ve bedensel yapı faktörleri,
- Sosyo-kültürel faktörler,
- Sosyal yapı ve sosyal sınıf özellikleri,
- Aile değişkeni,
- Kitle yayın araçları,
- Sosyal gruplar içindeki yetişkinler ve yaşlılar grubu,
- Doğum sırası.

Kişiliğin oluşmasında bedensel, ruhsal, toplumsal katmanlarda bulunan bütün yapıların ve işlevlerin rolü ve yeri vardır(Köknel, 1989, s.110). Köknel kişilik oluşumunu 10 katmanda incelemektedir:

- Birinci katmanda kişiliğin bedensel nitelikleri bulunur. Bunlar arasında kalıtımla geçen ve gebelik ya da doğum sırasında dölüt üzerinde etkili nedenlerin oluşturduğu, bedensel yapısına ilişkin özellikler, sakatlıklar, özürlü yer alır.
- İkinci katmanda bedensel ve ruhsal yapının oluşmasında, gelişmesinde önemli rol oynayan, bedensel yapıya biçim ve renk veren iç salgı bezlerinin işlevi bulunur.
- Üçüncü katmanda kişiliğin oluşup gelişeceği ruhsal yapının temelini oluşturan zekâ vardır.
- Dördüncü katmanda yaşam gereksinimlerini karşılamaya yönelik içgüdü ve dürtülerden oluşan güdüler yer alır.
- Beşinci katmanda güdülerden kaynaklanan duygulanım ve coşku alanı vardır. Bu katmanın kişiye özgü özelliklerine huy(mizaç) adı verilir. İç ve dış uyarımlara bağlı olarak kişinin mizacında ortaya çıkan kısa süreli değişmeler de duygu durumu (ruh hali) adını alır.

- Altıncı katmanda kişiliğin benliği bulunur. Benliğin iç ve dış çevresiyle kesintisiz sürüp giden iletişim ve etkileşimi, kişiliğe özgü özellikleri vardır.
- Yedinci katmanda kişiliğin dışarıya yansıyan, başkaları tarafından algılanan değerlendirilen duyguları, düşünceleri, tutumları, davranışları, hareketleri ve eylemleri vardır. Bir başka deyişle, bu katman daha önceki katmanlarda oluşan öznel kişilik yapısının nesnel, gözlenebilen, ölçülebilen yanısıdır.
- Sekizinci katman da kişiliğin dışarıya yansıyan özelliklerinin toplum değerleri, kuralları ve ahlak açısından değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan karakter vardır. Bu katman kişiliğin benimsendiği değer yargılarının başkaları tarafından değerlendirilmesi sonucu oluşur.
- Dokuzuncu katman kişinin kendini olduğu ya da olmak istediği biçimde kabullenmesi ya da kabul ettirmesi, kişiliğin gerçekliğini kanıtlaması, kendini varlaması için başvurduğu yöntemler, yollar, bu amaç uğruna harcadığı çaba ve ortaya çıkardığı ürünlerden meydana gelir.
- Onuncu katmanda kişi kişiliğini oluşturan öteki katmanların bilincinde olarak, akıp giden zaman içinde evrendeki yerini ve değerini saptar.

Kişiliği oluşturan bu katmanlar kısaca bedensel, ruhsal ve toplumsal olmak üzere üç grupta toplanabilir. Her katman arasındaki iletişim ve etkileşim sonucu, kişilik bir bütün olarak ortaya çıkar.

2.3.4. Kişiliği Oluşturan Temel Faktörler

Kişilik birçok faktöre bağlı olarak gelişir. Bu faktörleri genetik ve biyolojik faktörler, bireyin içinde yaşadığı kültürle ilgili faktörler, bireyin içinde yaşadığı sosyal sınıfa bağlı faktörler ve psikolojik ortama bağlı faktörlerdir.

Kişiliği oluşturan temel faktörleri aşağıdaki şekilde gruplandırabiliriz.

a) Bedensel (Fizyolojik-Biyolojik Faktörler)

Kişiliğin oluşmasında genetik mirasın ve çevrenin etkisini birbirinden ayırmak nerdeyse imkânsızdır. Bununla beraber saldırganlık, sinirlilik, sosyal olma gibi bazı özelliklerin genetik yapıdan kaynaklandığı saptanmıştır(Kulaksızoğlu, 1998, s.108).

Kişilerin fizyolojik yapı özellikleri ile kişilik yapıları ve kişiliğin davranışsal yönü arasında ilişki vardır. Kişilik ve ilgili çalışmalar yapan bazı kuramcılar, bireyin cinsiyeti, yaşı, bedensel yapısı ile kişiliği arasında ilişki olduğunu ileri sürerler. İnsanın fiziki yapısı kişilik durumu ile eskiden beri dikkatleri çekmiş, hatta insanlar buna göre değerlendirme eğilimleri oluşturmuşlardır(Koptagel, 1984, s.283).

Genetik etkenler fiziksel özellikleri belirlemekte, fiziksel özellikler de kişilik özelliklerini etkilemektedir. Beden yapısı ve fiziksel görünüş, yüzün yapısı, boy ve ağırlık büyük oranda genetik olarak belirlenir. Vücut yapısı ve kişilik arasında anlamlı bir ilişki vardır(Kulaksızoğlu, 1998, s.108).

b) Kültürel Faktörler

Bireysel davranışlarımızın çoğunda yaşadığımız çevredeki hâkim kültürün yansıması vardır. Dili kullanma biçimi, dini inanışlarımız ve yargılarımız, giyim tarzı, çalışma biçimimiz hep kültürümüzün etkisinde kalır. Toplumlarda ortak bir kültürden söz edilmekle beraber, o toplumun içinde, çeşitli yöresel ve dini faktörlere bağlı olarak gelişen çeşitli alt gruplar ve bu grupların da kendilerine has kültürleri vardır ve farklı kişilik özellikleri bu alt kültürün üyelerinde gözlenebilir(Kulaksızoğlu, 1998, s.110).

c)Sosyalleşme Süreci (Sosyal Yapı ve Sosyal Sınıf)

Biyolojik ve kültürel faktörlerin yanı sıra bireyin çevresindeki kişiler, gruplar ve özellikle örgütler kişiliğin oluşumunda büyük etkiye sahiptirler. Genel olarak sosyalleşme süreci olarak adlandırılan bu süreç, örgütsel davranış açısından çok önemlidir. Çünkü çocukluk dönemlerinden ziyade, tüm yaşamı içine alır. Sosyalleşme, çalışanların davranışlarını en iyi yorumlama yollarından biri olabilir.

Sosyalleşme anne ile başlar. Bebeklikten sonra ailenin diğer üyeleri, yakın akrabalar, aile arkadaşları, komşular ve sosyal gruplar (yaşlılar, okul arkadaşları ve çalışma grubu üyeleri) önemli rol oynar(Aydın, 2002, s.47).

Sosyal sınıflar birbirine benzer mesleki, eğitim ve ekonomik durumlara sahip insanların meydana getirdikleri gruplara verilen isimdir. Belli bir insan topluluğunda yer alan bireyler

birbirlerinden farklı eğitime ve farklı gelire sahiptirler. Bundan başka sosyal sınıflaşma kültürel ve eğitimsel terimlerle de farklı olmaktadır. Çocukluktan beri ortaya konulan bu beklentiler ise bireylerin kişiliklerini etkilemektedir. Kendilerinden az husus beklenen bireylerde gelişecek benlik kavramı, kendinden çok değer beklenen bireyde olduğundan daha düşük düzeyde olacaktır. Bu ise bireyin kişilik özelliklerini etkileyip belirleyebilecek bir husustur(Kulaksızoğlu, 1998, s.97).

ç) Psikolojik Faktörler

Bireyin kişisel gelişimini etkileyen psikolojik etkenler; büyüme, gelişme ve kuvvetlenme isteği, ilerleme, olgunlaşma ve değişme isteği, bireysel bağımsızlık elde etme isteği, başarıya ve güven kazanma isteği, beğenilme ve takdir edilme isteği, olumlu sosyal ilişkiler kurma isteği, mutlu olma isteği olarak sıralanabilir(Kulaksızoğlu, 1998, s.112).

2.3.5. Kişilik Özellikleri

Kişiliğin özelliklerini(personality traits) inceleyerek kişiliğin yapısını araştıran psikologlara göre, bireyin kişiliği temel özelliklerinin bir sentezidir; bu özellikler bilinirse, bireyin kişiliği de öğrenilmiş olur.

Perlmutter ve Hall'a (1992) göre yetişkin kişiliğini açıklamaya çalışan iki temel yaklaşım var. Mekanistik yaklaşıma göre kişilik saldırganlık ya da utangaçlık gibi özel bir takım özelliklere bölünebilir; organizmik yaklaşımda ise kişiliğin belirli evrelerden geçerek geliştirdiği kabul edilir. Öte yandan kişilik mutluluk ya da doyum gibi kişilik durumlarıyla ya da bir kişinin kendisini algılamasıyla dayanan bilişsel bakış açısıyla da açıklanabilir. Ayrıca, kişiliği içinde bulunduğu bağlamlarla, yani kişiliğin mensup olduğu bölüğün çeşitli yaşam görevlerine etkileri açısından da ele almak olanaklıdır.

Dürüstlük, içtenlik utangaçlık gibi kişilik öz çizgileri(traits), düşüncelere, duygulara ve davranışa doğru sürekli eğilimler ya da hazır oluşlardır. Bu öz çizgiler zaman içinde değişmeden kalırlar, dolayısıyla davranışı önceden kestirmeye olanak tanırırlar. Öz çizgi kuramı (trait theory) her insanda pek çok öz çizginin var olduğunu kabul eder. Önemli özçizgileri bir araya getirerek bir kişilik modeli kurmak olanaklıdır. Paul Conta ve Robert McCraen'in beş etken modeli, beş boyutunun (nörotiklik, dışa dönüklük, açıklık,

yumuşaklık, vicdanlılık) tutumları, duyguları ve davranışı açıklayabileceğini ve önceden kestirilebileceğini ileri sürmektedir(Bekir, 1997).

Kişilik özellikleri birbirine zıt sıfatlar halinde de ifade edilebilir: iyi-kötü, faal-durgun, atılgan-çekingen, güvenli-şüpheli, gergin-rahat, hırslı-kalender, gibi. Bu tür yüzlerce sıfat çifti ya da psikologların diliyle söylersek ölçek geliştirilebilir. Bu ölçekler üzerinde bir insanın aldığı puanlar, o bireyin kişiliğini bize gösterir. Bu ölçekler aracılığıyla kişiliğin bir tür “resmini” çizme olanağı doğar(Cüceloğlu, 1997).

Kişiliğin başlıca özellikleri şunlardır:

Kişilik, özellikleri açısından incelendiğinde, bir etkiler sürecinin ortaya koyduğu bir “benlik bütünleşmesi”dir. Birey sahip olduğu özelliklere dayanarak, kendini söz etmek her insanın bir ve tek olduğunu belirtmektir. Bu açıklamalar ışığında kişiliğin aşağıdaki özellikleri içerdiğini ortaya çıkarmıştır. Bunlar:

Kişilik doğuştan var olan ve sonradan edinilen eğilimlerin bütününden meydana gelmiştir.

- Kişilik kazanılan bu eğilimlerin düzenlenmesidir. Böylece eğilimlerin oluşturduğu bir yapıdan söz edilir.
- Her insanın kişisel özelliğini diğerlerinden ayıran bir takım farklılıklar mevcuttur. Yeryüzünde kişilik kavramı sayılamayacak tipi içermektedir.
- Kişilik bireylerin eğilimlerini çevreye uydurur. Yani aynı birey farklı çevresel koşullar altında farklı tutum ve davranışların ortaya çıkmasına neden olan bir sosyal uyum kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır.
- Her kişiliğin doğuştan kazanılmış bir tek karakteri vardır ve karakter kişiliğin vazgeçilmez bir unsurudur.

Bu özellikleriyle kişilik, bireyin kendisini tanıyarak çevresine uymasını belirleyen psikofizik bileşkenlerin dinamik olarak düzenlenmesi sistemi ve yahut ta toplumsal yaşam sürecinde edinilen alışkanlık ve davranışlar yapısıdır(Eren, 2001).

2.3.6. Kişilik Kuramları

Farklı ifadeler kullanılsa da bu zamana dek araştırmacıların kuvvetle ayrıldığı nokta davranışın özel ve ayırıcı yönlerinin nasıl belirleneceğidir. Bu soruna birçok yaklaşım denenmiş ve bunların her biri değişik kişilik kuramlarının oluşmasıyla sonuçlanmıştır(Morgan, 1980, s.311).

2.3.6.1. Biyo-Fizyolojik Kuramlar

Kişiliğe ilişkin kuramlar ilk defa M.Ö. dördüncü yüzyılda Hipokrates'le ortaya çıkmıştır. Hipokrat insanları mizaçlarına göre dört kategoriye ayırarak betimlemeye çalışmıştır. Bu alanda yakın zamanlarda da bir takım alıştırmalar yapılmıştır. Kretschmer ve Sheldon gibi psikologların kişiliği, beden yapısına göre kategorilere ayırarak değerlendirmeleri de, bu yönde girişilen çabaları gösterir.

Hipocrates kişiliği beden salgılarına göre değişen bir kavram olarak ele almış ve aşağıdaki sınıflamayı geliştirmiştir.

- Hafif kanlı mizaç (sengvine)
- Ağırkanlı mizaç (phlegmatik)
- Kara sevdalı mizaç (melonkolik)
- Sinirli mizaç (choleric)

Hipocrates'in geliştirdiği kişilik sınıflaması, daha sonra Kant (1724–1804) tarafından da benimsenmiştir(Aydın, 2001, s.72).

Beden yapısının kişilikle ilişkisi de fizyolojist, psikolog ve psikiyatrları ayrıca ilgilendirmiştir. İri yarı kuvvetli bir insanın ufak tefek çelimsiz bir insana göre daha başka bir kişilik geliştireceği akla uygun gelmekte hem de insanlarda bu tür eğilimler gözlenmektedir.

İnsanları, beden yapıları bakımından bir takım tiplere ayırma çabalarında bulunulmuştur. Özellikle ileri davranış bozukluklarının tedavisi ile meşgul olan psikiyatrlar, fiziksel yapı ile mizaç ve kişilik arasında birçok benzerlikler gözlemişlerdir. Bunlar arasında en tanınmışlardan Kretschmer'dir. Kretschmer, kafanın, yüz ve bedenın çeşitli ölçülerini alarak insanları fiziksel yapıları bakımından üç kısma ayırmıştır.

- Piknik tip: orta boylu, yuvarlak, kafatası omuzlara gömülü, kasları yumuşak ve yağlanma istidadını gösteren bir tiptir.
- Atletik tip: kalın kemikli, kuvvetli, geniş omuzlu, kasları güçlü ve iyi gelişmiş tiplerdir.
- Astenik ya da leptozam tip: narin, ince ve uzun boylu olur.

Kretschmer, beden ölçüleri bakımından bu üç tipe uygun düşmeyenlere şekilsiz anlamına gelen displastik tip demiştir. Kretschmer'e göre, beden yapısı bakımından piknik tipler açık kalpli olur, duyguları ateşlidir ve çabuk değişir; zekâları pratik olup, sosyal konulara yönelir; mizaç bakımından dışa dönük canlı, nükteli ve insancıl kişilerdir. Leptozomlar ise mutaasıp, soğukkanlı tiplerdir. Zekâ bakımından soyut konulara yönelirler, derin düşünürler ve takip fikrine sahiptirler; iradeleri bazen zayıf, çoğu zaman ise sebatlı adeta inatçıdırlar; mizaç bakımından çekingen, alıngan, içe dönük olup, yalnızlıktan hoşlanırlar(Baymur, 1973, s.256–257).

Kretschmer'den yaklaşık 15 yıl sonra Sheldon kişiliği beden ölçüleri temel alarak yedinen araştırarak üçlü bir sınıflama ortaya koymuştur. Endomorf, Ettomorf, Meزامorf isimlerini kullandığı sınıflamasının diğer sınıflamalardan farklı insanı anne karnından itibaren inceleyerek teknolojik araçlardan yararlanmasıdır.

Her kişilik tipini tanımlayan 20 kişilik özelliği vardır. Bu özelliklerden bazıları şunlardır:

Endomorflar: Hareketleri ağır uyusuktur, neşeli, dost canlısıdır, düzenli ve derin uyurlar, çabuk duygulanırlar.

Meزامorflar: Hareketleri hızlı, problem çözme yetileri gelişmiş, girişken ve bağımsız, spordan hoşlanırlar.

Ettomorflar: Hareketleri ağır, ruhsal yapıları endişeli ve gergin, çekingen ve ürkek, anti sosyal ve içe dönüktürler. İçsel yaşantıları ve duygusal tepkileri aşırı kontrollüdür.

Bunlar saf tiplerdir. Sheldon saf tiplere çok nadir rastlandığına işaret etmekte ve her insanın kişiliğinde bu üç tip özelliklerin değişik oranlarda bulunduğu dikkat çeker. O halde insanların çoğu bu üç tipin karışımından meydana gelmiştir(Baymur, 1978, s.278- Aydın, 2001, s.75–76).

2.3.6.2. Eysenck'in Hiyerarşik Kişilik Kuramı

Eysenck'e göre kişilik dört boyutlu bir oluşma ve gelişme süreciyle gerçekleşir. Bu boyutlar:

- Kognitif boyut: İnsan zekâsının işlevsel yönüdür.
- Konotif boyut: Kişiliğin hareketlerini oluşturan boyuttur.
- Affektif boyut: Kişinin mizacını belirleyen boyuttur.
- Somatik boyut: Kişiyi beden yapısıyla belirleyen boyuttur.

Eysenck, bu boyutların oluşturduğu kişilik tiplerini “bağımlı”, “düşük enerjili”, “depresif”, “apatif”, “anksiyeteli” kişilik özelliklerinin ağır bastığı alt gruplara ayırır. Bu alt gruplar iki büyük grupta toplanır. Bunlar dışa dönük ve içe dönük kişilik olmak üzere iki büyük grupta kişiliği belirleyen kişilik nitelikleridir(Tezer, 1998, s.41).

Hiyerarşik açıdan kişiliği ele alarak ilk açıklayan 1950'de Eysenck olmuştur. Eysenck kuramının temelini kişiliği oluşturan faktörlerin sıralanması ya da belirli bir hiyerarşi içinde bulunması oluşturur.

2.3.6.3. Sigmund Freud'un Psikanalitik Kuramı

Psikoloji bilimine objektif yaklaşımı ilk olarak getiren Freud'un kuramının temelinde nedensellik (determinizm) bulunmaktadır. Psikanalitik teorinin beş ana ögesi vardır.

1. Topografik öğretisi (bilinç, bilinç dışı, bilinç öncesi)
2. Yapısal öğretisi (id, ego, süper ego)
3. Genetik öğretisi (oral, anal, fallik, latans, genital)
4. Ekonomik öğretisi
5. Dinamik öğretisi

Topografik Öğretisi: Freud'un ilk olarak düşünce gelişimi içerisinde topografik kişilik kuramı ile yola çıkmıştır. Bu kuramında insan kişiliğini üç yapıda toplamıştır. Bu kavramlar bilinç, bilinç öncesi ve bilinç dışıdır. Bu kuram Freud'un ruhsal aygıtla ilgili yapısal kuramını açıklamasıyla eski önemini yitirmiştir(Gençtan, 1992, s.22).

Yapısal Öğretisi: Yapısal kişilik kuramında Freud'a göre insan kişilik yapısını içeren üç yapısal unsur bulunmaktadır. Bunlar id, ego ve süper egodur. İd, kişiliğin doğuştan

varolan; en ilkel, dürtüsel ve tepkisel arzuları ifade eder. Haz prensibi idin işleyişinde baskındır. Haz prensibi doğrultusunda isteklerinin yerine getirilmesini ister. İnsanın temel duygusal durumları ancak algılama ve biliş sayesinde gelişir ve büyür. Bu nedenle algı ve biliş idin değil egonun işlevidir. Ego ise kişiliğin akılcı tarafını temsil etmektedir. Gerçeklik prensibi egonun işleyişinde baskındır. İçinde yaşadığımız dünyayla ilişkilerimizi ego sürdürür. Ego çevreyle ilişkiyi yürütüşünde bilinçli algılama, düşünme-yargılama, duyguluma, yürütme gibi zihin işlevlerini sürdürür. Değerlendirir, yargılar, çözüm getirir, savunmalar yaratır, bağdaştırır. Çevreye uyum ağlamak, mantık egonun görevidir. Ego işlevleri yeterince gelişemez ve bozulur ise id türevleri bilinçli fanteziler içinde boy gösterir ve hatta davranışlarda ortaya çıkar. Ego, id ile süper egoyu dengeler. Olgun ego esnektir. Katı savunmaları kullanmaz. Ego zayıf ise id veya süper ego denetimi ele alır. Son unsur olan süper ego ise kişinin ahlak değerlerini ifade eder.

Genetik Öğreti: Genetik öğretisi; ruhsal durum ve rahatsızlıkların kökeni çocukluk dönemleri ile açıklanır. Freud'a göre yeni doğan bir bebek değişik aşamalardan geçerek kişiliğini geliştirir. Bu aşamalara psikoseksüel (psychosexual) aşamalar adı verilir. Aşağıda bu aşamaları özet olarak gözden geçireceğiz.

Psikoseksüel Aşamalar: Bu aşamalar bedeninin belirli bir organının adıyla tanımlanır. Doğumdan iki yaşına kadar çocuk oral (ağız) aşamasındadır. Bu devrede emme ve yeme, çocuğun zevk aldığı en baskın davranışlardır.

Çocuk iki ile dört yaş arasında, emmekten daha fazla dışkılamadan, anal uyarılmadan zevk almaya başlar; bu nedenle o devreye anal aşaması adı verilir. Dört yaş civarındayken çocuk fallik (phallic) aşamaya girer. Bu devrede çocuk cinsel organına dokunmaktan zevk almaya başlar.

Fallik devreden sonra örtük (latency) aşama gelir ve bu devre 5 ile 12–13 yaşlarına kadar sürer. Bu devrede çocuğun cinsel dürtüsü gizlidir (latent), çocuk cinsiyetle ilgili konulardan hoşlanmaz ve kendini daha çok oyuna verir.

Ergenlikle beraber genital (genital) aşama kendini göstermeye başlar. Birey cinsel organları ve duyguları arasında bir bağ olduğunu fark etmeye başlamıştır. Karşıt cinsler arasında romantik ilişkilerin doğmasına bu dönemde rastlanır.

Bu ilişkiler cinsel organlar çerçevesinde kısıtlanmış ilişkiler olabildiği gibi, son derece geniş kapsamlı duyguları, sanatı, şiiri, yaratıcılığı içeren zengin ilişkileri de kapsayabilir. Bireyin ortamı ve bireyin id, ego ve üst benliği arasındaki kurduğu denge, o bireyin karşıt cinsle olan ilişkisinin türünü tanımlar.

Ekonomik Öğreti: Ekonomik öğreti; ruhsal aygıt içindeki yapıların, birbirleriyle çatışması ya da karşılıklı olarak etkileşmesi önemli olmakla birlikte, ruhsal olayları anlamak için yeterli değildir. Bu karşılıklı etkilerin ya da zıtlaşmaların ne kadarlık bir güçle yapıldığının bilinmesi gerekir. Belirli bir davranış ya da ruhsal durum; id, ego ve süper ego arasındaki güç dengesine bağlı olarak ortaya çıkacaktır. Bunların her birinin belirli bir miktar enerjisinin bulunduğu temeline ilişkin bilgiler ekonomik öğretinin verileridir.

Dinamik Öğreti: Dinamik öğreti; nevratik, psikotik ve kötü uyumlu kişilerde davranışın id, ego ve süper ego arasındaki dinamik etkileşiminde, dengesel uyumsuzluklar vardır. Dinamik öğreti, ilk üç hipotetik yapı arasında canlı bir etkileşim bulunduğu ilk sağlıklı ve uyumsuz davranışların bu etkileşimler ile oluşturduğu ile ilgilenmektedir. Bu görüş, psikanalize dinamik psikoloji adı verilmesine yol açmıştır.

2.3.6.4. Alfred Adler'in Bireysel Psikolojik Kuramı

Adler kuramını aşağılık duygusu üzerine kurmuştur. Bilinç ve bilinçaltına önem vermiştir. Ona göre bilinçaltı tamamı ile ruh yapısının bir eseridir. İnsanın yaşama şeklini biçimlendiren nedenlerin bilinçaltında aranması gerektiğini savunmaktadır(Yanbastı, 1990, s.72).

Adler kuramına bireysel psikoloji adını vermiştir. Çünkü ana göre her birey, tek bölünmez, öz tutarlılığı olan ve kendine özgüdür. Freud'dan farklı olarak Adler, bireyi içgüdü, dürtü ve çocukluk yaşantılarının kurbanı olarak görmez. Adler'e göre insan yaratıcı bir varlık

olup kendi kişiliğini kendi oluşturur. Ona göre kişilik bireyin kendine, diğer insanlara ve topluma geliştirdiği tutumların bir ürünüdür(Köknel, 1993, s. 141).

