

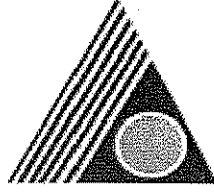
**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN YAŞAM DEĞERLERİ İLE  
MESLEKİ BENLİK SAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Şükran TOPRAK**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**İSTANBUL – 2007**



**T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN YAŞAM DEĞERLERİ İLE  
MESLEKİ BENLİK SAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Şükran TOPRAK**

**Danışman  
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı**

**İSTANBUL - 2007**

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaşam Değerleri ile Mesleki  
Benzek Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"

.....Şükran TOPRAK.....

## ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı

: Prof. Dr. İrfan EKİRCİ...

.....

Üye

: Prof. Dr. Adil GABLAK.....

.....

Üye

: Dr. Mustafa FAZLAKOĞLU....

.....


Yüksek lisans tezi onay tarihi: ...03/..03/2007

..03./03./2007

## TUTANAK

.....Sükran.....TOPRAK.....03/03/2007 tarihinde“İlköğretim Okulu Yöreticilerinin Yaşam Değerleri ile Mesleki Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”başlıklı tezini savunmuş ve başarılı olduğu oybirliği ile kabul edilmiştir.

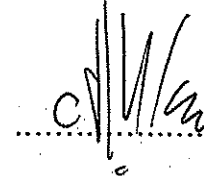
Tez Danışmanı : Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN



Üye : Prof. Dr. Adil GABLAL



Üye : Dr. Mustafa FALSAKOĞLU



## İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

<b>SİMGELER LİSTESİ</b> .....	iv
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	v
<b>ÇİZELGELER LİSTESİ</b> .....	vi
<b>ÖNSÖZ</b> .....	xi
<b>ÖZET</b> .....	xii
<b>ABSTRACT</b> .....	xiv
<b>1. GİRİŞ</b>	
1.1 Problem Cümlesi .....	3
1.2 Araştırmanın Amacı .....	3
1.3 Alt Problemler .....	3
1.4 Araştırmanın Önemi .....	4
1.5 Araştırmanın Sayıtlı sı .....	4
1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları .....	5
1.7 Tanımlar .....	5
1.7.1 İlköğretim Okulları.....	5
1.7.2 İlköğretim Okulu Müdürleri .....	5
1.7.3 Değer.....	5
1.7.4 Yaşam Değerleri .....	6
1.7.5 Meslek.....	6
1.7.6 Mesleki Benlik Kavramı.....	6
1.7.7 Mesleki Benlik Saygısı.....	6
1.8 Temel Kavramlar.....	6
1.8.1 Eğitim Yönetimi.....	6
1.8.2 Okul Yönetimi.....	8
1.8.3 İlköğretim Kurumları.....	9
1.8.3.1 İlköğretim Okullarının Varlık Nedeni ve Önemi.....	10
1.8.3.2 İlköğretim Okullarının Amaçları ve Görevleri.....	11
1.8.4 Eğitim Yöneticiliği- Okul Yöneticiliği.....	12
1.8.4.1 Eğitim Yöneticisi.....	13
1.8.4.2 Okul Yöneticisi.....	14
1.8.5 Okul Yöneticisinin İdari Roller ve Sorumlulukları.....	15
1.8.6 Okul Yöneticisinin Görev ve Yetkileri.....	16
1.8.7 Etkili Okul Yöneticisi Davranışları ve Özellikleri.....	17
<b>2. YAŞAM DEĞERLERİ</b>	
2.1. Değerlerin Temel Özellikleri.....	21
2.2. Değerlerin Oluşumu İle İlgili Kuramlar.....	22
2.2.1. Maslow'un Değer Kuramı .....	23
2.2.2. Rokeach'ın Değer Yaklaşımı.....	24
2.2.3. Hofstede'nin Değer Yaklaşımı.....	25

2.2.4. Schwartz'ın Değerler Teorisi.....	26
2.2.5. Güngör'ün Değerler Teorisi.....	27
2.3. Değerlerin Diğer Kavramlarla İlişkisi.....	28
2.3.1. Değerler ve İnançlar.....	28
2.3.2. Değerler ve Tutumlar.....	28
2.3.3. Değerler ve Sosyal Normlar.....	30
2.3.4. Değerler ve İhtiyaçlar.....	30
2.4. Yaşam Değerlerinin Ölçümü.....	31
2.4.1. Allport, Vernon ve Lindzey'in Değerler Ölçeği.....	31
2.4.2. Rokeach'ın Değerler Ölçeği.....	31
2.4.3. Schwartz ve Bilskey'in Araştırması.....	32
2.4.4. Güngör'ün Değerler Ölçeği .....	33
	34
<b>3. MESLEKİ BENLİK SAYGISI</b>	
3.1 Meslek İle İlgili Tanımlar.....	34
3.2 Benlik-Mesleki Benlik Kavramları.....	35
3.3. Meslek Seçimi/ Gelişimi Kuramları.....	37
3.3.1. Ginzberg'in Meslek Gelişimi Kuramı.....	38
3.3.2. Gottfredson'un Kuramı.....	38
3.3.3. Super'in Meslek Gelişimi Kuramı.....	40
3.3.4. Roe'nun İhtiyaçlar Kuramı.....	42
3.3.5. Holland'ın Kişilik Kuramı.....	42
3.4. Mesleki Benlik Saygısı.....	43
3.5. Değerler ve Meslek.....	44
3.5.1. Değerler ve Meslek Seçimi.....	44
3.5.2. Meslek Değerleri.....	45
3.6. İlgili Araştırmalar.....	46
3.6.1. Yaşam Değerleri ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	46
3.6.2. Benlik Kavramı ve Mesleki Benlik Kavramı İle İlgili Yurt İçi Ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	50
<b>4. YÖNTEM</b>	
	55
4.1 Evren ve Örnekem .....	55
4.2 Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları .....	55
4.3.1 Schwartz Değerler Ölçeği.....	56
4.3.2 Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği.....	57
4.3 Verilerin Toplanması ve İstatistiksel Analizler.....	59
	61
<b>5. BULGULAR VE YORUMLAR</b>	
5.1 Bağımsız Değişkenlerin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	61
5.2. Okul Yöneticilerinin Yaşam Değerleri ile İlgili Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar.....	63
5.3. Okul Yöneticilerinin Bazı Değişkenler Açısından Mesleki Benlik Saygı Düzeyleri İle İlgili Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar .....	85

5.4. Okul Yöneticilerinin Yaşam Değerleri İle Mesleki Benlik Saygısı Arasındaki Bağdaşım Düzeyine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar ....	89
<b>6. SONUÇ</b>	92
6.1. Tartışma ve Sonuç.....	92
6.2. Öneriler .....	95
6.3. Araştırmacılar İçin Öneriler .....	96
<b>EKLER</b> .....	97
<b>KAYNAKLAR</b> .....	109
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	118

## SİMGELER LİSTESİ

<b>n</b>	Frekans
<b>Sd</b>	Serbestlik Derecesi
<b>ss</b>	Standart Sapma
<b>x</b>	Aritmetik Ortalama
<b>%</b>	Yüzde



## KISALTMALAR LİSTESİ

**A.Ü.** Ankara Üniversitesi

**ACT** Australian Capital Territory Council

**İ.Ö.O** İlköğretim Okulu

**MEB** Milli Eğitim Bakanlığı

**pp.** Sayfa Sayısı

**s.** Sayfa

**ss.** Sayfa Sayısı

**SPSS** Statistical For Social Sciences

**TDK** Türk Dil Kurumu

**vb.** Ve Benzeri

**vd.** Ve Diğerleri

## TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
<b>Tablo 5.1.1.</b> : Cinsiyet Değişkeninin Frekans ve Yüzde Dağılımı	61
<b>Tablo 5.1.2.</b> : Yaş Değişkeninin Frekans ve Yüzde Dağılımı	61
<b>Tablo 5.1.3.</b> : Öğretmenlik Süresi Değişkeninin Frekans ve Yüzde Dağılımı	62
<b>Tablo 5.1.4.</b> : Okul Müdürlüğü Süresi Değişkeninin Frekans ve Yüzde Dağılımı	62
<b>Tablo 5.1.5</b> Öğrenim Düzeyi Değişkeninin Frekans ve Yüzde Dağılımı	63
<b>Tablo 5.2.1</b> Okul Yöneticilerinin Geneli Açısından Tercih Edilme Ortalaması ve Toplamı En Yüksek Üç Değerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	63
<b>Tablo 5.2.2</b> Okul Yöneticilerinin Geneli Açısından Tercih Edilme Ortalaması ve Toplamı En Düşük Üç Değerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	64
<b>Tablo 5.2.3</b> Cinsiyete Göre Okul Müdürlerinin “Dürüstlük” Değerleri İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Analizi Değerleri	64
<b>Tablo 5.2.4</b> Cinsiyete Göre Okul Yöneticilerinin “Sosyal Adalet” Değerleri İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Analizi Değerleri	65
<b>Tablo 5.2.5</b> Cinsiyete Göre Okul Müdürlerinin “Sorumlu Olmak” Değerleri İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Analizi Değerleri	65
<b>Tablo 5.2.6</b> Cinsiyete Göre Okul Yöneticilerinin “Bana Düşen Hayatı Kabullenmek” Değerleri İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Analizi Değerleri	66
<b>Tablo 5.2.7</b> Cinsiyete Göre Okul Yöneticilerinin “Zengin Olmak” Değerleri için Yapılan Mann-Whitney U Testi Analizi Değerleri	66
<b>Tablo 5.2.8</b> Cinsiyete Göre Okul Yöneticilerinin “Bağlılık Duygusu” Değerleri İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Analizi Değerleri	67
<b>Tablo 5.2.9</b> Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre “Dürüst Olmak”	67

Değerleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

<b>Tablo 5.2.10</b> Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre “Dürüst Olmak” Değerleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Değerleri	68
<b>Tablo 5.2.11</b> Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre “Sosyal Adalet” Değerleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	68
<b>Tablo 5.2.12</b> Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre “Sosyal Adalet” Değerleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Değerleri	69
<b>Tablo 5.2.13</b> Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre “Sorumlu Olmak” Değerleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	69
<b>Tablo 5.2.14</b> Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre “Sorumlu Olmak” Değerleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Değerleri	70
<b>Tablo 5.2.15</b> Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre “Bana Düşen Hayatı Kabullenmek” Değerleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	70
<b>Tablo 5.2.16</b> Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre “Bana Düşen Hayatı Kabullenmek” Değerleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Değerleri	71
<b>Tablo 5.2.17</b> Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre “Zengin Olmak” Değerleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	71
<b>Tablo 5.2.18</b> Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre “Zengin Olmak” Değerleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Değerleri	72
<b>Tablo 5.2.19</b> Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre “Bağlılık Duygusu” Değerleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	72
<b>Tablo 5.2.20</b> Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre “Bağlılık Duygusu” Değerleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Değerleri	73
<b>Tablo 5.2.21</b> Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre “Dürüst Olmak” Değerleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	73
<b>Tablo 5.2.22</b> Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre “Dürüst Olmak” Değerleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Değerleri	74

<b>Tablo 5.2.23</b> Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre “Sosyal Adalet” Değerleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	74
<b>Tablo 5.2.24</b> Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre “Sosyal Adalet” Değerleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Değerleri	75
<b>Tablo 5.2.25</b> Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre “Sorumlu Olmak” Değerleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	75
<b>Tablo 5.2.26</b> Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre “Sorumlu Olmak” Değerleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Değerleri	76
<b>Tablo 5.2.27</b> Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre “Bana Düşen Hayatı Kabullenmek” Değerleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	76
<b>Tablo 5.2.28</b> Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre “Bana Düşen Hayatı Kabullenmek” Değerleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Değerleri	77
<b>Tablo 5.2.29</b> Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre “Zengin Olmak” Değerleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	77
<b>Tablo 5.2.30</b> Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre “Zengin Olmak” Değerleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Değerleri	78
<b>Tablo 5.2.31</b> Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre “Bağlılık Duygusu” Değerleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	78
<b>Tablo 5.2.32</b> Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre “Bağlılık Duygusu” Değerleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi	79
<b>Tablo 5.2.33</b> Okul Yöneticilerinin Müdürlük Sürelerine Göre “Dürüst Olmak” Değerleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi Değerleri	79
<b>Tablo 5.2.34</b> Okul Yöneticilerinin Müdürlük Sürelerine Göre “Sosyal Adalet” Değerleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi Değerleri	80
<b>Tablo 5.2.35</b> Okul Yöneticilerinin Müdürlük Sürelerine Göre “Sorumlu Olmak” Değerleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi Değerleri	80
<b>Tablo 5.2.36</b> Okul Yöneticilerinin Müdürlük Sürelerine Göre “Bana Düşen Hayatı Kabullenmek” Değerleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi Değerleri	81

<b>Tablo 5.2.37</b> Okul Yöneticilerinin Müdürlük Sürelerine Göre “Zengin Olmak” Değerleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi Değerleri	81
<b>Tablo 5.2.38</b> Okul Yöneticilerinin Müdürlük Sürelerine Göre “Bağlılık Duygusu” Değerleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi Değerleri	82
<b>Tablo 5.2.39</b> Okul Yöneticilerinin Mezuniyet Durumuna Göre “Dürüst Olmak” Değerleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analiz Değerleri	82
<b>Tablo 5.2.40</b> Okul Yöneticilerinin Mezuniyet Durumuna Göre “Sosyal Adalet” Değerleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi Değerleri	83
<b>Tablo 5.2.41</b> Okul Yöneticilerinin Mezuniyet Durumuna Göre “Sorumlu Olmak” Değerleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi Değerleri	83
<b>Tablo 5.2.42</b> Okul Yöneticilerinin Mezuniyet Durumuna Göre “Bana Düşen Hayatı Kabullenmek” Değerleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi Değerleri	84
<b>Tablo 5.2.43</b> Okul Yöneticilerinin Mezuniyet Durumuna Göre “Zengin Olmak” Değerleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi Değerleri	84
<b>Tablo 5.2.44</b> Okul Yöneticilerinin Mezuniyet Durumuna Göre “Bağlılık Duygusu” Değerleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi Değerleri	85
<b>Tablo 5.3.1</b> Okul Yöneticilerinin Geneli Açısından Mesleki Benlik Saygısı Betimsel İstatistik Değerleri	85
<b>Tablo 5.3.2</b> Cinsiyete Değişkenine Göre Mesleki Benlik Saygısı için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi Değerleri	86
<b>Tablo 5.3.3</b> Yaş Gruplarına Göre Mesleki Benlik Saygısı Düzeyleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	86
<b>Tablo 5.3.4</b> Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre Mesleki Benlik Saygısı Düzeyleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Değerleri	86
<b>Tablo 5.3.5</b> Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre Mesleki Benlik Saygısı Düzeyleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	87
<b>Tablo 5.3.6</b> Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre Mesleki Benlik Saygısı Düzeyleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Değerleri	87

**Tablo 5.3.7** Okul Yöneticilerinin Müdürlük Sürelerine Göre Mesleki Benlik Saygısı Düzeyleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi 88

**Tablo 5.3.8** Okul Yöneticilerinin Mezuniyet Durumuna Göre Mesleki Benlik Saygısı Düzeyleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi 88  
Değerleri

**Tablo 5.4.1** Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerine Göre Okul Yöneticilerinin “Dürüstlük” Değerleri İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Analizi 89

<b>Tablo 5.4.2</b> Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerine Göre Okul Yöneticilerinin “Sosyal Adalet” Değerleri İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Analizi Değerleri	89
<b>Tablo 5.4.3</b> Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerine Göre Okul Yöneticilerinin “Sorumlu Olmak” Değerleri için Yapılan Mann-Whitney U Testi Analizi Değerleri	90
<b>Tablo 5.4.4</b> Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerine Göre Okul Yöneticilerinin “Bana Düşen Hayatı Kabullenmek” Değerleri için Yapılan Mann-Whitney U Testi Analizi Değerleri	90
<b>Tablo 5.4.5</b> Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerine Göre Okul Yöneticilerinin “Zengin Olmak” Değerleri İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Analiz Değerleri	91
<b>Tablo 5.4.6</b> Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerine Göre Okul Yöneticilerinin “Bağlılık Duygusu” Değerleri için Yapılan Mann-Whitney U Testi Analiz Değerleri	91

## ÖNSÖZ

İlköğretim kurumlarının eğitim sisteminin temelini ifade ettiği bir gerçektir. Bu kurumlarda görev yapan yöneticilerin bu temelin en iyi temsilcileri olabilmeleri için mesleklerini sevmeleri, benimsemeleri, yaşamlarının bir parçası gibi görmelerinin payı büyüktür. Araştırma konusunun temelini teşkil eden ilköğretim okulu yöneticilerinin yaşam değerleri ve mesleki benlik saygı düzeylerinin bilinmesi okulu bir değerler sistemi içinde yönetmeleri, mesleklerinin önemini bilinciyle hareket etmeleri anlamında araştırılması ve ortaya konulması gerekli bir konudur. Eğitimde kalite arayışlarında eğitim yöneticiliğinin meslek olarak algılanması, mesleki benlik saygısı yüksek yöneticilerce icra edilmesi, buna paralel olarak yöneticilerin meslek değerlerinin oluşturulması ve okul yöneticilerinin bu değerlerle donatılmasının yararı olacağı görüşündeyiz.

Bu çalışmada her aşamada bana rehberlik eden, engin fikirlerinden yararlandığım tez danışmanım Sayın Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN'a, yine çalışmada özellikle verilerin değerlendirilmesi ve istatistiki yorumlarında bana destek olan Yrd. Doç. Dr. Tolga ARICAK'a saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca zamanlarını ayırarak anketlerin yanıtlanmasına katkı sağlayan okul yöneticilerine, çalışma süresince desteklerini benden esirgemeyen aileme ve arkadaşlarıma da teşekkürü bir borç bilirim.

ŞükranTOPRAK

İstanbul/ 2007

## GENEL BİLGİLER

İsim ve Soyadı	: Şükran Toprak
Enstitü	: Sosyal Bilimler Enstitüsü
Programı	: Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. İrfan Erdoğan
Tez Türü ve Tarihi	: Yüksek Lisans – Ocak 2007
Anahtar Kelimeler	: Okul Yöneticiliği, Değerler, Mesleki Benlik Kavramı, Mesleki Benlik Saygısı

## ÖZET

### **İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN YAŞAM DEĞERLERİ İLE MESLEKİ BENLİK SAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yönetici, eğitim sistemi içinde çok önemli bir birimi ifade etmektedir. Yöneticinin liderlik biçiminde ve sergilediği mesleki ve ahlaki davranışlarında sahip olduğu değerlerin izlerini görmek mümkündür. Yöneticinin değerler sistemi oluşturması aynı zamanda mesleki gelişimi beraberinde getirmektedir. Bu araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin yaşam değerleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma; betimsel türde olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında İstanbul ili, Küçükçekmece, Bakırköy ve Avcılar ilçelerinde görev yapan 90 ilköğretim okul yöneticisine Schwartz Değerler Ölçeği ve Arıca (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Benlik Saygısı ölçeği uygulanmıştır. Bunun yanı sıra kişisel bilgi formu sunulmuştur. Yöneticiler hakkındaki bazı kişisel bilgiler frekans ve yüzde olarak sunulmuş; Bulguların analizinde iki grup ortalaması arasındaki farklılığı test ederken ilişkisiz örneklem t testi ; ikiden fazla ortalama arasındaki farklılığı test ederken bir boyutlu varyans analizi kullanılmıştır. Grupların parametrik testlerin sayıltısını karşılayamadığı durumlarda ise iki grup arasındaki farklılığı test ederken Mann -Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:



Okul müdürlerinin geneli açısından tercih edilme ortalaması ve toplamı en yüksek  değer; dürüst olmak, sosyal adalet ve sorumlu olmaktır. En düşük  değer ise; bana düşen hayatı kabullenmek, zengin olmak ve bağlılık duygusudur.

Mesleki benlik sayęı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel analiz sonucunda ortalama üzerinden bakıldığında 44 kişinin düşük mesleki benlik sayęısına, 46 kişinin ise yüksek mesleki benlik sayęısına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleki Benlik Sayęısı düzeylerine göre okul müdürlerinin “Sosyal adalet” değerleri arasındaki ilişki düzeyine baktığımızda yüksek mesleki benlik sayęısına sahip okul müdürlerinin lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. ( $Z=-2.66$ ,  $p=.008$ ).

Mesleki Benlik Sayęısı düzeylerine göre okul müdürlerinin “Sorumlu Olmak” değerleri incelendiğinde yüksek mesleki benlik sayęısına sahip okul müdürlerinin lehine, anlamlı bir farkın varlığı tespit edilmiştir. ( $Z=-3.07$ ,  $p=.002$ ).

Mesleki Benlik Sayęısı düzeylerine göre okul müdürlerinin “Bana Düşen Hayatı Kabullenmek” değer puanlarını karşılaştırdığımızda ise düşük mesleki benlik sayęısına sahip okul müdürlerinin “bana düşen hayatı kabullenmek” değeri mertebe ortalamasının yüksek olduğu tespit edilmiş, yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre mesleki benlik sayęısı düzeylerine göre anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ( $Z=-2.51$ ,  $p=.012$ ).

## GENERAL KNOWLEDGE

Name/Surname	: ŞükranToprak
Institute	: Social Sciences Institute
Programme	: Education Management and Control
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. İrfan Erdoğan
Tez Türü ve Tarihi	: Post Graduate – Ocak 2007
Key words	: School management ,values, Occupational self-respect

## ABSTRACT

### THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PRIMARY SCHOOL MANAGERS OCCUPATIONAL SELF-RESPECT AND MORAL VALUES

School managers have a big role in the education system. Manager's ethical and moral values can be clearly observed by his/her leadership style and the way he manages the school and the people around him. Forming moral values in a way helps to form professional values. This research is about the relationship between the primary school managers' moral values and their professional self-respect. This research is descriptive **and** relational searching model is used.

It is applied in İstanbul, Küçükçekmece, Bakırköy and Avcılar to 90 primary school managers using Schwartz Values Scale and Arıcağ's (1999) occupational self-respect scale is used. Besides this, personal information form is given to all the managers. Personal info about the managers are presented with percentages and frequencies. To analyse the indications when testing difference of the mean of the two groups unrelated sampling t test ; to test for more than two mean groups one dimensional variance test is used. In some cases when parametric tests are not met to test the difference between two groups Mann -Whitney U test is used.The findings of the research are listed below:

The most common three moral values among the managers are: being honest, social justice and responsibility. The least common three moral values are: being rich, interdependence, and accepting the life as it is.

As a result of the descriptive analysis to determine the occupational self-respect level 44 people have low occupational self-respect, 46 people have high occupational self-respect. When we look at the school principles' social justice values

according to their occupational self-respects, there is a meaningful difference for the ones who have high self-respect. ( $Z=-2.66$ ,  $p=.008$ ).

When we look at the school principles' social responsibility values according to their occupational self-respects, there is a meaningful difference for the ones who have high self-respect. ( $Z=-3.07$ ,  $p=.002$ ).

When we look at the school principles' acceptance of the life values according to their occupational self-respects, the ones who have low self-respect have a higher degree mean. As a result of the Mann-Whitney U test there is a meaningful difference.

( $Z=-2.51$ ,  $p=.012$ ).

## 1. GİRİŞ

Yönetici, eğitim sistemi içinde çok önemli bir birimi ifade etmektedir. Eğitim yöneticisi, eğitim örgütünün başı olarak örgütü, amaçlarına başarıyla ulaştırmak göreviyle yükümlüdür. Örgüt yasalarının, genel eğitim politikalarının ve kalkınma programlarının doğrultusunda eylemde bulunurken, yetki, yardımcı ve diğer olanaklara sahiptir. Ancak eğitim yöneticisinin davranışlarını etkileyen diğer etkenleri de göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Kaya, 1999, s. 99). Eğitim yöneticileri, eğitim politikalarını uygulamak ve eğitim sürecini çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak yürütebilmek için birtakım yönetsel eylemlerde bulunmak zorundadır. Bu durumda eğitim yöneticilerinin, birtakım yöneticilik yeterliklerine de sahip olması gerekmektedir (Kaya, 1999, s.132).

Çağdaş okul yöneticisi kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim yeterliliğine sahip, liderlik özellikleri baskın, anadilini doğru ve güzel kullanabilen, felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi görmüş, yabancı dil bilen, iletişim teknolojilerine hakim, bilgiyi yöneten, beden ve ruh yönünden sağlıklı, eğitime inanmış yöneticidir (Açıkalın, A., 1996; Okutan, 2003).

Diğer taraftan eğitimde değerlerin rolü yüzlerce yıl önceden tartışılmaya başlanmış ve değerler doğrudan veya dolaylı olarak eğitimin içinde, özellikle hazırlanan programlarla açık veya kapalı bir şekilde verilmiştir (Gudmundsdottir, 1991, s. 44-52). Bu süreçte eğitimcilerin kendilerine sürekli olarak sormaları gereken en önemli soru, *Ben bir eğitimci olarak hangi değerlere sahip olmayım, benim işimle ilgili olarak sahip olmam gereken iş etiği ilkelerim neler olmalıdır?* sorusudur. Bilindiği gibi eğitimin amaçlarından birisi de toplumun değer yargılarını bir sonraki nesle aktarmaktır (Akbaba-Altun, 2003, s.10). Eğitim yönetimi ve değerlerle ilgili çalışmalarda bireylerin karakterlerinin ve bunların yanında değerlerinin, onların iş içi ve iş dışı karar ve davranışlarını etkiledikleri vurgulanmıştır (Dawis, 1991; Çelik, 1999). Eğitim yöneticilerinin sahip oldukları değerler, eğitim politikalarının ve felsefesinin belirlenmesi, bu politikaların programlar yoluyla gerçekleştirilmeye çalışılması, personelin seçimi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, kaynakların rasyonel kullanılması, sağlıklı bir okul kültürünün oluşturulması ve okulun etkili kılınmasında

oldukça önemli bir yere sahiptir (Kaya, 1999, s.133). Eğitim yöneticileri karar verici konumunda olmalarından dolayı tüm bu aşamalarda etik ikilemelerle karşı karşıya kalmaktadırlar (Akbaba-Altun, 2003, s.13). Yöneticiler, çeşitli kişi ve grupların yönetimle ilgili farklı algılamalarının sonucu olarak oluşan bu çelişkili beklentiler arasında bağdaştırma yapmak ve uygun davranışta bulunmak zorundadır. Mevcut ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim ihtiyaçlarının tespit edilerek, uygulamadaki eğitim yöneticilerinin çağdaş okul yöneticisi nitelikleri ve değerleri ile donanık hâle getirilmesi için yapılması gerekenlerin öneriler hâlinde ortaya konması, okulların verimliliğinin artırılmasına katkı sağlayabilecektir (Okutan, 2003, s.1).

Değerlerden arındırılmış ve değerleri kapsamayan bir eğitim olamayacağından özellikle eğitim sisteminin temelini teşkil eden ilköğretimde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin yaşam değerlerinin tespiti onların meslek değerlerinin de temelini oluşturacağından bu alanda yapılacak çalışmanın ilköğretimde kaliteli bir yönetim anlayışını ve mesleki başarıyı desteklemesi bakımından fayda sağlayacağı umulmaktadır. Ayrıca ilköğretimde görevli yöneticilerin mesleki başarıları mesleki benlik algılarının bir anlamda güçlü olmasını ve mesleki benlik saygı düzeylerinin yüksek olmasını gerektirmektedir. Zira mesleki benlik saygısı kişinin icra ettiği mesleğini ne kadar önemli ve değerli gördüğü ile ilgili bir kavramdır. Dolayısıyla mesleki benlik saygısı, yöneticilerin yürüttükleri meslekten elde edilecekleri doyum ve uyumun bir ön koşulu olmaktadır (Arıçak ve Dilmaç,2003, s.3).

Bu çalışma ile ilköğretim okulu yöneticilerinin sahip oldukları yaşam değerleri ile mesleki benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılarak, bu alanda görev yapan yöneticilerin mesleki benlik saygı düzeylerine göre sahip oldukları değerleri ve ilişki biçimini ortaya koymak amaçlanmaktadır.

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

### 1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmada “İlköğretim okul yöneticilerinin yaşam değerleri ile mesleki benlik saygıları müdürlerin sahip oldukları özelliklere göre ne kadar değişkenlik göstermektedir?” sorusuna yanıt aranmaktadır

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Milli eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Yaşam Değerleri ile Mesleki Benlik Saygı Düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler (yaş, cinsiyet, öğrenim düzeyi, öğretmenlik süresi, hizmet yılı) açısından incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

### 1.3. Alt Problemler

1. Cinsiyete göre okul müdürlerinin “dürüst olmak”, “sosyal adalet”, “sorumlu olmak”, “bana düşen hayatı kabullenmek”, “zengin olmak”, “bağlılık duygusu” değer puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Okul müdürlerinin yaş gruplarına göre “dürüst olmak”, “sosyal adalet”, “sorumlu olmak”, “bana düşen hayatı kabullenmek”, “zengin olmak”, “bağlılık duygusu” değer puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Okul müdürlerinin öğretmenlik sürelerine göre “dürüst olmak”, “sosyal adalet”, “sorumlu olmak”, “bana düşen hayatı kabullenmek”, “zengin olmak”, “bağlılık duygusu” değer puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Okul müdürlerinin müdürlük sürelerine göre “dürüst olmak”, “sosyal adalet”, “sorumlu olmak”, “bana düşen hayatı kabullenmek”, “zengin olmak”, “bağlılık duygusu” değer puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Okul müdürlerinin mezuniyet durumuna göre “dürüst olmak”, “sosyal adalet”, “sorumlu olmak”, “bana düşen hayatı kabullenmek”, “zengin olmak”, “bağlılık duygusu” değer puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Mesleki Benlik Saygısı düzeylerine göre “dürüst olmak”, “sosyal adalet”, “sorumlu olmak”, “bana düşen hayatı kabullenmek”, “zengin olmak”, “bağlılık duygusu” değer puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. Okul müdürlerinin cinsiyetlerine, yaş gruplarına, öğretmenlik sürelerine, müdürlük sürelerine, mezuniyet durumlarına göre Mesleki Benlik Saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

İlköğretim okulları, eğitimin temelini teşkil etmelerinden dolayı önemli kurumlardır. Zira çocuklara temel bilgi, beceri ve davranış kazandırarak ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda onları hayata ve üst öğrenime hazırlamak gibi önemli amaçlara sahiptir. Dolayısıyla bu kurumlarda çalışan yöneticilerin bu amaçları gerçekleştirebilecek bilgi, beceri ve değerlere sahip olması mesleğe ilişkin benlik saygısının yüksek olmasını gerektirmektedir.

Bu araştırma, İlköğretim okulu yöneticilerinin yaşam değerleri ile mesleki benlik saygı (mesleki benlik kavramından farklı olarak) düzeyleri arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler (yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, hizmet yılı vb.) açısından inceleyen bir çalışmadır. Türkiye’de ilköğretim okulu yöneticilerinin yaşam değerleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiye yönelik bir başka araştırmaya rastlanmamıştır. Yine ERIC bünyesinde yapılan taramalarda da bu bağlamda yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla araştırmanın alana bir katkı sağlaması umulmaktadır. Ayrıca ilköğretim okul yöneticilerinin sahip oldukları yaşam değerlerinin mesleki benlik saygı düzeyleri ile ilişkilerinin ortaya çıkarılması yöneticiliğin bir meslek olarak algılanmasına, yöneticilerin sahip olması gereken değerlerin ve yeterliliklerin belirlenmesine ve bu anlamda alanda yapılacak yeni araştırmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

#### **1.5. Araştırmanın Sayıltısı**

1. Araştırmaya katılan ve yanıtları analize alınan ilköğretim okulu yöneticilerinin ölçme araçlarına vermiş oldukları yanıtlar samimi ve doğrudur.

2. Örneklem evreni temsil edecek büyüklüktedir.

3. Ölçme araçları araştırmanın amacına uygun, geçerli ve güvenilirlerdir.

## 1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, İstanbul ili, Küçükçekmece, Avcılar ve Bakırköy ilçelerinde bulunan 90 ilköğretim okulunda görev yapan okul yöneticileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmada kullanılan istatistik yöntemleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma ilköğretim okulu yöneticileri üzerinde yapıldığından, elde edilen sonuçlar diğer kurumlara ilköğretim okul yöneticilerine benzerliği oranında genellenebilir.
4. Bu araştırmada; yaşam değerleri ve mesleki benlik saygısı ile ilgili elde edilen bulgular , ilköğretim okul yöneticilerinin yaşam değerleri ölçeği ile mesleki benlik saygısı ölçeğine verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.
4. Araştırma 2005-2006 eğitim-öğretim yılına ait bilgi ve bulgularla sınırlıdır.
5. Araştırmada kullanılan yaşam değerleri ve mesleki benlik saygısı ilköğretim okul yöneticiliği mesleği ile sınırlıdır.

## 1.7. Tanımlar

**1.7.1. İlköğretim Okulları:** Bir ülkedeki eğitim sisteminin bir alt sistemi ve kademesi olan, okul çağındaki nüfusa temel bilgi, beceri ve anlayışları, vatandaşlık bilincini kazandıran ve buna ek olarak bireyi bir üst eğitime hazırlayan eğitim öğretim basamağıdır (Oktay vd., 1998).

**1.7.2. İlköğretim Okulu Müdürleri:** İlköğretim okulu müdürü görev yaptığı okulun günlük işlerinden yönetsel bakımdan sorumlu olan kişi olarak tanımlanabilir(Gümüşeli, 1996).

**1.7.3. Değer:** Değer hükmü bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğunu belirten ifade ise , değer bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır (Güngör,1998:27).



**1.7.4. Yaşam Değerleri:**İnsanlara yaşamlarında yol gösteren ilkeler olarak hizmet eden arzu edilebilir amaçlardır (Sagiv veSchwartz ,1995, s.93).

**1.7.5. Meslek:** İnsanlara yararlı mal ya da hizmet üretmek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, belli bir eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünüdür. (Kuzgun,1982, s.13).

**1.7.6. Mesleki Benlik Kavramı:** Kişisel niteliklerin birleşimi, birey tarafından meslekle ilgili kabul edilen algılardır (Betz, 1996).

**1.7.7. Mesleki Benlik Saygısı:** Mesleki bir tercihe dönüştürülmüş, birey tarafından meslek ile ilgili olarak kabul edilen benlik yüklemelerine ilişkin bireyin oluşturduğu değerlilik yargısıdır (Arıca, 1999).

## **1.8. Temel Kavramlar**

### **1.8.1 Eğitim Yönetimi**

Eğitim yönetiminin, yönetim kavramı ile ilişkilendirilerek açıklanması gerekmektedir. Yönetim, elde bulunan kaynakları amaçlar doğrultusunda en iyi biçimde kullanmak olarak tanımlanırsa eğitim yönetimi de, eğitim sistemini , mevcut kaynakları en etkili bir şekilde kullanarak, önceden belirlenen temel amaçlara ulaşabilmek için yapılan etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Kaya,1999, s.43; Bursalıoğlu, 2000, s.6; Erdoğan, 2000, s.9). Buna göre eğitim yönetiminin istenilen davranış değişikliğini sağlamak için madde ve insan gücü kaynaklarını kullanma süreci olduğu söylenebilir (Çelik, 2002, s.23).

Eğitim yönetimi, eğitim alanına ilişkin politika, karar ve amaçların gerçekleştirilmesiyle ilgilenmektedir. Eğitimin olduğu gibi, eğitim yönetiminin de en önemli konusu insandır. Eğitim sisteminin girdisi, işlediği varlık ve çıktısı genelde insandır. Görüldüğü gibi eğitimde hedef insan olduğundan amaç da insan ve insanların oluşturduğu toplumun her yönden geliştirip zenginleştirmektir. Bu nedenle eğitim yönetimi bilimi “bir eğitim sistemini bütün olarak çözümlenme ve birleştirme” amacına yönelik çalışmalar yapar (Kaya, 1999,s.45).

Eğitim yönetiminin varlık nedeni, hem eğitimin etkili yönetilmesi gereken bir kamu hizmeti olmasından, hem de eğitim sorunlarının zamanında etkili bir şekilde czmlenmesinin kendine has bilgi, beceri ve tutum istemesindedir (Kckahmet, 1999, s.278).

Eğitim yönetiminin amacı, okulda ya da eğitim örgütünde, eğitimin nicelik ve nitelik bakımından artmasını sağlamaktır. Eğitim hizmetlerinin en yüksek düzeyde gerçekleştirilmesinden yönetici sorumludur. Bu anlamda okulda, öğretmenleri, eğitim uzmanlarını ve diğer eğitim iş görenlerini örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlar doğrultusunda, yönelten ve etkili çalıştıran eğitim yöneticileridir (Başaran, 1996,s.118).

Eğitim yönetimi doğrudan ya da dolaylı olarak insanlarla ilgili bir hizmet olduğu için varlık nedeni insandır ve aynı zamanda insanı değiştirme özelliğine de sahiptir.. Buna paralel olarak eğitimin temel amacının eleştirici bir tutum geliştirmek olduğu da söylenebilir. Bununla birlikte eğitim politikalarının soyut olma niteliği nedeniyle eğitim örgütlerinin başarılarını yeterli olarak değerlendirmek mümkün olamamaktadır (Kaya, 1999, s.45)

Eğitim kurumları durağan örgüt değildir. Bu nedenle amaçlarına hizmet edebildikleri sürece yaşamlarını sürdürmektedirler. Örgütlerin başarısı aynı zamanda örgütteki madde ve insan kaynaklarının da iyi yönetilmesine bağlıdır (ubuku ve Dndar, 2003, s.1). Eğitim rgtleri, onu denetleyen glerin yapısı bakımından da diğer örgütlerden farklılık göstermektedir. Eğitim örgütlerinin yapısı ve örgütlenmesi özel dikkati gerektirmektedir. Zira eğitim örgütleri eğitim sisteminin bir parçasıdır ve yönetim bu durumu dikkate almak durumundadır. Eğitim yönetimi, bu özellikler ışığında eğitim örgütlerinin en verimli biçimde yönetilmesi için gerekli bilgileri sağlamakta, bu doğrultuda kuramlar geliştirmekte ve ilkeler oluştırmaktadır (Kaya, 1999,s.46).

### 1.8.2 Okul Yönetimi

Eğitim, en liberalist yaklaşımlarda bile devletin en önemli görevleri arasında yer almaktadır. Eğitim denilince aklımıza okullar gelmektedir. Okul, sosyal bir örgüt olarak bir takım amaçları gerçekleştirmek üzere varlık göstermektedir. Okulun varlık nedeni bireyin ve toplumun ihtiyaçlarıdır. Okul, belli bir yeri olan, belli bir süre devam eden, geniş bir çevreye hitap eden, planlı ve programlı bir şekilde öğrenme-öğretme faaliyetini devam ettiren bir kuruluştur (Özdemir,1998,s.11).

Okul, örgüt ve işleyiş olarak eğitim yönetiminin bağımlı bir değişkeni ve eğitim sisteminin en işlevsel parçası konumundadır. Aynı zamanda okul, eğitim sisteminin eylemsel sınırlarını ve çevresini belirlemektedir. Bununla beraber okul eğitim sisteminin sistem sınırında, ilk düzeyde üretim amaçlı somut örgütlenmesidir (Açıkalın, 1997).

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirlemektedir. Bu durumda “*eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyor, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir*” (Bursalıoğlu, 2000, s. 5). Eğitim yönetimi sistem ile ilgilenirken okul yönetimi okul düzeyinde bulunan sorunlar ile ilgilenmektedir. Eğitim yönetimi eğitime makro, okul yönetimi ise mikro düzeyde ulaşmaktadır.

Bir okulun yönetiminde rol oynayan çeşitli öğeler bulunmaktadır. Bu öğeler iç ve dış olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Bir okulun yapısında yer alan yöneticiler, öğretmenler, uzmanlar ve eğitici olmayan diğer personel iç öğeyi oluşturmakta, bir okulun yapısında olmayan, ancak yönetimde rol oynayan merkez yöneticileri, veliler, çevredeki baskı grupları, gönüllü veya meslek kuruluşları ve endüstri temsilcileri dış öğeyi oluşturmaktadır (Bursalıoğlu, 2000, s. 39). Okulun örgüt ve içerik yapısı, belirlenmiş hedefleri gerçekleştirmeye yönelik olmalıdır. Bu belirlenmiş hedefler, etkili olarak gerçekleştirilmelidir (Özdemir, 1998, s. 12).

Eğitim kurumlarının temel öğelerinden birisinin okul olduğu ve eğitim işlevinin okullarda gerçekleştiği göz önüne alınırsa, bu ortamın istenilen doğrultuda

olabilmesi için başarılı bir yönetimin olması gerekmektedir. Okul yönetiminin görevi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak olduğuna göre, okul müdürünün bu görevi başarı ile yerine getirebilmesi için okulu bir roller sistemi olarak görmesi, davranışlarını öğretmenler ve diğer personelin rol ve beklentilerini de dikkate alarak ayarlaması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 1982, s.6). Bu anlamda okul yönetimindeki başarı , okul yöneticisinin göstereceği liderlik davranışları ile yakından ilgilidir. Nitekim hızlı değişim ve gelişimin yaşandığı günümüzde okul yöneticilerinin artık okulun değişim rehberi olma, problem çözme ve karar verme gibi anahtar olan rollerinin bugün yenilikçi olma, kaynakları etkili bir şekilde yönetme ve öğretimsel lider gibi hizmet etme şekline dönüştüğü söylenebilir (Argon,Türkan, 2004, s. 82).

### **1.8.3 İlköğretim Kurumları**

Hemen her ülkede ilköğretim eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle bu kurumları düzenlemek ve olanaklarını genişletmek devletin görevleri arasında sayılmaktadır. Türkiye’de zorunlu eğitim denilince ilköğretim okulları akla gelmektedir (Başaran, 1996,s.75).

Eğitim Sistemimizde 7-14 yaş grubundaki çocuklar için eğitim programının uygulandığı kurumlardır. İlk ve ortaokulların birleştirilerek organize edilmesinden meydana gelmiş iki kademedен oluşan bu kurumlarda, birinci kademe beş yıl ve ikinci kademe üç yıl olmak üzere toplam sekiz yıldır. Temel eğitim adı ile kurulan ve aslında iki kademenin bütünlük içinde eğitim yaptığı bu kurumlar ilköğretim okuluna dönüştürülmüştür (Taymaz, 2003, s.13; Yeşilyaprak, 2001, s.34 )

İlköğretim devlet eliyle, tüm vatandaşlara zorunlu ve parasız olarak sağlanmaktadır (Özgüven, 1999).

### 1.8.3.1. İlköğretim Okullarının Varlık Nedeni ve Önemi

Günümüzde teknolojik alandaki hızlı gelişmeler ve beraberinde getirdiği küreselleşme, hızlı toplumsal değişmelere neden olmaktadır. Bu değişmeler örgütleri ve örgütlerdeki yönetim anlayışını da gözden geçirerek yeni yönetim anlayışlarını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda dünyada yaşanan bu gelişim hızına ayak uydurabilecek, kendi sorunlarını çözebilecek ve hatta ülke sorunlarının çözümüne katkı sağlayabilecek yeterlikte yurttaş yetiştirmeyi amaçlayan temel eğitim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır (Başaran, 1994).

Diğer taraftan okul sisteminin temeli olan ilköğretim, kültürel sürekliliğin sağlanmasının, istikrarlı bir demokratik toplum oluşturulmasının, halkın yaşam kalitesinin yükseltilmesinin, yaşam boyu sürecek bir öğrenmenin ve insan gelişiminin temellerini oluşturmaktadır (Kavak, 1997, s.17).

İlköğretim toplumun temel kültürünü geliştiren kurumlar olarak yeniliklerin yayılması ve demokrasinin gelişmesi için bir güç kaynağıdır. İlköğretimin önemi şu açılardan ele alınabilir:

- *Hızla artan bilgi ihtiyacının öğrencilere temel eğitim tarafından verilmesi zorunluluğu,*
- *Temel eğitimin, çocuğu bir bütün olarak geliştirmek için kapsamlı bir eğitim sağlamanın gerekliliği,*
- *Çocuğun bedensel, duygusal ve bilişsel yönlerden bir bütün olarak yetiştirilmesinin ve öğrenmeyi öğrenmesinin uzun zaman gerektiğidir (Yeşilyaprak, 2001, s. 36).*

Bu gerekçeler göz önünde bulundurulduğunda ilköğretim kurumlarında görev alan yöneticilerin bu unsurları uygulayabilecek ve eğitim faaliyetleri içinde etkinleştirebilecek davranışları ve tutumları sergilemelidir.

Eğitim sisteminde önemli bir role sahip olan ilköğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye ve yeniliklere açık olmaları gerekmektedir. Yaratıcı ve yenilikçi özellikleri ile öğrencilerde bu özelliklerin varlığını beraberinde getirecektir (Günbayı ve Çevik, 2004, s.2).

### 1.8.3.2 İlköğretim Okullarının Amaçları ve Görevleri

İlköğretim bir “Vatandaşlık Eğitimi” olarak kabul edilir. Öğrencilere temel bilişsel becerileri kazandırır ve toplumun etkili bir üyesi olabilmeleri için bireylerin gerekli bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirir. Bununla birlikte ilköğretim, farklı niteliklere sahip bireylerin ulusal amaçlar doğrultusunda bütünleşmelerini sağlar. Ayrıca ulusal bütünleşme, ulusal değer ve sembollerle özdeşleşmeyi de içerir. İlköğretim çocuklara toplumun amaçlarını, değerlerini ve sembollerini kazandırarak onların genel bir değerler sistemi oluşturmalarını sağlar (Yeşilyaprak, 2001, s. 34).

İlköğretim okullarının amaç ve görevleri Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 23. maddesinde şu şekilde belirlenmiştir (Kanun No:1789) “Milli Eğitimin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

*1. Her Türk çocuğun iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandırmak, onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek;*

*2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden geliştirerek, hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır (Taymaz, 2003, s. 13).*

Bu amaç ve görevlerin gerçekleşmesi için ilköğretim sürecinde çocuğun bazı yönlerden gelişmesi sağlanmalıdır. Bunların başında okuma, yazma, konuşma, hesaplama gibi temel becerilerin kazandırılması; büyümekte olan çocukların genişleyen bir çevre içinde sosyalleştirilmesi, bunun için sosyal bir varlık olarak içinde buldukları kültürün kendilerinden beklediği rol ve etkileşim tarzının öğrenilip geliştirilmesi; çocuğun biyo-psiko-sosyal bir varlık olarak kendisini ve çevresini gerçekçi bir gözle tanıyabilmesi; çocuğun her yönüyle tüm olarak gelişmesinin normal bir seyir izlemesinin sağlanmasıdır (Tan, 1992). İlköğretim kurumlarında görev alan yönetici ve öğretmenlerin gerekli donanımına sahip olmaları, bununla birlikte ilköğretimin kültürel gelişimi ve devamlılığı sağlaması ve yaşam boyu sürecek bir öğrenmenin temelini oluşturması, kaliteli bir temel eğitim açısından gerekli ve önemli olmaktadır (Bayrak ve Ağaoğlu, 1998, s. 28).

#### 2.8.4 Eğitim Yöneticiliği-Okul Yöneticiliği

Yirmibirinci yüzyılın eğitim örgütlerinden bireyleri bilgi toplumuna hazırlamak ve onları bu toplumun seçkin bir üyesi yapmak gibi örgütsel misyonu üstlenmiş bulunmaları beklenmektedir. Bu durum eğitim yöneticilerinin değişim olgusunu doğru algılamalarını da beraberinde getirmektedir. Eğitim sürecinin ve eğitim yöneticisinin bu hızlı değişim sürecine uyum sağlaması kendisinden beklenen görevleri yerine getirmesine ve gereken rolleri oynayabilmesine bağlıdır (Çelik, 1995, s. 51 ). Bununla birlikte eğitim yöneticilerinin bu değişim olgusunu doğru algılamaları düşünce ve eylemlerini buna göre şekillendirmelerini de gerektirmektedir (Can, 2002, s.4).

Eğitim yöneticiliği, eğitimle ilgili kuruluş ve okulların, amaçlarına ulaşabilmeleri için, insan ve ilgili araç ve gereçlerin en etkili yerleştirilmesi ve kullanılmasını inceleyen bir bilim dalıdır. Okul yöneticiliği ise eğitim yöneticiliğinin içinde yer almakta ve belli bir düzeydeki okul ya da okulların amacına en uygun şekilde çalıştırılması ile ilgili ilke ve teknikleri incelemektedir (Binbaşıoğlu, 1983, s.3). Bununla birlikte okul yöneticiliğinin temel görevi okulu eğitim amaçları çerçevesinde yaşatmaktır. Okulu eğitim amaçları çerçevesinde yaşatacak olanların başında okul müdürleri gelmektedir. Okul yöneticileri aynı zamanda yasal yetkilerle donatılmış kişilerdir (İlgar, 1996, s.10).

Eğitim sisteminde eğitim yöneticiliği ile okul yöneticiliği ayrı ayrı birer meslek alanıdır ve eğitim yönetiminin yeterlik alanları okul yönetiminden farklılık göstermektedir. Eğitim yönetimi ile okul yönetimi ayrımını örgütsel yapı içinde belirlemek gerekirse, okullar dışında kalan Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütlerini eğitim yönetimi, bu kurumlarda çalışan yöneticileri eğitim yöneticisi olarak tanımlamak mümkündür (Taymaz, 2003, s. 22).

#### 1.8.4.1 Eğitim Yöneticisi

Eğitim yönetiminin üç önemli insan gücü kaynağı yönetici, öğretmen ve öğrencilerdir. Öğrenci, eğitim sürecinde işlenen bir kaynaktır. Öğretmen de insan kaynaklarını işleyen değerli bir kaynaktır. Eğitim yöneticisi ise, işlenen ve işleyen insan kaynaklarını yöneten, gerek işlenen kaynak olan öğrencilerin en iyi şekilde yetiştirilmesinde gerekse işleyen insan gücü kaynağı olarak öğretmenin etkili bir şekilde çalıştırılması için uygun örgütsel iklimi sağlaması beklenen kişidir (Çelik, 2002, s.23).

Eğitim yöneticisi, her türlü eğitim örgüt ve kuruluşlarında ve bunların yönetim basamaklarında, yönetim süreçlerini işletmeye yeterli olacak nitelikte yönetimin kuramsal alanlarında eğitim görmüş bir uzmandır.

Eğitim yöneticisi, eğitim yönetiminin işlevleri doğrultusunda eğitim programlarını, öğrenci işlerini, okulun örgütsel ve eğitsel amaçlarını etkili bir şekilde gerçekleştirecek düzeyde yönetir. Bununla birlikte etkili bir yönetim için iş ve işlemleri planlar, okulun tüm kaynaklarını ve güçlerini örgütler, okulun amaçları doğrultusunda etkili çalışma sağlamak için işleri denetler (Başaran, 1996,.s.118). Eğitim yöneticisi, örgütün işleyişinin yanı sıra yenileştirilmesinden de sorumludur. Shane ve Yauch'a göre yönetici, ilgili olduğu kişi ve grupların değişmesine katkısıyla değerlendirilmelidir (Kaya, 1999, s.134).

Kısaca özetlemek gerekirse, merkezi ve yerel eğitim kurumlarında görevli her düzeydeki eğitim yöneticileri, çevrenin eğitim ve kültürel yaşamını etkileyen, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde çevrenin katkısını sağlayan birer lider olarak görülmektedir (Kaya,1999, s. 137).



#### 1.8.4.2 Okul Yöneticisi

Okul yöneticisi, bir okulda amaçların yerine getirilebilmesi için işgörenleri örgütleyen, emirler veren, çalışmalarını yönlendirip koordine eden ve denetleyen kişidir (Gürsel, 1997, s. 91). Yönetici okulun yasal lideri, okulda otorite ve gücün en önemli simgesi ve sahibi durumundadır (Töremen ve Kolay, 2003, s.1). Bu durumda okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin liderinin okul müdürü olduğunu söylemek mümkündür. Müdür gerçekte formal yetkilerden güç alan bir üsttür ancak okuldaki diğer öğeler tarafından benimsenir ve kabul edilirse liderlik statüsü kazanabilmesi mümkündür (Bursalıoğlu, 2000, s.41). Bununla birlikte okul yöneticisi denilince akla gelen okul müdürlerinin yetiştirilmesinde bazı sorunların yaşandığı bir gerçektir. Ülkemizde eğitim yönetimi alanında lisans üstü programlar mevcuttur ve bu programların belli bir gelişim düzeyinde olduğunu söylemek mümkündür. Ancak Türk eğitim sisteminde amacı ve görevi okul müdürü yetiştirmek olan bir eğitim kurumu bugüne kadar oluşturulamamıştır (Turan ve Şişman, 2000, s.68-87). Yöneticiliğin bir meslek olarak algılanması ve okul müdürlüğünün de bir eğitimi olması gerektiği söylenebilir. Böyle olması eğitim yöneticiliğinin de meslekleşmesine hizmet edecektir. Buna paralel olarak yetiştirme programlarının geliştirilmesi ve müdürlük formasyonuna sahip müdürlerin istihdamının gerçekleşmesi için kurumlar işbirliği içerisinde olmalıdır (Işık, 2003, s.210).

Okullar gibi geleceğin insanını yetiştirme misyonunu üstlenmiş örgütlerde sonuçtan etkilenen tüm kesimlerin fikrinin alınması ve yönetime katılımının sağlanması önemli bir unsurdur. Bu nedenle okul müdürü kilit bir role sahiptir. Zira okul müdürlerinin katılımcı bir yönetim anlayışını benimsemeleri okulda demokratik bir havanın oluşmasına katkıda bulunacaktır. Böylelikle okuldaki etkilenen tüm kesimlerin istek ve beklentilerinin karşılanması sağlanacaktır (Uygun, 2004, s.1).

Çağımızın okul yöneticisi, okulun misyonu ve vizyonunu belirleyerek okul iklimini buna göre oluşturmalıdır. İlköğretim okul yöneticilerinin amaçlara ulaşmak için gerekli adımları atacak bir vizyona sahip olma, öğrencilerin ve personelin yaşamlarında belirgin bir fark yaratabilme, değişimlere uygun olarak esnek bir vizyona sahip olması gerektiğinin bilincinde olma, çeşitli rollere ilişkin iş sorumluluğunu nasıl

değerlendireceğini bilme, okulun bulunduğu ahlaki değerlerle mesleki değerler arasında bir denge kurabilme alanlarında yeterliliğe sahip olması beklenmektedir (Dönmez, 2002, s.27-45).

### **1.8.5 Okul Yöneticisinin İdari Roller ve Sorumlulukları**

Her makamın belirli eylemleri ve beklenen davranışları vardır. Bu eylemler makamda bulunan yöneticinin oynayacağı rolleri oluşturmaktadır. Bu rolleri oynayan ve makamda bulunan okul müdürü, bir kamu yöneticisi, politika saptayıcısı, alan uzmanı, profesyonel eğitimci, eğitsel lider ve toplumun aktif bir üyesi olma durumundadır (Tope,1965, Bursalıoğlu, 1982, s.21'den alıntı).

Okul müdürü eğitim politikaları, ilgili yasalar ve çağdaş eğitim anlayışının beklentileri doğrultusunda okulu amaçlarına ulaştırmak görevi ile sorumludur. Ancak bu sorumluluklar ortama göre değişiklik göstermektedir. Okul müdürü her şeyden önce okulun amaçlarını ve felsefesini açıklamalı, buna göre okulun politikasını saptamalı ve tanıtmalıdır. Bununla birlikte okul etkinlikleri için gerekli ihtiyaçları karşılamalıdır. Okulda kişiler ve gruplar arasında ilişkiler kurarak demokratik ve katılımcı yönetimi geliştirmelidir. Öğretim ve eğitim etkinliklerini planlamalı, çevre değerlerini incelemeli ve desteğini kazanmalıdır. Bunun dışında okul içi ve dışı öğelerle iletişim ve eşgüdüm sağlayarak etkili bir işletme yönetimi geliştirmeli ve uygulamalıdır (Taymaz,2003, s.56). Ayrıca günümüz eğitim yöneticilerinin yöneticilik rollerinde de önemli değişimler ortaya çıkmıştır. Okul yöneticisi, “mevzuat uygulayan ve statükoyu devam ettiren” okul müdürü rolünü üstlenerek bilgi çağının okul müdürü olunamayacağının farkına varmalıdır. Okul yöneticisi, küreselleşme, enformasyon teknolojisi, bilimsel tutum ve davranış, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi karşısında yeni roller üstlenilmesi gerektiğinin bilincinde olmalıdır (Okutan,2003, s.2).

Okul yöneticileri okul kültürünü , amaçlarını, politikalarını ve bununla beraber performans yönetimini işler hale getirmelidir. Bunun için yöneticinin rolü, okuldaki öğretimin etkililiğini artırmaktır. Öğretimin lideri olarak okul yöneticisi, okulda bir vizyon oluşturmalıdır (Cemaloğlu, 2002, s.3).

### 1.8.6 Okul Yöneticisinin Görev ve Yetkileri

Yöneticilik, zorlayıcı olmayan bir etkinin sonucunda grup aktivitelerini paylaşılan hedefin gerçekleşmesi yönünde yönlendiren ve eş güdümlenen bir bireyin davranışı olarak tanımlanmaktadır (Rowden,2000).

Bir örgütte çalışan bireylerin rolleri arasındaki ilişki, yaptıkları işlere göre yetki ve sorumluluklarını da beraberinde getirmektedir. Buna paralel olarak bir yöneticinin rolünün emrinde ve yanında çalışan tüm personelin rollerinin yönetsel olanlarını kapsamına almaktadır (Newman, 1968, s.54, Taymaz, 2003, s. 56).