Adler kişiliği bireyin kendisine, diğer insanlara ve topluma karşı ortaya koyduğu tutumların ürünü olarak gelişen bir yapı olduğunu ifade etmektedir. Kişiliğin merkezini bilincin oluşturduğunu ifade etmiştir. İnsan yaşamında geçmiş yaşantıların önemini reddetmese de önemli olanın geleceğe yönelik beklentiler ve güdüler olduğunu belirtmiştir. Adler kişinin yaşam stilini oluşturan yaşam tutum ve davranışlar doğrultusunda üç yaşam görevinden bahseder. Bunlar iş, arkadaşlık ve sevgi ile evliliklerdir. Bu yaşam görevi sosyal ilgiler ve aktivitelere katılıma dayanmaktadır(Yanbastı, 1990, s.72).

2.3.6.5. Carl Gustav Jung’ın Analitik Kuramı

Jung, Freud’un cinsel dürtülere gerekenden fazla önem verdiğini söyler ve onun için cinsel dürtülerden çok kişinin amaçlarının olması ve bu amaçlara için harcanan çaba önemlidir. Jung’a göre kişilik birbirleriyle etkileşim halinde olan çeşitli sistemlerden oluşmuştur. Bunlar Ego, Kişisel bilinçdışı, Irksal bilinçdışı, Persona, Anima ve Gölgedir(Savran, 1993, s.11).

Jung’a göre, ego bilinçliliğin merkezini oluşturur. Bilinçdışının merkezini ise benlik oluşturur. Egodan dönen yaşantılar kişisel bilinçdışında birikir. Irksal bilinçdışı ise kişisel yaşantıda ayrı evrensel bir kavramdır. Irksal bilinçdışının yapısını “arketip”ler oluşturur. Arketipler evrensel düşüncelerden oluşurlar. Bunlar hayal ve rüyalarda ortaya çıktığı gibi bilinçli davranışlara da yön verirler. Arketiplerden biri olan persona; kişinin toplumun beklentilerine karşı taktığı maskedir. Diğer bir arketip olan Gölge ise insanda var olan hayvansal niteliği oluşturur(Savran, 1993, s.12).

2.3.6.6. Henry Murray’ın İhtiyaç Kuramı

Murray kuramını oluştururken daha çok psikoanalitik kuramın etkisinde kalmıştır. Çalışmaları sırasında pek çok kişilik tanımı yapmıştır. Kişiliğin temelinde zihnin varsayımsal yapısının etkisini ifade etmiştir(Yanbastı, 1990, s.197–202).

Murray'ın personoloji sistemi Freud'un teorisine dayalıdır. Kişiliği id, ego ve süper ego olarak üç bölüme ayırmıştır. Fakat burada Freud ile aynı olan fikirleri yanı sıra Jung ile örtüşen düşünceleri ve varsayımlar da vardır.

Murray'a göre kişilik soyut bir bütündür; yaşamın tarihidir; davranışın dinamik tekrar eden ve özel yönlerini bir bütün olarak yansıtır; bireyi örgütleyen ve idare eden bir mekanizmadır. Temel fonksiyonları ise bireysel süreçleri yürütmek, kendini ifade etmek, gereksinim gerilim oluşumlarını ortaya çıkarmak ve gerilimi uzatmak, uzak amaçlara yönelik bekleme programları yapmak, çatışmaları çözmek ve gereksinimleri sürtüşmesiz giderebilmek için örgütler kurmaktır(Yanbastı, 1990, s.197–202).

Bu kuramın temelini ihtiyaç sistemini oluşturmaktadır. Murray'a göre bu ihtiyaç sistemini yirmi temel gereksinim vardır. Bunlar; kabul etme, başarı, dostluk, saldırganlık, bağımsızlık, karşıt tepki kurma, savunma, yüceltme, hükmetme, kendini sergileme, zarardan kaçınma, küçük düşmeden kaçınma, vericilik, düzen, oyun ve öğrenmedir(Yanbastı, 1990, s.197–202).

Murray'ın kişilik kuramının merkezi motivasyondur. Motivasyonu ihtiyaçlar sınıflamasıyla açıklar. İhtiyaçlar organizmada gerginlik yaratır, gerginliğin azalması ihtiyaçların giderilmesiyle olur. Yani ihtiyaçlar organizmayı harekete geçirir ve sonuca ulaşmada yönlendirir.

2.3.6.7. B.F. Skinner'in Davranışçı Kuramı

Skinner, Freud gibi davranışın yaşam boyu yinelendiğine inanmıştır. Üstelik daha da ileri giderek bu özelliğin toplum içinde geçerli olduğunu savunmuştur. İnsanın belirli amaçlara sahip, özerk bir varlık olduğu biçimindeki inançları kuşkuya düşürecek ve insan davranışına gerekircilik ilkesinin egemen olduğuna inandıracak görüşler ortaya koymuştur. Skinner'e göre insan önemli suçlar işleyebilir, bir diğer insan da faydalı işler görebilir. Her iki tür davranışın da bazı etmenlerin birbirini ayrı biçimde etkilemeleri sonucunda oluştuğunu ifade etmiştir. Başka bir deyişle, kişinin davranışı dış dünyanın doğrudan bir ürünüdür ve bu ürünün oluşumunda belirli yasalar geçerlidir. Böyle bir inanç davranışı denetlenebilir kılmaktadır(Gençtan, 1989, s.69).

Skinner'e göre kişilik çevre tarafından belirlenir. Skinner kişinin üzerinde en güçlü etkenin çevresel koşullar olduğunu söylemektedir(Evans, 1999, s.149).

Skinner'e göre, iki çeşit davranış vardır. Bunlar: tepkisel davranışlar ve edimsel davranışlardır. Tepkisel davranışa neden olan uyarıcı çok belirgin değildir. Bunlar refleks türü davranışlardır denebilir. Tepkisel davranışlar klasik koşullanma ile öğrenilir. Edimsel davranışlar, davranışın sonucu ile kontrol edilir. Günlük hayattaki davranışlarımızın çoğu edimseldir.

2.3.6.8. Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura kuramına önceleri sosyal- davranışçılık demiş, daha sonra ise sosyal bilişsel teori adını verdiği bir davranışçılık türü ile sürdürmüştür. Bu kuramın ana kuramsal kavramı model alma kavramıdır. Bandura, Skinner'in klasik ve operant şartlanma kavramına itiraz etmese de, insan öğrenmesinin sosyal bir ortamda oluştuğunu ve çocukların en önemli öğrenme yaşantılarının başkalarının davranışlarını gözleyerek oluştuğunu savunmuştur. Bandura kendisinden önce ileri sürülen öğrenme kavramlarını sosyal bir ortam içerisinde değerlendirir. Bu görüşte kişiliğin, başkalarının davranışını taklit ve gözlem yoluyla öğrenilmiş davranışlar örüntüsü olduğu ifade edilmiştir(Cüceloğlu, 1991, s.426).

Bu kurama göre kişilik, başkalarının davranışını taklit ve gözlem yoluyla öğrenilmiş davranışlar örüntüsüdür.

2.3.6.9. Abraham Maslow'un İnsancı kuramı

Maslow kendi dönemine kadar insanların güçlü yönlerini yeterince kavranılmadığı düşüncesini temel alarak kendi kuramını kendi gerçekleştirme kavramı üzerine kurmuştur. Bu noktadan yola çıkarak Maslow insan kişiliğinin bir olgunlaşma süreci geçirdiğini ve bu süreçte sıralı hiyerarşik gereksinimler ile çevre ilişkileri ve uyumun önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir(Yanbastı, 1990, s.220–222).

Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi; psikolojik ihtiyaçlar, güvenlik ihtiyacı, sevgi ve çift olma ihtiyacı, saygınlık ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı basamaklarından oluşmaktadır. Bu basamaklardan biri tatmin olmadan diğerine geçilmesi mümkün değildir.

Bu kuram kişilik kuramlarının temel varsayımlarından özgürlük, akılcı olma, bütüncülük, değişebilirlik, öznellik, proaktivite, bilinmezlik ve heterostasis özelliklerini taşımaktadır(Hjelle ve Ziegler, 1982, s.394).

2.3.7. Kişiliğin Ölçülmesi

Kişiliğin ölçülmesi çeşitli test teknikleri kullanılarak yapılmaktadır. Kişilik testi kavramını açıklamadan önce tanımlanması gerekli bir kavram psikolojik test kavramıdır. Psikolojik test standart koşullarda yapılan gözlem yada görüşme anlamını taşımaktadır(Öner, 1994, s.2).

Hangi kavrama göre olursa olsun, kişiliği incelemek için kişilik değişkenlerini ölçme yöntemlerinin bulunması gerekir. Birçok durumda, daha nesnel ve yansız bir kişilik ölçümü arzu edilir. İşverenler, yüksek düzeydeki pozisyonlar için bireyler seçerken, bu kişilerin dürüstlüğü, stresle baş edebilme yeteneği gibi hakkında bazı bilgiler bilmek isterler. Kişilik sayısız etmenlerden oluşan kapsamlı bir kavram olduğu için, bunu ölçme, değerlendirme ve betimleme güç işlerden biridir. Bu bakımdan belki bütün bir kitabı tek bir insanı anlatmaya hasreden bir porte romancısı, onu çeşitli özellikleri, yetenekleri, arzuları ihtiyaçları, dünü ve bugünü ile bir deneysel psikologdan daha iyi betimler. Ancak bu, bir insanın kişiliğinin bilimsel olarak değerlendirilmeyeceği anlamına gelmez(Baymur, 1989, s.257).

2.3.7.1. Gözlem Yöntemleri

Gözlem; doğal yaşam içinde, durum olay, olgu, çeşitli oluşum ve canlı varlıkları, belli amaçlara yönelik gözleme izleme ve kaydetme işlemidir. Gözlem araştırmacının tüm duyu organlarının katılımı ile yapılmakta olup, gereken durumlarda gözleme araçlarından (mikroskop,teleskop vb.) yararlanılmaktadır. Gözlem yönteminin en yaygın kullanıldığı alan doğa bilimleri alanıdır(Yazıoğlu ve Erdoğan, 2004, s.80).

Bir bireyin eğitilmiş bir gözlemci tarafından gözlenmesi doğal ortamda (bir çocuğun okul arkadaşlarıyla ilişkisini seyretme), deneysel bir ortamda 8 bir öğrencinin, ayrılan zamanda maksatlı olarak belirtilemeyecek kadar zor hazırlanmış bir testi tamamlamaya çalışırken gözlemlenmesi ya da bir mülakat sırasında yapılabilir(Atkinson- Hilgrad, 1995, s.548).

2.3.7.2. Kişilik Envanterleri

Diğer bir kişilik ölçümü yöntemi, bireyin kendini gözlememesi ilkesine dayanır.

Kişilik test ve envanteri temelde kişinin belli durumlardaki tepkilerini yada hislerini bildirdiği bir ankettir. Bu tip testlerin tarihçesi 1880'lerde Sir Francis Galton ile başlamıştır. Daha sonra 19.yüzyılda Stanley Hall tarafından genlerin gelişimlerini incelemek amacıyla kullanılmıştır. Bu tip testler zamanla yaygınlaşmıştır. Daha çok genel taramalar için kullanılabilir nitelikte testlerdir(Cansever, 1982, s.54).

Kişilik envanteri, temelde kişinin belli durumlarda tepkilerini ya da hislerini bildirdiği bir ankettir. Kişilik envanteri herkese aynı soruların sorulması ve cevapların genelde kolayca puanlanabilecek (çoğu zaman bilgisayarla) mülakata benzer. Kişilik envanteri, tek kişilik bir boyuta (anksiyete düzeyi gibi) ölçmek için hazırlanabileceği gibi, birden çok kişilik treydini de aynı anda ölçebilir. Kişilik envanterlerinin çoğu, bireyin soruları anlama yeteneğine ve sorulara dürüstçe cevap verme istekliliğine olan güvene dayanır(Akinson-Hilgrad, 1995, s.554).

2.3.7.3. Projektif Teknikler

Kişilik envanterleri, nesnel olmaya çabalar. Bu envanterleri puanlamak ve güvenilirlik ve geçerlilik açısından değerlendirmek kolaydır. Ancak kişilik envanterlerinin değişmeyen yapısı bireyin sorulan cevaplardan birini seçerek cevaplama gereken spesifik sorular, ifade özgürlüğüne büyük sınırlamalar getirir. Buna karşılık projektif testler, özel kişiliği incelemeye çalışır ve bireyin kendini cevaplara çok daha fazla vermesini sağlar(Morgan, 1995, s.554).

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda, yurt içinde ve diğer ülkelerde yapılmış ilgili bazı araştırmaların özetleri yer almaktadır.

3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de “İlköğretim okulu öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi” konusuna yakın araştırmalardan ulaşılabilenlere yer verilmektedir.

a) Okul Kültürü İle İlgili Araştırmalar

İlköğretim okulu öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi konusuna yakın çalışmaların ilki Eyüboğlu(2006) tarafından yapılmıştır. “Okul Kültürünün Oluşturulmasına Öğretmenlerin Rolü” başlığını taşıyan bu araştırmada, devlet okulu ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin okul kültürünün oluşturulmasındaki rolleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma verileri 19 ilköğretim okulunda çalışan 506 öğretmene anket uygulayarak elde edilmiştir. Yapılan araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- Öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre, okul kültürünün oluşturulmasındaki rolleri anlamlı bir farklılık göstermiştir.
- Öğretmenlerin okul kültürünün oluşturulmasındaki rolleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.
- Öğretmenlerin okul kültürünün oluşturulmasındaki rolleri, yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.
- Öğretmenlerin okul kültürünün oluşturulmasındaki rolleri, eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.
- Öğretmenlerin okul kültürünün oluşturulmasındaki rolleri, kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.
- Öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre, okul kültürünün oluşturulmasındaki rolleri anlamlı bir farklılık göstermiştir.

- Aynı okulda 7 yıldan fazla çalışan öğretmenlerin okul kültürünün oluşturulmasındaki rolleri çöktür. Bunun nedeni uzun yıllar aynı okulda çalıştıkları için okullarını sahiplenmeleridir.

Şimşek(2005), “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki” konulu araştırmada, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı belirlenerek, okulların etkinliğinin artırılmasına dönük önerilerin geliştirilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

- Öğretmenlerin okulların sahip oldukları kültürlere yönelik görüşlerinin irdelendiği bölümde, araştırma kapsamındaki okulların genel olarak üst düzeyde güçlü okul kültürüne sahip olmak için gerekli alt yapıya sahip oldukları ve belirli kültürel boyutlara özen gösterdikleri takdirde üst düzeyde güçlü okul kültürlerine sahip olabilecekleri görülmektedir.
- Görev yaptıkları okullar bağlamında okul kültürü ile okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin karşılaştırıldığı bölümde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla görev yaptıkları okullar bağlamında öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşlerinin birlikte değiştiği anlaşılmaktadır.
- Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim beceri ile okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı belirlenmemiştir ve okullarda cinsiyet ögesinin önemli bir belirleyici olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.
- Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim beceri ile okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerin öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre farklılaştığı belirlenmemiştir.
- Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim beceri ile okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerin öğretmenlerin eğitim kademelerine göre farklılaştığı belirlenmemiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile meslek yaşamında ilerlemiş olanların iki görüşleri arasında farklılık göstermektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin kendilerini

meslektaşlarına kabul ettirebilmek için eğitsel değişkenlere, kendini kabul ettirmiş alan öğretmenlerden daha fazla önem verdikleri olarak yorumlanmıştır.

- Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim beceri ile okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik görüşlerin öğretmenlerin eğitim buldukları okuldaki görev süreleri göre farklılaştığı belirlenmemiştir.

Şişman(1994), “Örgüt Kültürü (Eskişehir İl Merkezindeki İlkokullarda Bir Araştırma)” adlı araştırmasında ilkokullarda görevli öğretmen ve yöneticilerin insan ve insanın içinde yaşadığı çevre ile ilgili paylaştıkları temel sayıtlıların neler olduğu ve onların bu okul kademesinde ne düzeyde ve nasıl bir örgüt kültürü oluşturduğuna yönelik görüşleri ortaya kaymayı amaçlamıştır. Eskişehir’de öğretmen ve yöneticilere uygulanan bu araştırmanın bazı sonuçları şunlardır:

- İlkokullarda paylaşılan temel sayıtlılar boyutlarından insan ilişkilerinin doğası kapsamında ilkokullarda egemen olan ortak kültüre toplumculuk özelliği ağır basmakta, görüş alışverişi, işbirliği, dostluk, güven özellikleri öne çıkmakta ve kültürün bireycilik özelliği zayıf olarak görülmektedir. Gelişmeci ve uzlaşmacı bir kültür söz konusudur.
- İlkokullardaki örgütsel uygulamalar yönünden uyum, kaynaşma, dostluk, güven açısından güçlü; risk üstlenme, başarıyı ödüllendirme, hatalarda hoşgörü gibi konularda zayıf kültür kendini göstermektedir.
- Paylaşılan sayıtlılar yönünden A ve B okullarında fark anlamlı bulunmazken, uygulamalar yönünden uygulamalar yönünden B grubu okullarda yönetimin öğretmenlere daha çok destek sağladığı, toplumcu özellik taşıdığı, yöneten ve yönetilenler arasında daha düşük güç mesafesinin bulunduğu; A grubu okullarının ise daha çok süreç merkezli olduğu sonucuna varılmıştır.
- Cinsiyet değişkenine göre paylaşılan temel sayıtlılar ve uygulamalar yönünden kadın ve erkekler arasında görüş farklılıkları vardır. Yönetimin okul dışından gelecek baskılara karşı okulu koruması ve öğrencilerinden yüksek başarı beklentisine sahip olma konusunda erkekler daha yüksek algıya sahiptir.

Pehlivanoğlu(1999) tarafından yapılan “Özel Ortaöğretim Kurumlarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Oluşturmasındaki Yeterlilik Derecesi” adlı çalışmada özel

ortaöğretim kurumu olan liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü oluşturmaya yönelik algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İstanbul’da bulunan özel liselerde çalışmakta olan 30 yönetici ve 150 öğretmenin örnekleme oluşturduğu araştırmadan elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır:

- “Kültürel liderlik” ve “Örgütsel değer” boyutları açısından öğretmenlerle yöneticiler arasında bir farklılık yoktur.
- Öğretmenler “kültürel liderlik”, “amaç”, “verimlilik” boyutlarında yönetici yeterliliklerine ilişkin daha olumlu, yöneticiler ise “iletişim ve karar”, “işbirliği ve güven”, “ödüllendirme”, “iklim”, “sosyalleşme ve bütünleşme”, “özgün fikir ve çalışmalara sahip olma”, “iş doyumu”, “değişim ve yenilik”, “okul-toplum” boyutlarında daha olumlu görüşe sahiptir.

Terzi(1999) tarafından yapılan “Özel ve Devlet Liselerinde Örgüt Kültürü” adlı araştırmada özel ve devlet liselerindeki örgütsel kültürün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları şunlardır:

- Devlet liselerinde başat kültür boyutları sırasıyla “güç, geleneksel, kaçınma-kendini gerçekleştirmeyi destekleyici kültürdür”. “Başarı, insancıl-yardım, yakın ilişki kültürü” düşük düzeydeki kültürler iken; okulların kültürel yönelimi ağırlıklı olarak “pasif savunmacı yoğun kültürdür”.
- Özel liselerde en başat kültür sırasıyla “güç, başarı, onay, geleneksel, bağımlı ve yakın ilişki kültürüdür. Kültürel yönelim ağırlıklı olarak “olumlu kültürdür”.
- “Kaçınma” ve “muhalefet kültürü” devlet liselerinden yana; “insancıl yardımcı, yakın ilişki, onay, bağımlı, güç, mükemmeliyetçilik, başarı ve kendini gerçekleştirmeyi destekleyici kültür” özel liselerden yana farklılaşmaktadır.
- Örgütsel kültürün algılanmasında devlet liselerinde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- Erkekler “güç ve yarışmacı kültür” boyutları ile ilgili olarak kadınlardan daha farklı algılara sahiptirler.
- Devlet liselerinde “insancıl yardımcı, yakın ilişki, başarı ve kendini geliştirmeyi kültür” yöneticilerden yana; “kaçınma, muhalefet ve yarışmacı kültür” öğretmenlerden yana farklılaşmaktadır.

- Özel liselerde “geleneksel kültür” boyutunda öğretmenler daha yüksek algıya sahiptirler.
- Devlet liselerinde kıdeme göre “onay kültürü” boyutunda farklılık olmasına karşın, özel liselerde kıdeme göre farklılaşma görülmemektedir.
- Örgütsel kültür, devlet liselerinde branşlara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
- Özel liselerde “insancıl yardımcı kültür” boyutunda branşlar arasında görülen farklılık sosyal bilimler-fen bilimleri-yabancı diller ve edebiyat branşları arasındadır.

Celep(2002) tarafından yapılan ve “İlköğretim Okullarında Öğrenme Kültürü” adını taşıyan araştırmada ilköğretim okullarındaki öğrenme kültürü konusunda öğretmen görüşü saptanmaya çalışılmıştır.274 öğretmenin katıldığı araştırmanın bazı sonuçları şunlardır.

- Öğrencilerin %74.8’i öğretimsel yenileşmenin desteklendiği, %82.7’si derlerin işlenmesinden öte anlaşılmasının önemsendiği, %66.6’sı okul yönetiminin öğretimi geliştirmeye büyük çaba harcadığı,%54.5’i okuldaki çalışma ortamının öğretmenleri çalışmaya istekli kıldığı, %69.7’si öğrenme sürecinin öğrenciler için zevk alacakları bir etkinlik biçiminde düzenlenmeye çalışıldığı, %65.8’i öğrenilenlerin okul dışı yaşamda kullanılmasına çaba harcadığı, %49.4’ü ise okul yönetiminin öğretmenler arasındaki rekabeti etkin olarak özendirildiği görüşünü taşımaktadır. Bu araştırmada öğretmenler arası rekabetin özendirilmemesi bir olumsuzluk olarak görülmektedir.
- Öğretmenlerin yarısına yakını öğretmenlere ayrıcalıklı davranılmadığı görüşünderken, diğer yarısı bazı öğretmenlere nüfuza sahip olma ve kaynak dağıtımını konusunda ayrıcalıklı davranıldığı görüşünderler.
- Kadın öğretmenler öğretimsel yenileşmelerin desteklendiği, öğretimsel etkinliğin zevk alınacak hale getirildiği ve yönetimin ayrıcalıklı davrandığı konusunda daha olumlu görüşe sahiptirler.
- Öğretimde mükemmellik ile ayrıcalıklı davranma arasında olumsuz; mesleki tükenmişlik ile ayrıcalıklı davranma arasında olumlu, öğretimde mükemmellik arasında olumsuz bir ilişli bulunmuştur.

Çelik(2000) tarafından yapılan “Okul Kültürü ve Yönetimi” adını taşıyan araştırmada genel lise, mesleki-teknik lise ve çıraklık eğitim merkezlerindeki örgütsel kültürün temelini oluşturan kültürel liderlik davranışlarının ve örgütsel değerlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bazı sonuçları şunlardır:

- Cinsiyet, kıdem, çalışılan okul ve öğretmenlik konumu açılarından öğretmenlerinin okul yöneticilerinin kültürel liderliğe ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.
- Öğretmenlere göre en iyi örgütsel değer “özgünlük” ve diğeri “işbirliği-güven”; en az egemen değer “ödüllendirme” ve “eğitim- yenileşmedir”. Çıraklık eğitim merkezinde çalışan öğretmenlere göre “örgütsel amaç” önemli bir değerdir.
- Örgütsel değerlerden yalnız ödüllendirme ve okul toplum ilişkileri arasındaki ilişki varken; “kültürel liderlik” ve “iletişim”, “karar verme” arasında yüksek, kültürel liderlik ile “özgünlük” arasında düşük ilişki vardır.

Okul kültürü ile ilgili araştırmalar incelendiğinde okullarda işbirliği, uzlaşma ile gelişmeci kültürün varlığı, ödüllendirmede adil olmama ve bu konuda okul müdürleri ile öğretmenler arasında görüş farkının olmasıdır.

b) Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri İle İlgili Araştırmalar

Muslu-Köseoğlu(1994), İstanbul’da okul, hastane ve danışma merkezlerinde çalışan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin empatik becerilerini ve kişilik özelliklerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma örnekleri 103 kişiden oluşmuştur. Katılımcılara, kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla “Sıfat Tarama Listesi(Adjective check list)” uygulanmıştır. Araştırma sonunda yapılan değerlendirme sonucunda psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerden empatik beceri düzeyi yüksek olanların başarı, başatlık, şefkat gösterme, özgüven, ideal benlik, yaratıcı kişilik, askeri liderlik alt boyutlarında empati beceri düzeyi düşük olanlardan daha yüksek ortalama elde ettikleri fakat bu farklılıkların anlamlı olmadığı saptanmıştır. Empatik beceri düzeyi düşük olanların ise sebat, düzen, duyguları anlama, kendini suçlama, uyarlık, danışmaya hazır oluş, oto kontrol, kişisel uyum ve kadınsı özelliklerde empati beceri düzeyi yüksek olanlara göre yüksek ortalamalar elde edilmiştir.