Eğitim kurumları toplumsal yaşamı düzenleme ve yönlendirmenin etkili kurumlarından biri olarak siyasal, toplumsal, ekonomik ve kültürel boyutlardaki tüm değişimlerden etkilenmekte ve onları etkilemektedir. Eğitim sistemini değiştirmeye zorlayan nedenler okulları da etkileyerek okul yöneticilerine yönetme konusunda yeni görevler yükleyebilmektedir. Bu nedenle ilköğretim okulu müdürlerinin değişimin yarattığı yeni durumları yönetecek düzeyde yeterliklere sahip olma zorunluluklarının daha anlamlı hale geldiğini söylemek mümkündür (Gökçe, 2005). Okul müdürlerinin yeterlik alanları yönetsel ve eğitimsel olarak iki alanda irdelenebilmektedir. Okul müdürünün eğitimsel yeterlikleri; kişisel, kişiler arası, liderlik ve eğitsel beceriler olarak gruplandırılabilir (Hogan ve Warrenfeltz, 2003, s.74-85). Zamanı etkili yönetme, amaç oluşturma problem çözme, takım liderliği, performans ölçüm ve iletişim gibi teknik yeterlikler ile girişimcilik, yaratıcı düşünme ve analiz yeteneği gibi davranışsal yeterlikler okul müdürünün genel yönetsel yeterlikleri olarak değerlendirilebilmektedir (Gökçe, 2005, s.26).

Bütün örgütlerde olduğu gibi okullar da işbölümü ve uzmanlaşmanın yoğun yaşandığı yapılardır. Okul müdürlerinin örgütsel amaçları gerçekleştirmelerinde, örgütün sahip olduğu insan kaynaklarının nitelik ve niceliği önemli bir rol oynamaktadır. Buna göre örgütün sahip olduğu madde kaynakları da örgütsel amaçları gerçekleştirebilecek yenilik ve yeterlikte olmalıdır (Ural, 2002,s.82).

Okul yönetiminin esas görevi, okulu saptanmış amaçlarına uygun olarak yaşatmak ve gelişimini sağlamaktır (Taymaz,2003, s. 57). Zira okullarda eylemleri

başlatıp sürdürmek birinci derecede okul müdürlerinin sorumluluğundadır. Okul müdürleri öğretmenleri güdülemede ve örgütsel amaçlar etrafında birleştirmede, eğitim-öğretim sürecini geliştirmede etkilerini kullanmak durumundadırlar (Akçay, 2003, s.1).

### 1.8.7 Etkili Okul Yöneticisi Davranışları ve Özellikleri

Eğitim kurumlarının sosyal bir girişim olması dolayısıyla işletilmeleri, iş analizi ve tanımlaması sanayi kurumlarında olduğu kadar kesin yapılamamaktadır. Eğitim örgütlerinde verimlilik kadar etkililik de önemli bir konudur. Eğitim kurumlarının temel fonksiyonu, toplumun devamlılığını sağlayacak kültür ve değerlerin aktarılmasıdır. Bu anlayışa göre okula düşen görev, insanların birey ve grup olarak etkili çalışma yollarını bulmaktır. Bunu sağlamak için de örgüt içerisindeki bireyin ve bireylerin oluşturdukları grupların anlaşılmasına ihtiyaç vardır (Özdemir,1998, s.3).

Okul yöneticisinin geleneksel yönetim anlayışı çağın gereklerini karşılamamaktadır. Üstelik ülkemizde okul yöneticilerinin çoğu eğitim yönetimi alanında hizmet öncesi bir eğitimden geçmemişlerdir. Bu durumda okul yöneticilerinin rollerini gerektiği gibi oynamaları mümkün olamamaktadır. İnsanların beklenti düzeylerinin arttığı günümüz toplumunda geleceğin insanlarını bilgi toplumuna taşıyacak okul yöneticisinin okuldaki öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmesi ve okulun verimliliğini arttırabilmesi için kendini sürekli olarak geliştirmesi gerekmektedir. Her şeyden önce okul yöneticisi, okulun misyon ve vizyonunu belirlemelidir. Bununla birlikte eğitim sisteminin yapı ve işleyişindeki yetersizliklerin aşılabilmesinin, yetkin okul yöneticilerinin varlığını gerektirdiği söylenebilir. Son yirmi yılda yapılan çalışmalar göstermiştir ki okullarda başarının anahtarı okul yöneticileridir (Açıkalın, 1994; Karip ve Köksal, 1999). Ayrıca okulların kalitesi, okul yöneticilerinin kalitesi ile eşdeğer kabul edildiği günümüzde, okul yöneticilerinin çağdaş ve demokratik bir yönetim yaklaşımı sergileyebilmeleri, yöneticilik kalitesini yükseltebileceği gibi okulların kalite ve başarısının arttırılmasına da katkıda bulunabilecektir (Okutan, 2003,s.1). Buna paralel olarak öğretimin etkililiğini artırmak öğretim çabalarının birleştirilmesini gerektirmektedir. Bunun için okul yöneticileri, okulda açık ve dürüst bir ilişkiler ağı oluşturmalı, okulun amaçları doğrultusunda işbirliğini vurgulayan bir yönetim anlayışına sahip olmalıdır. Bununla

birlikte, öğretmen sorunlarını dikkate alarak performanslarını değerlendirmek için veriler toplanmalıdır. Etkili öğretim üzerine workshoplar geliştirerek öğretmen becerileri artırılmalıdır (Cemaloğlu, 2002,s.6). Drucker (1994), etkili bir yönetici olabilmek için elde edilmesi gereken beş zihin alışkanlığından bahsetmektedir. Ona göre etkin yöneticiler, zamanlarını nereye harcayacaklarını bilirler ve en asgari zamanı bile sistematik olarak kullanmaya çalışmaktadırlar. Diğer taraftan etkin yöneticiler, kendilerine somut hedefler belirlemekte çalışmaktan çok sonuç elde etmek için çaba sarfetmektedirler. Bununla birlikte sahip oldukları güçlere dayalı olarak çalışmaktadırlar. Ayrıca daha yüksek bir performansla olağanüstü sonuçların elde dlebileceği birkaç büyük alan üzerinde konsantre olurlar. Buna uygun olarak önceliklerini belirleyerek kararlarını ona göre almaktadırlar. Etkin yöneticiler nihayet etkili karar almak durumunda olan kişiler oldukları için bunun bir sistem işi olduğu bilinciyle hareket ederler. Etkili bir kararın olgular üzerinde uzlaşmadan çok, birbirleriyle çelişen düşüncelere dayalı bir yargıdan kaynaklandığını bilmektedirler (Drucker, 1994).

Çağdaş yöneticide yöneticilik bilgisi, alana ilişkin teknik bilgi ve insan ilişkileri becerisinin birlikte bulunması zorunluluğu vardır. Bu özellikler teori-uygulama ilişkisini de zorunlu kılmaktadır. Zira okul eğitiminden geçmemiş, sadece öğretmenlik esasına dayalı bir okul yöneticiliği, okulların etkin ve verimli çalışmasını sağlamada başarılı olamamaktadır (Okutan, 2003,s.1). Ancak okul yönetiminde başarılı olabilmek için temel yeterliliklerin belirlenmesinin yanı sıra bu yeterliliğe uygun ahlaki inançlar, ölçütler ve eğilimlerin de belirlenmesi gerekmektedir (Çelik, 2000).

Etkili yönetici ile ilgili kuramsal araştırmalardan ve literatürden de anlaşılacağı üzere etkili yöneticinin etkili liderler özellikle öğretim lideri olduklarını söylemek mümkündür. Bilgi çağında gelişmeler, okul yöneticilerinin lider yönetici olarak şekillenmesini, hem “eğitimci” hem de “profesyonel yönetici” olarak yetiştirilmelerini gerektirmektedir (Balcı, 2001, s. 127-128).

## 2. YAŞAM DEĞERLERİ

Birey ve toplum değerleri, üzerinde en çok durulan kavram olmakla birlikte farklı disiplinlerden gelen araştırmacıların birbirinden bağımsız inceleme yöntemleri ile tanımlandığından bir çok farklı anlamları ifade edecek şekilde kullanılmıştır. Davranış bilimciler ve sosyal psikologlar değerın gerek bireysel tutum ve davranışları etkilediğini, gerekse toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimde bulunarak onları yansıttığını kabul etmektedirler (Özgüven, 1998, s.366).

Psikolojide değerın önemi, onun objektif bir esasa dayanıp dayanmamasında değil, insan davranışlarının yol göstericisi olarak oynadığı roldedir. Bu açıdan psikologlar değeri, sadece bir inanç olarak ele almaktadır. Ahlaki davranış konusunda değer, bir kişinin çeşitli insanları, insanlara ait nitelikleri, istek ve niyetleri, davranışları değerlendirirken başvurduğu bir kriterdir. Güngör'e göre değer bir inançtır ve dünyamızın belli bir kısmıyla ilgili idrak, duygu ve bilgilerimizin bir terkididir. Bununla birlikte bir değer bir tek inanca değil, bir arada organize olmuş bir grup inanca tekabül etmektedir (Güngör, 2000, s.28).

Değerler, bireylerle ilgili olduğu kadar toplumsal sistemle de ilişkilidir. Bireysel değerler düzeyinde tutumlar, tercihler ve inançlar önem kazanmakta, toplumsal değerler ise sosyal normlar çerçevesinde ele alınmaktadır (Özgüven, 1998, s.366).

Değer kavramına ilişkin literatürde yer alan tanımlardan birisi Clyde Kluckhohn'a aittir. Kluckhohn (1951) değeri "... açık ya da kapalı olarak bir birey ya da grubun karakteristiğini belirleyen, uygun kurallarını araçların ve davranış amaçlarının seçilmesini etkileyen arzu edilen bir anlayış" olarak tanımlamaktadır (Kapu, 2001, s.40'dan alıntı).

Milton Rokeach, değer kavramını insan değerlerinin doğası ile beş varsayımı dikkate alarak tanımlamıştır. Rokeach'ın ileri sürdüğü bu varsayımlara göre, bir bireyin sahip olduğu toplam değer sayısının göreceli olarak küçüktür, herkes aynı değere farklı derecelerde sahiptir, insanın sahip olduğu yaşam değerleri kültür, toplum, kurum ve bireylerin bir ürünüdür, değerler değer sistemleri içinde organize olmaktadır ve sosyal bilimlerin ortaya çıkarmak istediği değerlerin önemi bütün olgularda açıkça

gözlenmektedir (Rokeach,1973, s. 3). Bu varsayımlar doğrultusunda Rokeach, “*Bir değer karşıt ya da aksine bir davranış biçimi veya varolma amacına karşılık bireysel ya da sosyal olarak tercih edilen spesifik bir davranış biçimi ya da yaşam amacına olan ebedi bir inançtır*” olarak değeri ifade etmiştir (Rokeach,1973, s. 5).

Ülken’e göre ise değer ortak duyu anlamı ile bizim kendisine muhtaç olduğumuz, kendisini aradığımız, bizi tamamlayan bir şeydir. Bu tanım en ilkel şeklinden en yüksek derecesine kadar bütün değerleri içine alabilir. Bir değer, kazanılışı her birimizin olduğu kadar hepimizin kazancı demektir (Ülken, 2001, s.201).

Güngör, değer hükmünün bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğunu belirten ifade ise değerlerin bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç olduğunu ileri sürmüştür (Güngör, 2000,s. 27).

Değerler üzerine çalışma yapmış bir başka araştırmacı Hofstede (1980), değeri belirli durumları diğerlerine tercih etme eğilimi olarak tanımlamıştır (Turgut, 1996, s.3’den alıntı).

Yaşam değerlerine yönelik bir başka bakış açısı, Allport tarafından sunulmuştur. Allport, değeri insanın tercihlerine göre faaliyette bulunduğuna yönelik bir inanç olarak tanımlamıştır.

Araştırmacı, bununla ilgili olarak kişinin geleceği şekillendirmesinin öncelikle onun kişisel değerleri üzerine dayanacağını belirtmiştir (Kapu, 2001).

Değerler, belirli bir durum ve şartlara bağlı kalmaksızın arzu edilen ve beğenilen şeyleri gösteren kıstaslar olarak da düşünülebilmektedir. Bir varlığın psikolojik, sosyal, ahlaki veya estetik açıdan taşıdığı düşünülen yararlı davranışlar onun niteliğini belirtir (Şirin, 1986, s.2).

Yapılmış tanımlar ışığında değerlerin davranışların temelini oluşturduğu ve davranışa yön verdiği, bireysel ve toplumsal tercihlerini belirlemede gerekli ölçütleri içerdiği anlaşılmaktadır.

## 2.1 Değerlerin Temel Özellikleri

Değerler, insanların içinde buldukları durumları, eylemleri değerlendirmede ve yargılamada benimsedikleri örüntülerdir. İyi- kötü ayırımına temel oluşturarak seçenekler arasında tercih yapmaya olanak sağlamaktadır (Sağnak, 2005, s.209). Bu doğrultuda değerlerin olanı değil olması arzulanan ideal hedefleri temsil ettiklerini söylemek mümkündür (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001, s.43).

Değer kavramı, bazen yaşam biçimleri arasında tercihler, bazen herhangi bir ihtiyacın ya da tutumun hedefi, bazen ise kültürel ve sosyal değer gibi farklı ve değişik şekillerde algılanmaktadır (Özgüven, 1998, s.367).

Değerler hakkında bireysel ve örgütsel düzeyde teoriler ileri sürülmüştür. Buna göre bireysel değerler, davranışın temeli olarak kavramlaştırılmıştır. Örneğin Rokeach, değerleri, başkalarını etkileme girişimleri, kendini başkalarına tanıtmaya, tutumlar, ideoloji, sosyal eylemler gibi sosyal davranış olarak nitelendirilen davranışların neredeyse bütün türlerinin belirleyicisi olarak tanımlanmaktadır (McDonald ve Gandz, 1991).

Örgütsel ve yönetim açısından değerler, örgütte neyin arzu edilir ve istenir olduğunu gösteren ölçütlerdir. Bir başka deyişle, örgüt üyelerinin çeşitli durum eylem, uygulama, nesne ve bireyleri iyi ve kötü biçimde değerlendirmede ve yargılamada kullandıkları ölçütler olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2002).

Teknik icatlar ve bilimsel keşifler gibi, gerek maddi gerek manevi bakımdan bizi tatmin eden bütün değerlerde ortak bazı özellikler vardır. Bu özellikler onların ya akla, ya gözleme ve deneye ya da her ikisine birden dayanarak meydana gelmiş olmalarıdır (Ülken, 2001, s.202). Değerlere ilişkin pek çok tanımda bulunan Schwartz (1994), yaygın olarak kabul gören beş ayrı özelliğe vurgu yapmaktadır. Değerler; (i) Bir inanç durumudur, (ii) Ait olunmak istenilen veya kabul gören bir hâldir, (iii) Belirli durumları aşmaya yöneliktir, (iv) Olayların ve insanların davranışının seçimine veya gelişimine rehberlik eder ve (v) Önceki değerlerin oluşturduğu bir sistemin, diğer değerlerde oluşturduğu öneme bağlı olarak düzenlenir (Schwartz, 1994, s.22).



Her toplumda iyi ve kötü kavramı tanımlanmaya, toplumun değer ve normları sosyalleşme sürecinde çocuğa aktarılmaya çalışılmaktadır. Toplumsal bir varlık olarak değer bir kültürden diğerine hatta aynı toplumda bir gruptan diğerine farklılık gösterebilmektedir (Tolan, 1993, s.233). Bu anlamda değerlerin dinamizmi ifade ettiğini söylemek mümkündür (Ülken, 2001, s.202).

Toplumsal değerler yalnızca neyin kötü veya yanlış olduğunu belirleyen yasaklar veya tabulardan (olumsuz değerler) oluşmaz, onaylama yolu ile belirli çizgilerdeki davranış ve çabaların olumlu göstergesi olarak olumlu değerleri de kapsamaktadır (Şerif, 1985, s.141). Zira toplumsal değerler, toplumsal hayatta insanların ortak olarak benimsedikleri olgulardır. Ve toplumsal grupların üyeleri tarafından faaliyetlerinin hedefi haline getirilerek anlam kazanan verilerdir (Tusiad, 1991, s.3).

Değerlerin genel özelliklerini yine değer tanımları temel alınarak özetlemek gerekirse;

1. Toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
2. Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
3. Sadece bilinç değil, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
4. Değerler, bireyin bilincinde yer eden ve davranışı yönlendiren güdülerdir (Özgüven, 1998, s.367).

## **2.2 Değerlerin Oluşumu İle İlgili Kuramlar**

Değerlerin insan davranışlarına yön verdiği ve belirlediği göz önüne alındığında nasıl oluştuğu üzerine kuramcılar görüşlerini belirtmişlerdir. Bu bölümde değerlerin oluşumu ve özellikleri ile ilgili kuramlara yer verilmiştir.

Değerler bireysel tutumları ve bilişsel süreçleri etkilediği oranda kültür örüntülerini de yansıtmaktadır. Bu nedenle psikoloji, sosyoloji, antropoloji ve sosyal

psikoloji dallarında yer alan görüşler birbiriyle çakışık ve ilişki içindedir (Kapu, 2001, s.44).

Kağıtçıbaşı'na göre değerler kavramı kimi zaman kişinin kendini değerlendirmesi, seçim yapması; kimi zamanda bir çeşit dünya görüşünü (ethos) tanımlamıştır (Kapu, 2001, s.45' den alıntı).

Kağıtçıbaşı, değerlerin oluşumunda üç ana görüş ayrılığının ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Bunların ilki, "beğenilen " "istenen" farklılaşması, diğeri değer istenen ya da beğenilen nesnede mi yoksa o nesneyi isteyen ya da beğenen kişide mi olduğu, bir diğeri ise değer davranışa ya da davranış sonucuna mı ait olduğu yoksa sözel olarak mı ifade edileceğidir. Kağıtçıbaşı, değerlerin oluşumunda söz konusu bu görüş ayrılıklarının önemli olmadığı, değer ne sadece kişide ne de bir durum ya da nesnede değil, kişi ile nesnenin etkileşiminde oluştuğunu belirtmektedir.

### **2.2.1 Maslow'un Değer Kuramı**

İhtiyaçlar Hiyerarşisi ile bilinen Maslow, bütün organizmaların kendi kendilerini yönettiğini ve özerk bir yaşam sürdürmeye çalıştıklarını vurgulamaktadır (Kapu, 2001, s.46). Hiyerarşik yapının birinci basamağını oluşturan temel ihtiyaçların bütün insanlar için ortak olduğunu ve bu nedenden ötürü paylaşılan değerler olduklarını ifade etmektedir. Maslow, insanoğlunun ulaşmayı hedeflediği tek değer "kendini gerçekleştirme" olarak isimlendirilebileceğini söylemekte ve bunun bireyin kendi potansiyeline ulaşması ve bunu ortaya koyması anlamına geldiğini ileri sürmektedir (Turgut, 1996, s. 4; Kapu 2001, s.46).

Özel durumlara bağlı olan ihtiyaçların bu durumlara özgü değerler üreteceğini, kısacası değerlerin ihtiyaçlara bağlı olarak oluştuğunu ileri sürmektedir. Maslow, her insanın sahip olduğu ve kullanmak zorunda hissettiği kapasite alanlarını kullanmasıyla değerlerin oluştuğunu ifade etmektedir. Maslow'a göre kapasite alanları ihtiyaçlardır ve aynı zamanda değerlerdir. Kapasiteler farklılaştıkça değerlerde farklılaşır (Kapu, 2001, s.47).

## 2.2.2 Rokeach'ın Değer Yaklaşımı

Değerler üzerine araştırma yapan ve bununla ilgili tanımlamalarda bulunan diğer bir bilim adamı Rokeach (1973) tır. Bir davranış biçimi ya da yaşam amacı olarak gördüğü değerlerin bazı özelliklerine dikkati çeken Rokeach, bu özelliklerin ilki olarak değerlerin sabit ve hiç bir zaman değişmeyen veya zamanla değişebilen yönlerini belirtmiştir. Buna göre değerler, kısmen sabit ve değişmez kısmen de değişebilen özelliklere sahiptir. Yaşam değerleri toplumların sürekliliği, sosyal düzenin kurulması ve devam ettirilmesi açısından değişmez özelliğe; aynı zamanda toplumsal ilerleme ve evrimin gerçekleşmesi anlamında da değişebilen özelliğe sahip olmalıdır (1973, s. 6).

Rokeach, değerlerin görecelilik özelliği olduğuna da dikkati çekerek bir çocuğun olgunlaştığında birçok değer birbirleriyle rekabet ettiği sosyal kurumlarla karşılaştığını ifade etmektedir. Bu durumda karşılaşılan sorunların edinilen tecrübe ile hiyerarşik düzene sahip sistem yapısı içerisinde öğrenilen ayrılmış ve mutlak değerleri bütünleştirerek giderebileceğini belirtmektedir (1973, s.8)

Değerlerle ilgili olarak dikkati çekilen diğer bir özelliğin değerlerin inanç olma durumları ile ilgilidir. Rokeach, inançlar gibi değerlerin bilişsel (cognitif), hissi (affective) ve davranışsal boyutlara sahip olduğunu ileri sürmektedir. Bir bireyin bir değere sahip olduğunu söylemek onun doğru davranma ya da ifade etme biçimini bildiğini kabul etmek anlamına geldiğini söylemektedir. Diğer taraftan bir değer, kendisiyle ilgili duygusal hislere sahip olanlarca duyulan his ve davranışa yol gösteren arabulucu bir değişkendir (1973, s. 7).

Rokeach, değerleri istenebilir davranış biçimleri veya istenebilir yaşam amaçlarıyla ilgili inançlar olarak tanımlayarak bunları araçsal (instrumental) ve amaçsal (terminal) değerler olarak isimlendirmiştir. Amaçsal değerler de bireysel ve toplumsal değerler olarak ikiye ayrılmaktadır. Bireylerin tutum ve davranışları kendileri açısından öncelikli olan bireysel ve toplumsal değerlerine bağlı olarak farklı olacaktır. Bireyin bir sosyal değerinde yükselme diğer bir sosyal değerde yükselmeye neden olacağı ancak bireysel değerlerde bir düşüşün yaşanacağını

ileri sürmektedir. Buna karşılık, bir bireysel değerde olan yükselme diğer kişisel değerlerde yükselmeye ve sosyal değerlerde düşmeye neden olacaktır.

Araçsal değerler ise “moral değerler” ve “yeterlilik değerleri” olarak iki kategoride değerlendirilmektedir. Moral değerler, davranış çeşitleri ile ilgilidir ve yaşam amacı ile ilgili değerleri de kapsayabilmektedir. Ayrıca bu değerler, sadece belirli araçsal değer türleri ile ilgili olup ihlali durumunda suçluluk hissi uyandırma özelliğine sahiptir. Yeterlilik şeklinde adlandırılan diğer araçsal değerler ise bireysel odaklıdır ve ahlakı içermemektedir. Bu tür değerlerin ihlali de suçluluk duygusundan çok kişisel yetersizlikle ilgili utanç duygusuna neden olmaktadır (1973, s.7-8).

Sonuç olarak Rokeach, değerlerin belirli bir davranış kuralı ya da yaşam amacı için bir tercih ya da istek olduğunu, bundan dolayı inanç, anlayış ve düşünce biçimlerinin bu tercihlerle ifade edildiğini ileri sürmektedir. Değerler bir sistem içerisinde düzenlenir ve tüm değerler önemlilik derecelerine göre sıralanır. Rokeach, bir değer öğrenilerek değerler sistemi içerisine yerleştirilmesi ile değişim olacağını ancak zaman boyunca sabit olduğunu da vurgulamaktadır. Bu sebeple değer sistemi bireysel boyutta sabit ve aynı zamanda kültürel ve toplumsal boyutta değerlere verilen önceliklerin yeniden düzenlenmesi açısından değişken özelliğe sahiptir (Kapu, 2001, s. 63’den alıntı).

### **2.2.3 Hofstede’nin Değer Yaklaşımı**

Değerler üzerinde kültürler arası geniş bir çalışma yapmış diğer bir araştırmacı Hofstede’dir. Hofstede, her insanın benzer durumlarda aynı davranışları sergilemesine yol açan ve her zaman sabit olan bir “zihinsel program”a sahip olduğunu iddia etmektedir. O nedenle, bireyin bu zihinsel programlamasını ne kadar iyi bilirsek onunla ilgili öngörülerimiz de o derece sağlıklı olacaktır. Bu doğrultuda Hofstede, yaşam değerlerinin insan hayatının ilk yıllarında programlandığını ve rasyonel olmadıklarını ileri sürmektedir. Ona göre değerler araç değil amaçtır. Hofstede, değerlerin karşılıklı olarak birbiriyle ilişkili olduklarını ve buna paralel

olarak değer sistemleri ve değerler hiyerarşisini oluşturduklarını söylemektedir (Kapu, 2001, s.56).

#### 2.2.4 Schwartz'ın Değerler Teorisi

Schwartz, değerleri insan yaşamına yol gösteren ilkeler, önemlilik derecesine göre sıralanan ve arzu edilen aşkın amaçlar olarak tanımlamaktadır. Değerlerin içerik ve yapılarının bütün bireylerde var olan üç temel ihtiyaçtan kaynaklandığını belirtmiştir. Bunlar, bireylerin ihtiyaçları, koordine edilmiş sosyal etkileşimi başarmak ve grubun refahı ve devamlılığı için sosyal kurumsal talepleri karşılamaktır. Schwartz, bu özelliklerin bütün bireylerde belirli düzeylerde var olduğunu belirtmektedir (Schwartz&Bilsky, 1987, s.551 ).

Bu değer grupları, esas amaçlarına göre aşağıdaki şekilde zet olarak tanımlanmıştır (Schwartz ve Sagiv, 1995,s.95; 2004, s. 239):

- **G (Power):** Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görünümü koruyabilmek.
- **Başarı (Achievement):** Başarılı olmak, yetkin olmak, hırslı olmak. Entellektel ve öz saygısı olan.
- **Hazcılık (Hedonizm):** Zevk, yaşamdan zevk almak, mutluluk ve duyumsal haz.
- **Uyarılma (Stimulation):** Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak.
- **z-Denetim (Self-Control):** Yaratıcı olmak, zgr olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak,öz saygısı olmak.
- **Evrensellik (Universalizm):** Sosyal adalet, barış içinde bir dünya, erdemli olmak, güzel bir dünya, çevreyi korumak, açık fikirli olmak, eşitlik, doğayla bütünlük, iç huzuru.

- **Yardıms severlik (Benevolance):** Manevî bir yaşam, bağışlayıcı olmak, dürüst olmak, yardıms sever olmak, sadık olmak, sorumlu olmak, anlamlı bir yaşam, gerçek dostluk, olgun sevgi.
- **Geleneksellik (Tradition):** Bana düşen hayatı kabullenmek, ılımlı olmak, dindar olmak, alçak gönüllü olmak, geleneklere saygı, mahremiyete ve özel haklara saygı.
- **Uyum (Comformity):** İtaatli olmak, ana babaya ve yaşlılara değer vermek, kibar olmak, kendini denetleyebilmek.
- **Güvenlik (Security):** Ulusal güvenlik, bağlılık duygusu, iyiliğe karşılık vermek, toplumsal düzen, aile güvenliği, sağlıklı olmak, temiz olmak.

Schwartz, bu değer tipleri arasındaki ilişkiyi ifade eden bir teori geliştirmiştir. Böylelikle davranışların bu değer tipleri arasındaki çatışma ya da uyum sonucunda gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Bununla birlikte değerlerin birbirlerine göre önceliklerinin aynı zamanda sosyal davranışı da belirleyen önemli bir özellik olduğunu ifade etmektedir. Belirli değerlerin diğerlerine göre tercihi ya da önemli olarak kabul edilmesi bu teorinin temel görüşünü oluşturmaktadır (Sagiv ve Schwartz, 1995, s. 97).

### 2.2.5 Güngör'ün Değerler Teorisi

Değerin felsefedeki yerini açıklayan Güngör, bütün ahlaki hükümlerin değer hükmü olduğunu ileri sürerek değer hükümlerini açıklayacak bir görüşün yalnızca ahlak konusunda değil bütün insan ilimleri konusunda bize ışık tutacağını belirtmektedir. Felsefi ahlak teorilerinin değer hakkındaki görüşlerini dile getirerek bu teorilerin, ahlakın temel değerini araştırmakta olduklarını ifade etmektedir. Buna göre davranışlarımız için öyle bir standart bulmalıyız ki her davranış bu standarda göre değerlendirilsin. Güngör, bu standarda değerler hiyerarşisinin nirengi noktası olarak bakmakta ve bütün ahlaki değerlerin bu hiyerarşi içinde yer alacağını belirtmektedir. Bir kişinin değer sıralamasının birinci veya en üst sırasında bulunan değer onun temel değeri sayılmaktadır. Zira teorik olarak varlığı mümkün olan bütün değerler bir kişiye verildiği zaman, onların bir sıralaması yaptırıldığında, bireyin en yukarıya koyduğu değer onun daha fazla değer verdiği şey olmaktadır. Güngör, bütün teorilerin genel

mutluluk için çalışmayı temel ahlak normu olarak kabul ettiklerini ileri sürmektedir ve bütün değerlerin o yolda birer araç olduklarını söylemektedir (Güngör, 2000,s. 41-42).

## **2.3 Değerlerin Diğer Kavramlarla İlişkisi**

### **2.3.1 Değerler ve İnançlar**

Değerler üzerine yapılan çalışmalar, değerlerin bir inanç olduğu üzerinde durmaktadır. Bu noktada Krech ve Crutchfield 'e göre inançlar, sürekli organizasyonlardır. Fertlerin kendi dünyalarının bir yönüne ait algı ve bilgilerinin devamlı bir organizasyonudur. Buna göre bir inanç, bir şeyin ifade ettiği manaların toplamı, ferdin eşya hakkındaki bilgisinin tamamıdır (1980, s. 227).