Ceyhan(1999), mesleki sorun düzeyleri farklı rehber öğretmenlerin kişisel ve sosyal uyum düzeylerini özlük nitelikleri, çalıştıkları okulun nitelikleri ve mesleğe yönelik algı ve beklenti açısından incelenmiştir. Araştırmaya on beş ilde devlet okulunda çalışan 534 rehber öğretmen katılmıştır, verilen “Hacettepe Kişilik Envanteri” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonunda yapılan değerlendirmede, mesleki sorun düzeyi yüksek olan rehber öğretmenlerin düşük olanlara göre kişisel ve sosyal uyum düzeyleri üzerinde özlük niteliklerine, çalıştıkları okulun niteliklerine ve mesleğe yönelik algı ve beklentilere ilişkin değişkenlerden daha ziyade okullarda karşılaşılan mesleki sorunların düzeyinin daha önemli farklılıklara neden olduğu saptanmıştır.

Tezer(1998) tarafından yapılan “İdeal Öğretmenin kişilik Özellikleri” Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının ideal öğretmenin kişilik özelliklerini algılamaları üzerine bir çalışmadır. Araştırmanın amacı öğretmen adaylarını ideal öğretmenin kişilik özelliklerine yönelik algılarının belirlenmesidir. Kişilik özelliklerini belirlemesi için ACL Testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarını kişilik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgulardan bazıları şunlardır:

- Öğretmen adaylarını ideal öğretmeni algılarına bakıldığında ideal öğretmenin en baskın özellikleri olarak ideal benlik, sebat, özgüven, başatlık, düzen, yaratıcı kişilik boyutları ve bu boyutları içeren özellikler tanımlanmıştır.
- Öğretmen adaylarının ideal öğretmenin kişilik özelliklerine yönelik algılamalarının cinsiyete, 1.ve 4.sınıflar arasında, öğrenim gördüğü bölüme göre farklılaştığı belirlenmiştir.

İstengel(2006) tarafından yapılan “Okul Rehber Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ve İş Stresi Arasındaki İlişki Düzeyinin İncelenmesi ” adlı çalışmasında okullarda çalışan rehber öğretmenlerin kişilik özellikleri ile iş stresi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Rehber öğretmenlerin kişilik özelliklerini belirlemesi için ACL Testi kullanılmış ve ikiyüzelli rehber öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen bulgulardan bazıları şunlardır:

- Araştırma sonucunda rehber öğretmenlerin iş stresi ile kişilik alt boyutlarından başatlık, karşı cinsle ilişki gösteriş, özgüven, erkeksi özellikler arasında negatif

yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ancak kişilik alt boyutlarından kendini suçlama alt boyutuyla pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

- Rehber Öğretmenlerin kişilik alt boyutlarının demografik özelliklerden cinsiyete göre kişilik alt boyutlarından başarıma, başatlık, sebat, düzen, değişim, kendini suçlama, danışmaya hazır oluş, askeri liderlik ve kadınsı özellikler alt boyutlarında farklılaşma gösterdikleri saptanmıştır.
- Kişilik alt boyutlarından başarıma, başatlık, sebat, düzen, danışmaya hazır oluş, askeri liderlik alt boyutlarında kadınlar erkeklere oranla aritmetik ortalamaya göre daha yüksek puan almıştır.
- Kişilik alt boyutlarından değişim, kendini suçlama ve kadınsı özellikler alt boyutlarında ise erkekler aritmetik ortalamaya göre daha yüksek puan almıştır.

3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında “İlköğretim okulu öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi” konusuna yakın araştırmalardan ulaşılabilenlere yer verilmektedir.

a) Okul Kültürü İle İlgili Araştırmalar

Nnadozie (1993) tarafından yapılan “Karar Verme Sürecine Katılma ve Okul Kültürü İle Öğretmenler Arasında İş Doyumu Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adını taşıyan araştırmada okullarda karar verme ve okul kültürü ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın bazı sonuçları şunlardır:

- Öğretmen algılarına göre karara katılma ve okul kültürü öğretmen iş doyumunu ile ilişkilidir.
- Öğretmenlerin cinsiyeti, öğrenim deneyimi, eğitim düzeyi ve okul büyüklüğü gibi örgütsel çevre faktörleri iş doyumunu belirlemede önemli değildir.

Jones tarafından yapılan “liselerde Örgütsel Adanma ile Örgütsel Kültür Arasındaki İlişki” adlı araştırmada liselerde örgütsel kültür ile örgütsel adanma arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 20 okulda öğretmen, yönetici, bölüm denetmeni ve başkanları ile rehber personele uygulanmıştır. Araştırmanın bazı sonuçları şunlardır:

- Örgütsel kültür ile örgütsel adanma arasında bir ilişki vardır.

- Liselerde çalışanların kıdemi örgütsel iklim ile adanma arasındaki ilişkiyi etkilemektedir.

Reames (1997) tarafından yapılan “Ortaokullarda Okul İş Kültürü ile Etkililik ve Adanmaya Öğretmen İnançları Arasında İlişkiler Üzerine Bir Çalışma” adını taşıyan araştırmada okul iş kültürü ile örgütsel etkililik ve adanma arasındaki ilişkiler ile örgütsel yapı ve süreçlerin öğretiminin etkililiği ve örgütsel adanmayı nasıl etkilediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma yapılan okullardan biri değişim programı uygulanan, diğeri uygulanmayan iki gruba ayrılmıştır. Araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şunlardır:

- “Öğretim değerlendirme”, “program geliştirme”, “personel geliştirme” ve “planlamayı” içeren iş kültürü ile örgütsel adanma ve öğretmen etkililiği arasında önemli ilişki vardır.
- Değişim programı uygulanan okullarda da öğretmenin örgütsel adanması kişisel etkililiği ile okul iş kültürü arasında önemli bir ilişki vardır.
- Değişim kültürü uygulamayan okullarda ise bir ilişki bulunamamıştır.

Leek (1995) tarafından yapılan “Şehir Ortaokullarında Okul Kültürünü Değiştirme: Tümlleştirilmiş Konuya Dayalı Öğretimde Uygulamaya İlişkin Bir Örnek Olay Çalışması” adlı araştırmada tümlleşmiş konuya dayalı öğretimin uygulaması aracılığı ile okul kültürünü değiştirmeye engel olan etmenlerin tanımlanması ve açıklanması amaçlanmıştır. Bu araştırma büyük bir nitel araştırma yöntemiyle yapılmış ve 1992’den 1994’e kadar sürmüştür. Araştırmanın bazı sonuçları şunlardır:

- Sadece programa adanan ve güdülenen öğretmenler başarıya yönelimlidir.
- Saptanan dört temel engel; disiplin ve sınıf yönetimi problemleri, takım çalışması, tümlleşmiş program yazma, model olma, dönüt verme ve rehberlik etme (personel geliştirme) şeklinde sıralanmaktadır.
- Hakim okul kültüründe stajyerlere yardım için belirlenen sekiz faktör ise dürüstlük düzeyi, misyona adanma, hakim değerler, iletişim modelleri, liderlik, öğrenciyi destekleme, akademik gelişme şeklindedir.

Harrison (1995) tarafından yapılan “Ortaokulda Kültür Oluşturma” adını taşıyan araştırmada okul yöneticileri aracılığı ile ortaokullarda kültür oluşumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bazı sonuçları şunlardır:

- Otorite kullanılmayan okullarda adanma görülmektedir.
- Lider uygun bir dille tartışma ortamı yaratır.
- Örgütsel iletişim için yaygın zemin oluşturmak önemlidir.
- Şevkli olmak, bir kültürün yaratılmasında bir farklılık yapılmasının istenmesidir.
- Liderler sağlıklı muhalefeti korumalıdır.
- Problemleri akışına bırakmak yerine zamanında çözmek önemlidir.
- Kurumda çoğu insanlara sorumluluk verilmeyerek kurumun gelişimine engel olunur. Oysa iyi liderler bunu bilerek hareket ederler. Güç ne iyidir ne de korkulacak bir şey, fakat iyi düşünülerek kullanılabilir bir araçtır.
- Diğerlerinin dünyaya bakışını bilmek önemlidir. Semboller çok daha önemli bir güçtür.

Hall (1999) tarafından yapılan “Lider Davranışları ile Özellikleri ve Okul Kültürü Arasındaki İlişki” adını taşıyan araştırmada spesifik lider davranış ve özelliklerinin olumlu okul kültürünü geliştirmeyi nasıl etkilediğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine yer verilen araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şunlardır:

- Yüksek düzeyde vizyoner ve yönetici merkezli liderlik özelliği gösteren ilköğretim okulları müdürlerinin okulları daha güçlü bir kültüre sahiptir. Ortaokullarda ise okul müdürleri, iyi lider özelliği gösterebiliyorlarsa onların okulları daha güçlü kültüre sahiptir.
- Okul müdürü ve öğretmenlerin okul müdürünün koruyucu liderlik özelliğine ilişkin olarak aralarında çok az bir görüş farkı saptanmıştır. Zayıf okul kültürüne ilişkin olarak ise öğretmenler ve müdürlerinin arasında daha büyük bir görüş farklılığı saptanmıştır.

Yurt dışında yapılmış okul kültürünü ele alan araştırmalara bakıldığında örgütsel kültür ve örgütsel adanma, iletişim, işbirliği arasında pozitif bir ilişki vardır. Güçlü kültürün olduğu okullarda ise adanmışlık yüksek bulunmuştur. Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde okulların gelişimi ve güçlenmesinde okul kültürünün yeri vurgulanmakta,

güçlü okul kültürü; okulların değişimini sağlama ve öğretmenlerin adanmışlık, iş doyumu ve güdülenme duygusunu yaratmada etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca okul liderlerinin, öğretmenlerinin ve çalışanlarının okul kültürünü oluşturma ve geliştirmede önemli rolü olduğu vurgulanmaktadır.

b) Öğretmenlerin Kişilik Özellikleriyle İlgili Araştırmalar

Ostrand ve creaser (1978), kendine güven, saygı ve üstünlük duygusu değişkelerinin rehber öğretmenlerinin kişiliğinin önemli özellikleri olduğunu vurgularlar ve günümüz araştırmalarının birçoğunun bu özellikleri staj esnasında ya da sonrasında geliştirmenin yollarını araştırdığını değinirler. Bu görüşten hareketle araştırmacılar rehber öğretmen adaylarının üstünlük duygularının:

- Staj öncesi sadece didaktik yöntem,
- Staj öncesi didaktik yöntem ve rol yapma ve
- Danışman eğitimi olmak üzere üç eğitim durumda nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya, 64 mezun danışman adayı öğrenci katılmıştır. Sadece didaktik eğitimin olduğu gruba yaşları 20 ile 29 arasında değişen 12 erkek ve 9 kadın olmak üzere toplam 21 kişi, didaktik yöntemle birlikte rol yapma yönteminin uygulandığı gruba yaşları 22 ile 33 arasında değişen 6 erkek ve 5 kadın olmak üzere toplam 11 kişi ve danışman eğitiminin verildiği gruba yaşları 21 ile 34 arasında değişen 17 erkek ve 15 kadın olmak üzere toplam 32 kişi katılmıştır. Bütün katılımcılara eğitim öncesi ve sonrasında “Kaliforniya Kişilik Envanteri” uygulanmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda; didaktik yöntemle birlikte rol yapmanın da olduğu eğitim durumunun ve danışman eğitiminin verildiği durumun, sadece didaktik eğitimin verildiği eğitim durumundan daha çok geliştirdiği belirlenmiştir

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri ele alınacaktır.

4.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile okul kültürü algıları arasında ilişkiyi belirlemeye yönelik, ilişkisel tarama modelinde olan bu araştırmada tesadüfî örnekleme yöntemi seçilmiştir.

Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır(Karasar,1991, s.77).

İlişkisel tarama modeli iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini amaçlayan araştırma modelidir(Karasar, 1991, s.81).

Korelasyon türü ilişki aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmediklerini; birlikte bir değişme varsa bunun nasıl olduğunu öğrenilmeye çalışılır. Bir araştırmada ilişki arandığında üç durum ortaya çıkar. Bunlar; iki değişken arasında sistemli bir ilişki yoktur. Değişkenler doğru (aynı yönde) orantılıdır ve değişkenler ters orantılıdır(Karasar, 1991, s.82,83, Kaptan,1998, s.228–229).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İSTANBUL ili Kartal ilçesi sınırları içerisinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 1946 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Kartal ilçesinde bulunan ilköğretim okulları arasından tesadüfî örneklem yöntemi ile rasgele seçilen 8 okulda görev yapan toplam 300 (%15.41) I. kademe ve II. kademe ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır.

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak *Sıfat Tarama Listesi*, *Okul Kültürü Ölçeği* ve *Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır.

4.3.1. Okul Kültürü Ölçeği

Özgür Eyüboğlu tarafından 2006 yılında hazırlanmış bir ölçektir. Ölçek 46 maddeden ve tek bir boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ifadeler *Tamamen katılıyorum* (5), *Çok Katılıyorum* (4), *Katılıyorum* (3), *Az Katılıyorum* (2) ve *Hiç Katılmıyorum* (1) olmak üzere 5 aşamalı likert tipi ölçekte değerlendirilmektedir. Ölçeğin güvenilirlik değerleri alfa güvenilirlik katsayısı Eyüboğlu(2006) tarafından $r=0,96$ olarak saptanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu öğretmenlerden ve yöneticilerin *cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, bulunduğu okuldaki görev süresi ve eğitim düzeyi* durumları hakkında bilgi toplamak üzere geliştirilmiştir.

4.3.2. ACL(Adjective Check List) Sıfat Tarama Listesi

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin belirlenmesinde Gough ve Heilbrun tarafından geliştirilen Sıfat Tarama Listesi kullanılmıştır. Test Savran (1993) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, dilsel eşdeğerliliği, geçerlik ve güvenilirlik ve norm çalışmaları yapılmıştır. Test 300 sıfattan ve 28 alt boyuttan oluşmaktadır.

Sıfat Listesi (ACL) ilk olarak 1949 yılında Berceley Kişilik Değerlendirme ve Araştırma Enstitüsünde (DPAR) enstitü personelinin değerlendirme programında kullanılmak üzere geliştirilmiştir.

Bu program çerçevesinde, enstitüye 15 denek hafta sonu tatili için davet edilmiştir. Belirlenen süre içinde enstitü personelinin her bir deneğin psikolojik durumu üzerinde yargılara vardıkları çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Gözlemcilerin, deneklerin tepkilerini sistematik bir biçimde kaydedebilmeleri için çeşitli sıfatlar geliştirilmiştir. Ancak geliştirilen 25-30 sıfattan oluşan bu liste ne yazık ki bireysel farklılıkları belirleyecek nitelikte değildi. Liste soyut ve genel sıfatlardan oluştuğu için birçok eleştiri almıştır. Eleştiricilere göre kapsamlı bir kişilik değerlendirme sisteminde; somut, bireysel ve özgül tanımlama yöntemlerinin bulunması gerekli idi.

Sıfat listesinin temeli “Q-sort” tekniğidir Bu teknik somut ve bireysel bir tekniktir. “Q – deck” teki tanımlayıcı ifadeleri düzenlenişi, bir kişinin diğer deneklerle karşılaştırılması ile değil, o kişinin kendine özgü niteliklerinin belirginleşmesi ve bir model oluşturması ile belirlenir.

Block’un “Q-Sort” modeli DPAR’a ilk olarak 1950’lerin başında sunulmuş ve değerini kısa sürede kanıtlamıştır. Ancak bu yöntemdeki 100 madde bile kişiliğin her yönünü kapsamakta yetersiz kalmıştır. Bu nedenle, gözleme dayalı diğer tekniklerden destek alması gerekliydi.

ACL, işte bu ihtiyaçları karşılayacak bir yöntem olarak geliştirilmiştir. Bireysel ve özgül bir araçtır. Çünkü bir bireye ait tanımlamalar karşılaştırmaya dayalı derecelemeden çok kişisel özellikleri yansıtmaktadır. ACL aynı zamanda normatif bir özelliğe sahiptir. Bir sıfatın işaretlenmesinin, başka bir sıfatın işaretlenmesi üzerinde hiçbir zorunlu etkisi yoktur.

Sıfat listesi, gündelik yaşamda nitelendirme ve tanımlama için kullanılan sözcük ve kavramları sistematik ve standart bir düzenleme ile sunabilmektedir. Yöntemin uygulanışı, özel bir bilgi, beceri gerektirmemektedir. Listedeki 300 sıfat, dikkatlerin kişiden kişiye değişen temci özelliklere olduğu kadar küçük farklılıklara da yönlendirilebilmesini mümkün kılar.

Sıfat listesi başlangıçta gözlemcilerin denekleri tanımlamaları amacıyla geliştirilmiş olsa da, kişinin kendini tanımlama amacıyla daha çok kullanılmaktadır. Bir seri değişimden geçen ACL, sonunda bugün kullanılan şeklini almıştır. Sıfat Listesinin temel kullanımı, verdiği cevaplar çerçevesinde onun kişiliğinin belirlenmesi doğrultusundadır. Ancak günümüzde Sıfat Listesinin farklı pek çok konuda kullanımı söz konusudur. Örneğin ünlü bir şahsiyet bir coğrafi bölge, ticari bir ürün veya bir fikrin karakterize edilmesinden Sıfat Listesi kullanılabilir.

ACL'nin Uygulanması ve Puanlaması

Sıfat Listesi Formu 2 ayrı şekilde düzenlenmiştir. Birincisinde test dört sayfada yer almıştır. Testin bu formunu alan bireyler, seçmiş oldukları sıfatların altında bulunan kutucukların içini kararlar. Bu sistemde, araştırmacı tarafından puanlama elle yapılır. Testin 2. formu bilgisayarda puanlamaya uygun olarak düzenlenmiştir. Aynı ayrı her ölçek için elde edilen ham puanların standart puanlara dönüştürülmesi gerekmektedir. Cinsiyet ve işaretlenen sıfat sayısı için farklı standart puan Tabloları bulunmaktadır. Her bir cinsiyet grubu için işaretlenen sıfat sayısı açısından 5 tane alt grup bulunmaktadır ve bu alt gruplar standardizasyon için 10 homojen alt örnek sağlamaktadır. Sıfat Listesi hem bireysel hem de grup çalışmalarında kullanılmaktadır.

Sıfat Listesinin kapsamı içinde bulunan 37 alt ölçek bu bölümde tanıtılacaktır.

Kontrol Ölçekleri

İşaretlenen Toplam Sıfat Sayısı

Kendileri ve başkaları hakkında yaptıkları gündelik yorumlarda kişiler sürekli bir çeşitlilik göstermektedirler. Bazı bireyler çok konuşmayı severken bazıları da az konuşmayı tercih ederler.

İşaretlenen toplam sıfat sayısı alt ölçeğinde yüksek puan tutturanların çevrelerini tanımaya istekli ama her nedense tepkilerinde kararsız, gelgeç gönüllü dışa dönük bireyler oldukları gözlenmektedir. Bu bireyler görünüşte çekici canlı ve coşkulu aynı zamanda sorumluluk duyguları zayıf kişilerdir. Yalnızca kendi çıkarlarını gözetirler.

Düşük puan tutturan kişiler, daha az aceleci, ilgi alanları dar daha çekingen ve sıradan düşünmeden hareket etmekten kaçman kişilerdir. Düşük puanlı kişilerin ego idealleri, alçak gönüllülük ağırbaşlılıktır. Yüksek puanlı kişilerin ise değişkenlik ve içtenliktir.

İşaretlenen "Tercih Edilen" Sıfat Sayısı

Bu ölçeğin geliştirilmesinde California Üniversitesi'nde psikoloji lisans dersine kayıtlı 49 erkek ve 48 kız öğrencinin 300 sıfatlık listeden en çok tercih ettikleri (beğendikleri) 75 ve en az tercih ettikleri 75 sıfatı seçmeleri istenmiştir. İşaretlenen sıfatlar cinsiyetler arasında

büyük farklılık göstermemiştir. Listedeki her sözcük tercih edilip edilmediklerine göre işaretlenmiş ve en çok toplama sahip 75'er sıfat ölçeğe alınmıştır.

Bu ölçekte yüksek puan alanlar; uyumlu dost canlısı, yakınlarını koruyan, güçlükler karşısında canlılıklarını yitirmeyen ve üretken bireylerdir.

Düşük puan grubunda iki tür denek bulunmaktadır. Birinci gruptaki denekler; zevksiz, yaşamdan zevk almayan geleceğe korku ile bakan, yaşam koşullarındaki değişimler karşısında kolayca yılgınlığa uğrayan kişilerdir. İkinci gruptakiler ise daha az sayıda olmakla birlikte daha kuşkucu, aksi sivri dilli, başkalarının kusurlarını bulan onların yüzlerine vurmaktan çekinmeyen kişilerdir. Birinci grupta toplum tarafından arzu edilen özelliklerde başarısızlık söz konusuysen ikinci grupta deneklerin topluma meydan okuyucu tepkileri söz konusudur.

İşaretlenen "Tercih Edilmeyen" Sıfat Sayısı

"En az arzu edilen Sıfat listesi"nde yer almak üzere seçilen 75 sıfat daha önce sözü edilen 97 üniversite Psikoloji bölümü öğrencileri tarafından en az tercih ettikleri sıfatlar olarak işaretlenen sıfatlardan oluşmaktadır. Her ne kadar bu alt ölçekte elde edilen sonuçlar bir önceki alt ölçeğin tamamlayıcısı olsa da her ölçeği ayrı ayrı değerlendirmekte yarar bulunmaktadır. Çünkü her iki alt ölçeğin birbirleri ile ilişki katsayısı (-0,68)'dir.

Bu ölçekte yüksek puan grubuna girenler; inançsız, gelecek konusunda karamsar, değişken, inatçı çabuk incinen ya da alıngan kişiler olarak karakterize edilirler. Onlara göre, başkalarının şansı ya da başarısı haksızlıktır. Kendilerine karşı duydukları şüphe ve yetersizlik hisleri, acı ve başkalarına karşı düşmanlık hissetmelerine yol açar. Diğer taraftan düşük puan grubuna girenler ise, daha mazbut daha ince düşünceli, daha az yargılayıcı ve daha az alıngan kişilerdir.

Genellik

Deneklerin sıfat Listesini cevaplandırırken takındıkları tavırla (kısacası deneklerin kişisel özellikleriyle) ile ilgili olan dört ölçekten dördüncüsüdür. Bu alt ölçek, oldukça sık işaretlenme özelliği gösteren 22 ve çok az işaretlenen 26 sıfattan oluşmaktadır. Oldukça yüksek işaretlenme oranına sahip sıfatlar şunlardır: Yetenekli, dürüst.

26 maddelik işaretlenmeyen sıfatlar listesi; Belirgin derecede tercih edilmeyen ve hepsi de deneklerin %5'inden daha azı tarafından işaretlenen şu sıfatları içermektedir: Çirkin, kişiliği tam oluşmamış, vicdansız vs.

Genellik ölçeğinin profil kağıdında iki ayrı işlevi yerine getirmesi amaçlanmıştır. Birincisi güvenilirliği olmayan ya da rasgele doldurulmuş cevap kâğıtlarının belirlenmesine yardımcı olmasıdır. Etkinliği tamamen rastlantısal olarak işaretlenen ACL'lerdeki puanlar klinik ya da bilimsel araştırmalarda elde edilen kayıtlardaki puanlarla karşılaştırılarak değerlendirilebilmektedir.

Genellik ölçeği rasgele işaretlenen listelerle güvenilir bir şekilde işaretlenen listeleri birbirinden ayırabilme gücüne sahiptir. Genellik ölçeğinden alınan puanlar sonraki bölümlerde verilecek olan kontrol formülüne konularak sıfat listesinin güvenilirliği belirlenmektedir.

Ölçeğin ikinci önemli amacı ise genellik faktörünü verilen cevapların tümü için de işlevsel bir eleman olarak değerlendirmektir.

Genellik ölçeğinde yüksek puan grubuna girenler; Güvenilir başkalarına karşı anlayışlı, yapmacıksız ve insanlarla ilişkilerinde rahat kişiler olarak kabul edilirler.

Düşük puan grubuna girenler ise: Başkalarıyla ilişkilerinde tutarsız ve kararsız karşı çıkışlarını meydan okurcasına ortaya koyabilen ve her zaman kavgaya ve kendini savunmaya hazır. İnsanlarla olan ilişkilerinde gündelik beklentileri yerine getirmeyi zor kabul eden insanlardır.

İhtiyaç Ölçekleri

Bu bölümde Murray'ın (1938) kişilik kuramında yer alan kişilik özelliklerine yönelik 15 ölçeklik bir dağılım incelenmektedir. Bu ölçeklerin seçiminde 3 önemli özellik söz konusudur. Bunlar;

- Ölçeklerin her biri gözlemlenebilir davranışlara bağlanabilmektedir.

- Ölçeklerin her biri normal sayıdaki bir insan topluluğu içerisinde kişilik işleyişiyle ilgilidir.
- Murray'ın basite indirgenmiş değişkenlerinin tanımları, ölçeklerin seçiminde temel alınmıştır.