İnanç, ilimden tekniğe kadar bütün değerlere ait olan ve görgü ile bilgi alanını aşan bir bağlantı tarzıdır (Ülken, 1969,s. 146).

Allport'a göre değerler de bir çeşit inançtır. Ona göre değer ferdin tercihleri doğrultusunda hareketlerini düzenlediği bir inançtır ( Rokeach, 1973,s.7 ).

İnançlar gibi değerler de zihni, duygusal ve davranışsal unsurları içermekte, bir anlamda yalnızca bir inanç değil aynı zamanda bir hüküm de taşımaktadır. Örneğin "siyahlarla beyazlar arasında bir fark yoktur" cümlesi bir inancı, "siyahlara ayırım yapmak yanlıştır" cümlesi bir değeri ifade etmektedir (Şirin, 1986,s.9)

### **2.3.2 Değerler ve Tutumlar**

Tutumlar insanın sosyal davranışının arkasında bulunmaktadır. Tutumlar inançlarla ortak olarak temel psikolojik süreçlerle davranış arasında aracı konumundadır. Bir tutum, motivasyon, heyecan ve idrak süreçleriyle öğrenme sürecinin, kişinin dünyasının bir yönüne göre devamlı organizasyonudur (Krech ve Crutchfield, 1980, s. 229).

Tutum, bir bireye atfedilen ve onun psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1988, .84).

Tutumlar bireye aittir ve dolayısıyla da bireysel olarak ele alınıp ölçülmektedir. Ancak tutum doğrudan gözlenebilen bir özellik olmayıp bireyin gözlenebilen davranışlarına dolaylı olarak yansıdığı varsayılan davranışlardır (Dilmaç, 1999, s.18).

Tutum ve değer terimleri bazı psikologlar tarafından eş anlamda kullanılmakta, değerlerin tutumlara ait bazı özel durumları belirtmek için kullanıldığı ileri sürülmektedir (Güngör, 2000, s.30).

Değerler, grubun geçmişinde yeri olan fertlerin ilişkilerinin bir ürünüdür. Ancak bir kez oluştuktan sonra fertlerin malı olmaktan çıkarlar. Değerler, kendilerini oluşturan şartlar ortadan kalktıktan sonra değişmek ve yerlerini başkalarına bırakmak durumundadırlar. Değerleri incelemek suretiyle tutumları mı bilmek yoksa tutumlardan değerlere ulaşmak mı daha kolay sorusu sosyal psikologları uzun süre meşgul etmiştir (Şerif,1985, s.105).

Güngör, tutumu da değer gibi insanın dünyasının belli bir kısmına ait idrak, duygu ve bilgilerin bir terkibi olarak değerlendirmekte, tutumun da değer gibi bilgi, duygu ve hareket olmak üzere üç yapıcı unsuru olduğunu ifade etmektedir (Güngör, 2000, s. 29).

Değerler üzerine sistemli çalışmalar yapan Rokeach, tutum ve değeri birbirinden ayrı kavramlar olarak ifade etmektedir. Rokeach, tutumun bir inançlar organizasyonu olmasına karşılık değerlerin tek bir inanca işaret ettiğini ileri sürmektedir (Rokeach, 1973, s.17).

Rokeach'ın değerlerin tek bir inancı ifade ettiği görüşüne karşılık Güngör, değerlerin tek bir inanç ifadesi halinde belirtilmiş olmasının onun tek bir inançtan ibaret olduğunu göstermediğini ifade etmektedir. Bunun en önemli delili olarak Güngör, değerlerin tutumlar içinde bir rehber rolü oynamasını göstermektedir. Şahıs öyle bir zihin organizasyonuna sahip olacaktır ki daha sonra insanlar, objeler ve davranışlar hakkındaki görüşleri bu temel atıf noktasına göre şekil alsın. Güngör, böyle bir atıf noktasının ancak pek çok inancın tek bir esas teşkil edecek şekilde billurlaşmasıyla meydana gelebileceğine işaret etmektedir (Güngör, 2000, s. 29).



### 2.3.3 Değerler ve Sosyal Normlar

Norm, bir sosyal birimin üyeleri için kabul edilebilir ve edilemez olan tutum ve davranışların yayılımını tanımlayan bir değerler ölçeğidir (Onyx, 2000, s.24, Kapu, 2001, s. 73'den alıntı).

Sosyolojik anlamda normal kelimesi norma uygun demektir. Normlar, toplum üyelerine ne yapacağı konusunda rehberlik etmekle kalmaz, aynı zamanda davranışın mükafat ve cezalarını da içermektedir (Şirin, 1985, s. 13). Dolayısıyla normlar bireyin çevresine düzen getiren bir takım değer yükleri taşıyan bir sistem olarak görülmektedir (Kapu, 2001, s. 73).

Norm, bireylerin kendi çevrelerini yapılandırmalarına ve hakkında tahminler yapabilmelerine yardımcı olmakta, grup içerisinde davranışın düzenlenebileceği ortalama bir davranış şekli sağlamaktadır (Arkonaç, 1993, s. 44-45).

Sosyal normlar, genellikle yazılı olmayan, sosyal davranışın belirlenmesinde veya değer atfedilen davranış biçimlerinin belirlenmesinde önemli rol oynayan kurallardır (Kapu, 2001, s.73).

Rokeach, değerler ile sosyal normların arasındaki farklılığı şu şekilde ifade etmektedir. İlk olarak, bir değer bir davranış biçimi ya da varlığın nihai ifadesini gösterdiğini, bir sosyal normun ise sadece bir davranış biçimine işaret ettiğidir. Bir diğeri ise, bir değer belli durumları aştığı, sosyal normun ise belirli bir durumda belirli bir davranış biçimi olduğudur. Değerler ile sosyal normlar arasındaki son fark olarak bir değer oldukça kişisel ve içsel, normun ise kişiler için atfedilmiş ve dışsal olduğunu ileri sürmektedir (Kapu, 2001, s.74).

### 2.3.4 Değerler ve İhtiyaçlar

Değerler ve ihtiyaçlar, kimi araştırmacılar tarafından birbirine eş kavramlar olarak ele alınmıştır. Örneğin Maslow (1959), "kendini gerçekleştirme"yi hem bir ihtiyaç hem de yüksek düzeyli bir değer olarak ele almıştır. Buna paralel olarak Maslow, insanın sahip olduğu kapasitelerin karşılanması gereken bir ihtiyaç ve aynı zamanda da içsel bir değer olduğunu ifade etmektedir. French ve Kahn, değer ve

İhtiyaçların benzer olduklarına işaret ederek değerlerin sadece insanın ne yapması gerektiğine dair bir inanç değil, aynı zamanda yapması için bir arzu olduğunu belirtmektedir ( Rokeach,1973, s.20).

İhtiyaç ve hedeflerin heterojen oluşu ve bunlar arasında görülen uzlaşmazlık, bireyin bunları aralarında belli öncelikler ve önem sıraları şeklinde organize etmesini gerekli kılmaktadır İhtiyaçların giderilme şekillerinin sosyal yani öğrenilmiş olması yanında giderilme biçimine bağlanan önem, kültürdeki değerlere göre tayin edilmektedir (Şirin, 1986, s.14).

## **2.4 YAŞAM DEĞERLERİNİN ÖLÇÜMÜ**

### **2.4.1 Allport, Vernon ve Lindzey'in Değerler Ölçeği**

Bu ölçek, bireylerin ya da grupların değer profillerini ortaya çıkarmak ve altı değer alanının göreceli önemini ölçmek için uygulanmıştır. Bu altı değer alanı; teorik, ekonomik, estetik, sosyal, siyasal ve dini değerler olarak adlandırılmıştır. Ölçek iki bölüm halinde düzenlenmiştir. İlk bölümde bireyin iki seçenek arasında tercih yapması istenmekte, ikinci bölümde ise her soruya ait dört tercih sunularak bireylerden bunları en çok istediklerinden en az istediklerine göre puanlayarak sıralamaları istenmektedir. Verilen bütün cevapların analizi sonucunda her birey için bir profil sunulmaktadır. Bu altı değer her birine ilişkin 120 tane alternatif ifade yer almaktadır (Turgut, 1996; Kapu, 2001).

### **2.4.2 Rokeach'ın Değerler Ölçeği**

İnsanların değer sıralamalarına ilişkin saptanan ölçeklerden bir diğeri de Milton Rokeach tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçekte alfabetik sıraya göre dizilmiş on sekiz tane “amaçsal” ve on sekiz tane de “araçsal” değer yer almaktadır. Burada anketi cevaplandıran bireylerden sıralanan değerlerin kendileri açısından önem derecelerine göre yeniden düzenlenmesi istenmektedir. Kişilerin değerlerindeki farklılık onların değerleri sıralamalarındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Testin kültürler arası uygulamaları, farklı kültürel gruplardaki değerlerin diziliş düzenlerini karşılaştırmaktadır. Aynı zamanda değerlerin bir çok tutum ve davranış şekliyle ilişkisinin nasıl olduğunu da ortaya koymuştur ( Rokeach and Loges,1994, s.1-2).

Rokeach, amaçsal değerleri birey merkezli ve toplum merkezli olmak üzere ikiye ayırmıştır. Bunları kişisel ve sosyal değerler olarak adlandırmıştır. Rokeach'ın değerler ölçeğinde beş sosyal değer tipi yer almaktadır. Bu değerler; ulusal güvenlik, dünya barışı, eşitlik, güzel bir dünya ve özgürlüktür. Kişisel ve sosyal değerlerin birbirleriyle rekabet halinde olduklarını ve insanların bu değerlere verdikleri önceliğin ise zaman içinde değiştiğini belirtmektedir (Rokeach, 1973, s.8).

#### **2.4.3 Schwartz ve Bilsky'in Araştırması**

Schwartz, değerleri incelerken bireysel ve kültürel düzey olmak üzere iki boyutta dikkate almıştır. Bireysel düzeyde incelemenin değerlerin bireylerin yaşamlarında yol gösterici ilkeler olarak işlev görmesinden kaynaklandığını ileri sürmektedir. Kültürel düzeyde değerleri inceleme nedeni olarak ise, değerlerin kültürleri karakterize etmek için kullanıldığında toplum ya da kurumlarda iyi, doğru ve arzu edilen şey hakkında mutlak düşüncelerin veya sosyal olarak paylaşılmış görünen şeylerin kültürel grupları sınırlandırmasını göstermektedir ( Smith and Schwartz, 1997, s. 83) .

Schwartz, bireylerin sosyal kurumlarda rollerini icra ederken, hangi davranışlarının uygun olduğuna karar vermek için kültürel değerlerden etkilendiğini belirtmektedir. Kültürel değer önceliklerinin ise, sosyal kaynakların yatırıma dönüştürülme yollarını etkilediğini ileri sürmektedir (Smith and Schwartz, 1997, s.83).

Schwartz'a göre kültürel düzeydeki farklı değerler arasındaki ilişkiler, sosyal kurumlarda ortaya çıkan çatışma veya uyumun sosyal dinamiklerini teşkil etmektedir (Schwartz, 1997).

Sonuç olarak değerler üzerine yapılan çalışmalar, kültüre özgü ölçümlerden elde edilen verilere dayanmaktadır. Bu nedenle, kültürler arası psikolojik çalışmalar için önemli bir kaynak olmuştur (Smith and Schwartz, 1997, s. 83).

#### 2.4.4 Güngör'n Değerler leği

Güngör, araştırmasında klasik değer sıralamasına sadık kalarak bunlara bir de ahlaki değer boyutunu da eklemiştir. Yedi değer sahasından her birini temsil eden ikişer ifade düzenlemiştir. Deneklere 14 değer ifadesi verilmiş ancak bunların hangi değer alanına tekabul ettiği söylenmemiştir. 1'den 14'e kadar sıra ile yazılarak deneklerden bu değer sıralamalarını kendilerine göre yeniden düzenlemeleri istenmiştir. Bu değerler sırasıyla;

1. Her şeyin ölçülü ve ahenkli olması
2. Öbür dünyayı kazanmak
3. Yalansız bir dünya
4. Günahlardan arınma
5. Ekonomik bağımsızlık
6. Konforlu bir hayat
7. Bütün gerçeklerin bilinmesi
8. Vicdan huzuru
9. Cahillikten arınmış bir dünya
10. Güzelliklerle dolu bir dünya
11. Eşitliğin sağlanması
12. Gerçek dostluk
13. Hürriyet için mücadele
14. İnsanlara yardım

Bu değerlerden 1 ve 10 estetik değeri, 3 ve 8 ahlaki değeri, 7 ve 9 teorik -ilmi- değeri, 5 ve 6 iktisadi değeri, 2 ve 4 dini değeri, 11 ve 13 siyasi değeri, 12 ve 14 de sosyal değeri temsil etmektedir. Güngör'n 1978 yılında yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre bu ölçeğin güvenilirliği .84 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin kullanılabilirliğini göstermesi bakımından anlamlıdır (Güngör, 2000, s.85-87).

### 3. MESLEKİ BENLİK SAYGISI

#### 3.1 Meslek İle İlgili Tanımlar

İnsan içinde yaşadığı dünyayı anlama ve kendi amaçları doğrultusunda değiştirme çabası içerisinde. Bu doğrultuda gereksinim duyduğu başka şeyleri takas yoluyla başkalarından elde etme amacı ile üretim faaliyetinde bulunması mesleklerin başlangıcını oluşturmaktadır (Kuzgun,2004, s. 2).

Meslek, bireyin sadece yaşamını kazanması için bir araç değil aynı zamanda toplumsal bir rol edinebilme yolu olmaktadır (Öner, 1982, s. 1). Dolayısıyla meslek etkinliklerinin toplumların belirlediği sınırlar içinde yürütülmesi gerekmektedir (Kuzgun, 2004, s.3).

Kuzgun'a göre meslek, "insanlara yararlı mal ya da hizmet üretmek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, belli bir eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünüdür" (Kuzgun,1982, s.13).

Meslek, bireylerin toplumdaki en önemli statü ve kimlik kaynaklarından biridir. Bu nedenle meslek ile kimlik arasında uyum olması beklenmektedir. Seçilen meslek ile bireysel özellikler arasında uyum yoksa, iş yaşamına ilişkin önemli sorunların ortaya çıkması söz konusu olabilmektedir (Yazıcı, 2005, s. 83). Zira sahip olunan meslek itibarıyla yürütülen etkinliklerle birey, psikolojik gereksinimlerini karşılayabilme ve kendini gerçekleştirme olanağı bulabilmektedir (Öner, 1982,s. 1). Bu anlamda meslek seçiminin özellikle bireyin kendini gerçekleştirmesine etkisi büyüktür. Bu durumda bireyin seçtiği meslek, onun yetenek, ilgi ve değerlerine uygun olduğu takdirde bunları gerçekleştirmek ve tam olarak fonksiyonda bulunmak söz konusu olmaktadır (Kuzgun, 1982,s. 45). Bu durumda meslek seçimi, bireyin kendisine açık olan meslekleri değerlendirerek kendisi açısından istenilen yönleri çok, istenmeyen yönleri az olan bir mesleği seçmeye karar vermesi olarak ifade edilmektedir (Ayhan, 2002, s. 28 ).

Meslek seçimi kompleks bir gelişme olup aile, çevre, eğitim gibi sosyolojik faktörler ile bireyin gereksinimleri, değerleri, benliği, ilgi ve yetenekleri gibi psikolojik faktörler ile işin niteliği ve piyasadaki arz-talep durumu gibi faktörler etki etmektedir (Tan,1969, s. 112). Bunlardan özellikle ailenin sosyal ve ekonomik düzeyi, ana baba mesleği, ailenin değer yargılarının yanı sıra bireyin mesleki gelişim düzeyi meslek seçimini etkileyen önemli etmenler arasında gösterilmektedir (Kepçeoğlu, 1999, s.65). Bununla birlikte bireylerin bir mesleği seçebilmeleri için, mesleğin gerektirdiği hazırlıklara sahip olmaları beklenmektedir. Bu hazırlıkların bir kısmı kişisel özelliklerle, bir kısmı okul eğitimiyle ve entelektüel becerilerle ilişkilidir. Toplumsal özelliklerin de meslek seçiminde etkisi söz konusudur.

Meslek seçimini etkileyen bir diğer önemli unsur öz kavramı ve öz yeterlik kavramıdır. Öz kavramı ile meslek arasındaki ilişkiye dikkati çeken Super olmuştur. Super öz kavramını bireyin kendini algılama biçimi olarak tanımlamış ve bu kavramın belli bir gelişim sürecine dayalı olarak olgunlaştığını vurgulamıştır. Super, öz kavramının bir mesleği algılamada temel rol oynadığını, bu kapsamda bireyin mesleki ilgi ve tutumlarıyla ilişkili olduğunu ifade etmiştir (Yazıcı, 2005, s.92).

Meslek seçiminin üzerinde bazı toplumsal ve kültürel değerlerin de etkisi söz konusu olmaktadır. Örneğin bayanların çalışma yaşamına katılımına ilişkin düşünceler ve bazı mesleklerle cinsiyet arasında kurulan ilişkiler, önemli değer kaynaklarını oluşturmaktadır. Meslek seçimin etkileyen diğer önemli değer kaynaklarını ise çocuk yetiştirme tarzları, eğitim olanakları, çevresel yaşantılar, prestij, maaş, bağımsız iş yapabilme, güvenlik, liderlik gibi unsurlar oluşturmaktadır (Yazıcı, 2005,s.89).

### **3.2 Benlik-Mesleki Benlik Kavramları**

Sosyolojik kullanımda benlik, insanın bütünüyle kendisidir. “I” ve “me” olmak üzere iki parçaya ayrılmakta “I” bireyin kendi algılama biçimine göre kendisinde bulunduğu kişisel özelliklerin tümü, “me” ise bireye çevreden gelen tepkileri ifade etmektedir (Mead, 1968, Öner, 1982, s.10’dan alıntı). Benlik kavramı, bireyin kendini algılamasına ve değerlendirmesine ilişkin geliştirdiği görüşler olarak tanımlanabilmektedir. Buna paralel olarak benlik bireyin davranışını tespit eden

değerlerin, amaçların ve ideallerin, bir organizasyonu olarak da tanımlanmaktadır. Zira psikolojik bakımdan bireyin çevresini algılamasında, değerlendirmesinde, yapılandırmasında ve çevresine tepkide bulunmasında en önemli dayanağı oluşturmaktadır (Kulaksızoğlu, 2000, s.113). Ayrıca kişinin kendini tanıması,içsel durumlarının farkında olması kendisi ile ilgili düşünceleri ve manevi duyguların farkındalığı gibi özellikler içermektedir. Bu zekaya sahip kişiler kendilerini nesnel bir şekilde değerlendirebilir ve denetleyebilirler. Kendinin, yani ne olduğunun, ne yaptığının, ne istediğinin ve ne yapması gerektiğinin farkındadır (Bacanlı, 2001).

Benlik gelişimi, bireyin kendini değerli biri olarak hissetmesi ve farklılıklarına değer vermesini vurgulamaktadır. Bu açıdan benlik gelişiminin amacı kendini gerçekleştiren insandır. Zira kendini gerçekleştiren insan, özerk, yaratıcı ve yaşamadan zevk alan, kendisi ve çevresi ile barışıktır (Özden, 2000, s. 89-90).

Benlik kavramı ile bireylerin meslek seçimi arasındaki ilişki farklı yaklaşımlarla ele alınmıştır.

Ergenin gerçekleştirmek istediği ideallerini de içeren geleceğe yönelik istekleri iyi bir eğitim almak, arzu ettiği mesleğe girmek, değer verilen birisi olmak şeklinde sıralanabilir. Bu istekleri gerçekleştirdiğinde nasıl bir insan olacağına dair geliştirdiği düşünceler “ideal benliğini” oluşturmaktadır (Kulaksızoğlu, 2000, s. 113). Benliğin biçimlenmesi ile eğitim yaşantılarının ilişkilerini vurgulayan Tiedeman ve arkadaşları benliği bireyin kendini değerlendirmesi olarak görmüşlerdir. Aynı zamanda benliğin, bireyin bir eğitim ya da meslek pozisyonundan diğerine geçip ilerlemesi ile sürekli olarak değişmekte olduğunu ileri sürmüşlerdir (Öner, 1982, s.11).

Super(1963)’a göre ise “Bir mesleğin seçilmesi, bireyin yaşamında onun kendi benlik kavramını oldukça kesin bir biçimde belirttiği bir noktadır ( Öner, 1982,s.12’den alıntı). Bu doğrultuda birey meslek seçimini açıklayarak kendini tanımlamaktadır. Super, bu görüşüyle benlik kavramının meslek seçimi kararını belirleyen en önemli etmen olduğunu vurgulamaktadır (Öner, 1982, s.13). Kuzgun ise, okul ve meslek seçimi ile ilgili kararları kişinin yeteneklerine, fiziksel, psikolojik, sosyal ve ekonomik olanaklarına verdiği değere göre olacağını ileri sürmektedir. Bu

durumda, bireyin tutum ve değerlerini , uzun ve kısa vadeli planlarını, hayat hedeflerini anlamak ve değerlendirmek için onun kendi hakkındaki değerlendirmelerini yakından bilmek gereklidir (1997,s.85).

Mesleki benlik kavramı, mesleki seçimle eş anlamlıdır. Ben algılarının mesleki terimlerde toplanması mesleki benlik kavramını tanımlamaktadır. Diğer bir deyişle, benlik kavramlarının mesleki tercihe dönüştürülmesidir (Öner, 1982, s.10). Mesleki benlik bireyin ihtiyaçlarından, meslekler hakkındaki önyargılarından, geleceğe yönelik tasarımlarından, dinsel ve ahlaki tutumlarından, değerler sisteminden ve ailesinin beklentisinden etkilenmektedir. Dolayısıyla mesleki benlik, bireyin hangi mesleki rol ve itibarı benimsediğine dair düşüncelerini içermektedir (Kulaksızoğlu, 1999, s.181).

Meslek bireyin kişiliğini ciddi anlamda etkilemektedir. Diğer taraftan benlik sistemiyle uyumlu bir meslek, benliği güçlendirirken; benlik sistemiyle uyumsuz bir meslek birey için ciddi sıkıntılar yaşatabilmektedir. Yine benliği ile uyumlu bir mesleği icra eden bireylerin mesleklerinde daha başarılı ve verimli olmaları beklenirken; benliği ile uyumsuz bir mesleği icra eden bireylerin çatışma ve doyumsuzluk yaşama olasılıkları oldukça yüksektir (Super&Bohn, 1970, s.75-77). Bu görüşlere paralel olarak Maslow (1971), kendini gerçekleştirme sürecini yaşayan bireylerin mesleklerini kendilerine mal ettiklerini ve mesleklerini yaşamlarının misyonu olarak gördüklerini ifade etmektedir (Arıcak ve Dilmaç, 2003, s.2). Yine Super ve Bohn (1970, s. 108), benlik kavramı ve mesleki rol gereklilikleri; ideal meslek kavramı ve gerekli mesleki rol; gerçek benlik kavramı ve ideal rol kavramları arasındaki uyumsuzluğun iş doyumunu ile ters yönde ilişkili olduğunu belirtmiştir.

### **3.3 Meslek Seçimi/ Gelişimi Kuramları**

Meslek kuramları, bireylerde meslek fikrinin nasıl geliştiği, mesleki kararın ya da seçimin nasıl yapıldığı ve bu seçimi etkileyen etmenlerle birlikte bu oluşumu açıklayan kuramlardır (Yeşilyaprak, 1995). Bu bölümde meslek kuramlarının benlik ve mesleki benliğe bakış açısı incelenerek araştırmanın kuramsal çerçevesine katkıda bulunması sağlanmıştır.



### 3.3.1 Ginzberg'in Meslek Gelişimi Kuramı

Ginzberg ve arkadaşlarının geliştirdikleri kurama göre meslek seçimi, yaşam boyunca gelişen ve büyük ölçüde geri dönülemez (irreversible ) davranış örüntüleri yoluyla gerçekleştirilmektedir. Ginzberg (1972), ve arkadaşları meslek seçiminin bir anda olmadığını belirterek meslek seçimine gelişimsel açıdan yaklaşmışlar, meslek gelişiminin üç unsurunu vurgulamışlardır . Meslek seçiminin bir süreç olduğunu, bu sürecin büyük ölçüde geri dönülemez ve seçim sonucu daima uzlaşmayı gerektirdiğini ifade etmişlerdir ( Yeşilyaprak, 1996'dan alıntı).

Ginzberg ve arkadaşları “Hayal dönemi”, “Geçici seçimler dönemi” ve “Gerçekçi dönem” olmak üzere üç gelişimsel dönemden bahsetmişlerdir (Kuzgun,1982).

“Hayal dönemi” 6-11 yaşları arasını kapsamakta ve bu dönemde önemli olan nokta çocukların meslek ile ilgili ifadelerinin “zevk ilkesi”nce yönlendirilmesidir. 12-18 yaşları arasını kapsayan “geçici seçimler dönemi” ise; ilgi, yetenek, değer ve geçiş şeklinde alt basamaklara ayrılmıştır. Mesleki tercihlerde sırasıyla ilgi, yetenek ,değerler ön plana geçmektedir. Geçiş döneminde ise, bir iş veya ileri eğitim düşünülmeğe başlanmaktadır. “Gerçekçi dönem”, 18-22 yaşları arasını kapsamakta ve araştırma, billurlaşma ve belirleme şeklinde alt basamaklarına ayrılmaktadır (Kuzgun ,1997, s. 100).

### 3.3.2 Gottfredson'un Kuramı

Gottfredson' un mesleki gelişim kuramı zekâ, mesleki ilgi, değerler ve yeterliliği içermektedir. Onun kuramının temeli olan ve kişinin dünyayı algılamasını sağlayan bilişsel gelişimdir (Sharf, 1992).

Super ve Gottfredson' un kuramlarında ilkökul çocuklarına mesleki bilgi verme konusu üzerinde durulmuştur. Mesleki bilgilendirme bu dönemdeki öğrenciler için önem taşımaktadır (Bal, 1998).

Gottfredson, kuramını pek çok gözleme dayandırmıştır. Bunlardan birincisi, meslek seçimine ilişkin psikolojik kuramların genellikle gelişimsel veya yapısal

yönlerin bütünleştirmeyi düşünmeksizin, birini öne çıkardıkları konusundadır. Örneğin, Super'ın kuramı (1973), değişik olgunluk düzeylerinde bireylerin benlik kavramı geliştirme ve uygulamaya koyma biçimlerini ayrıntılarıyla açıklarken, Holland'ın Kuramı (1973), kişiyi ve mesleğini tanımlamaya yönelmiştir. İkinci gözlem, mesleki yönelimlerin ve meslek seçimlerinin belirlenmesi konusunda uygulamalar ile araştırmacıların ortaya koydukları arasındaki uzaklıktır.

Gottfredson'un üzerinde durduğu diğer bir konu bir yanda psikolojik, diğer yanda sosyolojik kuramların meslek seçimi konusunda dikkate aldıkları noktalar yönünden farklılıklarıdır. Gottfredson, birincilerin çevresel baskıların etkileri konusuna değinmediklerini, ikincilerin ise bireyin kişiliği ve yönelimleri temelinden uzak olarak dış etkileyiciler üzerinde durduklarını ifade etmektedir. Diğer taraftan çocukların ve yetişkinlerin mesleki yönelimleri konusundaki alan çalışmalarının yetersizliğine değinen Gottfredson , mesleki benliğin gelişimi üzerine çok az şeyin bilindiğini belirtmektedir. Bunun gibi yönelimlerini gerçekleştiremedikleri zaman bireylerin eyleme geçirdikleri stratejiler üzerine hemen hemen hiçbir bilginin bulunmayışına da dikkati çekmektedir.

Gottfredson'un kuramının çerçevesini oluşturan birinci kavram benlik kavramıdır. Super'a ait olan benlik kavramı, geçmiş ve geleceği içererek kişinin geçmişte ne olduğunun bilgisini ve gelecekte olmak istediğinin ve olabileceğinin tanımını kapsamaktadır. Benlik kavramı kişinin kendisinin sahip olduğu bir tanımlamadır.

İkinci kavram meslek algısı kavramıdır. Meslekleri tanımlama biçimi söz konusudur. Her mesleki tanımlama, Super'ın benlik kavramını açıklarken kullandığı terimler olan karmaşıklık, farklılaşma, tamamlanma ve özgünleşme terimleri çerçevesinde açıklanabilmektedir.

Üçüncü kavram, Gottfredson'a özgü olan mesleklerin bilişsel haritası kavramıdır. Buna göre birey, benlik algısıyla bağdaştırdığı meslekleri tercih ederken, benlik algısına aykırı bulduklarını reddetme eğilimi göstermektedir.

Beşinci kavram, meslek eğitimi ve mesleklere girilebilirlikle ilgilidir. Tüm meslekler aynı kolaylıkla girilebilir nitelikte değildir ve birey tercih ettiği meslekleri kendine uygun olması durumuna göre değerlendirmek zorundadır. Bu doğrultuda girilebilirlik değerlendirmesi, olgusal gerçeklikle ilgili olup tercih eylemi idealist bir eğilimi temsil etmektedir.