Bu 15 ölçeği belirlemek ve geliştirmek için 19 Psikoloji Lisansüstü öğrencisine Edwards'ın Kişisel Tercih Envanteri verilmiştir. Öğrencilerin bu testi cevaplandırmalarından sonra onlardan işaretledikleri her madde için kişiliği belirleyen bir sıfatı olumlu ve olumsuz yönde nitelendirmeleri istenmiştir. Bir sıfatın listede yer alabilmesi için en az 9 öğrencinin görüş birliğinde olması aranmıştır.

ACL'nin ilk versiyonunda ihtiyaç ölçekleri 28–69 sıfat arasında değişim göstermekteydi (Gough ve Heilbrun 1965, s. 15'ten aktaran Savran). Bu haliyle bazı ölçeklerde çok sıfat, bazılarında ise daha az yer almıştır. Aynı zamanda pek çok sıfat da değişik ölçeklerde çalışmaktaydı. Konu üzerinde yapılan çakışmaktaydı. Konu üzerinde yapılan çalışma sonucunda ACL'nin ikinci el kitabında çakışan sıfatlar ayıklanmış, alt ölçeklerde sıfat sayıları birbirlerine yaklaştırılmıştır. Son haliyle Sıfat Listesinin ihtiyaç ölçekleri bölümünde 14 ayrı alt ölçek yer almıştır(Gough ve Heilbrun 1965, s. 8'ten aktaran Savran).

Başarı

Toplum tarafından kabul edilen değerlere sahip olma yolunda başarı çabası.

Başarı ölçeğinde yüksek puan grubuna girenler; çalışkan, amaçlarına ulaşmaya gayret eden, işlerini iyi yapmayı amaçlayan ve genellikle bunu başaran kişilerdir. Başarı motivasyonları yarışma güdüsünden çok, yapılan işlerde yüksek ve toplum tarafından onay gören kriterlere ulaşma ihtiyacından kaynaklanmaktadır.

Düşük puan alanlar ise; daha az etkin, daha az gözü pek ve daha az kararlı fakat aynı zamanda da çekingenliklerinde belirli bir çekicilik olan daha uygun arkadaşlırlar.

Başatlık

Gruplarda liderlik rolü üstlenmek için çalışmak veya bireysel ilişkilerde etkin ve belirleyici olmak.

Başatlık ölçeğinde yüksek puan alanlar güçlü bir iradeye sahip hırslı, kararlı ve etkileyici, amaçlarını gerçekleştirmede kendilerinden emin, başkalarından gelen karşı çıkışlar ve eleştiriler karşısında yılmayan kişilerdir. Düşük puan alanlar ise güven duygusu zayıf toplu girişimlerin dışında kalmayı tercih eden rekabet veya kendini ortaya koymayı gerektiren durumlardan kaçman kişilerdir.

Sebat

Yüklenilen görevleri yerine getirmede kararlılık ve sebat göstermek.

Sebat ölçeğinden yüksek puan alanlar; güçlü bir görev duygusuna sahip, işlerini bilinçli bir şekilde yapan değersiz ve önemsiz olan işlerle uğraşmaktan kaçman kişilerdir. Bu kişiler için denenmiş ve doğruluğu kanıtlanmış olanı desteklemek yeni ve farklı olanı keşfetmekten daha önemlidir. Düşük puan grubundakiler ise; değişken, kolay yönlendirilebilir, yeni deneyimlerden ve günlük yaşamın sayısız farklı yönlerinden zevk alan teklifsiz kişilerdir.

Düzen

Tertip, düzen ve etkinliklerin planlanmasına gösterilen özen.

Düzen alt ölçeğinde yüksek puan alanlar; nesnel ve akılcı olma peşinde, dürtülerini kontrol etmede katı ve amaçlarını gerçekleştirmek için tuttuğu yoldan sapmayan sabit fikirli kişilerdir. Değişimleri ve yenilikleri hoş karşılamazlar. Düşük puan grubundakiler ise; kendini daha az baskı altında tutan, dışavurumcu ama aynı zamanda da hedeflerine ulaşmak için belirli bir yo tutmada daha az sebatlı kişilerdir. Yüksek puanlılar disiplin ve gayret gerektiren işleri tercih ederken düşük puanlılar kısa yoldan doyum amacıyla anlık zevkler peşindedir.

Duyguları Anlama

Kişinin kendisinin veya başkalarının davranışlarını anlama çabası. Kendini başkalarının yerine koyma, başkalarının ne yaptıklarını değil neden yaptıklarını anlamaya çalışma, başkalarının davranışlarını analiz etmekten hoşlanma ve başkalarının belli durumlarda nasıl davranacaklarını kestirmeye çalışma.

Duyguları anlama ölçeğinde yüksek puan alan bireyler, mantıklı ve ileriye gören entelektüel ve kavramsal konulara ilgi gören kişiler olarak nitelendirilirler. Düşük puanlıların ilgi alanı dardır ve batıl inançlarıdır.

Duyguları anlama ölçeğinde yüksek puan alan bireyler mantıklı ve ileri görüşlü entelektüel kavramsal konulara ilgi gösteren kişiler olarak nitelendirilirler. Düşük puan alanların ilgi alanı dardır ve batıl inançlara sahiptir. Yüksek puanlılar karmaşık ve içsel olarak farklı olmaya çabalarırken, düşük puanlılar sade ve sıradan biri olma eğilimindedirler.

Şefkat Gösterme

Arkadaşları sıkıntıda olduğunda onlara yardım etme, başkalarına sempati ile yaklaşma, başkalarını affetme, onlar için iyilikler yapma, ilgiye ihtiyaç duyanlara sıcak bir yaklaşım gösterme, başkalarının kendilerine sorunlarını anlatmasından hoşlanma.

Şefkat ölçeğinde yüksek puan alanlar; İnsanları seven, uyumlu, sade ve becerikli, toplumsal davranışlara sahip, mizaç olarak anlayışlı ve destekleyicidirler, düşük puanlılar ise; yakın ilişkilerden kaçınırlar, başkalarına karşı daima temkinlidirler ve diğer insanların yaklaşma çabalarına şüphe ile bakarlar.

Yakınlık

Arkadaşlarına ve dostlarına karşı vefalı olmak, arkadaş gruplarına katılma konusunda istekli olma dostları için isteyerek bir şeyler yapma, yeni dostluklar kurmaktan hoşlanma yaşamını dostlarıyla paylaşmaktan haz alma, güçlü dostluklar kurma.

Yakınlık ölçeğinde yüksek puan alanlar, toplumsal olaylarda rahat, insanlarla birlikte olmaktan hoşlanan ve grubun değişen isteklerine kolaylıkla uyum sağlayabilen kişilerdir. Düşük puanlılar ise insan davranışlarında ürkek bir tutum takınırlar. İçlerindeki gerginlik ve endişe toplumsal ilişkilerini tamamen etkilemese de oldukça zorlaştırır.

Karşı Cinsle İlişki

Karşı cinsten kişilerle ilişki kurmaktan ve duygusal doyum sağlamaktan hoşlanma, karşı cinsten birine aşık olma.

Örnek değerlendirme gruplarında en yüksek ilişki gösteren Q-sort tanımları şunlardır: Başkalarına karşı vericidir, taklit ve mizah gibi toplumsal konularda beceriklidir, çeşitli esprilerle çevresindekileri güldürmekten hoşlanır, kişisel temposu hızlıdır. İnsanlara sevgi ve beğeni uyandırır, sıcakkanlı ve sokulgandır, başkalarıyla birlikte olmaktan hoşlanır, duygusal deneyimlerden (fiziksel temas gibi) hoşlanır, davranışları kendi cinsine özgüdür.

Anlamli negatif ilişki bulunan Q-sort tanımları; eleştirici ve şüphesidir, kolay etki altında kalmaz, endişe ve gerginlik bedensel belirtilerle kendini gösterir, yaşam ona göre anlamsızdır, ihtiyaçlarını ve dürtülerini aşırı kontrol altında tutmaya meyillidir, gereğinden fazla gerilim altına girer, ihtiyaçlarını gereksiz yere erteler, olumsuzdur, nesnel ve akılcı olmakla övünür, bozmaya, engellemeye ya da ortadan kaldırmaya meyillidir, başkalarıyla ilişkilerinde mesafelidir, yakın ilişki kurmaktan kaçınır, entelektüel konulardan zevk alır, kişisel davranışlarda değişken değildir, herkese aynı şekilde davranır.

Gösteriş Ölçeği

Esprili ve zekice şeyler söyleme, şakalar yapma ve hikâyeler anlatma, başkalarının dikkatini çekme ve görünüşü hakkında fikir belirtmelerini isteme, başkalarının üzerinde nasıl bir etki bırakacağını görmek için bir şeyler söyleme, bireysel başarılar üzerinde konuşma, ilgi merkezi olmak isteme, başkalarının anlamını bilmediği kelimeler kullanmaktan hoşlanma(Kuzgun, 1989, s. 1).

Gösteriş ölçeğinde yüksek puan grubuna girenler, güçlü, rahatsız edecek kadar dikkat çekici, ağza kalabalık, dikkat çekmek için aşırı çaba harcayan, karşı çıkışlar ve ertelemeler karşısında sabırsız ve sessizce boyun eğmeye müsait kişileri baskı altında tutmaya ve yönetmeye istekli kişilerdir. Düşük puanlılar ise; tedbirli, çekingen, çatışmalardan kaçman, kişisel streslerden ve zıtlamalardan kaçınabilmek için isteklerinden vazgeçen kişilerdir. Özgüven yoksunluğundan dolayı düşük puanlılar; ön planda olacakları ilişkilerden daima uzak kalmak isterler.

Bağımsızlık Ölçeği

Başkalarından veya toplumsal değer ve beklentilerden bağımsız hareket edebilme, herhangi bir konuda düşüncelerin açık bir şekilde ifade edebilme, isteğini yapmada kendini özgür hissetme, başkalarının neler düşüneceğini dikkate almadan konuşma ve davranma.

Bağımsızlık ölçeğinde yüksek puan alanlar, bağımsız ve özdenetime sahip kişiler oldukları kadar; kendilerine güvenli, iddialı ve sağlam iradelidirler. Başkalarının duygularına karşı ilgisizdirler, bencil ve inatçı kişiler olarak bilinirler. Düşük puanlılar ise; daha sıradan, denenmiş ve doğruluğu kanıtlanmış şeylerde güvence arayan, riskten kaçman ve güvendikleri üstlerinden gelen talimatları hemen yerine getiren kişilerdir.

Saldırganlık Ölçeği

Başkalarına karşı saldırgan ve kırıcı tavırlar takınmak, kendisi gibi düşünmeyenlere karşı çıkma, başkalarıyla alay etme, başkaları hata yaptığı zaman onları suçlama, onları suçlama, kendisine kötü davrananlara karşı kin gütmeye.

Saldırganlık alt ölçeğinde yüksek puan alanlar; başkalarını yenilmesi gereken rakipler olarak gören, mücadeleciler ve saldırgan kişilerdir. Bu kişiler çoğu zaman kontrol altına alınması güç ve toplumsal kurallara pek uygun olmayan yollardan ifade edilen güçlü dürtülere sahiptir. Düşük puan alanlar ise, sabırlı; çatışmalardan kaçman, başkalarından mümkün olduğunca az şey isteyen ve toplumsal yaşamlarında çekingen ve barışçı kişilerdir.

Değişim Ölçeği

Yeni ve değişik şeyler yapma, seyahat etmekten ve yeni insanlar tanımaktan hoşlanma, yeni şeyler deneme, günlük rutini değiştirme, değişik yerlerde yaşama, yeni moda ve heveslere kapılma(Kuzgun, 1989, s.3).

Değişiklik ve çeşitlilikten hoşlanan yüksek puanlılar: tipik olarak kavrayışı güçlü, yapmacıksız ve kuvvetli estetik duygulara sahip kişilerdir. Problemleri olayları çabuk kavrarlar, kendilerine güvenirlere ve karmaşık durumlarda güçlülere kolayca göğüs gererler. Diğer taraftan düşük puanlı kişiler; çevrelerinde sakinlik ve süreklilik ararlar, sonu belli olmayan riskli işlerden kaçınırlar. Hayal güçleri ve şevkleri kısıtlıdır.

İlgi Görme Ölçeği

Başkalarından anlayış, sevgi ve duygusal destek görme isteği, ihtiyacı.

İlgi görme ölçeğinde yüksek puan alanlar: gerilim ve kriz anları karşısında, problemlerle başa çıkmada kendilerini yetersiz hisseden, çatışmalardan kaçman ve fantezi dünyalarına çekilmeyi tercih eden kişilerdir. Düşük puanlılar ise: daha güçlü, daha etkin, başkalarına destek olmaları beklenen kişilerdir. Bunlar: bağımsız, kendi iç dünyalarının belirsizliğine kafa yormayan, hedeflerini belirlemede ve gerçekleştirmede etkin ve başarılı kişilerdir.

Kendini Suçlama

Bir şeyi yanlış yaptığında suçluluk hissetme, işler yolunda gitmediğinde kusuru kendinde arama, yanlış yapılan işlerden dolayı cezalandırılmayı isteme, bireysel olarak acı çekmenin kişiye yarar getireceğine inanma, yoluna çıkan biriyle çatışmaktan kaçınıp, teslim olmayı yeğleme, hatalarım söyleme, suçlarım itiraf etme ihtiyacını duyma, bir işte beceri gösteremediği zaman çöküntüye uğrama, kendinden üstün birinin bulunduğu yerde kendini aciz hissetme, pek çok yönlerden kendini aşağı bulma(Kuzgun, 1989, s.3).

Kendini suçlama ölçeğinde yüksek puan alanlar, pek az istekleri olan başkalarının istek ve arzularına boyun eğen ve her ne pahasına olursa olsun coşmalardan kaçınan kişilerdir. Toplumsal yaşama endişe ve karamsarlıkla bakarlar ve başkalarının kendilerinden daha güçlü, etkili, başarıyı daha çok hak eden kişiler olarak görürler. Düşük puanlılar ise; belirgin derecede kendine güvenen, çabuk tepki gösteren kişilerdir. Haklarını almakta, ısrarcı davranırlar.

Uyarlık Ölçeği

Başkalarıyla ilişkilerinde bağımlı roller üstlenmek.

Uyarlık ölçeğinde yüksek puan alanlar, tipik olarak alçak gönüllü, vicdan sahibi ve sabırlı kişilerdir. Kendilerine olan saygılarını yitirmeden, başkalarının kararlarına uyan ve saygı gösteren bu kişiler, ortaklaşa yapılan ve kişiler arası ilişkilerde galip gelme mücadelesinin olmadığı işleri tercih ederler. Düşük puanlılar ise; mücadeleden, riske atılmaktan ve rakiplerini yenmekten zevk duyan kişilerdir. Davranışları kararlı ve daha çok dürtüseldir. Başkalarıyla sık sık çekişme ve çatışmalara girerler

Çeşitli Ölçekler

Dokuz ölçekten oluşan bu grup, belli bir kuramdan ya da bütünsel bir bağlamdan çıkarılamayan, kişiliğin ve toplumsal konumun çeşitli yönlerinin ölçümünden oluşmuştur. Her bir ölçek, incelenmeğe değer olduğuna inanılan kişilerarası davranış biçimlerinin farklı yönlerini veya bileşenlerini ele almaktadır.

Danışmaya Hazır Oluş Ölçeği

Heilbrun ve Sullivan tarafından 1982 yılında geliştirilen danışmaya hazır oluş ölçeği. ACL'nin ilk versiyonunda değerlendirilmesi yapılan 24 değişkenli bir set içinde yer almaktaydı. Bu ölçekte kullanılan sıfatlar, başkalarından gelen yardım ve rehberliğe olumlu tepki gösteren deneklerin işaretledikleri kâğıtlar karşısında, daha az olumlu tepki gösteren deneklerin kâğıtlarının analiz edilmesi yolu ile seçilmiştir(Savran, 1993, 51).

Bu ölçeğin ana işlevi, değişime açık ve başkalarından gelen tavsiye ve desteklerden veya psikoterapiden yarar görebilecek kişilerin belirlenmesinde yardımcı olmaktır. Buna ek olarak, elbette ki, ölçek üzerindeki yüksek ve düşük puanlar, çok daha genel kişisel tanımlar elde etmeye yarayacak anlamlar taşımaktadır.

Danışmaya hazır oluş ölçeğinde yüksek puan alan erkekler; diğer kişilerle olan ilişkilerinde utangaçlık, çekingenlik ve hatta kendilerini hiçe sayan tutumlar gibi nedenlerden dolayı sorunları olan kişilerdir. Kendilerini toplumdan dışlanmış gibi hissederler ve yaşamdan yeteri kadar zevk alamazlar. Toplumsal statülerini geliştirme çabasındadırlar. Diğer yandan düşük puanlılar; belirgin derecede daha az baskı altında, daha girişimci ve amaçlarına ulaşmada ve doyum sağlamada yeteneklerine daha çok güvenen kişilerdir. Bu özellikleri nedeniyle Psikolojik Danışmaya daha az ihtiyaç duyarlar.

Danışmaya hazır oluş ölçeğinde yüksek puan alan kadınlar, zeki ve becerikli oldukları kadar: sert kişilikli, buldukları statü ile yetinmeyen, başkalarına güvenme konusunda şüpheli ve arkadaşlarına karşı destekleyicidir. Alışılmış kadın rollerinin gereklerini yerine getirme konusunda asla boyun eğmez. Başkalarında şefkat duyguları uyandırmaktan çok, tepki ve kınama duygularının oluşmasına yol açabilir. Başkalarının görüş ve tavsiyelerini almak, bu kişilerin kendi iç çatışmalarını azaltmaya ve daha az yıpratıcı, daha az tepki

uyandırıcı ilişki tepkilerinin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Bu ölçekte düşük puan alan kadınlar ise; yumuşak, hırslı olmaktan uzak, kendilerinden çok başkalarıyla ilgilenen kişiler olarak tanımlanmaktadır.

Oto-Kontrol Ölçeği

ACL'nin ilk versiyonunda (1965) 44 sıfattan oluşan Oto-kontrol ölçeği: deneysel olarak ve Kalifornia Kişilik Envanteri (CPI)'nin sorumluluk-sosyalleşme ölçeklerine paralel olarak geliştirilmiştir.

Oto-kontrol ölçeğinde yüksek puan alanlar; ciddiyet, çalışkanlık ve işine bağlılık gibi özelliklerinden dolayı beğenilen kişilerdir fakat bu olumlu özelliklere, kişiliğin bağımsız gelişimi ve içtenlik feda edilmiş gibidir. Düşük puanlılar ise; yelpazenin tam aksi ucunda yer alırlar. Burada dürtüler kontrol altına alınamaz ve kişiler arası ilişkiler: hiçe sayılmış kurallar, şanssızlıklar ve kendi narsist görüşlerinden vazgeçmeyi reddeden insanlarla yapılan tartışmalar ve zıtlasmalarla doludur.

Özgiiven Ölçeği

İlk şekliyle 40 maddeden oluşan Özgiiven Ölçeği: Oto-kontrol Ölçeği gibi CPI'nin Denge ve Kendine güven alt ölçeklerine paralel olarak hazırlanmıştır. Ölçeğin son halinde sıfat sayısı 34'e indirilmiştir. Eski ve yeni ölçekler arasındaki ilişki katsayısı erkeklerde 0,77. kadınlarda 0,75 olarak bulunmuştur.

Özgiiven ölçeğinde yüksek puan alanlar; girişimci, hedeflerine ulaşmada yeteneklerine güvenen kişilerdir. İyi bir izlenim bırakmak uğruna işlerini çabuk halleden kişiler değildirler. Gözlemcilere göre bu kişiler; gerçekten kararlı, girişimci ve kendine güvenen kişilerdir. Düşük puanlılar; kaynaklarını harekete geçirmekte ve işe başlamakta güçlük çeken kişilerdir. İnsanlar onları utangaç, sıkıntılı ve pek ön plana çıkmayan kişiler olarak nitelendirirler.

Kişisel Uyum Ölçeği

Kişisel uyum ölçeğinde yüksek puan alanlar; yaşama karşı olumlu bir tutum takman, başkalarıyla birlikte olmaktan zevk alan kişilerdir. Bir işe başlarken, bunu

sonuçlandırabilecek yetenekleri olduklarına inanırlar. Bu kişilerde psikodinamik bir öz anlayış (self-understanding) yoktur, ama Freud'un kişisel uyum için kritik bir ölçüt olarak ortaya attığı şekilde, "sevme ve çalışma" becerisine sahiptirler.

Kişisel uyum ölçeğinde düşük puan alanlar: kaygılı, gergin, aksi ve başkalarıyla yakın ilişkiler kurmaktan kaçman ve hayatta karşılaştıkları güçlüklerle ve gerilimlerle başa çıkabilecek becerilerden yoksun olan kişilerdir. Başkaları onları takıntılı, hep savunma durumunda ve kolaylıkla yanıltılabilir kişiler olarak tanırlar.

İdeal Benlik Ölçeği

Ölçekten elde edilen yüksek puanlar gerçek benlik ile ideal benlik arasındaki ilişkiyi, tutarlılığı göstermektedir. Gerçek benlik ile ideal benlik kavramları arasındaki uyum genellikle kişisel uyumun bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Butter,1968, s.15). Bu durumda İdeal Benlik Ölçeği, tahmini bir ölçüt oluşturmaktadır.

İdeal benlik ölçeği; yukarıda açıklandığı gibi, uyum genişliğinin değerlendirilmesinde, kişisel uyum ölçeğine bir başka şekilde yaklaşım stratejisi sunmaktadır. Kişisel uyum ölçeği: kişisel uyum ve tutarlılık değerlendirmelerine dayanmaktadır. Puanlama için seçilen sıfatlar, yüksek ve düşük puan alan kişileri birbirinden ayırmaktadır. Buna karşılık ideal benlik ölçeğindeki sıfatlar ise: uyumu ölçmek için dışarıdan yapılan değerlendirmelerin karşısında yer almaktadır. Bu ölçek, bireylerin kendileri hakkında yaptıkları tanımlarla, ideal benlikleriyle ilgili tanımlamaları örtüşen bireyleri, diğerlerinden ayırmaktadır.

Belirtilenler doğrultusunda, Kişisel Uyum ve İdeal Benlik Ölçeklerinin, birbirleri ile oldukça benzer özelliklere sahip oldukları düşünülebilir. Ancak, bütün ölçeklerin birbirleri ile ilişkilerini gösteren Matris Tablo incelendiğinde, bu iki ölçek arasındaki korelasyonun beklendiği kadar yüksek olmadığı görülmektedir (erkeklerde 0.56, kadınlarda 0.60) (Heilbrun ve Gough, 1983, s:38). Bu sonuç açıkça göstermektedir ki, her ne kadar iki ölçek benzer yorumsal amaçlara sahip olsalar da yüksek ve düşük puan alanlarla ilgili kesin değerlendirmelerde farklılık göstermektedirler.

İdeal benlik ölçeğinde yüksek puan alanlar; kişilerarası ilişkilerde etkili olma ve hedeflere ulaşabilme yetenekleri ile karakterize edilirler. Buna ek olarak, narsist bir benlik yüceltmesi var gibidir. Gözlemciler tarafından, bu ölçekte yüksek puan alanlar; iyi uyum sağlamış ancak toplum tarafından daha az hoşlanılan kişiler olarak değerlendirirler. Düşük puan alanlar ise; moral düzeyleri düşük, kendilerini yaşamdan dışlanmış gibi hisseden ve kendilerine birer hedef belirleyip, ona ulaşmayı zor bulan kişilerdir. Bu bakımdan ideal benlik ölçeğindeki düşük puanlılar. Kişisel uyum ölçeğindeki düşük puanlılara benzememektedir. Bütün olumsuz özelliklerine karşılık, ideal benlik ölçeğinde düşük puan alanlar, kişilerarası ilişkiler açısından nezaket, alçakgönüllülük ve diğerlerinin haklarına ve isteklerine karşı saygılı olma gibi olumlu özelliklere de sahiptirler.

Yaratıcı Kişilik Ölçeği

Bu ölçek; mimarlar, üniversite öğrencileri, mühendislik öğrencileri, matematikçiler, psikoloji lisans öğrencileri ve belli bir temele göre seçilmemiş yetişkinlerden oluşan örnek gruplarında, sıfat-ölçüt korelasyonlarına dayanılarak geliştirilmiştir(Gough, 1979, s. 139).

Yaratıcı Kişilik Ölçeğinde yüksek puan alanlar: estetik durumlar karşısında tepki veren gözü pek, zeki ve çabuk tepki veren kişilerdir. İlgi alanların genişliği, bilişsel yetenek ve fikirlerde akıcılık gibi entelektüel özellikler ayrıca belirgindir. Düşük puanlılar ise; daha olumlu, daha az dışavurumcu, daha geleneksel ve tutucu, açıkça belli olmayan durumlarda harekete geçmede daha az atak kişilerdir.

Askeri Liderlik Ölçeği

West-Point Askeri Akademisinden 523, Leghorn İtalyan Deniz Akademisi'nden 244 öğrencinin ve İtalyan ordusundan 415 subayın üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda bu ölçek geliştirilmiştir. Bu örnekteki deneklerin, üstleri tarafından yapılan askeri liderlik özellikleri, ölçüt olarak kabul edilmiştir. Belirlenen ölçütlerle ilişki gösteren 50 sıfat, ölçekte kullanılmak üzere seçilmiştir. Daha sonra bu ölçeğin, bir kaç örneklem grubundaki çapraz geçerlilikleri bulunmuştur.