Altıncı kavram, meslek seçimiyle ilgilidir. Burada ifade edilen mesleki seçimler, idealist ve gerçekçi yönlerin karşılaştırılmasının bir ürünüdür. Bu durumda idealist yöne fazla ağırlık verildiği zaman, mesleki seçimler hayalci bir nitelik kazanmakta, gerçekçi yönler ağır bastığında ise kendini gerçekleştirmede zayıflık söz konusu olmaktadır.

Yedinci kavram, *ulaşılabilir seçimler bölgesi* kavramıdır. Girilebilir meslekler, meslek türü ve sosyal statü anlamında mesleklerin bilişsel haritasında, belli bir bölge halinde gruplaşma eğilimi göstermektedirler. Son kavram, mesleki yönelimlerle ilgili olup bireyin “ileride ne olmak istiyorum?” sorusuna verdiği yanıtı ifade etmektedir (Külahoğlu, 2001, s.359 ).

### **3.3.3. Super’ın Meslek Gelişimi Kuramı**

Mesleki gelişim üzerinde çalışan Super, daha çok gelişimsel görevler, yaşam basamakları ve benlik algıları üzerinde durmuştur ( 1970, s.75-77 ).

Super, meslek seçiminin benlik tasarımının mesleki bir terimle ifadesi olduğunu ileri sürmektedir. “Benlik kuramı” aynı zamanda meslek seçiminde gelişimsel bir yaklaşım olarak da düşünülmektedir (Kuzgun, 1997, s.101).

Benlik tasarımının oluşması ve bir mesleki tercihe dönüşmesi bir gelişim süreci boyunca gerçekleşmektedir (Kuzgun, 1997, s.101). Mesleki gelişim görevleri belirginleşme (14-18 yaş), özelleştirme (18-21 yaş), uygulama ve dengeleme (24-35 yaş), pekiştirme (35 yaş ve üstü) olmak üzere beş bölümde ele alınmıştır. Belirginleşme döneminde ilgi duyulan mesleki amaçların planı yapılmakta, özelleşme döneminde mesleki planlar şekil almakta, uygulama döneminde eğitim alınmakta, dengeleme döneminde çalışma yapılmakta ve mesleki seçim devam ettirilmekte, pekiştirme

döneminde ise meslekte yükselme gerçekleşmektedir (Johnson, 2000, Özsert, 2000, s.28'den alıntı).

Super, mesleki gelişim basamakları kavramındaki yaşam evrelerini yeniden yapılandırmıştır. Büyüme Evresi'nde (0-14 yaş) çocuk, bir öz kavramı geliştirmekte ve ihtiyaçlarını farklı şekilde ifade etmektedir. İkinci evre olan Araştırma Evresi'nde (15-24 yaş) birey kendini test eder ve okulda belli rolleri oynar. Kişisel özelliklerinin ve yeteneklerinin farkına varmaya başlar. Yerleşme Evresi'nde (25-44 yaş), birey uygun bir meslek alanını seçer ve o alana yerleşir. Sürdürme Evresi'nde birey yaşamının mesleğini elde etmiş olmaktadır. İşini sürdürme ve üretken olma çabası bu evrede söz konusu olmaktadır. Son evreyi Çöküntü Dönemi (65 yaş ve sonrası), fiziksel ve zihinsel becerilerde azalma görülür. İşten ayrılma-emeklilik hazırlıkları başlamaktadır (Mortensen, D.G.&Schmuller, A.M.,1976, Yazıcı, 2005, s. 93-94'den alıntı).

Super, mesleki gelişim kuramında meslek seçimini mesleki benlik kavramının oluşması ve tamamlanması ile ilgili bir süreç olarak değerlendirmektedir. Bu doğrultuda Super, benlik kavramının gelişiminde mesleki roller üzerinde durmaktadır. Bu rolleri öğrenci, işsiz, vatandaş ve ev işleri sorumlusu olarak açıklarken bu rollerin oynandığı yeri de ev, toplum, okul ve iş yeri olarak tanımlamaktadır. Bu görüşü temel alarak, çoklu kimlik kavramının kariyer gelişimi için önemli olduğu vurgulanmaktadır (Betz,1996).

Super , kişinin meslek seçiminde kendini bireysel olarak göz önünde bulundurduğunu ve farklı mesleklerdeki kişilik tiplerini göz önüne alarak kendine uygun meslekleri seçtiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte bireyin mesleğe girdikten sonra kendisinden beklenenlerin ne olduğu ile benlik kavramının uygun olduğunu hissetmesi mesleki doyum için önemlidir. Gerçek benlik kavramı ile ideal rol kavramları arasındaki farklılıklar mesleki doyumla ters orantılıdır, fark büyüdükçe doyum azalmaktadır (Super,1970).

### 3.3.4. Roe'nun İhtiyaçlar Kuramı

Roe, ihtiyaçlar kuramında, psikolojik gereksinimlerin meslek seçiminde önemli olduğunu dile getirmektedir. Bireyin çocukluğunda geçirdiği yaşantılar ve aile ilişkilerinde elde edeceği doyum, onun gelecekte davranışlarını belirleyen iç uyarıcıları oluşturmaktadır. Birey bu iç uyarıcıların etkisiyle mesleki tercihte bulunmaktadır. Roe, aynı zamanda anne baba tutumlarının ve anne, baba ve çocuk arasındaki ilişkilerin farklı meslek seçimlerine neden olduğunu vurgulamaktadır (Kuzgun, 1997; Yeşilyaprak,1996).

Bu kuramın temelinde yatan hipotezlerin başında ihtiyaçların şiddetinin başarıda temel belirleyici olduğudur. Bu doğrultuda normal olarak ihtiyaçların doyurulması bireyin bilinçaltı güdü kaynakları geliştirmesine engel olmaktadır. Doyurulmamış ihtiyaçlar, yüksek düzeydeki bir ihtiyaç ise silinmiş gibi görünmekte, alt düzeydeki doyurulmamış ihtiyaçlar da üst düzeydeki bir ihtiyacın hissedilmesine engel olmaktadır. Bu doyurulmamış ihtiyaçlar mesleki seçimde belirleyici bir etkide bulunmaktadır. Hissedildiği halde karşılanması geciktirilmiş ihtiyaçlar, bilinçaltı güdü kaynakları haline gelmektedirler. Bu görüşe göre, bireyin meslek seçimini etkileyen bu ilgi ve ihtiyaçların gelişim ve doyum düzeyleri, çocuğa çok düşkün ailelerden, çocuğu ihmal eden ailelerden veya çocuğu normal kabul eden ailelerden gelişlerine göre, bireyler arasında önemli farklılıklar göstermektedir (Kepçeoğlu, 1999, s.68).

### 3.3.5 Holland'ın Kişilik Kuramı

Holland (1973), kişilik tiplerinin anne babanın kişilik tiplerinden etkilendiğini ileri sürmektedir. Holland, meslek seçiminin kişiliğin iş dünyasında ifade bulan bir yansıma olduğunu ve insanların tanımladığı 6 kişilik tipinden birine sahip olduğunu ve ona uygun mesleklerden birini seçtiğini savunmaktadır (Yeşilyaprak, 2001, s.212-213 ).

Holland, kuramının dört temel varsayımı olduğunu belirtmektedir. Buna göre birçok insanın benzerlikler dikkate alındığında altı kişilik tipinden birine yerleştirildiğini ifade etmektedir. Bunları sırasıyla, gerçekçi, araştırmacı, artistik, sosyal, girişimci ve geleneksel tipler olarak sıralamaktadır. Bu altı kişilik tipinin karşılığı olarak altı tür mesleki çevre olduğunu ileri sürmektedir. Bununla birlikte insanların sahip

oldukları beceri, yetenek, tutum ve değerleri kullanmalarına olanak sağlayacak çevreleri aradıkları diğer önemli bir noktadır. Ayrıca bireyin meslek seçiminin davranışını; kişilik tipi ve çevrenin özellikleri arasındaki etkileşimi belirlediğini ileri sürmektedir ( Yeşilyaprak, 2001, s.213; Kuzgun, 2004, s.74 ).

### 3.4 Mesleki Benlik Saygısı

Mesleki benlik saygısı (vocational self- esteem), mesleki benlik kavramı kadar önemli bir kavramdır. Mesleki benlik saygısı, bireyin tercih ettiği mesleğine ilişkin geliştirdiği değerlilik yargısıdır (Arıca, 1999, s.4). Mesleki benlik saygısı bireyin kendi mesleğini ne kadar önemli ve değerli gördüğünü ifade etmektedir. Bu durumda benlik saygısı (self-esteem), bireysel uyumun ve ruh sağlığının bir anlamda ön koşulu iken, mesleki benlik saygısı, mesleki uyum ve doyumun ön koşulunu oluşturmaktadır (Arıca ve Dilmaç, 2003, s.3).

Super, mesleğin bireyin yaşam sürecini ve yaşamdan aldığı doyumunu etkileyen ve bireyin yaşamına anlam katan önemli bir olgu olduğunu ifade etmiştir. Buna paralel olarak meslek seçiminin benlik kavramının bir ifadesi olduğunu öne sürmüştür. Ona göre insanlar kendilerini ilgileriyle, değerleriyle, ihtiyaçlarıyla ve davranış biçimleriyle tanımlamaktadırlar. Bu durumda meslek seçimi ve uğraşı da bireyin benlik kavramının davranışa dönüşmüş sonucu olmaktadır (Super, 1970, s. 75-77).

Mesleki benlik saygısı, Super'ın kuramına dayalı olarak yapılan bir çıkarımdır. Super, mesleki benlik kavramını, mesleki bir tercihe dönüştürülmüş olsun ya da olmasın, birey tarafından meslek ile ilgili olarak kabul edilen benlik yüklemelerinin kümeleşmesi olarak tanımlamaktadır. Mesleki benlik saygısı ise *“mesleki bir tercihe dönüştürülmüş, birey tarafından meslek ile ilgili olarak kabul edilen benlik yüklemelerine ilişkin bireyin oluşturduğu değerlilik yargısıdır.”* ( Arıca, 1999, s.93).

Mesleki benlik saygısı, mesleğe olan saygıdan farklı bir kavramdır. Zira mesleğine saygı oldukça genel bir tutumu ifade etmektedir. Örneğin öğretmenlik mesleğine olan saygı söz konusu olduğunda, öğretmen olsun ya da olmasın tüm insanların gerek bireysel gerekse toplum olarak öğretmenlik mesleğine olan saygı tutumunu ifade etmektedir. Fakat mesleki benlik saygısı, daha spesifik bir tutumu ifade

etmektedir. Bireysel bir durumdur. Zira bir mesleğin eğitimini alarak o mesleği icra eden birey için bu olgu daha belirgin olmaktadır. Bu durumda kişinin benliğinde o mesleğin yer aldığını söylemek mümkündür. Çünkü birey bu meslekle kendini tanımlamaktadır. Bu anlamda mesleki benlik saygısı, bireyin mesleki benlik kavramından duyduğu saygının bir derecesi olarak da yorumlanmaktadır (Aıcak, 1999, s. 94-95).

### **3.5 Değerler ve Meslek**

İnsan, ihtiyaçlarını toplumsal olanaklar çerçevesinde karşılamak durumundadır. Bu nedenle toplumun sunduğu olanaklar ve bundan yararlanmada koyduğu kurallar ve sınırlar nedeniyle bireyler ihtiyaçlarını ve bunları karşılayacak davranış tarzlarını ve hedeflerini önem sırasına koymak zorundadır. Bu doğrultuda değerlerin ihtiyaçlardan kaynaklandığını söylemek mümkünse de ihtiyaçlarla aynı şeyler değillerdir. Değerler bazı ihtiyaçların doyumuna öncelik veren ve yol açan, bazılarını ise bastıran bir tercih çerçevesidir (Kuzgun, 2004, s.48).

Zytowski (1970)'e göre meslek değerleri bireye, duyuşsal yönelişi ile, bu ihtiyacı giderebilecek dışsal obje grupları arasındaki bağlantıyı kuran bir kavramlar takımıdır (Kuzgun, 2004,s.48'den alıntı).

#### **3.5.1 Değerler ve Meslek Seçimi**

O'hara (1959) meslek tercihinin, mesleklerin istenirlik açısından sıraya konulmasını ifade eden bir kavram olarak ifade etmektedir. Bu anlamda bireyin seçtiği meslek, onun değer yargısında, dünya görüşünde ve yaşama tarzında önemli değişiklikler oluşturmaktadır (Doğan, 2005, s. 'dan alıntı). Bir meslek, bireye geçim ve kazanç sağlamasının yanında sosyal kazanımlar da kazandırmaktadır. Bununla birlikte meslek seçimi yalnızca bireyin hayatını kazanması için bir araç değil aynı zamanda onun toplumda bir sosyal konuma ulaşma ve sosyal bir rol edinmesinde önemli bir faktördür (Öner, 1982).

Meslek değeri; bir meslekten beklenen doyum türlerinin sıralanmasıdır. Buna göre bazı mesleklerin değeri; yeteneği kullanma, özgün fikirler üretme, ilgilerini

geliştirme, değişiklik, yüksek kazanç sağlama, düzenli bir hayat sürme, sosyal güvence ve sosyal saygınlık gibi özellikler taşımaktadır (Kuzgun,2000).

### 3.5.2 Meslek Değerleri

Ziegler (1970)'e göre değerler, neyi tercih edeceğimizi belirlememize, davranışları ve olayları önem derecesine göre sıralamamıza yardımcı olan fikir ve duygu gibi sembolik kategoriler olmaktadır (Kuzgun, 2000:76'dan alıntı).

Değerler, ihtiyaçlardan kaynaklanmakla birlikte bazı ihtiyaçların doyumuna öncelik verir ve yol gösterir. Bu çerçevede meslek değerleri bir meslekten beklenen doyum türlerinin sıralanmasını ifade etmektedir.

Meslek değerleri meslekten elde edilecek doyum olanaklarının tercihi ile ilgili bir kavramdır. Mesleki ilgi, bir mesleğin görevleri ile ilgili etkinliklerden sağlanan doyum ; meslek değerleri ise, gerek meslek görevleri ve bunların yürütüldüğü ortam gerekse bundan sağlanan kazançların sonucunda elde edilen doyumla ilgili bir kavramdır. Bu durumda ilginin meslek değerlerinden biri olduğu söylenilebilir (Kuzgun,2000:77)

Kuzgun (2004,s.49)'a göre bazı meslek değerleri şöyle sıralanmaktadır:

1. Yeteneği kullanma ve geliştirme,
2. yaratıcılık,
3. ilgileri geliştirme,
4. değişiklik,
5. kazanç,
6. düzenli ve kararlı bir yaşam sürme,
7. sosyal güvence,
8. ilerleme,
9. ün-şöhret sahibi olma,
10. risk alma,



11. liderlik,
12. bağımsızlık,
13. işbirliği,
14. toplumsal saygınlık ve yarışmadır.

Meslek değerleri iç ve dış kaynaklı olarak ikiye ayrılmaktadır. İç kaynaklı değerler, yetenekleri geliştirme, yaratıcılık gibi işin özü ile ilgili değerleri ; dış kaynaklı değerler ise kazanç, iş güvencesi, takdir gibi iş ortamının koşullarından kaynaklanan değerleri ifade etmektedir.

Bireylerin bir meslekten beklentileri yaş, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet gibi değişkenlere göre farklılık göstermektedir (Kuzgun, 2000, s.77-78).

### **3.6 İlgili Araştırmalar**

#### **3.6.1 Yaşam Değerleri ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Yapılan literatür taramasında Türkiye’de ilköğretim okulu yöneticilerinin yaşam değerlerine yönelik bir başka araştırmaya rastlanmamıştır. Yine ERIC bünyesinde yapılan taramalarda da bu araştırma konusuyla ilgili yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu alandaki diğer araştırmalar taranmıştır.

##### **3.6.1.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar**

Türkiye’de değerler üzerine çalışma yapmış araştırmacılardan Nermin Abadan(1965), Türkiye’de gençlerin daha çok siyasi değerlere önem verdiğini saptamaktadır. Ekonomik bakımdan az gelişmiş ülkelerde, genel nüfusun en dinamik, faal ve eğitim görmüş tabakalarının ağır bastığını dolayısıyla ekonomik kalkınma hamlesine yeni girişen ülkelerde üniversite öğrencilerinin rolünün gittikçe önem kazandığını belirtmektedir.

Güngör (1993), 1978’de yaptığı araştırmasında yaş ve cinsiyet farklılıklarına göre değer profillerini saptayarak benzer sonuca ulaşmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre üniversite öğrencileri, orta yaşlı insanlara oranla siyasi değer boyutuna çok daha

fazla önem vermektedir. Değer sıralamasında genç erkekler siyasi değeri birinci, genç kızlar ikinci sıraya koyarken, orta yaşlı erkekler beşinci ve orta yaşlı kadınlar altıncı sıraya yerleştirmişlerdir. Bunun dışında, orta yaşlılar (hem kadınlar hem de erkekler) iktisadi değere biraz daha fazla önem vermektedirler. Bu grup iktisadi değere üçüncü sırada yer verirken, her iki genç grupta bunu dördüncü sıraya almışlardır. Ayrıca bütün deneklerin dini değeri en az önem verdikleri değer boyutu olarak belirtmiş olmalarına karşın her dört grup ahlaki değeri bir ya da ikinci sıraya alarak oldukça önem verilen bir değer boyutu olarak göstermişlerdir. Güngör ayrıca genç erkekler ile genç kadınların değer sıralamaları arasında oldukça küçük olmasıyla birlikte negatif bir korelasyon (-,14), orta yaşlı erkekler ile orta yaşlı kadınlar arasında ise daha büyük bir negatif korelasyon(-,43) bulmuştur. Bu bulgular ışığında orta yaş seviyesindeki kadınlar ve erkeklerin değerleri bakımından gençlere oranla birbirlerinden daha farklı olduklarını söylemek mümkündür.

Savaş(1984), sağlık meslek lisesi ve imam hatip lisesi öğrencilerinin mesleki doyum kaynakları (Meslek Değerleri) üzerine bir araştırma yapmıştır. Özellikle alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin, sağlık meslek lisesi ve imam hatip lisesine geliş nedenleri ile mesleki doyum kaynaklarından hangilerine önem verdiklerini ortaya çıkarmaktır.

Araştırma Ankara ili Yenışehir sağlık meslek lisesinden 193 ve Çankaya İmam hatip Lisesinden 182 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrencilerin tümünü kapsayan mesleki doyum tercihleri sıralamasında her iki okul öğrencilerinin de kazanç, ün gibi yüzeysel faktörlerden çok ilgilere ve yeteneklere uygunluk değerlerine önem verdikleri görülmüştür.

Şirin (1986), gençlerin değerler sıralamasına yönelik araştırmasında, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinden araştırmaya katılan 594 öğrenciye, Rokeach'ın Değerler Anketi E formu uygulanmıştır. Uygulama sonuçları öğrencilerin çeşitli özelliklerine göre değerlendirilmiştir. Buna göre bazı değerlerin sınıf, cinsiyet, bölüm gibi gruplara göre anlamlı farklılıklar gösterdiği gözlenmiştir. Yine değerler sıralamasına göre bazı gruplar arasında yüksek derecede korelasyon çıkarken bazı gruplar arasında daha düşük korelasyon çıkmıştır. Gruplar arası

korelasyonlar temel değerlerde, aracı değerlere göre düşük çıkmıştır. Genel toplam birinci sırada barış içinde bir dünya ve dürüstlük değerlerini seçerken son sırada zevk ve heyecanlı bir hayat değerlerini seçmişlerdir.

Dilmaç (1999), ilköğretim öğrencilerine insani değerler eğitimi vermek ve Ahlaki Olgunluk leği ile bu programın etkililiğini sınamak amacıyla yapmış olduğu çalışmasında, İnsani Değerler Eğitim Programını Türk kltrine uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Araştırma İstanbul ili Kadıköy İlçesi Kkyaılı ocuk Esirgeme Kurumunda gerçekleşmiştir. Uygulama için 18'i deney ve 18 denek de kontrol grubu olmak üzere 36 kişi yer almıştır. Araştırmaya katılanlar 11'i dördüncü sınıfta, 7'si de beşinci sınıfa devam eden 10 ve 11 yaşlarındaki öğrencilerdir. Grupların denkliği istatistiksel olarak test edildikten sonra deney grubunda yer alan öğrencilere 36 oturum süren "İnsani Değerler Eğitimi" verilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Uygulamaya ilişkin olarak çeşitli bulgular elde edilmiştir. Deney grubunun ntest ölçüm puanları ile sontest ölçüm puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kontrol grubu için böyle bir farklılık söz konusu olmamıştır. Yine deney grubunun sontest ölçüm sonuçlarına göre deney grubu lehine anlamlı bir farklılık söz konusu olmakla birlikte bu sonuçta verilen programın etkisini göstermektedir. "İnsani Değerler Eğitimi"nden elde edilen bulgular ışığında bu programın ilköğretime giden çocukların ahlaki olgunluk düzeyinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sağnak (2005), İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarını saptamaya yönelik araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerleri algılamalarında farklılık tespit etmiştir. Buna göre yöneticiler öğretmenlere göre açık görüşlülük, açıklık, adil olmak, ahlaki tutarlılık, sosyal eşitlik ve yaratıcılık değerlerini; öğretmenlerde yöneticilere göre denemeye açıklık, düzenlilik, formallik, itaat ve tedbirlilik değerlerini daha öncelikli algılamaktadır. Yine bulgulara göre yöneticiler, örgütsel değerlere ilişkin sırasıyla adil olmak, ahlaki tutarlılık, açık görüşlülük, açıklık, sosyal eşitlik değerlerini ilk beş sırada algılamak; son beş sırada tedbirlilik, denemeye açıklık, neşe, formallik, hırslılık, yaratıcılık, neşe ve otonomi değerlerini sıralamaktadır. Kişisel değişkenlerin

yöneticilerin örgütsel değerlere ilişkin algılarında önemli farklılıklara yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin eğitim durumu, kıdem, çalışmakta oldukları okullardaki görev süresi, branş ve özellikle cinsiyet değişkenine göre algıları arasında farklılıklar olduğu saptanmıştır. Kişisel özelliklerin algılar arasında farklılık yaratması, güçlü okul kültürü, sosyalleşme gibi örgütsel süreçlere ilişkin ipuçları verdiği ileri sürülmüştür

İşcan (2005), “Yönetmel Değerler ve Örgütsel Siyasetin Ahlakiliği” konulu araştırmasında yönetmel değerleri ortaya koymuştur. Bu değerlerden ilki olarak kontrol odağını almıştır. Bununla bireylerin kendilerini etkileyen olayları kontrol edebileceklerine olan inançlarının sınırlarını temsil ettiğini ileri sürmektedir. Diğer bir yönetmel değer olarak başarı ihtiyacını saymaktadır. Bunun göstergesi olarak örgütsel siyasetin, çalışan ya da yöneticinin örgüt içerisindeki konumunu iyileştirmede ve yukarı doğru hareketliliğini sağlamada önemli bir araç olduğunu söylemektedir.

Örgütsel ahlakilik ile ilişkili olarak verilen bir başka yönetmel değer güç olgusu ile özdeşleşme derecesidir. Zira bazı bireylerin diğerlerini etkileme ve onlara öncülük etme konusunda güçlü bir isteğe sahip olduklarını ve örgütsel siyaseti bu noktada araç olarak kullandıklarını ifade etmektedir. Dolayısıyla kendilerini güç olgusu ile güçlü insanlarla daha fazla özdeşleştiren yöneticilerin, örgütsel siyaseti ahlaki görme olasılıklarının daha yüksek olacakları görüşündedir.

Bağımsızlık ihtiyacı da sayılan diğer bir yönetmel değerlerdir. Buna göre bağımsızlık ihtiyacı yüksek olan yöneticilerin örgütsel siyaseti ahlaki olarak algılamalarına yol açmaktadır. Diğer bir yönetmel değer ise bireyin kendini becerikli, önemli, anlamlı, başarılı ve değerli görmesini ifade eden kendini beğenme ya da kendine saygıyı ifade etmektedir

### **3.6.1.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Hoge ve Bender (1974), 1940 yılında üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışma, 1955 yılında Bender tarafından aynı denekler üzerinde tekrar deneyerek zamanla verilen değerlerin değiştiğini saptamışlardır. Allport, Vernon ve Lindzey’in (1960) belirlemiş olduğu değer boyutlarının temel alındığı bu çalışmada 1940-1968

yılları arasında en önemli değişimin din, teorik ve estetik değerlerinde görüldüğü saptanmıştır. Örneğin 1940 yılında üniversite öğrencileri dini değere pek fazla önem vermezken, 15 yıl sonra oldukça önem vermeye başlamışlar, fakat 1968 yılında bu değer onlar için tekrar önemini yitirmiştir (Turgut, 1996, s.49).

Rokeach (1973), değerlerin yaş grupları arasında nasıl farklılaştığını ortaya koyduğu, üniversite öğrencileri ve 21 yaşın üstündeki insanlar üzerinde yapmış olduğu araştırmada Hoge ve Bender'in 1968 yılının sonuçlarına benzer bulgular elde etmiştir. Buna göre konforlu bir hayata verilen değer genç yaş grubunda düşük olurken, yaş ilerledikçe bu değerin öneminin arttığı görülmüştür. Yine eşitliğe verilen değer, üniversite yıllarında oldukça düşük olurken, daha sonraki yaş dönemlerinde önemli hale geldiği saptanmıştır.

Değerlerin eğitim bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı üzerine araştırma yapan Rokeach (1973), çalışmasında 36 değerden 25'inde eğitim açısından anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu saptamıştır. Buna göre, düşük ve yüksek eğitimlilerin birbirinden farklılaştıkları en belirgin nokta temizlik ve konforlu bir hayata verilen önemdir. Düşük eğitim almış olan insanların bu iki değere çok fazla önem verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

### **3.6.2 Benlik Kavramı ve Mesleki Benlik Kavramı İle İlgili Yurt İçi Ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Yapılan literatür taramasında Türkiye'de ilköğretim okul yöneticilerinin mesleki benliksaygılarına yönelik bir başka araştırmaya rastlanmamıştır. Yine ERIC bünyesinde yapılan taramalarda da bu araştırma konusuyla ilgili yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bölümde bu konuyla ilgili diğer çalışmalara yer verilmiştir.

#### **3.6.2.1 Türkiye'de Yapılan Araştırmalar**

Öner (1982), araştırmasında Super'ın benlik kavramı kuramının mesleki benlik kavramına uygulanması ele alınmış, bu iki kavramın bağdaşıklığı ile bireylerin meslek seçimi sürecinde öğrenimde gösterdikleri akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Psikolojik Hizmetler

bölümü üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin benlik ve mesleki benlik kavramları arasındaki bağdaşım, bu öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki konu edinilmiştir. Yapılan araştırma bulgularına göre her iki sınıf öğrencilerinin benlik ve mesleki benlik kavramları arasında anlamlı bir bağdaşım gösterdiği saptanmıştır. Her iki grup öğrencilerinin kişilik özellikleri ile mesleğin gerektirdiği özellikler bağdaşım göstermektedir. Üçüncü ve dördüncü sınıflar karşılaştırıldığında bu bağdaşımın dördüncü sınıf öğrencilerinde arttığı görülmektedir. Bu artışın nedeni olarak dördüncü sınıfta alınan daha fazla psikoloji ağırlıklı derslere ve uygulamaların artmasına, bireylerin kendi benlik kavramlarında değişiklik yaparak mesleğe kendilerini daha yakın hissedebilmek için bazı özellikler edinmekte oldukları gibi olgular gösterilmiştir. Bu araştırma ile söz konusu eğitim süresinin öğrencilerin mesleğe ait bazı özellikler edinmesinde önemli rol oynadığı vurgulanmaktadır.

Otrar (1997), Çıraklık Eğitim Merkezi öğrencilerinin kişilik özellikleri ile mesleki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, araştırma sonuçlarına göre Çıraklık Eğitim Merkezi öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile başarı, başatlık, sebat, düzen, bağımsızlık, özgüven ve askeri liderlik kişilik özelliklerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre toplumca kabul gören değerlere sahip olma yolunda başarı çabası, gruplarda önderlik rolü üstlenmek için çalışma ya da bireysel ilişkilerde etkin olma, kişinin kendi yetenekleri ve davranışlarına olan güveni ve güçlülük, özdisiplin, nezaket gibi toplumsal olarak liderde bulunması gereken özelliklere sahip olma gibi davranış ve özelliklerin Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur

Arıca (1999), "Grupla Psikolojik Danışma Yoluyla Benlik ve Mesleki Benlik Saygısının Geliştirilmesi" konulu araştırmasında öğretmen adaylarının benlik saygılarını ve mesleki benlik saygılarını geliştirmeye yönelik bir program hazırlanmış ve bu programın etkililiği bir dizi psikolojik danışma uygulaması ile sınanmıştır. Deney ve kontrol grubu belirlenerek yapılan uygulamalar sonucunda elde edilen bulgular ışığında deney grubunun öntest benlik saygısı puanları ile öntest mesleki benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir ilişki yokken; grup çalışmasından sonra söntest benlik

saygısı puanları ile sönstest mesleki benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir ilişkinin meydana geldiği gözlenmiştir. Bu bulgunun uygulanan programın , benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkiyi güçlendirdiği bir diğer ifadeyle benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı arasındaki bağdaşımı arttırdığı ileri sürölmüştür.

Özsert (2000), Kara Harp Okulu'na devam eden subay adaylarının benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasındaki bağdaşım düzeylerinin sınıf düzeyi, akademik başarı, askeri sınıflar, disiplin durumu, babanın yaptığı iş, anne ve babanın öğrenim durumu, yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim merkezi, askerlik mesleğinin toplumdaki statüsünü algılamaları, mesleği kendi isteği veya aile çevresinin isteğine göre seçmesi gibi değişkenlere göre nasıl değiştiiğinin ortaya konulduğu araştırmasında, bulgular ışığında subay adaylarının benlik ve mesleki benlik kavramları arasındaki bağdaşım düzeylerinin birinci ve ikinci sınıfların lehine farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte Akademik başarı düzeylerine göre ise akademik başarı düzeyi yüksek Harbiyelilerin lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Ayrıca askerlik mesleğinin toplumdaki statüsünü algılama düzeylerine göre subay adaylarının benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasındaki bağdaşım düzeyleri, askerlik mesleğinin statüsünü yüksek algılayanların lehine anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. Buna paralel olarak mesleği kendi isteği ile seçen subay adaylarının, mesleği aile veya çevresinin isteğine göre seçen subay adaylarının benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasındaki bağdaşım düzeyinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca askerlik mesleğine girmiş olmaktan memnun olma durumuna göre benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasındaki bağdaşım düzeyleri mesleğe girmiş olmaktan memnun olan adayların lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Yine Arıcak (2001), Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Faköltesi bünyesinde eğitim gören Psikolojik Danışma ve Rehberlik öğrencilerinin bir takım değişkenler açısından benlik saygıları ile mesleki benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi amacıyla, Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) bölümünde lisans ve yüksek lisans eğitimi gören ve ulaşılabilen 139 öğrenciye Arıcak (1999), tarafından geliştirilen Benlik Saygısı ve Mesleki Benlik Saygısı ölçeklerinin yanı sıra bir kişisel bilgi formu uygulanmış, bulgular incelendiğinde bayan öğrencilerin erkek öğrencilere

göre, PDR bölümünde eğitim görmekten memnun olanların olmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek benlik saygısına sahip oldukları görülmüştür. Yine bayanların erkeklere göre, yüksek lisans öğrencilerinin lisans öğrencilerine göre, PDR bölümünde eğitim görmekten memnun olanların olmayanlara göre mesleki benlik saygısı düzeylerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda tüm öğrencilerin benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bacanlı (2005), nın Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde okuyan 24'ü kız, 28'i erkek, toplam 52 birinci sınıf öğrencisine farklı sınıf seviyelerindeki rehberlik ve psikolojik danışman adaylarının benlik algıları ve mesleki benlik algıları arasında fark olup olmadığının incelenmesi konulu araştırmasında İlk sınıftan son sınıfa kadar rehberlik ve psikolojik danışman adaylarının benlik algıları ve mesleki benlik algıları arasında uyum olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sayın (2005)'in yaptığı çalışmada Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ile Tezsiz Yüksek Lisans programına devam eden Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ile mesleki benlik saygıları incelenmiş, Bu amaçla 2002- 2003 öğretim yılında Burdur Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde okuyan 144 son sınıf öğrencisi ile 80 TYL Programı öğrencisine Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği (Arıcak, 1999) ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği (Özgür, 1994) uygulanmıştır. Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ile TYL Programı öğrencilerinin mesleki benlik saygıları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasında Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinin lehine .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

### **3.6.2.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

1960 yılında Engländer, eğitim alanında ve diğer alanlarda öğrenim gören öğrencilerin benlik kavramları ve mesleki rol kavramları arasındaki ayrılığa ilişkin yaptığı çalışmada, ilköğretim öğretmenliği mesleğine ilişkin olarak, ilköğretim adaylarının benlik kavramları ve rol kavramları arasındaki uygunluğun, diğer alanlarda eğitim gören öğrencilerin bu mesleğe ilişkin olarak benlik kavramları ve rol kavramları



arasındaki uygunluğun derecesinden .01 düzeyinde daha yüksek olduğunu bulmuştur (Super, 1963).

Remer ve arkadaşları (1984), bir mesleki gelişim kursunun 74 üniversite öğrencisi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Eğitim, mesleğe dönük karar vermede ajan rolü olan değişimin kapsamlı bir danışma modeli üzerine temellenmiştir. Kurs sonunda katılımcıların, mesleki benlik kavramlarının kristalleşme derecesinin arttığı; meslek seçimi konusunda daha kararlı ve akılcı oldukları saptanmıştır.

Healy ve arkadaşlarının (1987), farklı branşlardaki üniversite öğrencileri üzerinde yapmış oldukları bir çalışmada üst sınıftaki öğrencilerin alt sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek mesleki benlik saygısına (career self-esteem) sahip oldukları bulunmuştur. Mesleki benlik saygısı (career self-esteem) açısından cinsiyetler arası bir farklılığa rastlanmamıştır.

Munson (1992), 251 lise öğrencisinin mesleki olgunluk düzeyleri, mesleki kimlikleri ve benlik saygıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Yüksek benlik saygısına sahip öğrenciler, düşük benlik saygısına sahip öğrencilerden toplumsal rolleri içerisinde, mesleki olgunluk ve mesleki kimlikle ilgili olarak daha yüksek puan almışlardır.

Lunneborg (1997), üniversite ve yüksek okul öğrencileri üzerinde mesleki karar verme ve mesleki benlik kavramının belirginleşmesi üzerinde çalışmıştır. Kadınların mesleki karar vermede daha hissi, erkeklerin ise daha planlı olup olmadığını test etmiş, kadın ve erkekler arasında fark olmadığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, mesleki benlik kavramının belirginleşmesi, mesleki karar vermede kendini derecelendirme de kadınlar ve erkekler arasında fark bulmamıştır.

## 4. YÖNTEM

Bu bölümde, sırasıyla yöntem, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan ölçme araçları ve veri toplama aracının hazırlanması, verilerin toplanması ve istatistiksel analizlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### 4.1 Yöntem

Bu araştırma; betimsel türde bir araştırma olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu yönüyle önceden belirlenmiş alt amaçlar doğrultusunda bir takım değişkenler arasında ilişki ve farklılıklar betimlenmeye çalışılmıştır.

### 4.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni; Bakırköy, Avcılar ve Küçükçekmece ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürleridir. Örneklem, İstanbul ili Avrupa yakasından basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen Bakırköy, Avcılar ve Küçükçekmece ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürleridir. Araştırmacının kolay ulaşabileceği okullar tercih sebebi olmuştur. Örneklem büyüklüğü hesaplanırken web üzerinden <http://www.surveysystem.com/sscalc.htm> sitesindeki örneklem büyüklüğü (sample size) programından yararlanılmıştır. %95 güven düzeyi için örneklem büyüklüğü 90 olarak bulunmuştur. Böylelikle 90 ilköğretim okul müdürüne uygulama yapılmıştır. Müdürlerin 11'i kadın 79'u erkektir. Müdürlerin yaşları 25-64 arasında değişmektedir.

### 4.3 Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

Bu araştırmada müdürlere ilişkin bazı bilgiler için kişisel bilgi formu, müdürlerin en çok tercih ettikleri değerleri belirlemek için Schwartz Değerler Ölçeği ve müdürlerin mesleki benlik saygısı düzeylerini belirlemek için Arıcak Mesleki Benlik Saygısı (Vocational Self-Esteem) Ölçeği kullanılmıştır.

#### 4.3.1 Schwartz Değerler Ölçeği

Schwartz H. Shalom tarafından geliştirilen Schwartz Value Survey (SVS)/ Schwartz Değerler Ölçeği (SDÖ), alanda yaygın olarak kullanılan ve uluslar arası kabul görmüş bir ölçek niteliğindedir. Araştırmamızda SDÖ'nün tercih edilmesindeki en temel sebeplerden birisi, SDÖ'nün Rokeach'ın değerler ölçeğinden daha sonra geliştirilmiş daha kapsamlı bir ölçek olmasıdır. SDÖ, başta Rokeach Değer Ölçeği olmak üzere, diğer ölçeklerde göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur; bu nedenle de daha kapsamlıdır. Geçmişteki ölçüm hatalarına karşılık, değerlerin kültüre has anlamlarını tanımlama yollarını önermiştir. Ayrıca Schwartz, kültürler arası ortak değerlerin olduğuna ilişkin kuramı gereği, ölçeği kırk dört ayrı ülkede doksan yedi grup üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre şekillendirmiştir. Bu nedenle kültürler arası geçerliği ispatlanmış bir ölçektir. Ayrıca bireysel farklılıkları incelemek için de kapsayıcı ve evrensel değerler seti oluşturmakta ve ilgili değer sistemleri için temel sağlamaktadır (Schwartz,1994'den akt. Atay,2003).Türkiye ölçeğın geliştirilmesi aşamasında uygulama yapılan ülkelerden birisidir. Ayrıca Türkiye'de SDÖ, geliştirilme aşaması dışında da farklı araştırmalarda kullanılmış ve Türkiye için uygunluğu kanıtlanmıştır (Bacanlı, 1999; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000'den akt.Atay, 2003). Atay (2003)'ın Türk yönetici adaylarının siyasal ve dini tercihleri ile yaşam değerleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmasında, araştırma sonuçlarının incelenmesi sırasında iç güvenilirliği tekrar test edilmiş ve yeterince yüksek bir (Cronbach Alpha 0.887) değere ulaşılmıştır. SDÖ, birinci bölümde otuz değer, ikinci bölümde ise yirmi yedi değer olmak üzere, iki bölümde toplam elli yedi değerden oluşmaktadır. Birinci bölümde yer alan otuz amaç değer (terminal) hayatın amacını yansıtmaktadır. Yirmi yedi sorudan oluşan ikinci bölüm ise aracı (instrumental) değerlerden oluşmaktadır. Schwartz, ölçeğın değerlendirilmesinde, amaç değerler ile aracı değerleri farklı farklı ele almakta ve değerlendirmektedir. Aracı değerleri, amaç değerlere ulaşmadaki değerler olarak tanımlamaktadır. Fakat aslında bu değerler birbirlerine geçişmiş durumdadırlar (Atay,2003).

### 4.3.2 Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği

Arıcak M.B.S. Ölçeği, Arıcak (2001), tarafından geliştirilmiş beşli likert tipli bir tutum ölçeğidir. Mesleğe ilişkin değerlilik yargısını belirlemek için oluşturulmuş 30 maddeden oluşmaktadır. Maddelere “tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle katılmıyorum” şeklinde yanıt verilmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .93 (n=152) ve test tekrar test güvenirlik katsayısı ise 90’dır (n=92, p<.01). Ölçek 30 ile 150 arasında da puan vermektedir. Puanların yükselmesi mesleki benlik saygısının yükseldiğini göstermektedir.

Ölçeğin kapsam geçerliliği dokuz farklı üniversiteden 34 uzmanın görüşü ile sağlanmıştır. Yapı geçerliliğini test etmek için ise faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Okul yöneticileri hakkındaki bir takım kişisel değişkenleri belirlemek için hazırlanan sekiz soruluk kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Arıcak (1999) Mesleki benlik saygısı ölçeğini hazırlarken aşağıdaki çalışmaları yapmıştır:

#### Kapsam Geçerliliği

Madde havuzu oluşturulduktan sonra ölçeğin kapsam geçerliliğini (content validity) sağlamak amacıyla ölçek, psikoloji ve psikolojik danışma alanında çalışan dokuz farklı üniversiteden onüç profesör, yedi doçent, üç yardımcı doçent ve on bir doktoralı uzmana sunulmuş ve Super’ın yaklaşımı ışığında mesleki benlik saygısını ölçtüğünü düşündükleri ifadeleri artı (+) ile işaretlemeleri; ölçmediğini düşündükleri ifadeleri eksi (-) ile işaretlemeleri ve düzeltilmesi gereken ifadeleri düzelterek yeniden ifade etmeleri rica edilmiştir. Uzmanların %75’nin ‘bu madde ilgili tutumu ölçüyor’ diyerek kabul ettikleri maddeler ölçeğe alınmış, diğerleri çıkartılmıştır. Böylece ölçekteki madde sayısı 42’ye inmiştir (sekiz madde elenmiştir). Yine uzmanların kabul ettikleri ve düzelttikleri maddeler onların önerileri doğrultusunda değiştirilmiştir.

#### Madde Analizi

Ölçek 42 maddelik (21 olumlu, 21 olumsuz ifade rastgele karışık bir şekilde) haliyle düzenlenmiş ve 1997 Ekim ayı içinde sınıf öğretmenliği bölümünden farklı şubelerdeki 152 ikinci ve üçüncü sınıf öğrencisine uygulanmış ve öğrencilerden

anlamadıkları maddeleri işaretlemeleri istenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını güçlendirmek ve güvenilirliğini artırmak için SPSS paket programında madde analizi yapılmış toplam puanla. 001 düzeyinde (binde bir hata payı ile) anlamlı korelasyon gösteren maddeler seçilmiş, diğer maddeler ise ölçekten çıkartılmıştır. Böylece madde analizi sonucunda ölçekteki madde sayısı 30'a inmiştir (12 madde elenmiştir). Öğrencilerin anlamadıkları maddeler de madde analizi sonucunda ölçekten çıkartılan maddelerdir.

### **Güvenirlilik çalışması**

Ölçeğin güvenilirliği iki şekilde test edilmiştir. Birincisi, ölçeğin iç tutarlılığının bir ölçüsü olan ve Likert tipi ölçekler için öncelikle kullanılan Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayısının hesaplanması diğeri ise testin tekrarı yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayısıdır. Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı: 152 öğrenciye uygulanan ve madde analizi sonucunda 30 maddeye inen ölçeğin SPSS paket programında Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin güvenilirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin kendi içinde tutarlı ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu düşündürmektedir. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı: Madde analizinden sonra yeni hali ile ölçek, 1997 Kasım ayı içinde iki hafta ara ile sınıf öğretmenliği bölümünden 92 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmış ve SPSS paket programında Pearson çarpım-moment korelasyonu hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .90 (.01 düzeyinde anlamlı) olarak bulunmuştur. Bu sonuç da ölçeğin geçen zaman süreci içinde tutarlı sonuçlar verdiğini ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu düşündürmektedir.

### **Geçerlilik Çalışması**

Ölçeğin geçerliliği iki şekilde test edilmiştir. Birincisi en başta da ifade edildiği gibi kapsam geçerliliğidir. Bu geçerlilik türü, uzman kanısına başvurma yolu ile sağlanmış rasyonel bir yöntemdir. Bu uzmanların konu ile ilgili kuramsal yapıyı iyi bildikleri varsayılmıştır. Uzman grubunun % 75'inin kabul ettiği maddeler ölçeğe alınmış, diğerleri ise ölçekten çıkartılmıştır. İkinci yöntem ise yapı geçerliliğini test etmede kullanılan faktör analizi yöntemidir.

**Yapı geçerliliği:** Yapı geçerliliğini test etmede faktör analizi (factor analysis) yöntemi kullanılmıştır. Değişkenlerin istatistiksel analizi SPSS paket programında yapılmıştır. Analizler, 152 öğrenciye uygulanan, madde analizinden sonra 30 madde olarak kalan ve güvenirlik katsayısı hesaplanan ölçek puanları üzerinde yapılmıştır. Öncelikle faktör analizi yapabilmek için örneklemin uygun olup olmadığını test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin örnekleme uygunluğu (sampling adequacy) ve Bartlett Sphericity testleri gerçekleştirilmiştir. KMO örnekleme uygunluk katsayısı .89 olarak, Bartlett Sphericity ise 2068.34 ile. 001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçtan yola çıkarak örneklemin uygun olduğu düşünülmüştür.

Yapılan faktör analizinde önce döngüsüz yöntem (unrotated method) kullanılarak faktör çözümlemesinin grafik yöntemiyle (scree test) maksimum manidar faktör sayısı incelenmiştir. Bu incelemeden sonra tekrar yapılan faktör analizinde varimax dönüştürme (varimax rotation) çözümlemesi yapılmış ve özdeğeri (eigenvalue) birin üzerinde olan ve toplam varyansın % 046'sını açıklayan üç faktörlü yapı ortaya çıkmıştır.

Ölçeğin üç faktöre ayrışmasının kuramsal olarak da uygun olduğu düşünülmüştür. Mesleki benlik saygısı bir anlamda bu boyutların bir bileşkesi olmaktadır. Faktör analizi sonucunda elde edilen faktörler, içerdikleri maddelerin nitelikleri göz önünde bulundurularak kuramsal yapıya uygun bir tarzda imlendirilmişlerdir (Arıca, 1999).

#### **4.4 Verilerin Toplanması ve İstatistiksel Analizler**

Veriler, 2005–2006 eğitim - öğretim yılında toplanmıştır. Uygulamadan sonra eksiksiz yanıtlandığı belirlenen ölçme araçları SPSS paket programına girilmiş ve alt amaçlar doğrultusunda analizleri yapılmıştır. Yöneticiler hakkındaki bazı kişisel bilgiler frekans ve yüzde olarak sunulmuştur. Bulguların analizinde iki grup ortalaması arasındaki farklılığı test ederken ilişkisiz örnekleme t testi ; ikiden fazla ortalama arasındaki farklılığı test ederken bir boyutlu varyans analizi kullanılmıştır. Grupların parametrik testlerin sayıtlısını karşılayamadığı durumlarda ise iki grup arasındaki

farklılığı test ederken Mann -Whitney U testi kullanılmıştır. Analizler SPSS for Windows 7.5 programında yapılmıştır.

Araştırmada müdürlerin kişisel özellikleri (Cinsiyet, öğretmenlik süresi, müdürlük süresi vb.) bağımsız değişken, değer puanları ve mesleki benlik saygısı puanları ise bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. Değer puanları ve mesleki benlik saygısı puanları sürekli değişken; müdürler hakkındaki kişisel bilgiler ise süreksiz değişkenlerdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda yorum ve önerilerde bulunulmuştur.

## 5. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, ilköğretim okulu yöneticilerinden toplanan verilerin istatistiki analizi sonucunda elde edilen bulgulara, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgu ve yorumlarına yer verilmiştir.

### 5.1 Okul Yöneticilerinin Kişisel Bilgileri İle İlgili Frekans ve Yüzde Dağılımları

Araştırmaya katılan deneklerin, alt problemlerde belirtilen sırayla bağımsız değişkenlere göre frekans ve yüzde dağılımları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

**Tablo 5.1.1**  
**Cinsiyet Değişkeninin Frekans ve Yüzde Dağılımı**

Değerler	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kadın	11	12.2
Erkek	79	87.8
Toplam	90	100

Tablo 5.1.1’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin 11’i kadın, 79’u erkektir. Buna göre araştırmaya katılan yöneticilerin büyük bir kısmını erkek yöneticiler oluşturmaktadır.

**Tablo 5.1.2**  
**Yaş Değişkeninin Frekans ve Yüzde Dağılımı**

Yaş Grupları	Frekans (N)	Yüzde (%)
30-39	31	34.4
40-49	31	34.4
50 ve üzeri	28	31.2
<b>Toplam</b>		<b>100</b>



Tablo 5.1.2’de yer aldığı gibi okul müdürlerinin % 34’ü 30-39 yaş arasında, %31’i 40-49 yaşları arasında ve % 31’i 50 ve üzeri yaşlarda bulunmaktadır.

**Tablo 5.1.3**  
**Öğretmenlik Süresi Değişkeninin Frekans ve Yüzde Dağılımı**

Ne kadar zamandır öğretmensiniz?	Frekans (N)	Yüzde (%)
6-10 yıl	19	21.1
11-20 yıl	28	31.1
21 yıl ve üstü	43	47.8
Toplam	90	100

Tablo 5.1.3’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin 19’u 6-10 yıl arası, 28’i 11-20 yıl arası ve 43’ü 21 yıl ve üstü süredir öğretmen olarak görev yapmaktadır.

**Tablo 5.1.4**  
**Okul Müdürlüğü Süresi Değişkeninin Frekans ve Yüzde Dağılımı**

Ne kadar zamandır okul müdürsünüz?	Frekans (N)	Yüzde (%)
0-1 yıl	10	11.1
2-5 yıl	40	44.4
6-10 yıl	15	16.7
11-20 yıl	17	18.9
21 yıl ve üstü	8	8.9
Toplam	90	100

Tablo 4.1.4’te görüldüğü gibi okul müdürlerinin 10’u 0-1 yıl arası, 40’ı 2-5 yıl arası, 15’i 6-10 yıl arası, 17’si 11-20 yıl arası ve 8’i ise 21 yıl ve üstü süredir okul müdürü olarak görev yapmaktadır.

**Tablo 5.1.5**  
**Öğrenim Düzeyi Değişkeninin Frekans ve Yüzde Dağılımı**

Mezun olduğunuz eğitim kurumu	Frekans (N)	Yüzde (%)
Eğitim Enstitüsü (2 yıl)	15	16.7
Eğitim Enstitüsü (3 yıl)	8	8.9
Eğitim Yüksekokulu (2 yıl)	6	6.7
Üniversite (4 yıl)	54	60.0
Yüksek Lisans/Doktora	7	7.8
Toplam	90	100

Tablo 5.1.5'te görüldüğü gibi okul müdürlerinin 15'i 2 yıllık Eğitim Enstitüsü, 8'i 3 yıllık Eğitim Enstitüsü, 6'sı 2 yıllık Eğitim Yüksekokulu, 54'ü 4 yıllık fakülte ve 7'si ise yüksek lisans/doktora mezunudur. Bir diğer ifadeyle okul müdürlerinin 29'u Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksekokulu mezunu iken 61'i lisans ve lisans üstü mezunudur.

**Tablo 5.2 Okul Yöneticilerinin Yaşam Değerleri ile İlgili Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmada en çok tercih edilen üç değer ile en az tercih edilen üç değer analize alınmıştır.

**Tablo 5.2.1**  
**Okul Yöneticilerinin Geneli Açısından Tercih Edilme Ortalaması ve Toplamı En Yüksek Üç Değerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

En Fazla Tercih Edilen Değerler	Ortalama	Standart Sapma	Toplam
Dürüst olmak	6.80	0.58	612
Sosyal adalet	6.67	0.75	600
Sorumlu olmak	6.64	0.89	598

Tablo 5.2.1’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin geneli açısından en fazla tercih ettikleri ilk üç değer “dürüst olmak” ( $X=6.80$ ), “sosyal adalet” ( $X=6.67$ ) ve “sorumlu olmaktır” ( $X=6.64$ ).

**Tablo 5.2.2**

**Okul Yöneticilerinin Geneli Açısından Tercih Edilme Ortalaması ve Toplamı En Düşük Üç Değerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

En Az Tercih Edilen Değerler	Ortalama	Standart Sapma	Toplam
Bana düşen hayatı kabullenmek	2.13	2.92	192
Zengin olmak	2.87	2.54	258
Bağlılık duygusu	3.74	2.76	337

Tablo 5.2.2’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin geneli açısından en az tercih ettikleri son üç değer “bana düşen hayatı kabullenmek” ( $X=2.13$ ), “zengin olmak” ( $X=2.87$ ) ve “bağlılık duygusudur” ( $X=3.74$ ).

**Tablo 5.2.3**

**Cinsiyete Göre Okul Müdürlerinin “Dürüstlük” Değerleri İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Analizi Değerleri**

Okul Müdürleri	N	Mertebe Ortalaması	U	Z	P
Kadın	11	51.00	374	-1.31	.19
Erkek	79	44.73			

Tablo 5.2.3’de görüldüğü gibi kadın okul müdürlerinin “dürüstlük” değeri mertebe ortalaması 51.00, erkek okul müdürlerinin “dürüstlük” değeri mertebe ortalaması ise 44.73 olup yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur ( $Z=-1.31$ ,  $p=.19$ ).

**Tablo 5.2.4**

**Cinsiyete Göre Okul Yöneticilerinin “Sosyal Adalet” Değerleri İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Analizi Değerleri**

<b>Okul Müdürleri</b>	<b>N</b>	<b>Mertebe Ortalaması</b>	<b>U</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Kadın	11	54.50	335.50	-1.75	.08
Erkek	79	44.25			

Tablo 5.2.4’de görüldüğü gibi kadın okul müdürlerinin “sosyal adalet” değeri mertebe ortalaması 54.50, erkek okul müdürlerinin “sosyal adalet” değeri mertebe ortalaması ise 44.25 olup yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur ( $Z=-1.75$ ,  $p=.08$ ).

**Tablo 5.2.5**

**Cinsiyete Göre Yöneticilerinin “Sorumlu Olmak” Değerleri İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Analizi Değerleri**

<b>Okul Müdürleri</b>	<b>N</b>	<b>Mertebe Ortalaması</b>	<b>U</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Kadın	11	51.23	371.50	-1.09	.28
Erkek	79	44.70			

Tablo 5.2.5’de görüldüğü gibi kadın okul müdürlerinin “sorumlu olmak” değeri mertebe ortalaması 51.23, erkek okul müdürlerinin “sorumlu olmak” değeri mertebe ortalaması ise 44.70 olup yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur ( $Z=-1.09$ ,  $p=.28$ ).

**Tablo 5.2.6**

**Cinsiyete Göre Okul Yöneticilerinin “Bana Düşen Hayatı Kabullemek” Değerleri İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Analizi Değerleri**

Okul Yöneticileri	N	Mertebe Ortalaması	U	Z	P
Kadın	11	50.91	375	-.75	.46
Erkek	79	44.75			

Tablo 5.2.6’da görüldüğü gibi kadın okul müdürlerinin “bana düşen hayatı kabullemek” değeri mertebe ortalaması 50.91, erkek okul müdürlerinin “bana düşen hayatı kabullemek” değeri mertebe ortalaması ise 44.75 olup yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur ( $Z=-.75$ ,  $p=.46$ )

**Tablo 5.2.7**

**Cinsiyete Göre Okul Yöneticilerinin “Zengin Olmak” Değerleri İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Analizi Değerleri**

Okul Yöneticileri	N	Mertebe Ortalaması	U	Z	P
Kadın	11	57.45	303	-1.63	.10
Erkek	79	43.84			

Tablo 5.2.7’de görüldüğü gibi kadın okul müdürlerinin “zengin olmak” değeri mertebe ortalaması 57.45, erkek okul müdürlerinin “zengin olmak” değeri mertebe ortalaması ise 43.84 olup yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur ( $Z=-1.63$ ,  $p=.10$ ).

**Tablo 5.2.8**

**Cinsiyete Göre Okul Yöneticilerinin “Bağlılık Duygusu” Değerleri için Yapılan Mann-Whitney U Testi Analizi Değerleri**

Okul Müdürleri	N	Mertebe Ortalaması	U	Z	P
Kadın	11	51.95	363.50	-.89	.38
Erkek	79	44.60			

Tablo 5.2.8’de görüldüğü gibi kadın okul müdürlerinin “bağlılık duygusu” değeri mertebe ortalaması 51.95, erkek okul müdürlerinin “bağlılık duygusu” değeri mertebe ortalaması ise 44.60 olup yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur ( $Z=-.89$ ,  $p=.38$ ).

**Tablo 5.2.9**

**Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre “Dürüst Olmak” Değerleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Yaş Grupları	N	$\bar{X}$	SS
30-39	31	6.71	.69
40-49	31	6.81	.48
50 ve üzeri	28	6.89	.57
Toplam	90	6.80	.58

Tablo 5.2.9’da görüldüğü üzere okul müdürlerinin yaş değişkeni açısından “dürüst olmak” değerlerinin ortalamasına bakıldığında 50 yaş ve üzeri okul müdürlerinin bu değeri daha fazla önemsedikleri görüşüne varılabilir. Ancak gruplar arasında görülen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek için Bir Boyutlu Varyans Analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.2.10’da gösterilmiştir.

**Tablo 5.2.10**

**Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre “Dürüst Olmak” Değerleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Değerleri**

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2	.496	.248	.721	.489
Gruplar içi	87	29.904	.344		
Toplam	89	30.400			

Tablo 5.2.10’da görüldüğü gibi yapılan bir boyutlu varyans analizi sonucunda okul müdürlerinin yaş gruplarına göre “dürüst olmak” değer puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

**Tablo 5.2.11**

**Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre “Sosyal Adalet” Değerleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Yaş Grupları	N	$\bar{X}$	SS
30-39	31	6.45	.99
40-49	31	6.77	.56
50 ve üzeri	28	6.78	.57
Toplam	90	6.67	.75

Tablo 5.2.11’de okul müdürlerinin yaş gruplarına göre “sosyal adalet” değerlerinin ortalamalarına bakıldığında 50 ve üzeri yaş grubunda bulunan okul müdürlerinin söz konusu değere daha yüksek puanlar verdikleri söylenilebilir. Ancak gruplar arasında görülen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek için Bir Boyutlu Varyans Analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.2.12’de gösterilmiştir.