Askeri Liderlik ölçeğinde yüksek puan alanlar; görev ve zorunluluklara motive olmuşlardır, üzerinde görüş birliğine varılmış ve kararlaştırılmış işlere dört elle sarılırlar ve belirlenmiş amaçlara ulaşmak için çalışırlar. Bu kişiler başkaları üzerinde derin ve kalıcı bir etki

birakirlar. Başarılı organizasyon ve dikkatli planlamaya değer verirler ve hiçbir zaman sınırlı ve gergin değildirler.

Düşük puanlılar ise; sonu gelmez çabalara ve öz disipline daha az değer verirler. Çeşitlilik ve değişkenlikten zevk alırlar. Kuralların esnekliğini görmek için sınırlan zorlarlar.

Erkeksi Özellikler Ölçeği

Erkeksi özellikler ölçeği şu üç amaç için geliştirilmiştir. Kadın ve erkek denekleri birbirinden ayırmak, gözlemcilerin denekleri, “erkeksi”, “girişken”, “güçlü” v.b. düşük puan alanlar ise; “daha az erkeksi”, daha bağımlı ve ılımlı olarak tanımlayabilecekleri bir bütünlük içinde bir çizgiye yerleştirmek, bireyleri cinsel tercihlerine göre ayırmak.

Erkeksi özellikler ölçeğinde yüksek puan alanlar; hırslı, kararlı, sabırsız, bir işe başlamakta ve sürdürmede aceleci ve hedeflerine ulaşmada kararlı kişilerdir. Düşük puanlılar ise; nazik, kibar, güçlükler karşısında kadercı saldırılara karşı hassas, doğrudan ya da somut deneyimler yerine hayalleri ve fantezileri tercih eden kişilerdir. Yüksek puanlılar harekete, görünür kazançlara ve kendilerini güçlü bir şekilde ortaya koymaya ağırlık verirken; düşük puanlılar ise, içsel duygulanımlarına daha fazla ağırlık verirler.

Kadınsı Özellikler Ölçeği

Erkeksi özellikler ölçeği gibi kadınsı özellikler ölçeği de şu üç işlevi yerine getirmek amacıyla geliştirilmiştir:

- a) Kadın ve erkek denekleri birbirinden ayırmak.
- b) Kişileri kadınsı özellikleri açısından bir ölçek üzerinde yerleştirmek.
- c) Kişileri cinsel tercihlerine göre ayırabilmek.

Erkeksi özellikler ölçeğindeki yüksek puanların yorumlan, kadınsı özellikler ölçeğindeki düşük puanların yorumlarından şu veya bu şekilde farklıdır. Aynı şekilde kadınsı özellikler ölçeğindeki yüksek puanların yorumları, erkeksi özellikler ölçeğindeki düşük puanların yorumlarından farklıdır. Bazı kişiler her iki ölçekte de ortalamanın altında ya da üstünde puan alabilmektedir. Her iki ölçekte de 50'den fazla puan alan denekler, psikolojik olarak androjen olarak kabul edilmektedir. Kadınsı özellikler ölçeğinde yüksek puan alanlar;

başkalarında olumlu izlenimler uyandırır ve onlara karşı dayanışmacı, anlayışlı ve paylaşımcı davranırlar. Düşük puanlılar ise; başkaları ile aralarına mesafe koyarlar, onların iyi niyetlerinden şüphe ederler ve iletişim kurma çabalarını reddederler. Gözlemciler yüksek puanlıları; neşeli, sıcak ve anlayışlı, düşük puanlıları ise: müşkülpesent, ketum ve kendinden fazlasıyla emin kişiler olarak görürler. Yüksek puanlılar, başkalarıyla ilişkilerinde yakınlaşmaya ve karşılıklı anlaşmaya değer verirler, düşük imanlılar ise, özdenetimi ve bağımsızlığı tercih ederler.

ACL ile ilgili bilgiler Savran'ın geçerlik çalışması konulu tezinden aynen alınmıştır. (ACL Türkiye geçerlik güvenilirlik çalışması ACL formu EKLER).

4.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmaya ait uygulamalar 2006-2007 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul İli Kartal ilçesinde bulunan MEB'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler arasından belirlenen örneklem grubuna uygulanmıştır.

Araştırmacı tarafından veri toplama araçları uygulamaya katılan öğretmen grubuna dağıtıldıktan sonra yönerge okunmuştur. Öğretmenlere herhangi bir zaman kısıtlaması getirilmemişse de uygulama süresi 30 dakikayı aşmamıştır.

4.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

İstatistiksel analizler SPSS (*Statistical For Social Sciences*) for Windows Release 13.0 paket programından yararlanılmıştır.

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirleyici frekans ve yüzde değerleri çıkarılmış, sonra ölçeklerin tüm maddeleri ve toplam puanları için frekans (f) ortalama (x) ve standart sapma (ss) puanları hesaplanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ($n < 30$) gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda;

- Örneklem grubunu oluşturan ilköğretim okulu öğretmenlerinin *kişilik özellikleri ve okul kültürü algılarından* aldıkları puanların; *cinsiyet* değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi,

- Örneklem grubunu oluşturan ilköğretim okulu öğretmenlerinin *kişilik özellikleri ve okul kültürü algılarından* aldıkları puanların; *mesleki kıdem, yaş, bulunduğu okuldaki görev süresi ve eğitim düzeyi* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi,
- Non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere non-parametrik Mann Whitney-U testi,
- İlköğretim okulu öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile okul kültürü algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlemek üzere Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUMLAR

5.1. Örneklem Grubunun Genel Yapısına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma sürecinde elde edilen demografik verilere göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdemi ve bulunduğu okulda çalışma süresi konusunda eğitim alıp/almaları durumlarının değişkenine ait dağılımlara yer verilmiştir.

Çizelge 5.1.1.

Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni İçin f, %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Cinsiyet	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%_{gec}</i>	<i>%_{yig}</i>
Kadın	161	53,7	53,7	53,7
Erkek	139	46,3	46,3	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelge 5.1.1’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 161’i kadın (%53,7), 139’u erkek (%46,3) olmak üzere toplam 300 kişiden oluşmaktadır.

Çizelge 5.1.2

Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni İçin f, %, %_{gec} ve %_{yig} Değerleri

Kıdem	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%_{gec}</i>	<i>%_{yig}</i>
1–5 yıl	46	15,3	15,3	15,3
6–10 yıl	109	36,3	36,3	51,7
11–15 yıl	75	25,0	25,0	76,7
16–20 yıl	27	9,0	9,0	85,7
21–25 yıl	18	6,0	6,0	91,7
26 yıl ve üzeri	25	8,3	8,3	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelge 5.1.2’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 46’sı 1-5 ve yıl (%15,3), 109’ü 6-10 yıl

(%36,3), 75'i 11-15 yıl (%25), 27'si 16-20 yıl (%9), 18'i 21-25 yıl (%6) ve 25'i 26 yıl ve üzere (%8,3) kıdemli olmak üzere toplam 300 kişiden oluşmaktadır.

Çizelge 5.1.3

*Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Yaş Değişkeni İçin f, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri*

Yaş	f	%	%<i>gec</i>	%<i>yig</i>
21–25 yaş	12	4,0	4,0	4,0
26–30 yaş	64	21,3	21,3	25,3
31–35 yaş	83	27,7	27,7	53,0
36–40 yaş	61	20,3	20,3	73,3
41 yaş ve üzeri	80	26,7	26,7	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelge 5.1.3'de görüldüğü üzere, örneklem grubu 12'si 20-25 yaş (%4), 64'ü 26-30 yaş (%21,3), 83'ü 31-35 yaş (%27,7), 61'i 36-40 yaş (%20,3) ve 80'ü 41 yaş ve üzeri (%26,7) olmak üzere toplam 300 kişiden oluşmaktadır.

Çizelge 5.1.4

*Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi Değişkeni İçin f, %, %*gec* ve %*yig* Değerleri*

Eğitim Düzeyi	f	%	%<i>gec</i>	%<i>yig</i>
Öğretmen Okulu	9	3,0	3,0	3,0
Eğitim Enstitüsü	31	10,3	10,3	13,3
Üniversite	236	78,7	78,7	92,0
Yüksek Lisans	24	8,0	8,0	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelge 5.1.4'de görüldüğü üzere, örneklem grubu 9'u öğretmen okulu (%3), 31'i eğitim enstitüsü (%10,3), 236'sı üniversite (%78,7), 24'ü yüksek lisans (%8) olmak üzere toplam 300 kişiden oluşmaktadır.

Çizelge 5.1.5

Örneklem Grubundaki Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkeni İçin f , %, %*gec* ve %*yig* Değerleri

Çalışma Süresi	f	%	% <i>gec</i>	% <i>yig</i>
1 Yıldan Az	38	12,7	12,7	12,7
1-3 Yıl	76	25,3	25,3	38,0
4-6 Yıl	103	34,3	34,3	72,3
7-10 Yıl	64	21,3	21,3	93,7
11 Yıl ve Üstü	19	6,3	6,3	100,0
Toplam	300	100,0	100,0	

Çizelge 5.1.5’de görüldüğü üzere, örneklem grubu 38’i 1 yıldan az (%12,7), 76’sı 1-3 yıl (%25,3), 103’ü 4-6 yıl (%34,3), 64’ü 7-10 yıl (%21,3) ve 19’u 11 yıl ve üzeri (%6) ve olmak üzere toplam 300 kişiden oluşmaktadır.

5.2. Kişilik Özelliklerine Ait Alt Problemlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çizelge 5.2.1

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerine İlişkin Genel Bulgular

Kişilik Özelliği	n	x ort	ss	Kişilik Özelliği	n	x ort	ss
Başarma	295	51,60	9,06	İlgi Görme	295	47,00	10,23
Başatlık	295	51,46	10,26	Kendini Suçlama	295	50,05	9,94
Sebat	295	52,45	9,15	Uyarlık	295	53,11	8,38
Düzen	295	54,00	8,97	Danışmaya Hazır	295	49,76	14,19
Duyguları	295	50,67	9,76	Oto Kontrol	295	51,39	8,44
Şefkat	295	51,81	10,15	Öz Güven	295	50,05	9,36
Yakınlık	295	48,93	10,27	Kişisel Uyum	295	49,13	9,66
Karşı Cinse İlgi	295	46,73	9,17	İdeal Benlik	295	51,98	9,78
Gösteriş	295	48,60	8,95	Yaratıcılık	295	49,47	10,14
Bağımsızlık	295	47,34	9,18	Askeri Liderlik	295	50,20	7,67
Saldırganlık	295	49,95	9,06	Erkeksi Özellikler	295	48,70	10,03
<i>Değişiklik</i>	295	45,77	9,41	Kadınsı Özellikler	295	47,08	10,53

Çizelge 5.2.1’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin değerlendirilmesine ilişkin sonuçlar verilmiştir. Bulgular incelendiği zaman Sebatlık, Düzen ve Uyarlık ($x > 52$) pozitif yönde ön plana çıkarken, Değişiklik ($x < 46$) negatif yönde

öne çıkmaktadır. Baskın özellikleri bu şekilde sıralanan bireylerin temel kişilik özellikleri şu şekilde özetlenebilir;

Güvenilir ve sorumluluk sahibidir. Çalışma ve özel yaşamında titizdir ve dikkatli çalışır. Zor beğenen bir kişidir. Pek çok alanda geleneksel değerleri tercih eder. Geleneksel değerleri yaşatan ortamlarda daha rahat uyum sağlar. Ahlakçıdır, geleneksel değerler doğrultusunda insanları yargılama eğilimindedir. Nesnel ve akılcı olmakla övünür. Gerçekçidir; yaşamında hayallere ve gerçekdışı düşüncelere yer yoktur. Dürtü ve gereksinimlerini aşırı kontrol altına tutmaya meyillidir. Aşırı gerilim altındadır. İhtiyaçlarını karşılamaktan kendini gereksiz yere alıkoyar. Bunun sonucu olarak saplantılı ve takıntılı düşünceler geliştirir. Kişinin toplumsal kişilik yapısı bireysel kişilik yapısına göre daha fazla gelişmiştir. Kişinin kendisine koymuş olduğu bu katı kurallar onun yaşamdan yeterince zevk almasını engeller.

Nesnel ve akılcı olma peşinde, dürtülerini kontrol etmede katı ve amaçlarını gerçekleştirmek için tuttuğu yoldan sapmayan bir kişidir. Değişikliklere kolay katlanamaz, değişimleri ve yenilikleri hoş karşılamaz. Disiplin ve gayret gerektiren işleri tercih eder. Kişinin kendisine koymuş olduğu bu katı kurallar onun yaşamdan yeterince zevk almasını engeller. Tutum ve davranışları tutarlıdır. Olaylar karşısındaki tepkileri önceden tatmin edilebilir.

Güvenilir ve sorumluluk sahibidir. Başkalarına karşı vericidir. Zor beğenen bir kişidir. Pek çok alanda geleneksel değerleri tercih eder. Geleneksel değerleri yaşatan ortamlarda daha rahat uyum sağlar. Ahlakçıdır, geleneksel değerler doğrultusunda insanları yargılama eğilimindedir. Belirsizlik ve karmaşa karşısında rahatsızlık duyar. Yakınlarına karşı koruyucudur. Kolay etki altında kalır. Üzerinde baskı ve üstünlük kurulmasına ses çıkarmaz. Anlayışlı ve makul davranır. Hayal kırıklığı ve güçlükler karşısında yılar. Kendini suçlu hissetmeye hazırdır. Kendi kişisel standartlarıyla yetinir.

Alçakgönüllü, vicdan sahibi ve sabırlı bir kişidir. Kendisine karşı olan saygısını yitirmeden, başkalarının kararlarına uyan ve saygı gösteren bu kişi, ortaklaşa yapılan ve kişilerarası ilişkilerde galip gelme mücadelesinin olmadığı işleri tercih eder.

İlgi alanı geniştir. Üretkendir İşleri çabuk halleder. Başkalarıyla ilişkilerinde tepeden bakan bir tutum sergiler. Yüksek idealleri vardır. Bu hedeflere ulaşmak kişi için çok önemlidir. Toplum içinde belirli ve etkin bir rolü vardır, insan içinde rahat davranır. Birey kendisine çok güvendiği için başkalarına da aynı yönde tavsiyelerde bulunma eğilimindedir. Kişinin kabul ettiği doğruları değiştirmek pek mümkün değildir. Kendine özgü bir yaşam felsefesi olan bu kişinin düşüncelerini değiştirmek zordur.

Kişilerarası ilişkilerde etkili olma ve hedeflere ulaşabilme yetenekleri ile karakterize edilirler. Narsist bir benlik yüceltmesi de var gibidir. İnsanlara karşı davranışlarında etkilidir. Başkaları ile ilişkilerinde vericidir. Yakınlarına karşı koruyucudur. Anlayışlı ve paylaşımcı bir şekilde. İnsanlar problem yaşadıkları zaman tavsiye ve güvence için ona başvururlar. Sıcakkanlıdır. Yakın ilişkiler kurabilir, sevecendir. Başkalarıyla birlikte olmaktan hoşlanır. Neşeli ve hareketlidir. Ahlaki olarak kararlı ve tutarlı davranır. Kişisel standartlarını korur ve aynen sürdürür. İnsanları seven, uyumlu, sade ve becerikli toplumsal davranışlara sahip, mizaç olarak anlayışlı ve destekleyicidir.

Çizelge 5.2.2.

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin Öğretmenlerin Cinsiyetin Değişkenine Göre t-Testi Analizi Sonuçları

Kişilik Özellikleri	Kadın n=161		Erkek n=139		sd	t	p
	x	ss	x	ss			
Başarma	51,79	9,44	51,32	8,53	298	,451	,652
Başatlık	51,96	10,44	50,98	9,91	298	,831	,406
Sebat	52,81	9,14	51,95	9,12	296	,816	,415
Düzen	54,09	9,00	53,86	8,92	295	,226	,821
Duygusallık	48,41	9,63	53,18	9,19	297	-4,361	,000
Şefkat	49,37	10,43	54,58	9,01	296	-4,571	,000
Yakınlık	47,27	10,84	50,57	9,29	298	-2,806	,005
Karşı Cinse İlgi	45,98	9,24	47,21	9,44	298	-1,135	,257
Gösteriş	48,59	8,71	48,59	9,19	298	-,001	,999
Bağımsızlık	47,52	9,16	47,26	9,13	298	,238	,812
Saldırganlık	50,06	9,11	49,96	9,09	298	,097	,923
Değişiklik	44,33	8,08	47,57	10,44	298	-3,026	,003

İlgi Görme	45,53	10,93	48,32	9,41	298	-2,352	,019
Kendini Suçlama	48,63	9,92	51,50	9,77	298	-2,514	,012
Uyarlık	51,85	8,38	54,38	8,28	298	-2,623	,009
Danışmaya Hazır Oluş	51,46	11,93	47,73	16,48	298	2,265	,024
Oto Kontrol	51,37	8,19	51,27	8,78	297	,098	,922
Öz Güven	50,30	8,99	49,82	9,67	298	,450	,653
Kişisel Uyum	47,63	9,65	50,63	9,43	298	-2,720	,007
İdeal Benlik	51,50	8,76	52,30	10,88	298	-,703	,483
Yaraticılık	49,44	9,81	49,52	10,40	298	-,066	,947
Askeri Liderlik	49,77	6,86	50,66	8,40	298	-1,011	,313
Erkeksi Özellikler	48,72	10,18	48,84	9,97	298	-,107	,915
Kadınsı Özellikler	43,25	10,78	51,33	8,74	298	-7,062	,000

Çizelge 5.2.2’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin *Duygusallık* [$p=,000$], *Şefkat* [$p=,000$], *Yakınlık* [$p=,005$], *Değişiklik* [$p=,003$], *İlgi Görme* [$p=,019$], *Kendini Suçlama* [$p=,012$], *Uyarlık* [$p=,009$], *Kişisel Uyum* [$p=,007$], *Kadınsı kişilik* [$p=,000$] özelliklerinde erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin *Danışmaya Hazır Olma* [$p=,024$] özelliklerinde kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Diğer kişilik özelliklerinde öğretmenlerinin cinsiyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı [$p>.05$] bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 5.2.3

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları

Kişilik Özellikleri	Yaş	f	X_{sıra}	x²	sd	p
Başarma	21-25	12	87,88	8,04	4	0,090
	26-30	64	160,25			
	31-35	83	156,68			
	36-40	61	142,40			
	41 ve üstü	80	151,86			

Başatlık	21-25	12	89,71	9,65	4	0,047
	26-30	64	142,85			
	31-35	83	165,85			
	36-40	61	143,34			
	41 ve üstü	80	155,27			
Sebat	21-25	12	82,00	10,60	4	0,031
	26-30	64	143,94			
	31-35	83	143,89			
	36-40	61	159,73			
	41 ve üstü	78	162,42			
Düzen	21-25	12	72,04	14,22	4	0,007
	26-30	63	152,04			
	31-35	83	140,36			
	36-40	61	169,90			
	41 ve üstü	78	151,23			
Duygusalılık	21-25	12	80,25	8,30	4	0,081
	26-30	63	150,94			
	31-35	83	150,90			
	36-40	61	155,63			
	41 ve üstü	80	154,49			
Şefkat	21-25	12	120,17	4,47	4	0,346
	26-30	63	141,18			
	31-35	82	143,35			
	36-40	61	155,11			
	41 ve üstü	80	162,47			
Yakınlık	21-25	12	95,13	9,57	4	0,048
	26-30	64	144,83			
	31-35	83	141,62			
	36-40	61	156,54			
	41 ve üstü	80	167,95			
Karşı Cinse İlgisi	21-25	12	123,75	3,03	4	0,552
	26-30	64	145,45			
	31-35	83	160,09			
	36-40	61	142,75			
	41 ve üstü	80	154,51			
Gösteriş	21-25	12	104,92	8,53	4	0,074
	26-30	64	148,88			
	31-35	83	170,18			
	36-40	61	142,75			
	41 ve üstü	80	144,13			

Bağımsızlık	21-25	12	138,08	8,64	4	0,071
	26-30	64	150,69			
	31-35	83	169,27			
	36-40	61	153,92			
	41 ve üstü	80	130,13			
Saldırganlık	21-25	12	157,75	12,27	4	0,150
	26-30	64	158,95			
	31-35	83	173,14			
	36-40	61	132,22			
	41 ve üstü	80	133,10			
Değişiklik	21-25	12	142,88	1,15	4	0,887
	26-30	64	146,93			
	31-35	83	156,99			
	36-40	61	143,43			
	41 ve üstü	80	153,16			
İlgi Görme	21-25	12	160,04	3,28	4	0,512
	26-30	64	166,00			
	31-35	83	141,92			
	36-40	61	144,65			
	41 ve üstü	80	150,03			
Kendini Suçlama	21-25	12	173,50	4,56	4	0,335
	26-30	64	149,55			
	31-35	83	144,68			
	36-40	61	137,27			
	41 ve üstü	80	163,93			
Uyarlık	21-25	12	153,88	7,84	4	0,098
	26-30	64	156,32			
	31-35	83	133,19			
	36-40	61	142,71			
	41 ve üstü	80	169,24			
Danışmaya Hazır Oluş	21-25	12	139,08	4,94	4	0,293
	26-30	64	163,11			
	31-35	83	159,14			
	36-40	61	147,89			
	41 ve üstü	80	135,15			
Oto Kontrol	21-25	12	145,17	3,97	4	0,410
	26-30	64	148,76			
	31-35	83	135,80			
	36-40	61	160,66			
	41 ve üstü	79	158,43			

Öz Güven	21-25	12	89,79	7,14	4	0,129
	26-30	64	150,26			
	31-35	83	160,49			
	36-40	61	153,11			
	41 ve üstü	80	147,44			
Kişisel Uyum	21-25	12	65,17	18,39	4	0,001
	26-30	64	145,28			
	31-35	83	138,99			
	36-40	61	165,30			
	41 ve üstü	80	168,13			
İdeal Benlik	21-25	12	111,04	8,55	4	0,073
	26-30	64	137,31			
	31-35	83	142,97			
	36-40	61	158,93			
	41 ve üstü	80	168,35			
Yaratıcılık	21-25	12	77,71	15,14	4	0,004
	26-30	64	162,13			
	31-35	83	168,31			
	36-40	61	136,22			
	41 ve üstü	80	144,53			
Askeri Liderlik	21-25	12	129,54	4,82	4	0,307
	26-30	64	143,56			
	31-35	83	139,78			
	36-40	61	163,93			
	41 ve üstü	80	160,08			
Erkeksi Özellikler	21-25	12	130,58			
	26-30	64	146,33			
	31-35	83	156,77	3,80	4	0,434
	36-40	61	163,84			
	41 ve üstü	80	140,14			
Kadınsı Özellikler	21-25	12	163,96			
	26-30	64	145,77			
	31-35	83	154,24	7,41	4	0,116
	36-40	61	127,57			
	41 ve üstü	80	165,87			

Çizelge 5.2.3’de ilköğretim okulu öğretmenlerin kişilik özelliklerinin yaş değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerin kişilik özelliklerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir

faklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda *Başatlık, Sebat ve Yakınlık* kişilik özelliklerinde anlamlı [$p<,05$] bir fark saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Uygulama sonucunda farklılığın 21–25 yaş grubundaki öğretmenler ile diğer gruplardaki öğretmenler arasında 21–25 yaş grubundaki öğretmenler aleyhine olduğu saptanmıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerin kişilik özelliklerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir faklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda *Düzen ve Kişisel Uyum kişilik* özelliklerinde anlamlı [$p<,05$] bir fark saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Uygulama sonucunda farklılığın 21–25 yaş grubundaki öğretmenler ile 36–40 ve 41 ve üzeri öğretmenler arasında 21–25 yaş grubundaki öğretmenler aleyhine olduğu saptanmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerin kişilik özelliklerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir faklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda *yaratıcılık* özelliklerinde anlamlı [$p<,05$] bir fark saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Uygulama sonucunda farklılığın 21–25 yaş grubundaki öğretmenler ile 31–35 ve 26–30 yaş grubundaki öğretmenler arasında 21–25 yaş grubundaki öğretmenler aleyhine olduğu saptanmıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerin kişilik özelliklerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir faklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda diğer kişilik özelliklerinde anlamlı [$p>,05$] bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 5.2.4

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerin Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları

Kişilik Özellikleri	Kıdem Yılı	<i>f</i>	$X_{sıra}$	x^2	sd	p
Başarma	0-5 yıl	46	128,60	10,55	5	0,061
	6-10 yıl	109	152,91			
	11-15 yıl	75	165,78			
	16-20 yıl	27	149,56			
	21-25 yıl	18	107,72			
	26 ve üstü yıl	25	166,28			
Başatlık	0-5 yıl	46	132,29	4,66	5	0,459
	6-10 yıl	109	148,61			
	11-15 yıl	75	159,69			
	16-20 yıl	27	155,76			
	21-25 yıl	18	136,36			
	26 ve üstü yıl	25	169,16			
Sebat	0-5 yıl	46	107,97	17,3774	5	0,004
	6-10 yıl	109	151,68			
	11-15 yıl	75	153,34			
	16-20 yıl	27	175,28			
	21-25 yıl	18	141,06			
	26 ve üstü yıl	25	183,46			
Düzen	0-5 yıl	46	113,94	12,6818	5	0,027
	6-10 yıl	109	149,27			
	11-15 yıl	75	161,09			
	16-20 yıl	27	162,74			
	21-25 yıl	18	130,17			
	26 ve üstü yıl	25	174,34			
Duygusallık	0-5 yıl	46	125,24	15,4116	5	0,009
	6-10 yıl	109	144,96			
	11-15 yıl	75	159,30			
	16-20 yıl	27	169,85			
	21-25 yıl	18	114,75			
	26 ve üstü yıl	25	192,58			
Şefkat	0-5 yıl	46	122,32	10,2107	5	0,069
	6-10 yıl	109	142,81			
	11-15 yıl	75	159,95			
	16-20 yıl	27	171,11			
	21-25 yıl	18	145,75			
	26 ve üstü yıl	25	175,32			

Yakınlık	0-5 yıl	46	125,57	10,6081	5	0,060
	6-10 yıl	109	145,28			
	11-15 yıl	75	160,95			
	16-20 yıl	27	159,26			
	21-25 yıl	18	137,33			
	26 ve üstü yıl	25	187,84			
Karşı Cins İlgisi	0-5 yıl	46	147,64	4,21807	5	0,518
	6-10 yıl	109	145,00			
	11-15 yıl	75	161,35			
	16-20 yıl	27	152,30			
	21-25 yıl	18	122,86			
	26 ve üstü yıl	25	165,18			
Gösteriş	0-5 yıl	46	147,85	0,94337	5	0,967
	6-10 yıl	109	154,57			
	11-15 yıl	75	152,49			
	16-20 yıl	27	146,74			
	21-25 yıl	18	147,86			
	26 ve üstü yıl	25	137,60			
Bağımsızlık	0-5 yıl	46	160,16	11,1063	5	0,059
	6-10 yıl	109	153,43			
	11-15 yıl	75	166,10			
	16-20 yıl	27	133,61			
	21-25 yıl	18	109,03			
	26 ve üstü yıl	25	121,24			
Saldırganlık	0-5 yıl	46	178,18	9,0992	5	0,105
	6-10 yıl	109	151,38			
	11-15 yıl	75	150,29			
	16-20 yıl	27	121,17			
	21-25 yıl	18	146,47			
	26 ve üstü yıl	25	130,92			
Değişiklik	0-5 yıl	46	158,51	2,49637	5	0,777
	6-10 yıl	109	156,67			
	11-15 yıl	75	141,94			
	16-20 yıl	27	154,04			
	21-25 yıl	18	136,75			
	26 ve üstü yıl	25	140,62			
İlgi Görme	0-5 yıl	46	163,84	6,34807	5	0,274
	6-10 yıl	109	159,24			
	11-15 yıl	75	137,57			
	16-20 yıl	27	128,07			
	21-25 yıl	18	163,56			

	26 ve üstü yıl	25	141,46			
	0-5 yıl	46	149,34			
	6-10 yıl	109	153,02			
Kendini Suçlama	11-15 yıl	75	134,35	8,4986	5	0,131
	16-20 yıl	27	144,46			
	21-25 yıl	18	196,78			
	26 ve üstü yıl	25	163,30			
	0-5 yıl	46	145,83			
	6-10 yıl	109	146,58			
Uyarlık	11-15 yıl	75	138,40	10,0399	5	0,074
	16-20 yıl	27	158,78			
	21-25 yıl	18	206,19			
	26 ve üstü yıl	25	163,44			
	0-5 yıl	46	152,82			
	6-10 yıl	109	158,50			
Danışmaya Hazır Oluş	11-15 yıl	75	147,12	3,69071	5	0,595
	16-20 yıl	27	135,98			
	21-25 yıl	18	123,56			
	26 ve üstü yıl	25	156,56			
	0-5 yıl	46	147,12			
	6-10 yıl	109	141,73			
Oto Kontrol	11-15 yıl	75	151,66	3,17419	5	0,673
	16-20 yıl	27	155,63			
	21-25 yıl	18	174,28			
	26 ve üstü yıl	25	163,02			
	0-5 yıl	46	132,07			
	6-10 yıl	109	150,54			
Öz Güven	11-15 yıl	75	161,49	4,40145	5	0,493
	16-20 yıl	27	152,39			
	21-25 yıl	18	133,39			
	26 ve üstü yıl	25	161,56			
	0-5 yıl	46	117,71			
	6-10 yıl	109	142,43			
Kişisel Uyum	11-15 yıl	75	168,66	16,8607	5	0,005
	16-20 yıl	27	153,17			
	21-25 yıl	18	144,78			
	26 ve üstü yıl	25	192,80			
	0-5 yıl	46	127,39			
İdeal Benlik	6-10 yıl	109	143,48	11,0837	5	0,056
	11-15 yıl	75	151,29			
	16-20 yıl	27	171,98			

	21-25 yıl	18	162,06			
	26 ve üstü yıl	25	189,76			
Yaratıcılık	0-5 yıl	46	125,61	10,6804	5	0,058
	6-10 yıl	109	166,94			
	11-15 yıl	75	148,42			
	16-20 yıl	27	164,00			
	21-25 yıl	18	129,08			
	26 ve üstü yıl	25	131,68			
	Askeri Liderlik	0-5 yıl	46			
6-10 yıl		109	146,58			
11-15 yıl		75	169,25			
16-20 yıl		27	157,83			
21-25 yıl		18	101,31			
26 ve üstü yıl		25	197,18			
Erkeksi Özellikler	0-5 yıl	46	156,85	7,3872	5	0,193
	6-10 yıl	109	144,77			
	11-15 yıl	75	160,29			
	16-20 yıl	27	162,59			
	21-25 yıl	18	104,22			
	26 ve üstü yıl	25	154,68			
Kadınsı Özellikler	0-5 yıl	46	160,75	1,95191	5	0,856
	6-10 yıl	109	144,45			
	11-15 yıl	75	146,09			
	16-20 yıl	27	160,24			
	21-25 yıl	18	159,67			
	26 ve üstü yıl	25	154,12			

Çizelge 5.2.4’de ilköğretim okulu öğretmenlerin kişilik özelliklerinin mesleki kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerin kişilik özelliklerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda *Sebat*, *Düzen*, *Duygusalılık* ve *Kişisel Uyum* kişilik özelliklerinde anlamlı [$p < ,05$] bir fark saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test

tekniki bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Uygulama sonucunda farklılığın 0–5 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenler ile 26 ve üstü mesleki kıdem gruplardaki öğretmenler arasında 26 ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerin kişilik özelliklerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda *Askeri Liderlik* özelliğinde anlamlı [$p=,000<,01$] bir fark saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Uygulama sonucunda farklılığın 0–5 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenler ile 26 yıl ve üstü mesleki kıdem gruplardaki öğretmenler arasında 26 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubundaki öğretmenler lehine; 11–15 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenler ile 21–25 yıl mesleki kıdem gruplardaki öğretmenler arasında 11–15 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenler lehine ayrıca 21–25 yıl mesleki kıdem gruplardaki öğretmenler ile 26 yıl ve üstü mesleki kıdem gruplardaki öğretmenler arasında 21–25 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerin kişilik özelliklerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda diğer kişilik özelliklerinde anlamlı [$p>,05$] bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 5.2.5

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerin Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları

Kişilik Özellikleri	Yıl	f	X _{sıra}	x ²	sd	p
Başarma	1 Yıldan Az	38	145,95	0,25519	4	0,993
	1-3 Yıl	76	154,17			
	4-6 Yıl	103	149,56			
	7-10 Yıl	64	150,16			
	11 Yıl ve Üstü	19	151,18			
Başatlık	1 Yıldan Az	38	139,21	2,18498	4	0,702

	1-3 Yıl	76	143,49			
	4-6 Yıl	103	155,09			
	7-10 Yıl	64	159,56			
	11 Yıl ve Üstü	19	145,74			
	1 Yıldan Az	38	137,20			
Sebat	1-3 Yıl	76	150,11	3,87708	4	0,423
	4-6 Yıl	103	143,27			
	7-10 Yıl	62	158,25			
	11 Yıl ve Üstü	19	176,89			
	1 Yıldan Az	38	141,20			
Düzen	1-3 Yıl	76	143,15	1,70564	4	0,790
	4-6 Yıl	102	148,58			
	7-10 Yıl	62	159,18			
	11 Yıl ve Üstü	19	157,03			
	1 Yıldan Az	38	142,72			
Duygusallık	1-3 Yıl	76	122,27	12,2255	4	0,016
	4-6 Yıl	102	163,16			
	7-10 Yıl	64	163,33			
	11 Yıl ve Üstü	19	159,95			
	1 Yıldan Az	38	148,82			
Şefkat	1-3 Yıl	76	141,29	1,30413	4	0,861
	4-6 Yıl	101	150,61			
	7-10 Yıl	64	154,15			
	11 Yıl ve Üstü	19	162,13			
	1 Yıldan Az	38	146,26			
Yakınlık	1-3 Yıl	76	145,30	1,32377	4	0,857
	4-6 Yıl	103	148,88			
	7-10 Yıl	64	157,68			
	11 Yıl ve Üstü	19	164,37			
	1 Yıldan Az	38	141,43			
Karşı Cins İlgisi	1-3 Yıl	76	151,60	0,89747	4	0,925
	4-6 Yıl	103	153,72			
	7-10 Yıl	64	152,59			
	11 Yıl ve Üstü	19	139,76			
	1 Yıldan Az	38	154,74			
Gösteriş	1-3 Yıl	76	145,88	1,25492	4	0,869
	4-6 Yıl	103	156,87			
	7-10 Yıl	64	145,97			
	11 Yıl ve Üstü	19	141,21			
	1 Yıldan Az	38	159,91			
Bağımsızlık	1-3 Yıl	76	147,05	1,82473	4	0,768

	4-6 Yıl	103	154,20			
	7-10 Yıl	64	149,11			
	11 Yıl ve Üstü	19	130,08			
Saldırganlık	1 Yılda Az	38	139,71			
	1-3 Yıl	76	162,99			
	4-6 Yıl	103	157,62	5,56506	4	0,234
	7-10 Yıl	64	136,92			
	11 Yıl ve Üstü	19	129,26			
Değişiklik	1 Yılda Az	38	149,72			
	1-3 Yıl	76	149,13			
	4-6 Yıl	103	150,12	0,09848	4	0,999
	7-10 Yıl	64	153,43			
	11 Yıl ve Üstü	19	149,74			
İlgi Görme	1 Yılda Az	38	156,66			
	1-3 Yıl	76	167,46			
	4-6 Yıl	103	141,17	4,86019	4	0,302
	7-10 Yıl	64	142,41			
	11 Yıl ve Üstü	19	148,16			
Kendini Suçlama	1 Yılda Az	38	154,03			
	1-3 Yıl	76	157,47			
	4-6 Yıl	103	143,70	1,40183	4	0,844
	7-10 Yıl	64	148,54			
	11 Yıl ve Üstü	19	159,03			
Uyarlık	1 Yılda Az	38	142,37			
	1-3 Yıl	76	158,51			
	4-6 Yıl	103	138,19	5,45537	4	0,244
	7-10 Yıl	64	167,08			
	11 Yıl ve Üstü	19	145,58			
Danışmaya Hazır Oluş	1 Yılda Az	38	142,20			
	1-3 Yıl	76	141,28			
	4-6 Yıl	103	156,59	2,88506	4	0,577
	7-10 Yıl	64	160,18			
	11 Yıl ve Üstü	19	138,34			
Oto Kontrol	1 Yılda Az	38	130,64			
	1-3 Yıl	76	147,88			
	4-6 Yıl	103	154,12	2,5501	4	0,636
	7-10 Yıl	63	155,67			
	11 Yıl ve Üstü	19	156,08			
Öz Güven	1 Yılda Az	38	138,96			
	1-3 Yıl	76	147,92	2,05925	4	0,725
	4-6 Yıl	103	153,10			

	7-10 Yıl	64	160,13			
	11 Yıl ve Üstü	19	137,34			
Kişisel Uyum	1 Yıldan Az	38	144,93			
	1-3 Yıl	76	142,51			
	4-6 Yıl	103	150,04	2,414	4	0,660
	7-10 Yıl	64	164,25			
	11 Yıl ve Üstü	19	149,76			
İdeal Benlik	1 Yıldan Az	38	146,96			
	1-3 Yıl	76	141,34			
	4-6 Yıl	103	155,17	1,43174	4	0,839
	7-10 Yıl	64	155,57			
	11 Yıl ve Üstü	19	151,84			
Yaratıcılık	1 Yıldan Az	38	155,14			
	1-3 Yıl	76	131,84			
	4-6 Yıl	103	153,00	5,54058	4	0,236
	7-10 Yıl	64	159,65			
	11 Yıl ve Üstü	19	171,50			
Askeri Liderlik	1 Yıldan Az	38	134,74			
	1-3 Yıl	76	141,02			
	4-6 Yıl	103	162,18	4,07813	4	0,396
	7-10 Yıl	64	151,11			
	11 Yıl ve Üstü	19	154,55			
Erkeksi Özellikler	1 Yıldan Az	38	157,39			
	1-3 Yıl	76	156,61			
	4-6 Yıl	103	148,37	1,26573	4	0,867
	7-10 Yıl	64	146,56			
	11 Yıl ve Üstü	19	137,08			
Kadınısı Özellikler	1 Yıldan Az	38	159,07			
	1-3 Yıl	76	148,43			
	4-6 Yıl	103	152,69	1,07498	4	0,898
	7-10 Yıl	64	142,70			
	11 Yıl ve Üstü	19	156,05			

Çizelge 5.2.5’de ilköğretim okulu öğretmenlerin kişilik özelliklerinin bulunduğu okuldaki görev süresi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerin kişilik özelliklerinin bulunduğu okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda *Duygusallık* özelliğinde anlamlı [$p=,016<,05$] bir fark saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Uygulama sonucunda farklılığın 1–3 yıl bulunduğu okulda görev yapan öğretmenler ile 7-10 yıl bulunduğu okulda görev yapan öğretmenler arasında 1–3 yıl bulunduğu okulda görev yapan öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerin kişilik özelliklerinin bulunduğu okulda görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda diğer kişilik özelliklerinde anlamlı [$p>,05$] bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 5.2.6

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları

Kişilik Özellikleri	Mezuniyet	<i>f</i>	$X_{sıra}$	x^2	sd	<i>p</i>
Başarma	Öğretmen Okulu	9	177,611	1,58	3	0,665
	Eğitim Enstitüsü	31	153,306			
	Üniversite	236	147,890			
	Yüksek Lisans	24	162,375			
Başatlık	Öğretmen Okulu	9	179,056	2,24	3	0,525
	Eğitim Enstitüsü	31	159,532			
	Üniversite	236	146,924			
	Yüksek Lisans	24	163,292			
Sebat	Öğretmen Okulu	9	183,556	2,64	3	0,451
	Eğitim Enstitüsü	31	161,919			
	Üniversite	236	145,818			
	Yüksek Lisans	24	156,583			
Düzen	Öğretmen Okulu	9	149,833	1,92	3	0,590
	Eğitim Enstitüsü	31	152,919			
	Üniversite	236	146,165			
	Yüksek Lisans	24	171,146			
Duygusallık	Öğretmen Okulu	9	135,889	1,34	3	0,721
	Eğitim Enstitüsü	31	135,726			
	Üniversite	236	151,702			

Şefkat	Yüksek Lisans	24	157,063	2,74	3	0,434
	Öğretmen Okulu	9	162,667			
	Eğitim Enstitüsü	31	140,919			
	Üniversite	236	147,519			
Yakınlık	Yüksek Lisans	24	174,958	4,57	3	0,206
	Öğretmen Okulu	9	166,111			
	Eğitim Enstitüsü	31	172,371			
	Üniversite	236	144,945			
Karşı Cins İlgisi	Yüksek Lisans	24	171,021	0,22	3	0,974
	Öğretmen Okulu	9	139,389			
	Eğitim Enstitüsü	31	149,000			
	Üniversite	236	150,663			
Gösteriş	Yüksek Lisans	24	155,000	1,26	3	0,739
	Öğretmen Okulu	9	179,333			
	Eğitim Enstitüsü	31	154,484			
	Üniversite	236	149,627			
Bağımsızlık	Yüksek Lisans	24	143,125	1,98	3	0,576
	Öğretmen Okulu	9	176,111			
	Eğitim Enstitüsü	31	133,871			
	Üniversite	236	151,386			
Saldırganlık	Yüksek Lisans	24	153,667	2,87	3	0,412
	Öğretmen Okulu	9	143,944			
	Eğitim Enstitüsü	31	170,032			
	Üniversite	236	150,193			
Değişiklik	Yüksek Lisans	24	130,750	0,12	3	0,989
	Öğretmen Okulu	9	153,333			
	Eğitim Enstitüsü	31	150,032			
	Üniversite	236	149,881			
İlgi Görme	Yüksek Lisans	24	156,125	5,26	3	0,153
	Öğretmen Okulu	9	152,167			
	Eğitim Enstitüsü	31	181,387			
	Üniversite	236	148,337			
Kendini Suçlama	Yüksek Lisans	24	131,250	3,03	3	0,386
	Öğretmen Okulu	9	107,000			
	Eğitim Enstitüsü	31	163,742			
	Üniversite	236	150,053			
Uyarlık	Yüksek Lisans	24	154,104	2,52	3	0,471
	Öğretmen Okulu	9	113,944			
	Eğitim Enstitüsü	31	162,484			
	Üniversite	236	149,352			
	Yüksek Lisans	24	160,021			

Danışmaya Hazır Oluş	Öğretmen Okulu	9	91,833	4,93	3	0,177
	Eğitim Enstitüsü	31	152,065			
	Üniversite	236	153,765			
	Yüksek Lisans	24	138,375			
Oto Kontrol	Öğretmen Okulu	9	159,333	0,70	3	0,873
	Eğitim Enstitüsü	31	150,984			
	Üniversite	236	150,872			
	Yüksek Lisans	24	136,688			
Öz Güven	Öğretmen Okulu	9	171,444	0,79	3	0,851
	Eğitim Enstitüsü	31	147,710			
	Üniversite	236	149,286			
	Yüksek Lisans	24	158,188			
Kişisel Uyum	Öğretmen Okulu	9	183,056	7,78	3	0,051
	Eğitim Enstitüsü	31	159,952			
	Üniversite	236	144,055			
	Yüksek Lisans	24	189,458			
İdeal Benlik	Öğretmen Okulu	9	213,889	5,85	3	0,119
	Eğitim Enstitüsü	31	162,161			
	Üniversite	236	146,581			
	Yüksek Lisans	24	150,208			
Yaratıcılık	Öğretmen Okulu	9	170,722	11,77	3	0,008
	Eğitim Enstitüsü	31	103,484			
	Üniversite	236	157,388			
	Yüksek Lisans	24	135,917			
Askeri Liderlik	Öğretmen Okulu	9	192,556	6,15	3	0,104
	Eğitim Enstitüsü	31	160,452			
	Üniversite	236	144,701			
	Yüksek Lisans	24	178,896			
Erkeksi Özellikler	Öğretmen Okulu	9	203,833	5,20	3	0,158
	Eğitim Enstitüsü	31	147,581			
	Üniversite	236	146,778			
	Yüksek Lisans	24	170,875			
Kadınsı Özellikler	Öğretmen Okulu	9	114,500	2,68	3	0,444
	Eğitim Enstitüsü	31	166,161			
	Üniversite	236	149,322			
	Yüksek Lisans	24	155,354			

Çizelge 5.2.6’da ilköğretim okulu öğretmenlerin kişilik özelliklerinin eğitim düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerin kişilik özelliklerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda *Yaratıcılık* özelliğinde anlamlı [$p=,008<,01$] bir fark saptanmıştır. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir.

Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Uygulama sonucunda farklılığın üniversite mezunu öğretmenler ile eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler arasında üniversite mezunu öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerin kişilik özelliklerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda diğer kişilik özelliklerinde anlamlı [$p>,05$] bir fark saptanmamıştır.

5.3. Okul Kültürüne Ait Alt Problemlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çizelge 5.3.1

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Öğretmenlerin Cinsiyetin Değişkenine Göre t-Testi Analizi Sonuçları

Cinsiyet	f	x	ss	sd	t	p
Kadın	161	125,05	26,73	297	-1,095	,270
Erkek	138	128,54	28,28			

Çizelge5.3.1’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin okul kültürü algılarının cinsiyet değişkeni istatistiksel olarak anlamlı [$p=,270>.05$] bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 5.3.2

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları

Yaş	<i>f</i>	\bar{X} sıra	x^2	sd	p
21–25	12	126,33			
26–30	64	118,56			
31–35	83	126,65	8,482	4	0,750
36–40	61	132,88			
41 ve üstü	79	128,49			

Çizelge 5.3.2’de ilköğretim okulu öğretmenlerin okul kültürü algılarının yaş değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerin okul kültürü algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda anlamlı [$p=,750>,05$] bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 5.3.3

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları

Kıdem Yılı	<i>f</i>	\bar{X} sıra	x^2	sd	p
0-5 yıl	46	136,53			
6-10 yıl	109	139,45			
11-15 yıl	75	155,47	9,734	5	0,083
16-20 yıl	27	189,87			
21-25 yıl	18	143,83			
26 ve üstü yıl	24	166,38			

Çizelge 5.3.3’de ilköğretim okulu öğretmenlerin okul kültürü algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerin okul kültürü algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda anlamlı [$p=,083>,05$] bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 5.3.4

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları

Yıl	<i>f</i>	$X_{sıra}$	x^2	sd	<i>p</i>
1 Yıldan Az	38	148,84			
1-3 Yıl	76	146,86			
4-6 Yıl	103	145,34	2,401	4	0,632
7-10 Yıl	64	153,81			
11 Yıl ve Üstü	19	177,13			

Çizelge 5.3.4’de ilköğretim okulu öğretmenlerin okul kültürü algılarının bulunduğu okuldaki görev süresi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerin okul kültürü algılarının bulunduğu okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda anlamlı [$p=,632>,05$] bir fark saptanmamıştır.

Çizelge 5.3.5

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının Öğretmenlerin Bulunduğu Okuldaki Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları

Mezuniyet	<i>f</i>	$X_{sıra}$	x^2	sd	<i>p</i>
Öğretmen Okulu	9	122,500			
Eğitim Okulu	31	141,517			
Üniversite	236	153,182	1,89	3	0,601
Yüksek Lisans	24	139,625			

Çizelge 5.3.5’de ilköğretim okulu öğretmenlerin okul kültürü algılarının eğitim düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerin okul kültürü algılarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H sonucunda anlamlı [$p=,601>,05$] bir fark saptanmamıştır.

5.4. Kişilik Özelliklerine ve Okul Kültürüne Ait Alt Problemlere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çizelge 5.4.1

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile Okul Kültürü Algıları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Kişilik Özelliği	Okul Kültürü Algısı	n	r	p
Başarma		300	-0,093	0,108
Başatlık		300	-0,065	0,265
Sebat		300	-0,009	0,875
Düzen		300	0,072	0,216
Duygusallık		300	-0,033	0,570
Şefkat		300	0,030	0,606
Yakınlık		300	-0,083	0,155
Karşı Cinse İlgi		300	-0,033	0,573
Gösteriş		300	-0,046	0,433
Bağımsızlık		300	-0,096	0,098
Saldırganlık		300	0,003	0,964
Değişiklik	Okul Kültürü Algısı	300	-0,018	0,751
İlgi Görme		300	0,011	0,844
Kendini Suçlama		300	0,071	0,220
Uyarlık		300	0,055	0,344
Danışmaya Hazır Oluş		300	-0,090	0,119
Oto Kontrol		300	0,030	0,608
Öz Güven		300	-0,097	0,095
Kişisel Uyum		300	-0,014	0,806
İdeal Benlik		300	-0,083	0,154
Yaratıcılık		300	-0,092	0,112
Askeri Liderlik		300	0,001	0,983
Erkeksi Özellikler		300	-0,125	0,031
Kadınsı Özellikler		300	0,029	0,615

Çizelge 5.4.1’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile okul kültürü algılarının karşılaştırılması amacıyla Pearson momentler çarpımı kolerasyon analizi uygulamasına ilişkin bulgular verilmiştir. Bulgular incelendiğinde ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile erkeksi özellik kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman negatif yönde hafif kuvvette bir ilişki [$r=-0,125$] olduğu ayrıca ilişkinin düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı [$p=0,031<,05$] olduğu saptanmıştır. Ayrıca ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile diğer kişilik özellikleri arasındaki

ilişkiye bakıldığı genellikle negatif ve hafif kuvvet bir ilişki saptanmasına karşın bu ilişkiler anlamlı [$p > .05$] düzeyde bulunmamaktadırlar.

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar anlatılarak, bu sonuçlardan hareket edilerek bir takım önerilerde bulunulacaktır.