**Tablo 5.2.12**

**Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre “Sosyal Adalet” Değerleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Değerleri**

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2	2.189	1.094	1.992	.143
Gruplar içi	87	47.811	.550		
Toplam	89	50.00			

Tablo 5.2.12’de görüldüğü gibi yapılan bir boyutlu varyans analizi sonucunda okul müdürlerinin yaş gruplarına göre “sosyal adalet” değer puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

**Tablo 5.2.13**

**Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre “Sorumlu Olmak” Değerleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Yaş Grupları	N	$\bar{X}$	SS
30-39	31	6.74	.68
40-49	31	6.74	.51
50 ve üzeri	28	6.43	1.32
Toplam	90	6.64	.89

Tablo 5.2.13’de yer alan okul müdürlerinin yaş değişkenine göre “sorumlu olmak” değerlerinin aritmetik ortalamalarına bakıldığında iki grubun (30-39/40-49) puanlarının birbirine eşdeğer ve diğer gruba göre yüksek oldukları görülmektedir. Ancak gruplar arasında görülen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek için Bir Boyutlu Varyans Analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.2.14 ’de gösterilmiştir



**Tablo 5.2.14**

**Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre “Sorumlu Olmak” Değerleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Değerleri**

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2	1.894	.947	1.199	.306
Gruplar içi	87	68.728	.790		
Toplam	89	70.622			

Tablo 5.2.14’de görüldüğü gibi yapılan bir boyutlu varyans analizi sonucunda okul müdürlerinin yaş gruplarına göre “sorumlu olmak” değer puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

**Tablo 5.2.15**

**Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre “Bana Düşen Hayatı Kabullemek” Değerleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları**

Yaş Grupları	N	$\bar{X}$	SS
30-39	31	1.71	2.62
40-49	31	2.68	3.18
50 ve üzeri	28	2.00	2.96
Toplam	90	2.13	2.92

Tablo 5.2.15’de okul müdürlerinin yaş değişkenine göre “ Bana düşen hayatı kabullenmek” değerlerinin aritmetik ortalamalarına bakıldığında 40-49 yaş grubundaki okul müdürlerinin bu değeri diğer gruplara göre daha fazla önemsedikleri sonucu çıkarılabilir. Ancak gruplar arasında görülen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek için Bir Boyutlu Varyans Analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.2.16.’da gösterilmiştir.

Tablo 5.2.16

**Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre “Bana Düşen Hayatı Kabullemek” Değerleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi**

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2	15.239	7.619	.890	.415
Gruplar içi	87	745.161	8.565		
Toplam	89	760.40			

Tablo 5.2.16’da görüldüğü gibi yapılan bir boyutlu varyans analizi sonucunda okul müdürlerinin yaş gruplarına göre “bana düşen hayatı kabullemek” değer puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 5.2.17

**Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre “Zengin Olmak” Değerleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Yaş Grupları	N	$\bar{X}$	SS
30-39	31	3.29	2.44
40-49	31	2.39	2.40
50 ve üzeri	28	2.93	2.79
Toplam	90	2.87	2.54

Tablo 5.2.17’de okul müdürlerinin yaş değişkenine göre “zengin olmak” değerlerinin aritmetik ortalamalarına bakıldığında 30-39 yaş grubuna mensup okul müdürlerinin bu değere öncelik verdikleri görülmektedir. Ancak gruplar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek üzere bir boyutlu varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.2.18’de görülmektedir.

**Tablo 5.2.18**

**Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre “Zengin Olmak” Değerleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Değerleri**

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2	12.801	6.40	.992	.375
Gruplar içi	87	561.599	6.46		
Toplam	89	574.400			

Tablo 5.2.18’de görüldüğü gibi yapılan bir boyutlu varyans analizi sonucunda okul müdürlerinin yaş gruplarına göre “zengin olmak” değer puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

**Tablo 5.2.19**

**Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre “Bağlılık Duygusu” Değerleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Yaş Grupları	N	$\bar{X}$	SS
30-39	31	3.81	2.78
40-49	31	3.64	2.80
50 ve üzeri	28	3.78	2.79
Toplam	90	3.74	2.76

Tablo 5.2.19’da okul müdürlerinin yaş değişkenine göre “bağlılık duygusu” değerlerinin ortalamaları yer almaktadır. Bu ortalamalara bakıldığında 50 yaş ve üzeri okul müdürlerinin daha fazla bağlılık duygusuna sahip oldukları söylenilebilir. Ancak gruplar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek üzere bir boyutlu varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.2.20’de görülmektedir.

Tablo 5.2.20

Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre “Bağlılık Duygusu” Değerleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Değerleri

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2	.472	.236	.030	.970
Gruplar içi	87	678.650	7.801		
Toplam	89	679.122			

Tablo 5.2.20’de görüldüğü gibi yapılan bir boyutlu varyans analizi sonucunda okul müdürlerinin yaş gruplarına göre “bağlılık duygusu” değer puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 5.2.21

Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre “Dürüst Olmak” Değerleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ne kadar zamandır öğretmensiniz?	N	$\bar{X}$	SS
6-10 yıl	19	6.74	.65
11-20 yıl	28	6.82	.55
21 yıl ve üstü	43	6.81	.59
Toplam	90	6.80	.58

Tablo 5.2.21’de okul müdürlerinin öğretmenlik sürelerine göre dürüst olmak değerleri için puanlarının ortalamasına bakıldığında 11-20 yıl arasında yer alan müdürlerin bu değere daha fazla önem verdikleri anlaşılmaktadır. Ancak gruplar arasında bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek üzere bir boyutlu varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.2.22’de yer almaktadır.

Tablo 5.2.22

Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre “Dürüst Olmak” Değerleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Değerleri

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2	.09702	.04851	.139	.870
Gruplar içi	87	30.303	.348		
Toplam	89	30.400			

Tablo 5.2.22’de görüldüğü gibi yapılan bir boyutlu varyans analizi sonucunda okul müdürlerinin öğretmenlik sürelerine göre “dürüst olmak” değer puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 5.2.23

Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre “Sosyal Adalet” Değerleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ne kadar zamandır öğretmensiniz?	N	$\bar{X}$	SS
6-10 yıl	19	6.58	.84
11-20 yıl	28	6.61	.92
21 yıl ve üstü	43	6.74	.58
Toplam	90	6.67	.75

5.2.23’de okul müdürlerinin öğretmenlik sürelerine göre “sosyal adalet” değerlerine yönelik elde edilen puanların ortalaması göz önüne alındığında yüksek kıdeme sahip müdürlerin “sosyal adalet” değerini daha fazla önemsedikleri ortaya çıkmaktadır. Ancak bu sonucun anlamlı olup olmadığını incelemek için bir boyutlu varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.2.24’de yer almaktadır.

**Tablo 5.2.24**

**Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre “Sosyal Adalet” Değerleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Değerleri**

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2	.504	.252	.443	.644
Gruplar içi	87	49.496	.569		
Toplam	89	50.00			

Tablo 5.2.23 ve 5.2.24’de görüldüğü gibi yapılan bir boyutlu varyans analizi sonucunda okul müdürlerinin öğretmenlik sürelerine göre “sosyal adalet” değer puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

**Tablo 5.2.25**

**Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre “Sorumlu Olmak” Değerleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Ne kadar zamandır öğretmensiniz?	N	$\bar{X}$	SS
6-10 yıl	19	6.74	.65
11-20 yıl	28	6.71	.66
21 yıl ve üstü	43	6.56	1.10
Toplam	90	6.64	.89

Tablo 5.2.25’de okul müdürlerinin öğretmenlik sürelerine göre “sorumlu olmak” değerlerine yönelik puanların ortalamalarına bakıldığında 6-10 yıl sürelerinde öğretmenlik yapmış olanların daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu sonucun anlamlı olup olmadığını incelemek için bir boyutlu varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.2.26’da yer almaktadır.

Tablo 5.2.26

**Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre “Sorumlu Olmak” Değerleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Değerleri**

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2	.619	.310	.385	.682
Gruplar içi	87	70.003	.805		
Toplam	89	70.622			

Tablo 5.2.26’da görüldüğü gibi yapılan bir boyutlu varyans analizi sonucunda okul müdürlerinin öğretmenlik sürelerine göre “sorumlu olmak” değer puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 5.2.27

**Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre “Bana Düşen Hayatı Kabullemek” Değerleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Ne kadar zamandır öğretmensiniz?	N	$\bar{X}$	SS
6-10 yıl	19	2.16	3.06
11-20 yıl	28	1.86	2.74
21 yıl ve üstü	43	2.30	3.03
Toplam	90	2.13	2.92

Tablo 5.2.27’de okul müdürlerinin öğretmenlik sürelerine göre “ Bana düşen hayatı kabullenmek” değerleri ortalamalarına bakıldığında yüksek kıdem sahibi müdürlerin daha fazla puan aldıkları ve bu değere daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Ancak gruplar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için bir boyutlu varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen veriler tablo 5.2.28’de gösterilmiştir.

**Tablo 5.2.28**

**Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre “Bana Düşen Hayatı Kabullemek” Değerleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Değerleri**

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2	3.375	1.688	.194	.824
Gruplar içi	87	757.025	8.701		
Toplam	89	760.400			

Tablo 5.2.28’de görüldüğü gibi yapılan bir boyutlu varyans analizi sonucunda okul müdürlerinin öğretmenlik sürelerine göre “bana düşen hayatı kabullemek” değer puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

**Tablo 5.2.29**

**Okul Müdürlerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre “Zengin Olmak” Değerleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları**

Ne kadar zamandır öğretmensiniz?	N	$\bar{X}$	SS
6-10 yıl	19	3.26	2.84
11-20 yıl	28	3.07	2.28
21 yıl ve üstü	43	2.56	2.58
Toplam	90	2.87	2.54

Tablo 5.2.29’da okul müdürlerinin öğretmenlik sürelerine göre “zengin olmak” değerlerine yönelik ortalamaları incelendiğinde 6-10 yıl arasında yer alan müdürlerin daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Ancak bu sonucun anlamlı olup olmadığını incelemek üzere bir boyutlu varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4.2.30’da gösterilmiştir.



Tablo 5.2.30

Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre “Zengin Olmak” Değerleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Değerleri

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2	8.254	4.127	.634	.533
Gruplar içi	87	566.146	6.507		
Toplam	89	574.400			

Tablo 5.2.30’da görüldüğü gibi yapılan bir boyutlu varyans analizi sonucunda okul müdürlerinin öğretmenlik sürelerine göre “zengin olmak” değer puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 5.2.31

Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre “Bağlılık Duygusu” Değerleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ne kadar zamandır öğretmensiniz?	N	$\bar{X}$	SS
6-10 yıl	19	4.47	2.61
11-20 yıl	28	4.00	2.88
21 yıl ve üstü	43	3.26	2.72
Toplam	90	3.74	2.76

Tablo 5.2.31’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin öğretmenlik sürelerine göre “bağlılık duygusu” değerlerine ilişkin ortalamalara bakıldığında 6-10 yıl öğretmenlik süresine sahip müdürlerin daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Ancak bu sonucun anlamlı olup olmadığını incelemek için bir boyutlu varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.2.32’de yer almaktadır.

Tablo 5.2.32

Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre “Bağlılık Duygusu” Değerleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi Değerleri

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2	22.199	11.100	1.47	.236
Gruplar içi	87	656.923	7.551		
Toplam	89	679.122			

Tablo 5.2.31 ve 32’de görüldüğü gibi yapılan bir boyutlu varyans analizi sonucunda okul müdürlerinin öğretmenlik sürelerine göre “bağlılık duygusu” değer puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 5.2.33

Okul Yöneticilerinin Müdürlük Sürelerine Göre “Dürüst Olmak” Değerleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi Değerleri

Ne kadar zamandır müdürsünüz?	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
0-5 yıl	50	6.72	.70	88	-1.46	.148
6 yıl ve üstü	40	6.90	.38			

Tablo 5.2.33’de görüldüğü gibi 0-5 yıl arası müdürlük yapanların “dürüst olmak” değer puanı ortalaması 6.72, 6 yıl ve üstü müdürlük yapanların puan ortalaması ise 6.90 olup yapılan t-testi sonucunda bu iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

**Tablo 5.2.34**

**Okul Yöneticilerinin Müdürlük Sürelerine Göre “Sosyal Adalet” Değerleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi Değerleri**

Ne kadar zamandır müdürsünüz?	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
0-5 yıl	50	6.60	.86	88	-	.348
6 yıl ve üstü	40	6.75	.59		.94	

Tablo 5.2.34’de görüldüğü gibi 0-5 yıl arası müdürlük yapanların “sosyal adalet” değer puanı ortalaması 6.60, 6 yıl ve üstü müdürlük yapanların puan ortalaması ise 6.75 olup yapılan t-testi sonucunda bu iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

**Tablo 5.2.35**

**Okul Yöneticilerinin Müdürlük Sürelerine Göre “Sorumlu Olmak” Değerleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi**

Ne kadar zamandır müdürsünüz?	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
0-5 yıl	50	6.58	1.07	88	-	.446
6 yıl ve üstü	40	6.72	.60		.77	

Tablo 5.2.35’de görüldüğü gibi 0-5 yıl arası müdürlük yapanların “sorumlu olmak” değer puanı ortalaması 6.58, 6 yıl ve üstü müdürlük yapanların puan ortalaması ise 6.72 olup yapılan t-testi sonucunda bu iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

**Tablo 5.2.36**

**Okul Yöneticilerinin Müdürlük Sürelerine Göre “Bana Düşen Hayatı Kabullenmek” Değerleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi**

Ne kadar zamandır müdürsünüz?	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
0-5 yıl	50	1.94	2.80	88	-	.486
6 yıl ve üstü	40	2.38	3.09		.70	

Tablo 5.2.36’da görüldüğü gibi 0-5 yıl arası müdürlük yapanların “bana düşen hayatı kabullenmek” değer puanı ortalaması 1.94, 6 yıl ve üstü müdürlük yapanların puan ortalaması ise 2.38 olup yapılan t-testi sonucunda bu iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

**Tablo 5.2.37**

**Okul Yöneticilerinin Müdürlük Sürelerine Göre “Zengin Olmak” Değerleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi**

Ne kadar zamandır müdürsünüz?	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
0-5 yıl	50	3.48	2.56	88	2.6	.01
6 yıl ve üstü	40	2.10	2.33		5	

Tablo 5.2.37’de görüldüğü gibi 0-5 yıl arası müdürlük yapanların “zengin olmak” değer puanı ortalaması 3.48, 6 yıl ve üstü müdürlük yapanların puan ortalaması ise 2.10 olup yapılan t-testi sonucunda bu iki grup arasında 0-5 yıl arasında görev yapan müdürler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Yani 0-5 yıl arası sürede görev yapan müdürlerin “zengin olmaya” daha fazla değer verdikleri görülmektedir.

**Tablo 5.2.38**

**Okul Yöneticilerinin Müdürlük Sürelerine Göre “Bağlılık Duygusu” Değerleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi**

Ne kadar zamandır müdürsünüz?	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
0-5 yıl	50	4.08	2.85	88	1.29	.199
6 yıl ve üstü	40	3.32	2.62			

Tablo 5.2.38’de görüldüğü gibi 0-5 yıl arası müdürlük yapanların “bağlılık duygusu” değer puanı ortalaması 4.08, 6 yıl ve üstü müdürlük yapanların puan ortalaması ise 3.32 olup yapılan t-testi sonucunda bu iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

**Tablo 5.2.39**

**Okul Yöneticilerinin Mezuniyet Durumuna Göre “Dürüst Olmak” Değerleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi Değerleri**

Mezun olduğunuz kurum	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Eğitim Enstitüsü/Yüksekokulu	29	6.83	.60	61	.31	.759
Lisans/lisansüstü	61	6.79	.58			

Tablo 5.2.39’da görüldüğü gibi eğitim enstitüsü/yüksekokulu mezunu okul müdürlerinin “dürüst olmak” değer puanı ortalaması 6.83, lisans/lisansüstü mezunu okul müdürlerinin puan ortalaması ise 6.79 olup yapılan t-testi sonucunda bu iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

**Tablo 5.2.40**

**Okul Yöneticilerinin Mezuniyet Durumuna Göre “Sosyal Adalet” Değerleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi**

Mezun olduğunuz kurum	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Eğitim Enstitüsü/Yüksekokulu	29	6.66	.72	88	-	.921
Lisans/lisansüstü	61	6.67	.77		.10	

Tablo 5.2.40’da görüldüğü gibi eğitim enstitüsü/yüksekokulu mezunu okul müdürlerinin “sosyal adalet” değer puanı ortalaması 6.66, lisans/lisansüstü mezunu okul müdürlerinin puan ortalaması ise 6.67 olup yapılan t-testi sonucunda bu iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

**Tablo 5.2.41**

**Okul Yöneticilerinin Mezuniyet Durumuna Göre “Sorumlu Olmak” Değerleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi**

Mezun olduğunuz kurum	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Eğitim Enstitüsü/Yüksekokulu	29	6.69	.71	88	.33	.742
Lisans/lisansüstü	61	6.62	.97			

Tablo 5.2.41’de görüldüğü gibi eğitim enstitüsü/yüksekokulu mezunu okul müdürlerinin “sorumlu olmak” değer puanı ortalaması 6.69, lisans/lisansüstü mezunu okul müdürlerinin puan ortalaması ise 6.62 olup yapılan t-testi sonucunda bu iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Tablo 5. 2.42

**Okul Yöneticilerinin Mezuniyet Durumuna Göre “Bana Düşen Hayatı Kabullenmek” Değerleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi Değerleri**

Mezun olduğunuz kurum	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Eğitim Enstitüsü/Yüksekokulu	29	2.00	3.06	88	-	.767
Lisans/lisansüstü	61	2.20	2.88		.30	

Tablo 5.2.42’de görüldüğü gibi eğitim enstitüsü/yüksekokulu mezunu okul müdürlerinin “bana düşen hayatı kabullenmek” değer puanı ortalaması 2.00, lisans/lisansüstü mezunu okul müdürlerinin puan ortalaması ise 2.20 olup yapılan t-testi sonucunda bu iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Tablo 5.2.43

**Okul Yöneticilerinin Mezuniyet Durumuna Göre “Zengin Olmak” Değerleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi**

Mezun olduğunuz kurum	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Eğitim Enstitüsü/Yüksekokulu	29	1.86	2.42	88	-	.009
Lisans/lisansüstü	61	3.34	2.48		2.70	

Tablo 5.2.43’de görüldüğü gibi eğitim enstitüsü/yüksekokulu mezunu okul müdürlerinin “zengin olmak” değer puanı ortalaması 1.86, lisans/lisansüstü mezunu okul müdürlerinin puan ortalaması ise 3.34 olup yapılan t-testi sonucunda bu iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Lisans/lisansüstü mezunu okul müdürlerinin, eğitim enstitüsü/yüksekokulu mezunu okul müdürlerine göre “zengin olmaya” daha fazla değer verdikleri görülmektedir.

Tablo 5.2.44

Okul Yöneticilerinin Mezuniyet Durumuna Göre “Bağlılık Duygusu” Değerleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi

Mezun olduğunuz kurum	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Eğitim Enstitüsü/Yüksekokulu	29	3.21	2.84	88	-1.30	.205
Lisans/lisansüstü	61	4.00	2.71			

Tablo 5.2.44’te görüldüğü eğitim enstitüsü/yüksekokulu mezunu okul müdürlerinin “bağlılık duygusu” değer puanı ortalaması 3.21, lisans/lisansüstü mezunu okul müdürlerinin puan ortalaması ise 4.00 olup yapılan t-testi sonucunda bu iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

5.3 Okul Yöneticilerinin Bazı Değişkenler Açısından Mesleki Benlik Saygı Düzeyleri İle İlgili Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Tablo 5.3.1

Okul Yöneticilerinin Geneli Açısından Mesleki Benlik Saygısı Betimsel İstatistik Değerleri

	N	Ortalama	SS	Medyan	Mod
Mesleki Benlik Saygısı	90	125.04	14.37	127	125

Tablo 5.3.1’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin Mesleki Benlik Saygısı ortalaması 125.04, standart sapması 14.37, medyanı 127 ve modu ise 125’tir. Mesleki benlik saygısı grup ortalaması dikkate alınarak ortalamanın altı düşük mesleki benlik saygısı ve ortalamanın üstü ise yüksek mesleki benlik saygısı olarak kabul edilmiştir. Böylece yapay olarak süreksiz bir değişken haline getirilen mesleki benlik saygısı t-testi analizleri için bağımsız bir değişken olmuştur. Ortalama üzerinden bakıldığında 44 kişi düşük mesleki benlik saygısına, 46 kişi ise yüksek mesleki benlik saygısına sahiptir.



**Tablo 5.3.2****Cinsiyete Göre Mesleki Benlik Saygısı için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Kadın	11	124.18	9.82	88	-.211	.833
Erkek	79	125.16	14.94			

Tablo 5.3.2’de görüldüğü gibi kadın müdürlerin mesleki benlik saygısı ortalaması 124.18, erkek müdürlerin mesleki benlik saygısı ortalaması ise 125.16 olup bu iki grup arasında yapılan t-testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

**Tablo 5.3.3****Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre Mesleki Benlik Saygısı Düzeyleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Yaş Grupları	N	$\bar{X}$	SS
30-39	31	125.13	13.12
40-49	31	124.19	15.01
50 ve üzeri	28	125.89	15.41
Toplam	90	125.04	14.37

**Tablo 5.3.4****Okul Yöneticilerinin Yaş Gruplarına Göre Mesleki Benlik Saygısı Düzeyleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi**

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2	42.821	21.411	.102	.904
Gruplar içi	87	18335.001	210.747		
Toplam	89	18377.822			

Tablo 5.3.3 ve 5.3.4'te görüldüğü gibi yapılan bir boyutlu varyans analizi sonucunda okul müdürlerinin yaş gruplarına göre mesleki benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

**Tablo 5.3.5**

**Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre Mesleki Benlik Saygısı Düzeyleri için Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Ne kadar zamandır öğretmenseniz?	N	$\bar{X}$	SS
6-10 yıl	19	123.21	15.18
11-20 yıl	28	125.61	12.64
21 yıl ve üstü	43	125.49	15.30
Toplam	90	125.04	14.37

**Tablo 5.3.6**

**Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Sürelerine Göre Mesleki Benlik Saygısı Düzeyleri için Yapılan Bir Boyutlu Varyans Analizi**

Kaynak	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2	81.242	40.621	.193	.825
Gruplar içi	87	18296.581	210.306		
Toplam	89	18377.822			

Tablo 5.3.5 ve 5.3.6'da görüldüğü gibi yapılan bir boyutlu varyans analizi sonucunda okul müdürlerinin öğretmenlik sürelerine göre mesleki benlik saygısı puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

**Tablo 5.3.7**

**Okul Yöneticilerinin Müdürlük Sürelerine Göre Mesleki Benlik Saygısı Düzeyleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi**

Ne kadar zamandır müdürsünüz?	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
0-5 yıl	50	124.16	14.78	88	-.65	.517
6 yıl ve üstü	40	126.15	13.95			

Tablo 5.3.7’de görüldüğü gibi 0-5 yıl arası müdürlük yapanların mesleki benlik saygısı puanı ortalaması 124.16, 6 yıl ve üstü müdürlük yapanların puan ortalaması ise 126.15 olup yapılan t-testi sonucunda bu iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

**Tablo 5.3.8**

**Okul Yöneticilerinin Mezuniyet Durumuna Göre Mesleki Benlik Saygısı Düzeyleri için Yapılan Bağımsız Grup T-Testi Analizi**

Mezun olduğunuz kurum	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Eğitim Enstitüsü/Yüksekokulu	29	126.76	13.51	88	.78	.438
Lisans/lisansüstü	61	124.23	14.80			

Tablo 5.3.8’de görüldüğü eğitim enstitüsü/yüksekokulu mezunu okul müdürlerinin mesleki benlik saygısı puanı ortalaması 126.76, lisans/lisansüstü mezunu okul müdürlerinin puan ortalaması ise 124.23 olup yapılan t-testi sonucunda bu iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

#### 5.4 Okul Yöneticilerinin Yaşam Değerleri İle Mesleki Benlik Saygısı Arasındaki Bağdaşım Düzeyine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Tablo 5.4.1

Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerine Göre Okul Yöneticilerinin “Dürüstlük” Değerleri İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Analizi

MBS	N	Mertebe Ortalaması	U	Z	P
Düşük MBS	44	42.61	885.00	-1.80	.071
Yüksek MBS	46	48.26			

Tablo 5.4.1’de görüldüğü gibi düşük mesleki benlik saygısına sahip okul müdürlerinin “dürüstlük” değeri mertebe ortalaması 42.61, yüksek mesleki benlik saygısına sahip okul müdürlerinin “dürüstlük” değeri mertebe ortalaması ise 48.26 olup yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre mesleki benlik saygısı düzeylerine göre anlamlı bir fark yoktur ( $Z=-1.80$ ,  $p=.071$ ).

Tablo 5.4.2

Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerine Göre Okul Yöneticilerinin “Sosyal Adalet” Değerleri İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonucu

MBS	N	Mertebe Ortalaması	U	Z	P
Düşük MBS	44	40.28	782.50	-2.66	.008
Yüksek MBS	46	50.49			

Tablo 5.4.2.’de görüldüğü gibi düşük mesleki benlik saygısına sahip okul müdürlerinin “sosyal adalet” değeri mertebe ortalaması 40.28, yüksek mesleki benlik saygısına sahip okul müdürlerinin “sosyal adalet” değeri mertebe ortalaması ise 50.49 olup yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre mesleki benlik saygısı düzeylerine göre anlamlı bir fark vardır ( $Z=-2.66$ ,  $p=.008$ ). Yüksek mesleki benlik saygısına sahip müdürler, düşük mesleki benlik saygısına sahip müdürlere göre “sosyal adalet”e daha fazla değer vermektedirler.

**Tablo 5.4.3**

**Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerine Göre Okul Müdürlerinin “Sorumlu Olmak” Değerleri için Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonucu**

MBS	N	Mertebe Ortalaması	U	Z	P
Düşük MBS	44	39.34	741.00	-3.07	.002
Yüksek MBS	46	51.39			

Tablo 5.4.3.’te görüldüğü gibi düşük mesleki benlik saygısına sahip okul müdürlerinin “sorumlu olmak” değeri mertebe ortalaması 39.34, yüksek mesleki benlik saygısına sahip okul müdürlerinin “sorumlu olmak” değeri mertebe ortalaması ise 51.39 olup yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre mesleki benlik saygısı düzeylerine göre anlamlı bir fark vardır ( $Z=-3.07$ ,  $p=.002$ ). Yüksek mesleki benlik saygısına sahip müdürler, düşük mesleki benlik saygısına sahip müdürlere göre “sorumlu olmaya” daha fazla değer vermektedirler.

**Tablo 5.4.4**

**Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerine Göre Okul Müdürlerinin “Bana Düşen Hayatı Kabullenmek” Değerleri için Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonucu**

MBS	N	Mertebe Ortalaması	U	Z	P
Düşük MBS	44	52.44	706.50	-2.51	.012
Yüksek MBS	46	38.86			

Tablo 5.4.4.’te görüldüğü gibi düşük mesleki benlik saygısına sahip okul müdürlerinin “bana düşen hayatı kabullenmek” değeri mertebe ortalaması 52.44, yüksek mesleki benlik saygısına sahip okul müdürlerinin “bana düşen hayatı kabullenmek” değeri mertebe ortalaması ise 38.86 olup yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre mesleki benlik saygısı düzeylerine göre anlamlı bir fark vardır ( $Z=-2.51$ ,  $p=.012$ ). Düşük mesleki benlik saygısına sahip müdürler, yüksek mesleki benlik saygısına sahip müdürlere göre “kendilerine düşen hayatı kabullenmeye” daha fazla eğilimlidirler.

**Tablo 5.4.5**

**Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerine Göre Okul Müdürlerinin “Zengin Olmak” Değerleri için Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonucu**

MBS	N	Mertebe Ortalaması	U	Z	P
Düşük MBS	44	48.47	881.50	-1.06	.288
Yüksek MBS	46	42.66			

Tablo 5.4.5’te görüldüğü gibi düşük mesleki benlik saygısına sahip okul müdürlerinin “zengin olmak” değeri mertebe ortalaması 48.47, yüksek mesleki benlik saygısına sahip okul müdürlerinin “zengin olmak” değeri mertebe ortalaması ise 42.66 olup yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre mesleki benlik saygısı düzeylerine göre anlamlı bir fark yoktur ( $Z=-1.06$ ,  $p=.288$ ).

**Tablo 5.4.6**

**Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerine Göre Okul Müdürlerinin “Bağlılık Duygusu” Değerleri için Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonucu**

MBS	N	Mertebe Ortalaması	U	Z	P
Düşük MBS	44	43.08	905.50	-.87	.384
Yüksek MBS	46	47.82			

Tablo 5.4.6’da görüldüğü gibi düşük mesleki benlik saygısına sahip okul müdürlerinin “bağlılık duygusu” değeri mertebe ortalaması 43.08, yüksek mesleki benlik saygısına sahip okul müdürlerinin “bağlılık duygusu” değeri mertebe ortalaması ise 47.82 olup yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre mesleki benlik saygısı düzeylerine göre anlamlı bir fark yoktur ( $Z=-.87$ ,  $p=.384$ ).