6.1. Sonuç ve Tartışma

1. Örneklem grubu 161'i kadın, 139'u erkek; 46'sı 1-5 yıl, 109'ü 6-10 yıl, 75'i 11-15 yıl, 27'si 16-20 yıl, 18'i 21-25 yıl ve 25'i 26 yıl ve üzere; 12'si 20-25 yaş, 64'ü 26-30 yaş, 83'ü 31-35 yaş, 61'i 36-40 yaş ve 80'ü 41 yaş ve üzeri; 9'u öğretmen okulu, 31'i eğitim enstitüsü, 236'sı üniversite, 24'ü yüksek lisans; 38'i 1 yıldan az, 76'sı 1-3 yıl, 103'ü 4-6 yıl, 64'ü 7-10 yıl ve 19'u 11 yıl ve üzeri olmak üzere toplam 300 kişiden oluşmaktadır.
2. Araştırma grubundaki öğretmenlerde *Sebatlık*, *Düzen* ve *Uyarlık* pozitif yönde, *Değişiklik* negatif yönde öne çıkmaktadır. Bu sonuca göre araştırma grubundaki öğretmenler güvenilir ve sorumluluk sahibi, nesnel ve akılcı olma peşinde, dürtülerini kontrol etmede katı ve amaçlarını gerçekleştirmek için tuttuğu yoldan sapmayan bir kişidir. Ayrıca değişikliklere kolay katlanamaz, değişimleri ve yenilikleri hoş karşılamaz. Sonu belli olmayan riskli işlerden kaçınırlar.
 - İstengel'in 2006 yılında yapmış olduğu çalışma bulgularında rehber öğretmenlerin *Sebatlık*, *Düzen* ve *Uyarlık* kişilik alt boyutları pozitif yönde çıkmıştır. Elde edilen bu bulgular sonucu destekler niteliktedir. Ayrıca bu bulgular araştırmanın literatürüyle de tutarlılık göstermektedir.
3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin *Duygusallık*, *Şefkat*, *Yakınlık*, *Değişiklik*, *İlgi Görme*, *Kendini Suçlama*, *Uyarlık*, *Kişisel Uyum*, *Kadınsı* kişilik özelliklerinde erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler arasında fark bulunmuştur. Belirtilen kişilik özelliklerinde erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha baskındırlar. Yani erkek öğretmenler belirtilen kişilik özelliklerini daha fazla sergilemekte iken *Danışmaya Hazır Olma* kişilik özelliğini kadın öğretmenler daha fazla sergilemektedirler. Danışmaya hazır oluş ölçüğünden yüksek puan alan kadınlar,

zeki ve becerikli oldukları kadar; sert ve soğuk kişilikli, buldukları statü ile yetinmeyen, başkalarına güvenme konusunda şüpheli, eleştirici ve alışılmış kadın rollerini yerine getirme konusunda asla boyun eğmezler diyebiliriz. Diğer kişilik özelliklerinde ise kadın ve erkek öğretmenler arasında fark saptanmamıştır.

- İstengel'in 2006 yılında yapmış olduğu araştırmada da cinsiyete göre rehber öğretmenlerin kişilik alt boyutlarından *Başarma, Başatlık, Sebat, Düzen, Değişim, Kendini Suçlama, Danışmaya Hazır Oluş, Askeri Liderlik ve Kadınsı Özellikler* kişilik alt boyutlarında farklılaşma gösterdikleri; kişilik alt boyutlarından *Başarma, Danışmaya Hazır Oluş, Askeri Liderlik* alt boyutlarında kadınlar erkeklere oranla aritmetik ortalamaya göre daha yüksek puan almıştır. Kişilik alt boyutlarından *Değişim, Kendini Suçlama, Kadınsı Özellikler* alt boyutlarında ise erkekler aritmetik ortalamaya göre daha yüksek puan aldığı saptanmıştır. Bu bulgularla araştırmanın bulguları kısmen paralellik göstermektedir. İki bulgu arasındaki farklılık nedeni olarak İstengel'in (2006) örneklem grubunun sadece rehber öğretmenlerden oluşmasından kaynaklanabileceği olarak açıklanabilir.
4. İlköğretim okulu öğretmenleri *Başatlık, Sebat, Düzen, Kişisel Uyum, Yaratıcılık ve Yakınlık* kişilik özelliklerinde 21-25 yaş grubundaki öğretmenler ile diğer gruptaki öğretmenler arasında fark bulunmuştur. Belirtilen kişilik özelliklerini öğretmenlerin yaşları arttıkça daha fazla sergilemektedirler. Ayrıca diğer kişilik özelliklerinde ise farklı yaş gruplarındaki öğretmenler arasında fark saptanmamıştır. Yani bu araştırmanın sonucuna göre öğretmenler yaşı ilerledikçe kişilik özelliklerinin olumlu yönde geliştiğini ve güvenilir, sorumluluk sahibi, düzenli çalışmayı seven, nesnel, akılcı davranışlar sergilerler diyebiliriz. Bu bulgular araştırmanın literatürüyle de tutarlılık göstermektedir.
- Bu sonuçlarla İstengel (2006) tarafından yapılan araştırmada elde ettiği bulgulardan yaşa göre 21-25 yaş grubundaki öğretmenler ile diğer gruptaki öğretmenler arasında kişilik alt boyutlarından *Sebat ve Düzen* alt boyutlarında paralel sonuçlar elde edilirken; *Başatlık, Kişisel Uyum, Yaratıcılık, Yakınlık ve Askeri Liderlik* boyutlarında elde edilen sonuçların paralellik göstermediği saptanmıştır. Ayrıca İstengel'in (2006) araştırmasında yaşa göre farklı yaş

gruplarındaki öğretmenler arasında diğer kişilik alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Bu bulgular araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

5. İlköğretim okulu öğretmenlerinin *Sebat, Düzen, Duygusalılık ve Kişisel Uyum* kişilik özelliklerinde 0–5 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenler ile 26 ve üstü mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenler arasında fark saptanmıştır. Bu sonuca göre belirtilen kişilik özelliklerini tecrübesi yüksek öğretmenlerin daha fazla sergiledikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin kişilik özelliklerinin mesleki tecrübe ile geliştiği söylenebilir. Bu sonuç aynı zamanda literatürle de tutarlılık göstermektedir.
- Kıdem açısından elde edilen sonuçlar diğer çalışmalardan elde edilen sonuçlara uymamaktadır (İstengel, 2006).
6. İlköğretim okulu öğretmenlerin *Askeri Liderlik* kişilik özelliğinde 0–5 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenler ile 26 yıl ve üstü mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenler arasında; 11–15 yıl mesleki kıdem grubundaki öğretmenler ile 21–25 yıl mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenler arasında; 21–25 yıl mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenler ile 26 yıl ve üstü mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenler arasında bir fark saptanmıştır. Bu sonuçlara göre Askeri Liderlik kişilik özelliği 21-25 yıl mesleki kıdeme doğru hızla artarak en üst düzeyine gelirken 25 yılın sonunda bir düşüş sergilediği söylenebilir. Yani askeri liderlik ölçeğinden daha yüksek puan alanlar; görev ve zorunluluklara daha iyi motive olurlar, işlerine dört elle sarılırlar ve belirlenmiş amaçlarına ulaşmak için çalışırlar. Bu kişiler başkaları üzerinde derin ve kalıcı etki bırakırlar. Başarılı organizasyon ve dikkatli planlamaya değer verirler ve hiçbir zaman sınırlı ve gergin değillerdir. Ayrıca diğer kişilik özelliklerinde ise farklı mesleki kıdeme sahip gruplarındaki öğretmenler arasında fark saptanmamıştır.
- İstengel (2006) tarafından yapılan araştırmanın bulgularında rehber öğretmenlerin kişilik alt boyutlarından *Sebat, Düzen, Değişim ve Kadınsı Özellikler* alt boyutlarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Ancak yine aynı çalışmada (İstengel, 2006) diğer kişilik alt boyutlarında ise farklı

mesleki kıdeme sahip gruplarındaki öğretmenler arasında fark saptanmamıştır. Buda araştırmanın sonuçları ile kısmen benzerlik göstermektedir.

7. İlköğretim okulu öğretmenlerinin *Duygusallık* kişilik özelliğinde 1–3 yıl bulunduğu okulda görev yapan öğretmenler ile 7-10 yıl bulunduğu okulda görev yapanlar arasında bir fark saptanmıştır. Bu sonuca göre okuldaki bulunma süresi fazla olan kişilerdeki duygusallık kişilik özelliği yıllar ilerledikçe öğretmenlerde düşmektedir. Bu durum aynı okulda çok fazla görev yapmanın vermiş olduğu bıkkınlıktan kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca diğer kişilik özelliklerinde ise bulunduğu okuldaki görev sürelerine sahip farklı gruplardaki öğretmenler arasında fark saptanmamıştır.
- Diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlarda bu sonucu destekler niteliktedir(İstengel, 2006). Bu sonuç aynı zamanda araştırmanın literatürünü de destekler niteliktedir.
8. İlköğretim okulu öğretmenlerin *Yaratıcılık* kişilik özelliğinde üniversite mezunu öğretmenler ile eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler fark saptanmıştır. Bu sonuca göre üniversite mezunları daha fazla yaratıcılık kişilik özelliği sergilemektedirler. Bu sonuca göre üniversite mezunları eğitim enstitüsü mezunlarına göre ilgi alanları geniş, bilişsel yetenek ve fikirlerde akıcılık gibi entelektüel özellikleri daha belirgindir diyebiliriz. Ayrıca diğer kişilik özelliklerinde ise farklı eğitim düzeylerindeki öğretmenler arasında fark saptanmamıştır.
9. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarının cinsiyet değişkeni açısından bir fark saptanmamıştır. Yapılan diğer araştırmalarda elde edilen bulgulardan Şimşek (2005) ve Terzi'nin (1999) sonuçlarıyla paralellik gösterirken, Eyüboğlu'nun (2006) sonuçlarıyla paralellik göstermemektedir. Bu sonuca göre kadın ve erkek öğretmenlerin okul kültürü algıları aynı düzeydedirler. Bu da göstermektedir ki ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarında cinsiyet öğesinin önemli bir belirleyici olmadığı şeklinde yorumlanabilir.
10. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarının yaş değişkeni açısından bir fark saptanmamıştır. Yapılan diğer araştırmalarda elde edilen bulgulardan

Şimşek'in (2005) sonuçlarıyla paralellik gösterirken, Eyüboğlu'nun (2006) sonuçlarıyla paralellik göstermemektedir. Bu sonuca göre farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları aynı düzeydedirler. Bu da göstermektedir ki ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarında yaş ögesinin önemli bir belirleyici olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

11. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca göre farklı mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları aynı düzeydedirler. Bu sonuç alanda yapılan diğer çalışmalardan elde edilen sonuçlara uymamaktadır(Eyüboğlu, 2006).
12. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarının bulunduğu okuldaki görev süresi değişkeni açısından bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca göre farklı bulunduğu okuldaki görev süresi gruplarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları aynı düzeydedirler. Bu sonuç alanda yapılan diğer çalışmalardan elde edilen sonuçlara uymamaktadır(Eyüboğlu, 2006).
13. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algılarının eğitim düzeyi değişkeni açısından bir fark saptanmamıştır. Bu sonuca göre farklı eğitim düzeyi gruplarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları aynı düzeydedirler. Bu sonuç alanda yapılan diğer çalışmalardan elde edilen sonuçlara uymamaktadır(Eyüboğlu, 2006).
14. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile erkeksi kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye bakıldığı zaman negatif yönde hafif kuvvette bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuca göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile erkeksi kişilik özellikleri birbirlerini olumsuz olarak etkilemektedirler. Ayrıca ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile diğer kişilik özellikleri arasında ilişki bulunmamaktadır. Bu sonuç araştırma literatürüyle tutarlılık göstermemektedir.

6.2. Öneriler

Araştırma sürecinde verilerin istatistiki analizler sonrası elde edilen bulgulardan ve ulaşılan sonuçlardan faydalanılarak, İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri İle Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişki açısından şu öneriler getirilmiştir:

6.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- İlköğretim okulu öğretmenlerinde *Sebatlık, Düzen ve Uyarlık* kişilik özellikleri olumlu olmasına karşın, özellikle öğretmenlerde yer alması gereken *Değişiklik* kişilik özelliğini geliştirecek çalışmalar yapılmalıdır.
- Erkek öğretmenlerde karamsar ve kaygılı olma kişilik özelliği olan *Kendini Suçlama* kişilik özelliği ile kadın öğretmenlerde sert, soğuk, hoşnutsuz, şüpheli, eleştirici olma kişilik özelliği olan *Danışmaya Hazır Olma* kişilik özelliğinin söndürülmesi gerekmektedir. Ayrıca kadın öğretmenlerde *Duygusallık, Şefkat, Yakınlık, Değişiklik, Uyarlık ve Kişisel Uyum* kişilik özelliklerini ön plana çıkaracak broşürler, kitapçıklar hazırlanmalıdır. Öğretmenlerin kişilik ve meslek gelişimlerini bağlı buldukları kurum bünyesinde gerçekleştirebilmeleri için olanaklar yaratılmalıdır.
- Genç öğretmenlere *Başatlık, Sebat, Düzen, Kişisel Uyum, Yaratıcılık ve Yakınlık* kişilik özelliklerinin öğretmenler için önemli olduğu, öğretmen yetiştiren kurumlardan başlamak üzere vurgulanması gerekmektedir. Genel anlamda öğretmenlerden beklenen özellikler doğrultusunda, öğretmen atamalarında öğretmenin kişilik özellikleri göz önünde bulundurulmalı ve ayırt edici ölçüt olarak kullanılmalıdır.
- Kıdemli öğretmenlerin *Askeri Liderlik* kişilik özelliğini sergilemeleri mesleki kıdemi düşük öğretmenleri olumlu etkileyeceklerinden bu tip kişilik özelliklerinin gelişimini sağlayacak çalışmalar yapılmalıdır.
- Uzun süre aynı okulda görev yapan öğretmenlerdeki *Duygusallık* kişilik özelliğinde görünen düşüşün öğretmen ve öğrenci gelişimini olumsuz yönde etkileyeceğinden öğretmenlerin aynı okulda uzun süre görev yapmamları sağlanmalıdır.

- Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerinin *Yaratıcılık* kişilik özelliğindeki düşüklüğün giderilmesi için eğitim okulu mezunu öğretmenlere yaratıcılık kişilik özelliğini geliştirici eğitim verilmelidir.
- Okul kültürü algıları ile erkeksi kişilik özellikleri arasındaki negatif ilişkiden dolayı ve erkeksi kişilik özelliğinin dominant davranma, karşısındaki kişilere baskı kurma davranışları olduğu göz önüne alındığı zaman öğretmenlerde görülen erkeksi kişilik özelliklerinin söndürülmesi için hizmet içi çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretmen yetiştirme programları gözden geçirilerek, bu programlara öğretmenlerin kişilik özelliklerini geliştirecek dersler ve çalışmalar konulmalıdır.
- Öğretmen seçimi ve atamalarında öğretmenlerin okul kültürünü olumlu yönde geliştirecek kişilik özelliklerini ölçen çeşitli testler yapılmalıdır.
- Öğretmenler için hazırlanan öğretmen geliştirme programında ve hizmet içi eğitim etkinliklerinde uygulamaya yönelik çalışmalara daha fazla ağırlık verilebilir.
- Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkiden yola çıkarak bundan sonraki araştırmalarda bu konunun üzerine ayrıntılı çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretmen eğitiminde bürokratik işlemlerden fazla, davranış bilimlerine ağırlık verilmeli, öğretmenlerin kişilik özelliklerini geliştirici çalışmalar yapılmalıdır.
- Yönetici ve öğretmenlerin katılacağı okul kültürü konulu ulusal ve uluslararası seminer, konferans ve sosyal etkinlikler periyodik aralıklarla yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin okul kültürü oluşturup, geliştirebilecekleri etkin sosyal ortamlar sağlanmalıdır.
- Okul içersinde sevgi ve saygıya dayalı işbirlikçi bir okul kültürü oluşturulmalıdır.
- Öğretmenlerin okul kültürü oluşturulmasındaki rollerini yerine getirebilmesi için uygun koşullar sağlanmalı, eğitim politikaları yeniden gözden geçirilerek mevzuatta gerekli değişiklikler yapılmalıdır.

- Öğretmen seçimi, yetiştirilmesi, değerlendirilmesi ve atamalarına esas olan ölçütler, kişilik özellikleri ve okul kültürü algılarını kapsayacak şekilde geliştirilebilir.
- Ülkemizde öğretmenlerin kişilik özellikleri ve okul kültürü konularında yapılan çalışmaların sayısı artmalıdır.

6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- İlköğretim okulları için yeni atanacak öğretmen adayları için düzenlenen hizmet öncesi eğitim kurs programlarının okul kültürünün oluşturulması boyutundaki davranış kazandırma durumu araştırılabilir.
- Özel ilköğretim öğretmenleri ile resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile okul kültürü algıları arasındaki fark karşılaştırılabilir.
- Benzer bir araştırma, özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere yönelik yapılabilir.
- Bu çalışmada; ilköğretim öğretmenlerinin kişilik özellikleri ve okul kültürü ile ilgili öğretmen görüşleri ele alınmıştır. Benzer bir araştırma ile öğrencilerin, velilerin, yöneticilerin, müfettişlerin görüşleri alınabilir.
- Bu araştırma İstanbul İli Kartal İlçesindeki okullarda yapılmıştır. Değişik illerdeki resmi ve özel okullarda benzer bir araştırma yapılabilir.

6.2.3. İlköğretim Okulu Öğretmenleri İçin Öneriler

- İlköğretim okulu öğretmenleri, okulun amaçlarına ulaşmasında çalışmalarını teşvik edecek uygun okul kültürünü oluşturulmasını sağlayacak ve öğretmenlerde yer alması gereken kişilik özelliklerini geliştirecek çalışmalara ve hizmet içi programlarına katılmalıdır.
- İlköğretim okulu öğretmenleri, okulun amaçlarına ulaşmasını sağlayan okul kültürünün oluşmasını olumsuz etkileyecek kişilik özelliklerinin söndürülmesi ve gelişimini önleyecek hizmet içi çalışmalara katılmalıdır.

- İlköğretim okulu öğretmenleri, okul kültürü ile öğrenci ve okul başarısı arasında doğru orantı bulunduğundan, öğrenci ve okul başarısını teşvik edecek okul kültürünü oluşturmak için yönetici ve velilerle daha fazla işbirliği yapmalıdırlar.
- İlköğretim okulu öğretmenleri okul kültürü konulu konferans ve hizmet içi programlarına katılmalıdır.
- İlköğretim okulu öğretmenleri, okul kültürünün oluşturulmasıyla ilgili olarak; öğrenci ve okul başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlamalıdır. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşması, gelişmesi ve korunmasında etkili bir rol üstlenmelidir.
- İlköğretim okulu öğretmenleri, takım ruhunun toplam kalite yönetiminin bir parçası olduğu bilincinde, kurumlarında TKY felsefesini benimseyerek uygulamalıdır.
- İlköğretim okulu öğretmenleri, okul kültürünün oluşturulması ve geliştirilmesiyle ilgili olarak; okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirmelidir. Ödüllendirilen başarının, öğrencileri üst düzey başarı göstermeleri için teşvik edecek ve başarının pekiştirilmesini sağlayarak; diğer öğrenciler için bir model oluşturacağını bilmelidirler. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için diğer öğretmenlerle, yöneticilerle ve ailelerle her zaman görüşmeler yapmalıdırlar. Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirmelidir.
- İlköğretim okulu öğretmenleri, okul kültürünün oluşturulması ve geliştirilmesiyle ilgili olarak; diğer okullardaki okul kültürlerini tanımak ve esinlenmek için bu okullardaki öğretmenlerle görüşmeler yapmalı ve bu okullara ziyaretlerde bulunmalıdır.

KAYNAKLAR

- AKINCI, B.Z., 1998, **Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim**, İletişim Yayınları, İstanbul .
- ALLPORT, G.W., 1937, **Personality: A Psychological Interpretation**, New York: Holt.
- ATAY, K., 2001, **Okul kültürü**, Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi,23, 179-191.
- ATKINSON, R., HILGARD, E., 1995, **Psikolojiye Giriş II**, Sosyal Yayınlar, İstanbul.
- AYDIN, A., 2001, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Alfa Yayınları, İstanbul
- AYDIN, B., 2002, **Gelişim Psikolojisi**, SFN Baskı, İstanbul.
- ANKAY, A., 1992, **Eğitim Psikolojisine Giriş**, Turhan Yayınevi, Ankara.
- BALCI, A., 2002, **Etkili Okul ve Okul Geliştirme, Kuram, Uygulama ve Araştırma**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- BALCI, A., 2001, **Etkili Okul ve Okul Geliştirme, Kuram, Uygulama ve Araştırma**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- BALCI, A., 1993, **Etkili Okul**, Erek Ofset Matbaa, Ankara.
- BARUTÇUGİL, İ., 2002, **Bilgi Yönetimi**, Kariyer Yayıncılık, İstanbul.
- BAŞARAN, İ.E., 1991, **Örgütsel Davranış**, Gül Yayınevi, Ankara.
- BAYMUR, F., 1972, **Genel Psikoloji**, İnkılap ve Aka Kitapevleri, İstanbul
- BAYMUR, F., 1973, **Genel Psikoloji**, İnkılap ve Aka Kitapevleri, İstanbul.

BAYRAK, C., 2001, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, (Ed: Özcan Demirel ve Zeki Kaya), Pegem A Yayıncılık, Ankara.

BEKİR, O., 1997, **Gelişim Psikolojisi Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm**, İmge Kitapevi Yayınları, Ankara.

BURSALIOĞLU, Z., 2002, **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

BURSALIOĞLU, Z., 1987, **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

CANSEVER, G., 1982, **Klinik Psikolojide Değerlendirme Yöntemleri**, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

CELEP, C., 2002, **İlköğretim Okullarında Öğrenme Kültürü**, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 8(31), 356-353.

CEYHAN, E., 1999, **Mesleki Sorun Düzeyleri Farklı Okul Rehber Öğretmenlerinin Kişisel ve Sosyal Uyum Düzeylerinin İncelenmesi**, Türk Psikolojik ve Rehberlik Dergisi, c.2, sayı13, s.46-54.

CÜCELOĞLU, D., 1997, **İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kuramları**, Remzi Kitapevi, İstanbul.

CÜCELOĞLU, D., 1991, **İnsan ve Davranışı**, Remzi Kitapevi, İstanbul.

ÇELİK, V., 2002, **Okul Kültürü ve Yönetimi**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

ÇELİK, V., 2000, **Okul Kültürü ve Yönetimi**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

DEAL, TERENCE VE PETTERSON, 1991, **The Principal's Role In School Culture**, Washington Us: Departman of Education.

DİNÇER, O., 1996, **İşletme Yönetimi**, Beta Yayım ve Dağıtım A.Ş., İstanbul.

ERDOĞAN, İ., 1997, **İşletmelerde Davranış**, Dönence Yayınları, İstanbul

ERDOĞAN, İ., 2002, **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**, Sistem Yayıncılık ve Mat. A.Ş., İstanbul.

EREN, E., 2001, **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**, Beta Yayım ve Dağıtım A.Ş., İstanbul.

ERENGÜL, B., 1997, **Kültür Sihirbazları: Rekabette Üstünlüğü Sağlayan Yönetim**, Evrim Yayınevi ve Tic. Ltd. Şti., İstanbul.

EYÜBOĞLU, Ö., 2006, **Okul Kültürünün Oluşturulmasında Öğretmenlerin Rolü**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

EVANS, I.RICHARD, 1999, **Jean Piaget İnsan ve Fikirleri**, Çeviren: Şebnem Çiftçioğlu, Doruk Yayıncılık, Ankara.

GENÇTAN, E., 1988, **Psikanaliz ve Sonrası**, Remzi Kitapevi, İstanbul.

GENÇTAN, E., 1985, **Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar**, Remzi Kitapevi, İstanbul.

GREENBERG, J., AND BARON R.A., **Behavior in Organization**, Sixth Edition, New Jersey: Prentice- Hall, Inc.

GÜMÜŞ, M., 1999, **Yönetimde Başarı İçin Altın Kurallar**, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.

GÜMÜŞELİ, A.İ.,2006, **Okul Kültürü ve Liderlik**, artı@egitim dergisi,14.sayı, s.8).

HALL, C.A., 1999, **The Relationships Between Leader Behaviors and Characteristics and School Culture**, Unpublished Doctoral Dissertation University of Florida.

HARRISON, J.A., 1995, **The Creation of Culture in Middle School**, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of North Carolina at Greensboro.

HELLRIEGEL, D., J.SLOCUM VE R.W.WOODMAN, 1987, **Organizational Behavior**, West Paublishing Company.

HESAPÇIOĞLU, M.,1988, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Beta Basım Yayım A.Ş., İstanbul.

HJELLE, L.A., ZIEGLER, D.J., 1982, **Personality Theories Basic Assumptions Research and Applications**, Second Edition, McGraw-Hill International Book Company, U.S.A.

HOY, W.K., JOHN W., HANNUM, 1997, **Middle School Climate: An Emprical Assesment of Organizational Health and Student Achievement**, Education Administration Quarterly, 33,3: 290-312.

HOY, W.K. VE C.C. MISKEL, 1991, **Educational Administration: Theory Research and Practice..**

İPEK, C., 1999, **Resmi Liseler İle Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen – Öğrenci İlişkisi**, (Yayımlanmamış Doktora Tezi Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü), Ankara.

İSTENGEL MALKOÇ, A., 2006, **Okul Rehber Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ve İş Stresi Arasındaki İlişki Düzeyinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- JERSILD, A.T., 1987, **Çocuk Psikolojisi**, Çeviren: Gülseren Günçe, S.Yayınları, Ankara.
- JONES, M.T., 1998, **The Relationship of Organizational Commitment to the Organizational Culture of High Schools**, Unpublished Doctoral Dissertation, Wiedener University.
- KEÇECİOĞLU, T.,1998, **Liderlik ve Liderler: Değişim Yolunda İyi Bir Öğrenci ve İyi Bir Öğretmen**, KalDer Yayınları NO:24, İstanbul.
- KIRIM, A ., 1998, **Yeni Dünyada Strateji ve Yönetim**, Sistem Yayıncılık ve Mat. San. A.Ş., İstanbul.
- KOPTAGEL, G., 1984, **Tıpsal Psikoloji**, Beta Yayınları, İstanbul.
- KOZLU, C., 1988, **Kuramsal Kültür: Amerika, Japonya ve Türkiye Başarılı Firma Yönetimlerinde Kurumsal Kültürün Rolü**, Bilkom Yayınları, İstanbul.
- KÖKNEL, Ö., 1989, **Genel ve Klinik Psikiyatri**, Nobel Tıp Kitapevi, İstanbul.
- KÖKNEL,Ö., 1985, **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**, Nobel Tıp Kitapevi, İstanbul.
- KÖKNEL,Ö., 1980, **Tıpta Ruh Bilim**, Bozak Matbaası, İstanbul.
- KÖKNEL, Ö. VE DİĞERLERİ, 1993, **Davranış Bilimler**, Yaylım Matbaası, İstanbul.
- KULAKSIZOĞLU, A., 2003, **Ergenlik Psikolojisi**, Remzi Kitapevi, İstanbul
- LEEK, J.R., 1995, **Changing School Culture in the Urban Middle School: A Case Study of Implementing Integrated Thematic Instruction (Urban Education, Restructuring)**, Unpublished Doctoral Dissertation University of Kansas.

LEITHWOOD, K., JANTZI, D. & STEINBACH, R., 1999, **Changing Leadership for Changing Times**, Philadelphia: Open University Press.

LEITHWOOD, K.A., 1992, **The Move Toward Transformational Leadership**, Educational Leadership.

LUNENBURG, F.C. & ORNSTEIN, A.C., 1996, **Educational Administration: Concepts and Practice**, 2th Edition, California: Wadsworth Publishing Company.

MUSLU-KÖSEOĞLU, S., 1994, **Psikolojik Danışmanların Becerilerinin ve Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

NELSON, D.L. & CAMPBELL, J.Q., 1997, **Organizational Behavior**, West Publishing Company.

NNADOZİE, C.A., 1993, **A Study of the Relation Between Participation in Decision-Making and School Culture and Perception of Job Satisfaction Among Teachers (Empowerment)**, Morgan State University.

OSTRAND, J., & CREASER, 1978, **Development of Counselor Candidate Dominance in Three Learning Conditions**, The Journal Of Psychology c.99, ss.199-202.

OWENS, R.G. & STEINHOF, C.R., 1989, **Towards a Theory of Organizational Culture**, Journal of Organizational Administration Vel 27 no:3.

ÖZKALP, E., 1992, **Sosyolojiye Giriş**, A.Ü. Vakıf Yayınları, Eskişehir.

ÖZKALP, E., ve KIREL, Ç., 1996, **Örgütsel Davranış**, Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir.

PEHLIVANOĞLU, K., 1999, **Özel Ortaöğretim Kurumlarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Oluşturmadaki Yeterlilik Derecesi** , Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

PETTİGREW, A., 1979, **On Studying Organizational Cultures**, Administrative Science Quarterly.

REAMES, E.H., 1997, **A Study of The Relationships Between School Work Culture and Teacher Beliefs of Efficacy and Commitment İn Middle Schools**, Unpublished Doctoral Dissertation, Auburn University.

SABUNCUOĞLU, Z. VE TÜZ, M., 1998, **Örgütsel Psikoloji**, Alfa/Aktüel Kitapevleri, Bursa.

SAVRAN, C., 1993, **Sıfat Listesinin(Adjective Check List) Türkiye Koşullarına Uygun Dilsel Eşdeğerlilik, Geçerlik, Güvenirlik ve Norm Çalışması ve Örnek Uygulama**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri, İstanbul.

SCHENEİDER, B., 1996, **Creating A Climate And Culture For Sustainable Organizational Change**, Organizational Dynamics.

SCHERMERHORN, JOHN, R., HUNT, JAMES G., OSBORN, RICHARD N., 1994, **Managing Organizational Behavior**, Fifth Edition, John Wiley & Sons, Inc, New York.

SERİM, Ö., 1991, **Milli Eğitim Mevzuatı**, Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık, Ankara

STOLP, S., VE S.C.SMİTH, 1997, **Culturel Leadership**, Scholl Leadership: Handbook For Excellence, University Of Oregon.

ŞİMŞEK, Y., 2005, **Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

ŞİŞMAN, M., 1994, **Örgüt Kültürü(Eskişehir İl Merkezindeki İlkokullarda Bir Araştırma)**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

UNUTKAN, G.A., 1995, **İşletmelerin Yönetimi ve Örgüt Kültürü**, Türkmen Kitapevi, Ankara.

TERZİ, A.R.,1999, **Özel ve Devlet Liselerinde Örgüt Kültürü**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara

TERZİ, A.R., 2000, **Örgüt Kültürü**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

TEZCAN, M., 1985, **Eğitim Sosyolojisi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları NO: 150, Ankara

TEZER, F., 1998, **İdeal Öğretmenin Kişilik Özelliklerini, Marmara Üniversitesi , Atatürk Eğitim Fakültesi, Öğretmen Adaylarının İdeal Öğretmenin Kişilik Özelliklerini Algulamaları Üzerine Bir Çalışma**, Marmara Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.

ÜÇOK, T., 1989, **Organizasyon Kültürünün Oluşumu**, Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, Cilt -4, Sayı 1-2.

YAMAK,O., 1996, **Değişim Çağında Şirket Kültürü**, M.Ü. Yayınları, İstanbul.

YANBASTI, G., 1990, **Kişilik Kuramları**, Ege Üniversitesi Edebiyat Yayınları NO:53, İzmir.

YAZICIOĞLU, Y., VE ERDOĞAN, S., 2004, **SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Detay Yayıncılık, Ankara.

ÖZGEÇMİŞ

Emine VURAL

KİŞİSEL BİLGİLER

Doğum Tarihi : 08-08-1971
Doğum Yeri : Denizli
Medeni Durumu : Bekar

EĞİTİM

Yüksek Lisans : Yeditepe Üniversitesi – Sosyal Bilimler Enstitüsü – Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, 2005 – devam ediyor.

Lisans :Mimar Sinan Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sanat Tarihi Bölümü

Lise Kartal Lisesi

Ortaokul :Medine Tayfur Sökmen Ortaokulu

İlkokul Soğanlık ilkokulu

ÇALIŞTIĞI KURUM

Medine Tayfur Sökmen İlköğretim Okulu- İstanbul

İLETİŞİM

Mail : emine_denizli_20@hotmail.com

EKLER

Sıfat Listesi

Cinsiyet K () E ()

Yaş..... Tarih.....

En son bitirdiğiniz okul, bölüm.....

Başvurduğunuz görev.....

AÇIKLAMA: Bu test, 300 sıfattan oluşmuş bir sıfat tanımlama listesidir. Lütfen sıfatları hızlıca okuyarak, kendinizi tanımladığınızı düşündüğünüz sıfatların önündeki parantezin içini çarpı (X) işareti koyunuz. Elinizdeki listede çok sayıda eş anlamlı ve zıt anlamlı sıfatlar bulunmaktadır. Bunlardan dolayı telaşlanmayın. İşaretleme işlemi fazla zaman harcamadan, hızlıca yapınız. Bir sıfat üzerinde fazla durmayınız. Lütfen işaretleme yaparken, olmak istediklerinizi değil, sizde var olan özelliklerinizi dikkate alınız.

1. () ACELECI
2. () ACELESİZ
3. () ACIMASIZ
4. () AÇGÖZLÜ
5. () AÇIKDÜŞÜNCELİ
6. () AĞIRBAŞLI
7. () AĞZISIKI
8. () AKILCI
9. () AKILLI
10. () AKILSIZ
11. () AKLI BAŞINDA
12. () AKLI KARIŞIK
13. () AKSİ
14. () ALAYCI
15. () ALÇAK GÖNÜLLÜ
16. () ALIŞILMAMIŞ
17. () ALINGAN
18. () ANLAYIŞLI
19. () ARKADAŞ CANLISI
20. () ASİ
21. () AZİMLİ
22. () BAĞIMLI
23. () BAĞIMSIZ
24. () BAKIMLI
25. () BARIŞÇI
26. () BASİRETLİ
27. () BASKIN
28. () BAŞKALARININ
HAKLARINA SAYGILI
29. () BATIL İNANÇLI
30. () BENCİL
31. () BENMERKERZİ
32. () BEZGİN
33. () BİLGE
34. () BİREYSEL
35. () CANDAN
36. () CEZİBELİ
37. () CESUR
38. () CİDDİ
39. () CİNFİKİRLİ
40. () CÖMERT
41. () CÜRETLİ
42. () ÇALIŞKAN
43. () ÇEKİNGEN
44. () ÇENESİ DÜŞÜK
45. () ÇİRKİN
46. () ÇOCUKSU
47. () ÇOK SİNİRLİ
48. () ÇOK YÖNLÜ
49. () DAĞINIK
50. () DAKİK
51. () DALGIN
52. () DAYANIKLI
53. () DEĞİŞKEN
54. () DEĞİŞKEN HUYLU
55. () DELİDOLU
56. () DENGELİ
57. () DENGESİZ
58. () DERBEDER
59. () DERİN DÜŞÜNCELİ
60. () DIRDIRCI
61. () DIŞADÖNÜK
62. () DİŞİ
63. () DİKBAŞLI
64. () DİKKATİ DAĞINIK
65. () DİKKATLİ
66. () DİKKATSİZ
67. () DİKTATÖR
68. () DOĞAL
69. () DOĞRU SÖZLÜ
70. () DOLANBAÇLI
71. () DOST CANLISI
OLMAYAN
72. () DUYGULU
73. () DUYGUSAL
74. () DUYGUSAL
OLMAYAN
75. () DUYGUSUZ
76. () DÜRÜST
77. () DÜŞÜNCELİ
78. () DÜŞÜNMEYEN
DAVRANAN
79. () DÜŞMANCA
80. () EGOİST
81. () ELEŞTİRİCİ
82. () ELİÇABUK
83. () ELİ SIKI
84. () EMİN
85. () ENDİŞELİ
86. () ENERJİK
87. () ERKEKSİ
88. () FAAL
89. () FIRSATÇI
90. () FİKRİNDEN
DÖNMİYEN
91. () GARİP
92. () GELENEKLERE
UYMAYAN
93. () GELENEKSEL
94. () GERÇEKÇİ
95. () GERGİN
96. () GİRİŞİMCİ
97. () GİRİŞKEN
98. () GÖSTERİŞÇİ
99. () GÜCENİK
100. () GÜÇLÜ
101. () GÜRÜLTÜCÜ
102. () GÜVENİLİR
103. () GÜVENİLMEZ
104. () GÜVENLİ
105. () GÜZEL
106. () HAKKINI ARAYAN
107. () HALİNDEN
MEMNUN
108. () HASSAS
109. () HAŞARI
110. () HAŞİN
111. () HAYALCİ
112. () HAYALPEREST
113. () HAZIRCEVAP
114. () HEVESLİ
115. () HEYECANLI
116. () HIRSLI
117. () HIRSSIZ
118. () HİLEKAR
119. () HİSLERİNE HAKİM
120. () HOŞ
121. () HOŞGÖRÜLÜ
122. () HÖŞGÖRÜSÜZ
123. () HOŞNUTSUZ
124. () HUYSUZ
125. () HÜKMETMEYİ
SEVEN
126. () HÜNERLİ
127. () İLİMLİ
128. () ISRARCI
129. () İÇGÖRÜLÜ
130. () İÇE KAPANIK
131. () İÇTEN
132. () İDARELİ
133. () İDEALİST
134. () İĞNELEYİCİ
135. () İHTİYATLI
136. () İLERİCİ
137. () İLERİYİ GÖREN
138. () İLGİ ALANI DAR
139. () İLGİ ALANI GENİŞ
140. () İLGİSİZ
141. () İNATÇI
142. () İNSAFSIZ
143. () İSTİKRARLI
144. () İŞBİLİR
145. () İŞBİRLİĞİNE
YATKIN
146. () İŞVELİ
147. () İTAATKAR
148. () İYİ HUYLU
149. () İYİMSER
150. () KABA
151. () KADINSI
152. () KAPRİSLİ
153. () KARMAŞIK
154. () KARARSIZ
155. () KATI
156. () KAVGACI
157. () KAYGILI
158. () KAYITSIZ
159. () KENDİ
ÇIKARLARINI
GÖZETEN
160. () KENDİNDEN EMİN

161. () KENDİNE ACIYAN
162. () KENDİNE
GÜVENEN
163. () KENDİNİ İNKAR
EDEN
164. () KENDİNİ
CEZALANDIRAN
165. () KENDİNİ
BEĞENMİŞ
166. () KEŞFEDİCİ
167. () KEYFİNE DÜŞKÜN
168. () KIYMET BİLEN
169. () KİBAR
170. () KİBARLIK
DÜŞKÜNÜ
171. () KİBİRLİ
172. () KİBİRSİZ
173. () KİN GÜDEN
174. () KİŞİLİĞİ TAM
OTURMAMIŞ
175. () KOLAY
ETKİLENEEN
176. () KOLAY
HEYECANLANMAZ
177. () KONUŞKAN
178. () KONTROLLÜ
179. () KORKAK
180. () KORKUSUZ
181. () KÖTÜMSER
182. () KURNAZ
183. () KURUNTULU
184. () KUVVETLİ
185. () KÜLTÜRLÜ
186. () KÜSTAH
187. () MACERACI
188. () MAKUL
189. () MANTIKLI
190. () MERAKLI
191. () MERHAMETLİ
192. () MERHAMETSİZ
193. () MESAFELİ
194. () MIZMIZ
195. () MÜNAKAŞACI
196. () MÜNASEBETSİZ
197. () MÜTEVAZİ
198. () NAMUS DELİSİ
199. () NANKÖR
200. () NAZİK
201. () NEŞELİ
202. () NÜKTELİ
203. () OLGUN
204. () ÖLÇÜLÜ
205. () ÖNYARGILI
206. () ÖVGÜCÜ
207. () ÖZENLİ
208. () ÖZGÜN
209. () PALAVRACI
210. () PASİF KİŞİLİKLİ
211. () PATAVATSIZ
212. () PATIRTICI
213. () PLANLI
214. () PRATİK ZEKALİ
215. () RAHAT
216. () RESMİ
217. () RESMİ OLMAYAN
218. () SABIRLI
219. () SABIRSIZ
220. () SADIK
221. () SAĞDUYULU
222. () SAĞLIKLI
223. () SAKİN
224. () SALDIRGAN
225. () SAMİMİ
226. () SANATA YATKIN
227. () SAVUNUCU
228. () SAVURGAN
229. () SAYGILI
230. () SAYGISIZ
231. () SEBATLI
232. () SEBATSIZ
233. () SEKSİ
234. () SEMPATİK
235. () SERBEST
236. () SERT
237. () SESSİZ
238. () SEVECEN
239. () SEVİMLİ
240. () SICAKKANLI
241. () SIHHATLİ
242. () SIKICI
243. () SIKILGAN
244. () SIRADAN
245. () SİNİRLİ
246. () SİSTEMLİ
247. () SOĞUK
248. () SOĞUKKANLI
249. () SORUMLU
250. () SORUMSUZ
251. () SOSYAL
252. () SUSKUN
253. () ŞAKACI
254. () ŞEN
255. () ŞİKAYETÇİ
256. () ŞÜPHECİ
257. () TALEPKAR
258. () TEDBİRLİ
259. () TEDİRGİN
260. () TELAŞLI
261. () TEMBEL
262. () TERBİYELİ
263. () TERTİPLİ
264. () TİTİZ
265. () TOY
266. () TUTUCU
267. () UÇARI
268. () UMURSAMAZ
269. () UNUTKAN
270. () UTANGAÇ
271. () UYANIK
272. () UYGAR
273. () UYSAL
274. () UYUMLU
275. () UYUŞUK
276. () ÜRKEK
277. () VELVELECİ
278. () VİCDANLI
279. () VİCDANSIZ
280. () YAKIŞIKLI
281. () YALIN
282. () YAPMACIKLI
283. () YAPMACIKSIZ
284. () YARATICI
285. () YARDIMA HAZIR
286. () YARDIMSEVER
287. () YAVAŞ
288. () YAYGARACI
289. () YETENEKLİ
290. () YOL GÖSTERİCİ
291. () YOL YORDAM
BİLEN
292. () YUFKA YÜREKLİ
293. () YÜREKSİZ
294. () ZALİM
295. () ZAYIF
296. () ZEKİ
297. () ZEKİ OLMAYAN
298. () ZİHNİ MEŞKUL
299. () ZORLAYICI
300. () DURGUN

ANKET FORMU

Değerli öğretmenler;

Bu anket, öğretmenlerin okula yönelik düşünce ve değerlerini tanımlamaya yönelik okul kültürü kavramına ilişkin sorular içermektedir. Elde edilen bilgiler bilimsel amaçlara göre değerlendirilecektir.

İstenilen bilgiler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise okul kültürü ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Ankette bulunan maddeleri dikkatlice okuyunuz. Okuduğunuz maddenin size uygun olanını işaretleyiniz. Lütfen boş soru bırakmayınız.

Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederiz.

Danışman
Prof.Dr. Canan ÇETİN

Emine VURAL
Yeditepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi

BÖLÜM I

- Cinsiyetiniz: 1) () Kadın 2) () Erkek
- Yaşınız : 1) () 21-25 2) () 26-30 3) () 31-35
4) () 36- 40 5) () 40 ve üstü
- En son mezun olduğunuz okul: 1) () Öğretmen Okulu 2) () Eğitim Enstitüsü
3) () Üniversite 4) () Yüksek Lisans
- Mesleki kıdeminiz: 1) () 0-5 yıl 2) () 6-10 yıl 3) () 11-15 yıl
4) () 16-20 yıl 5) () 21-25 yıl 6) () 25-üstü yıl
- Aynı okulda kaç yıldır çalışıyorsunuz?
1) () 1 yıldan az 2) () 1-3 yıl 3) () 4-6 yıl
4) () 7-10 yıl 5) () 11 yıl üstü

BÖLÜM II

	Okul kültürü: En basit anlamıyla topluluğunu bir araya getiren o okula özgü idealler, değerler, varsayımlar ve tutumların birleşimidir.	Hiç katılmıyorum (1)	Az katılmıyorum (2)	Katılmıyorum (3)	Çok katılmıyorum (4)	Tamamen katılmıyorum (5)
1	Öğretmenler okul kültürünün oluşmasını sağlayan kişilerdir.					
2	Öğretmenler okulu ilgilendiren tüm kültürel ve sosyal aktivitelere katılım için çaba gösterirler.					
3	Öğretmenler sahip oldukları idealleri, değerleri, tutumları toplum hayatına etkili olarak yansıtırlar.					
4	Öğretmenler okulun ihtiyaçlarını fark etmektedirler.					
5	Öğretmenler okul kültürünün oluşumunda fikirleri ile katkıda bulunurlar.					
6	Öğretmenler kendi okullarının kendilerine özgü amaçlarını fark etmektedirler.					
7	Öğretmenler arasında sıkı bir ilişki vardır.					
8	Öğretmenler okulun varmak istediği hedeflerin, değerlerin ve beklentilerinin olduğunun bilincindedir.					
9	Okulda herkese eşit davranma temel bir değer olarak benimsenmiştir.					
10	Okulda öğretmenler arasında düşük düzeyde bir çatışma vardır.					
11	Okulda öğretmenlerin gelişimi ve ilerlemesi için uygun ortam vardır.					
12	Okulda öğretmenler paylaşımcı ve güven verici hiyerarşik bir yapı içinde olduklarının bilincindedir.					
13	Okulumuzun yenilikleri ve değişimleri yakından takip eder.					
14	Öğretmenler arasında karşılıklı güven ilişkisi vardır.					
15	Her öğretmen kendini okulun bir üyesi olarak görmektedir.					
16	Okulumuzun kültürel yapısı tüm yenilikleri yakından takip etmeye açıktır.					
17	Öğretmenlerin iş doyumu yüksektir.					
18	Okulumuzdaki bürokratik yapı, yapılan çalışmaların verimliliğini aksatmamaktadır.					
19	Öğretmenler başka okula geçmeyi, nakil eğilimini benimsememektedir.					

		Hiç katılmıyorum (1)	Az katılıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Çok katılıyorum (4)	Tamamen katılıyorum (5)
20	Okula yeni başlayan öğretmenlerin okul kültürü ile bütünleşmelerine yardımcı olunmaktadır.					
21	Okul kültürünün gelişme çalışmalarına katkıda bulunmak için öğretmenlerden yazılı ve sözlü materyaller yardımıyla bilgi toplanmaktadır.					
22	Okulumuzda tüm öğretmenler teknolojik gelişmelerden faydalanmaktadır.					
23	Özgün fikirlere sahip ve üretken öğretmenler ödüllendirilmektedir.					
24	Okul tarafından eğitim ve öğretim faaliyetleri ayrıntılı planlanıp programlanmaktadır.					
25	Öğretmenler okul yönetimi ile ters düşmemek adına fikirlerini söylemekten çekinmezler.					
26	Okul içerisinde öğretmenlerin yapması planlanan tüm işler programlanmıştır.					
27	Mezunlarımızın ve öğrencilerimizin okul kültürünün oluşmasında ve devam etmesinde önemli rolleri vardır.					
28	Okul tarihi ve okuldaki gelişmelerin öğretmenler tarafından yeterince bilinmesi için gerekli bilgilendirilme çalışmaları yapılır.					
29	Öğretmenler okul kültürünün etkin temsilcisi olarak konuşma ve yazı dilinin inceliklerini ustaca kullanabilmektedir..					
30	Okul içerisinde planlanan geleneksel tören ve toplantıların organizasyonu için bir araya gelen komisyonlarda öğretmenler aktif görev alır.					
31	Öğretmenler okulun kültürel değerleri ile çevrenin kültürel değerlerini kaynaştırılabilmektedir.					
32	Okulumuzda tüm personele yakın bir ilgi gösterilmektedir.					
33	Öğretmen en değerli insan kaynağı olarak görülmektedir.					
34	Okulumuz toplumda olumlu bir imaja sahiptir.					
35	Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmesi için okulun bütün olanaklarından yararlanılmaktadır.					
36	Öğretmenlerin kişiliği ve hayat felsefesinin birbirinden farklı olabileceği kabul edilmektedir.					
37	Karar ve uygulamada <u>dürüstlük</u> temel bir ilke olarak benimsenmektedir.					
38	Öğretmenler okul kültürünü okulun çevresindeki kamu, özel ve gönüllü (dernek, vakıf vb.) kuruluşlara yeterince tanıtmaktadır.					

		Hiç katılmıyorum (1)	Az katılıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Çok katılıyorum (4)	Tamamen katılıyorum (5)
39	Öğretmenler öğrenciler ve velilerle okul kültürünü anlatan paylaşım toplantıları düzenlenmektedir.					
40	Öğretmenler müfredat programlarına okul kültürüne uygun çalışma örnekleri almaktadırlar.					
41	Öğretmenler ve öğrenciler kurumumuzdaki eğitim kalitesi inanmaktadırlar.					
42	Okulumuzda öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler arasında iletişim çift yönlü olarak sorunsuz işlemektedir.					
43	Okul etkinlikleri düzenlenirken öğrenci görüşleri dikkate alınır.					
44	Okulun örgütsel amaçları ile öğretmenlerin ihtiyaçları arasında denge vardır.					
45	Okul ortamında tüm öğretmenler ekip çalışması ile uygulamaları hayata geçirirler.					
46	Okulun kültürel yapısı içinde öğretmenler kendilerini güvende hissederler.					

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/1763
Konu : Anket (Fadime VURAL)

31/05/2007

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

- İlgi: a) Valilik Makamının 30.05.2007 tarih ve 580/1736 sayılı onayı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün ve 2430 sayılı emri.
c) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 11.05.2007 tarih ve 2870 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Emine VURAL, "İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin Okul Kültürünün Oluşturulmasına Etkisi" konulu anket uygulaması yapma isteği İLGİ (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İLGİ (a) Valilik Oluru doğrultusunda, İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.



Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

- Ek-1. İLGİ (a) Valilik Oluru
Ek-2. Onaylı Anket soruları