## 5. SONUÇ

İlköğretim okul yöneticilerinin yaşam değerleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada elde edilen bulguların sonuçları değerlendirilerek uygulamaya yönelik önerilerde bulunmaktadır.

### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya, İstanbul ili; Avcılar, Bakırköy ve Küçükçekmece ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan müdürler katılmıştır. 90 ilköğretim okul yöneticisinin 11'i bayan, 79'u erkek yöneticidir. Bayan yöneticilerin sayısının az olması dikkat çekicidir. Yönetimde bayanların sayısının artmasının eğitim yöneticiliği alanına olumlu katkılar sağlayacağı umulmaktadır.

Katılımcıların okul müdürlüğü sürelerine bakıldığında %55.5'inin 0-5 yıl arası görevde buldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmaya katılan yöneticilerin en son mezun oldukları kurum açısından karşılaştığımızda %67.8'inin üniversite mezunu oldukları görülmektedir. Genç yöneticilerin ve lisans mezunu olanların ağırlıkta olmasının, çağdaş eğitimin gereklerini yerine getirme ve değişime uyum sağlama açısından önemli bir unsur olduğu düşünülmektedir.

Yöneticilerin geneli dikkate alınarak en fazla tercih edilen ve yaşam değerleri arasında en önemli gördükleri üç değer "dürüst olmak", "sosyal adalet" ve "sorumlu olmak" olduğu tespit edilmiştir. En az tercih edilen değerlerin ise "bana düşen hayatı kabullenmek", "zengin olmak" ve "bağlılık duygusu" değerleri olmuştur. Değerler, yönetimin bütün süreçlerinde yer almakla birlikte kendini en fazla yönetim sürecinin kalbi sayılan karar vermede, yöneticilerin davranış ve eylemlerinde hissettirmektedir (Bursalıoğlu, 1991). Eğitim yönetimi ve değerlerle ilgili çalışmalarda bireylerin karakterlerinin ve bunların yanında değerlerinin, onların iş içi ve iş dışı karar ve davranışlarını etkiledikleri vurgulanmıştır (Dawis, 1991; Çelik, 1999). Bununla beraber, alınan kararların başkalarının hayatlarını da doğrudan etkilediği düşünüldüğünde, yöneticilerin aldıkları kararları belirli prensiplere dayandırmaları ve bu prensiplerin farkında olmaları gerekmektedir (Akbaba-Altun, 2003). Bu durumda yöneticilerin söz konusu değerleri en fazla tercih ettikleri değer listelerinde görmelerinin yanı sıra bu

değerleri çalışma değeri olarak da algılamaları ve iş hayatlarında içselleştirmeleri de arzu edilen bir durumdur.

Araştırma bulgularına göre ilköğretim okul yöneticilerinin en fazla tercih ettikleri ve en az tercih ettikleri değerlerin yaş, cinsiyet, öğretmenlik süreleri v.b. değişkenler açısından farklılıklarına bakıldığında ise anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Sağnak (2005)'ın, ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algılarını saptamaya yönelik araştırmasında da kişisel değişkenlerin yöneticilerin örgütsel değerlere ilişkin algılarında önemli farklılıklara yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırmamızda okul müdürlerinin mezuniyet durumuna göre “zengin olmak” değerleri için yapılan Bağımsız Grup T-Testi sonucuna göre lisans/lisansüstü eğitim mezunlarının eğitim enstitüsü/yüksek okulu mezunu okul müdürlerine göre zengin olmaya daha fazla değer verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Değerlerin eğitim bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı üzerine araştırma yapan Rokeach (1973), çalışmasında 36 değerden 25'inde eğitim açısından anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu saptamıştır. Buna göre, düşük ve yüksek eğitimlilerin birbirinden farklılaştıkları en belirgin nokta, temizlik ve konforlu bir hayata verilen önemdir. Fakat bu araştırma sonucuna göre düşük eğitim almış olan insanların bu iki değere çok fazla önem verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Yine kişisel değerlere ilişkin yapılan araştırmalarda, bireylerin değer yönelimlerinin eğitim (Tınaz, 1996), ve cinsiyet (Rokeach, 1973), değişkenlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Bununla birlikte Rokeach (1973)'a göre insanların değer sıralamasında bazı değerleri çok önemsemesinin ya da az önemsemesinin çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bunlardan biri, bireylerin zaten sahip oldukları ve garantiye aldıkları değerlerin üzerinde yoğun durmaya ihtiyaç duymamaları ve böylelikle bunları önemsenen değerler arasında alt sıralara koymalarıdır.

Okul yöneticilerinin geneli açısından mesleki benlik saygısı betimsel istatistik değerlerine bakıldığında ortalama üzerinden yapılan değerlendirmeye göre 44 kişinin düşük mesleki benlik saygısına, 46 kişinin ise yüksek mesleki benlik saygısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.



Mesleki benlik saygısı düzeylerinin yaş, cinsiyet, eğitim durumu vb. değişkenler açısından farklılıklarına bakıldığında ise anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Okul yöneticilerinin mesleki benlik saygısı düzeylerine göre söz konusu değerler ile olan ilişkisini incelediğimizde ise, yüksek mesleki benlik saygısına sahip okul müdürlerinin düşük mesleki benlik saygısına sahip müdürlere oranla “sosyal adalet” değerine daha fazla önem verdiklerini dolayısıyla bu değeri yaşam değerleri arasında öncelikli olarak gördükleri saptanmıştır. Okul yöneticileri başkalarına özen göstermeyi gerektiren bir mesleğe sahip olmaları dolayısıyla mesleklerini icra ederlerken her bireye saygı göstermeli, dürüst ve doğru bir iletişim kurmalı, muhataplarının özgüvenlerini geliştirmeli, herkesin yararına olacak adil bir kültürel sistem oluşturmalıdırlar (Smith, 1997).

Yine mesleki benlik saygısı düzeylerine göre okul yöneticilerinden yüksek mesleki benlik saygısına sahip olanların “sorumlu olmak” değerine daha fazla önem verdikleri görülmüştür.

Okul yöneticilerinin mesleki benlik saygısı düzeyleri ile yaşam değerlerini karşılaştırmaya yönelik bir başka bulguya göre, düşük mesleki benlik saygısına sahip yöneticilerin “bana düşen hayatı kabullenmek” değerine daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Nitekim Özsert (2000), araştırmasında elde edilen bulgulara göre askerlik mesleğinin toplumdaki statüsünü algılama düzeylerine göre subay adaylarının benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasındaki bağdaşım düzeyleri, askerlik mesleğinin statüsünü yüksek algılayanların lehine anlamlı düzeyde farklı bulunmuştur. Buna paralel olarak mesleği kendi isteği ile seçen subay adaylarının, mesleği aile veya çevresinin isteğine göre seçen subay adaylarının benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasındaki bağdaşım düzeyinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca askerlik mesleğine girmiş olmaktan memnun olma durumuna göre benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasındaki bağdaşım düzeyleri mesleğe girmiş olmaktan memnun olan adayların lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Sagiv ve Schwartz (2004)'ın, kariyer danışmanlığı sürecinde değerleri davranışlarla ilişkilendirerek insanların en uygun mesleki kararlar almasında yardımcı olmayı hedefledikleri çalışmasında ise , araştırma bulguları göstermiştir ki özdenetim, olgunluk ve başarı değerlerinin önemi arttıkça bağımsız davranışlar daha fazla sergilenmekte, uyum ve geleneksellik değerlerinin önemi arttıkça ise daha az bağımsız davranışlar sergilenmektedir.

Yine özdenetim ve başarı değerlerinin önemi arttıkça daha çok aktif davranışlar sergilenmiştir. Uyum ve geleneksellik değerlerinin önemi arttıkça da daha az aktif davranışlar sergilendiği ortaya çıkmıştır.

## 5.2. Öneriler

1. Birçok araştırma göstermiştir ki değerler insanların mesleki tercihlerini, mesleği algılama biçimlerini ve bizim araştırmamıza da konu olan mesleki benlik saygılarını etkilemektedir (Kuzgun,2003; Kulaksızoğlu,2000 ;Arıcak,1999; Sagiv ve Schwartz,1995). Dolayısıyla okul yöneticilerine yönelik eğitim programlarının hazırlanmasında hangi değerlerin veya değerler sisteminin aktarılacağı, ne şekilde aktarılacağı, eğitimcilerin bunu gerçekleştirirken nasıl davranacağı üzerinde durularak eğitim yöneticiliği ve özellikle araştırma konusu gereği ilköğretim okul yöneticiliği etik ilkelere bağlanmalı ve yöneticilerin bu etik ilkeleri içselleştirmesine yönelik çalışmalarda bulunulmalıdır. Zira yönetim sürecinin her aşamasında değerlere göre hareket etmek önemli olmakla beraber, değerler, özellikle karar verme sürecinde, yöneticilere rehberlik etmeleri açısından önemlidir.

2. Okul yöneticiliğinin ülkemiz gerçekleri göz önüne alındığında henüz bir meslek olarak algılandığını söylemek zor gibi görünmektedir. Bu nedenle eğitim ve özellikle okul yöneticiliğinde “asıl olan öğretmenliktir” anlayışından çıkılarak eğitimde yöneticiliğin mesleki bir statü kazanması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

3. Araştırma bulgularına göre mesleki benlik saygı düzeyi düşük okul müdürlerinin sayısı araştırma örneklemini göz önüne alındığında oldukça yüksektir (Bkz. s.88). Yine araştırma bulgularının sonuçlarına göre mesleki benlik saygısı yüksek okul yöneticilerinin “sosyal adalet” ve “sorumlu olmak” değer puanlarının yüksek olduğu

sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca mesleki benlik saygısı düşük okul yöneticilerinin “bana düşen hayati kabullenmek” değer puanlarının yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Burada araştırmanın amacına uygun olarak mesleki benlik saygı düzeyleri ile yaşam değerleri arasındaki ilişkiye dikkat çekilmiştir. Buna göre mesleki benlik saygısının, mesleğe ilişkin uyum ve doyumun ön koşulu olarak değerlendirildiği gerçeğinden hareketle mesleğini seven, bu mesleğe olan saygısı güçlü ve mesleğin gerektirdiği değerlere sahip yöneticilerin olduğu bir yönetimin önemi vurgulanmalıdır.

## 5.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Araştırma, İstanbul İli ile sınırlı olduğundan araştırmanın daha geneli yansıtabilmesi adına diğer illerde de buna benzer çalışmalar yapılarak araştırma sonuçları karşılaştırılabilir.

2. Araştırma M.E.B ‘na bağlı resmi ilköğretim okullarında uygulandığı için özel okulların da kapsama alınarak karşılaştırma yapılarak uygulamalara yeni bakış açıları kazandırılabilir.

3. Araştırma yine M.E.B’na bağlı ilköğretim okul müdürlerine uygulanmıştır. Müdür yardımcıları ve üst düzey yöneticiler kapsam dışı bırakılmıştır. Dolayısıyla bu grupları da dikkate alan çalışmalar yapılabilir ve eğitim yöneticiliği alanına yönelik daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilir.

4. İlköğretim okul yöneticilerinin yaşam değerleri ile mesleki benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yöneticilerin mesleki benlik saygı düzeyleri ile ilgili olabilecek başka kriterler karşılaştırılarak eğitim ve okul yöneticilerinde bulunması gerekli özellikler geliştirilebilir.

## **EKLER**

**EK I. KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

**EK II. YAŞAM DEĞERLERİ ÖLÇEĞİ**

**EK III. MESLEKİ BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ**

**EK IV. ANKET İZİN FORMU**

**EK V. UYGULAMA YAPILAN OKULLARIN LİSTESİ**

**EK I**  
**ANKET**

Değerli Yönetici,

Bu ölçekler “Eğitim Yönetimi” alanında bir tez çalışmasına veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Sonuçlar toplu olarak değerlendirilecek olup, sizin ya da kurumunuz şahsında bir yorumda bulunulmayacaktır. Bu açıdan lütfen isim yazmayınız ve samimiyetle tüm maddeleri puanlayınız. Eğer sonuçlardan haberdar edilmek isterseniz araştırmacıya e-posta adresinizi verebilirsiniz. İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Şükran Toprak  
Yeditepe Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Size uygun olan seçeneğin yanındaki parantezin içine X işareti koyarak cevabınızı belirtiniz. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız.

**1. Cinsiyetiniz:**

1. ( ) Kadın                      2. ( ) Erkek

**2. Kaç yaşındasınız? -----**

**3. Görev yaptığınız okul**

1. ( ) Devlet Okulu                      2. ( ) Özel Okul

**4. Ne kadar zamandır öğretmenlik yapmaktasınız ?**

1. 0-1 Yıl ( )    2. 2-5 Yıl ( )    3. 6-10 Yıl ( )    4. 11-20 Yıl    5. 21 Yıl ve  
üstü ( )

**5. Ne kadar zamandır okul müdürlüğü yapmaktasınız?**

1. 0-1 Yıl ( )    2. 2-5 Yıl ( )    3. 6-10 Yıl ( )    4. 11-20 Yıl    5. 21 Yıl ve  
üstü ( )

**6. Mezun Olduğunuz Eğitim Kurumu,**

1. ( ) Eğitim Enstitüsü (2 yıl)
2. ( ) Eğitim Enstitüsü (3 yıl)
3. ( ) Eğitim Yüksekokulu (2 yıl)
4. ( ) Üniversite (4 yıllık)
5. ( ) Yüksek Lisans / Doktora

## EK II ÖLÇEK FORMU

### ÖLÇEK I

Değerli Yönetici,

Aşağıda verilen değerler listesini baştan sona okumanızı ve kendi değerlerinize tamamen aykırı bulduğunuz değerleri -1 (eksi bir) olarak puanlamanızı; yaşamınızı yönlendirdiğini düşündüğünüz en önemli değerleri de 7 (yedi) olarak puanlamanızı rica ediyorum. 0 (sıfır) puan o değerın sizin için önemsiz olduğunu göstermektedir. Böylece tüm değerleri okuyup her birine size uygunluk derecesine göre -1 (eksi bir) ile 7 (yedi) arasında bir değer vermenizi rica ediyorum.

1. ( ) EŞİTLİK (Herkese eşit fırsat)
2. ( ) İÇ HUZUR (Kendisi ile barışık olmak)
3. ( ) SOSYAL GÜÇ SAHİBİ OLMAK (Başkalarını denetleyebilmek)
4. ( ) ZEVK (İstek ve arzuların doyurulması)
5. ( ) ÖZGÜRLÜK (Düşünce ve hareket özgürlüğü)
6. ( ) MANEVİ BİR YAŞAM (Maddi değerlerden çok, manevi, içsel olanları önemsemek)
7. ( ) BAĞLILIK DUYGUSU (Başkalarının beni düşündüğü duygusu)
8. ( ) TOPLUMSAL DÜZEN (İstikrarlı bir toplum içinde yaşamak)
9. ( ) HEYECANLI BİR YAŞAM (Uyarıcı deneyimlerle dolu)
10. ( ) ANLAMLI BİR YAŞAM (Hayatta bir amacın olması)
11. ( ) KİBAR OLMAK (Nazik, terbiyeli)
12. ( ) ZENGİN OLMAK (Maddi servet, para)
13. ( ) ULUSAL GÜVENLİK (Ülkemin düşmanlardan korunması)
14. ( ) KENDİNE SAYGILI OLMAK (Kendimin değerli olduğuna inanç)
15. ( ) İYİLİĞE KARŞILIK VERMEK (Borçlu olmaktan kaçınmak)
16. ( ) YARATICILIK (Orijinal olmak, hayal gücünü kullanmak)
17. ( ) BARIŞ İÇİNDE BİR DÜNYA (Savaş ve çatışmalardan uzak bir dünya)

18. ( ) GELENEKLERE SAYGI (Eski-zamanın eskitemediği- geleneklerin korunması)
19. ( ) OLGUN SEVGİ (Derin duygusal ve ruhsal yakınlıklar)
20. ( ) KENDİNİ DENETLEYEBİLMEK (Kendini sınırlamak, yanılmaya direnmek)
21. ( ) MAHREMİYET/ÖZEL HAKLARA SAYGI (Özel bir dünyası olma hakkı)
22. ( ) AİLE GÜVENLİĞİ (Sevilenlerin tehlikelerden uzak olması)
23. ( ) SOSYAL SAYGINLIK (Başkalarından saygı ve kabul görmek)
24. ( ) DOĞAYLA BÜTÜNLÜK (Doğayla uyum içinde olmak)
25. ( ) DEĞİŞKEN BİR HAYAT (Mücadele, yenilik ve değişikliklerle dolu)
26. ( ) ERDEMLİ OLMAK (Olgun bir yaşam)
27. ( ) OTORİTE SAHİBİ OLMAK (Yönetme ve emir verme hakkına sahip olmak)
28. ( ) GERÇEK DOSTLUK (Yakın, destekleyici dostlar, arkadaşlar)
29. ( ) GÜZEL BİR DÜNYA (Doğa ve sanatın güzelliği)
30. ( ) SOSYAL ADALET (Haksızlığın düzeltilmesi, zayıfı kollama)
31. ( ) BAĞIMSIZ OLMAK (Kendine yeterli, güvenli olmak)
32. ( ) İLİMLİ OLMAK (Aşırı duygu ve hareketlerden kaçınmak)
33. ( ) SADIK OLMAK (Arkadaşlarına ve çevresine bağlı olmak)
34. ( ) HIRSLI OLMAK (Çalışkan ve istekli olmak)
35. ( ) AÇIK FİKİRLİ OLMAK (Değişik fikir ve inançlara saygılı olmak)
36. ( ) ALÇAK GÖNÜLLÜ OLMAK (İlimli olmak, kendini öne çıkarmamak)
37. ( ) CESUR OLMAK (Macera ve risk aramak)
38. ( ) ÇEVREYİ KORUMAK (Doğayı/ tabiatı korumak)
39. ( ) SÖZÜ GEÇEN BİRİ OLMAK (İnsanlar ve olaylar üzerinde etkili olmak)
40. ( ) ANA BABAYA VE YAŞLILARA DEĞER VERMEK (Saygı duymak)
41. ( ) KENDİ AMAÇLARINI SEÇMEK (Kendi hedeflerini seçebilmek)
42. ( ) SAĞLIKLI OLMAK (Fiziksel ya da ruhsal rahatsızlığı olmamak)
43. ( ) YETKİN/MUKTEDİR OLMAK (Yeterli, etkili, verimli olmak)
44. ( ) BANA DÜŞEN HAYATI KABULLENMEK (Hayat şartlarına boyun eğmek)
45. ( ) DÜRÜST OLMAK (İçten, samimi olmak)



46. ( ) TOPLUMDAKİ GÖRÜNÜMÜ KORUYABİLMEK (Başkalarına karşı mahcup duruma düşmemek, başkalarının bakış tarzının sürmesi için çaba göstermek)
47. ( ) İTAATLİ OLMAK (Görevini yapan, yükümlülüklerini yerine getiren biri olmak)
48. ( ) ZEKİ OLMAK (Mantıklı ve düşünen biri olmak)
49. ( ) YARDIMSEVER OLMAK (Başkalarının iyiliği için çalışmak)
50. ( ) YAŞAMDAN ZEVK ALMAK (Yiyecek, cinsellik, müzik vb. den zevk almak)
51. ( ) DİNDAR OLMAK (Dinsel inanç ve kurallara bağlılık)
52. ( ) SORUMLU OLMAK (Güvenilir, inandır biri olmak)
53. ( ) MERAKLI OLMAK (Her şeyle ilgilenen, araştırmacı biri olmak)
54. ( ) BAĞIŞLAYICI OLMAK (Başkalarının özrünü kabul edebilmek)
55. ( ) BAŞARILI OLMAK (Amaçlara ulaşabilmek)
56. ( ) TEMİZ OLMAK (Düzenli olmak)
57. ( ) İSTEKLERİNE DÜŞKÜN OLMAK (Kendisine zevk veren şeyler yapmak)

## EK III ÖLÇEK FORMU

### **Açıklama:**

Bu ifade listesi yaptığınız ya da yapacağınız meslek için düzenlenmiştir. Bu açıdan ifadeleri okumaya geçmeden önce ilk ifadenin hemen üstünde bulunan “Mesleğim:.....” ibaresinin karşısına eğitiminizi aldığınız/yapacağınız mesleğin ismini yazın ve tüm cevaplama işlemlerini bu mesleğe göre yapın. Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyun ve size uygunluk derecesine göre cevap kağıdında bulunan *Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum* cevaplarından size uygun olanının altındaki parantezin içine bir çarpı işareti (X) koyun. Bir ifadeyi okuduktan sonra aklınıza ilk geleni işaretleyiniz, işaretsiz ifade bırakmayınız. Olmak istediğiniz durumu değil, gerçekte varolan tutumunuzu belirtiniz. İfadelerin *doğru* ya da *yanlış* cevabı yoktur. Önemli olan sizin nasıl hissettiğinizdir. İlgi ve yardımınız için teşekkür ederim.

### **MESLEĞİM:**

- 1.Kendimi sahip olduğum mesleğimden daha iyi mesleklere layık görüyorum.
- 2.Mesleğim benim için çok önemlidir.
- 3.Mesleğimi kişiliğime uygun bulmuyorum.
- 4.Mesleğim sorulduğunda gurur duyarak bir cevap veremiyorum.
- 5.Mesleğimde üretken ve verimli olabileceğimi düşünüyorum.
- 6.Mesleğimi istemeyerek seçtim.
- 7.Mesleğim benim benliğimin bir parçasıdır.
- 8.Mesleğimin gerektirdiği zihinsel etkinliklere kendimi veremiyorum.
- 9.Mesleğime çok saygı duyuyorum.
- 10.Tercih hatası yüzünden şu anda istemediğim bir meslek alanındayım.
- 11.Mesleğimin aranan ve istenilen bir meslek olduğunu düşünüyorum.
- 12.Mesleğimin değerlerini hala benimseyebilmiş değilim.
- 13.Mesleğimden memnunum.
- 14.Mesleğim insanlar üzerinde etki bırakabilecek niteliklere sahiptir.

- 15.Mesleğimi küçümsüyorum.
- 16.Mesleğime duygusal olarak kendimi verebiliyorum.
- 17.Bu mesleği seçtiğim için kendi içimde çatışma yaşadığım olur.
- 18.Mesleğim vasıtasıyla insanlık için önemli ve faydalı işler başarabilirim.
- 19.Yeteneklerimin mesleğime uygun olmadığını düşünüyorum.
- 20.Mesleğimin parlak bir geleceği olduğunu düşünüyorum.
- 21.Mesleğimi değiştirmeyi düşünüyorum.
- 22.Mesleğimin benim ihtiyaçlarımı karşılayamayacağını düşünüyorum.
- 23.Onur duyarak söyleyebileceğim bir mesleğim olmasını isterdim.
- 24.Mesleğimi kendim istediğim için yapacağım.
- 25.Mesleğime ilişkin olumsuz bir eleştiri aldığında onu değersiz görme eğilimine giriyorum.
- 26.Yeri geldiğinde mesleğimi rahatlıkla savunabilirim.
- 27.İlgilerimin mesleğime uygun olmadığını düşünüyorum.
- 28.Mesleğimin itibarlı olduğunu düşünüyorum.
- 29.Gerçekte zevk almadığım halde, mesleğimden zevk alıyormuş gibi görünürüm.
- 30.Mesleğim, bir meslekte bulunmasını istediğim özelliklere sahip.

**ÖLÇEK II**  
**CEVAP FORMU**

Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	( )	( )	( )	( )
2	( )	( )	( )	( )
3	( )	( )	( )	( )
4	( )	( )	( )	( )
5	( )	( )	( )	( )
6	( )	( )	( )	( )
7	( )	( )	( )	( )
8	( )	( )	( )	( )
9	( )	( )	( )	( )
10	( )	( )	( )	( )
11	( )	( )	( )	( )
12	( )	( )	( )	( )
13	( )	( )	( )	( )
14	( )	( )	( )	( )
15	( )	( )	( )	( )
16	( )	( )	( )	( )
17	( )	( )	( )	( )
18	( )	( )	( )	( )
19	( )	( )	( )	( )
20	( )	( )	( )	( )
21	( )	( )	( )	( )
22	( )	( )	( )	( )
23	( )	( )	( )	( )
24	( )	( )	( )	( )
25	( )	( )	( )	( )
26	( )	( )	( )	( )
27	( )	( )	( )	( )
28	( )	( )	( )	( )
29	( )	( )	( )	( )
30	( )	( )	( )	( )

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 292  
Konu : Anket (Şükran TOPRAK)


21./02/2006

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

- İlgi: a) Valilik Makamınının 20.02.2006 tarih ve 580/269 sayılı onayı.  
b) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün ve 2430 sayılı emri.  
c) Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğününün 27.12.2005 tarih ve 6332 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şükran TOPRAK "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaşam Değerleri İle Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" 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.

  
M. Hacı BİLİCİ  
Müdür a.  
Şube Müdürü

EKLER :

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

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 269  
Konu : Anket (Şükran TOPRAK)

20...Şubat 06

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.03.2003 tarih ve 2430 sayılı emri.  
b) Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 27.12.2005 tarih ve 6332 sayılı yazısı.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans programı öğrencisi Şükran TOPRAK "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yaşam Değerleri İle Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışması uygulaması yapmak isteği ile ilgili İlgi yazı Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Adı geçenin yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ve okul müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla ,ekte onaylı ve mühürlü bulunan Ek: 4-4/a-b-c-d' de bulunan bilgilerin (Ek 3) de isimleri bulunan okullarındaki yöneticilere İlgi (a) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulaması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer BALİBEY  
Milli Eğitim Müdürü

EKLERİ:

Ek-1. İLGI(b) yazı ve ekleri

OLUR

20/02/2006

Ali SOZEN

Vali a.

Vali Yardımcısı



T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
REKTÖRLÜĞÜ



27 Aralık 2005

SAYI : B.30.2.YTÜ.0.70.00.00-9000/ 6332  
KONU : Anket (ŞÜKRAN TOPRAK)

İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsünde "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencilerinden **Şükran TOPRAK** İstanbul İli Avcılar, Bakırköy, Küçükçekmece ilçelerinde (Ali Karay İÖÖ., Alsancak İÖÖ., Ambarlı İÖÖ., Atatürk İÖÖ., Avcılar Abdulkadir Uztürk İÖÖ., Borusan Otomotiv Zehra Nurhan Kocabıyık İÖÖ., Cihangir İÖÖ., Cumhuriyet İÖÖ., Denizköşkler İÖÖ., Firuzköy İÖÖ., Gümüşpala İÖÖ., Güngör Tekiner İÖÖ., İnönü İÖÖ., Mareşal Fevzi Çakmak İÖÖ., Mehmetçik İÖÖ., Mev Nihat Çandarlı İÖÖ., Mustafa Kemal Paşa İÖÖ., Necdet Semker İÖÖ., Ömer Seyfettin İÖÖ., Saadetdere İÖÖ., Salih Şükriye Yoluç İÖÖ., Vali Rıdvan Yenişen İÖÖ., 60. Yıl Ataköy İÖÖ., Arif Şenel İÖÖ., Ataköy İÖÖ., Atatürk İÖÖ., Aybars Ak İÖÖ., Bakırköy İÖÖ., Bakırköy SSK Hastanesi İÖÖ., Cumhuriyet İÖÖ., Dr. Sadi Konuk Eğit. Arş. Hast. İÖÖ., Emlak Kredi Bankası İÖÖ., Gazi İÖÖ., Halil Bedii Yönetken İÖÖ., Hamdi Hakverdi İÖÖ., Hamdullah Suphi Tanrıöver İÖÖ., İbni Sina İÖÖ., İncirlik Ahmet Hamdi Tanpınar İÖÖ., Kartaltepe İÖÖ., Medeni Berk İÖÖ., Mimar Sinan İÖÖ., Muhittin Üstündağ İÖÖ., Murat Köllük İÖÖ., Mustafa Necati İÖÖ., Osmaniye İÖÖ., Pilot Cengiz Topel İÖÖ., Şehit Pilot Muzaffer Erdönmez İÖÖ., Şenlikköy İÖÖ., Zeynep Bedia Kılıçlıoğlu İÖÖ., 700. Yıl Osmangazi İÖÖ., 75. Yıl Sefaköy İÖÖ., 80. Yıl İÖÖ., Atatürk İÖÖ., Büyük Halkalı İÖÖ., Cahit Zarifoğlu İÖÖ., Dr. İffet Onur İÖÖ., Fenertepe İÖÖ., Göktürk İÖÖ., Gültepe İÖÖ., Halide Edip Adivar İÖÖ., Halkalı Cumhuriyet İÖÖ., Halkalı Doğa İÖÖ., Halkalı Güneş İÖÖ., Hayriye Gök İÖÖ., Hikmet Ulubey İÖÖ., İbrahim Koçarslan İÖÖ., İkitelli İÖÖ., İsmail Hakkı Uludağ İÖÖ., İstanbul Ticaret Odası Kanarya İÖÖ., Küçükçekmece İÖÖ., Mahmut Şevket Zırh İÖÖ., Malkoçoğlu İÖÖ., Mehmet Yarangümelî İÖÖ., Munis Faik Ozansoy İÖÖ., Mustafa Kemal Paşa İÖÖ., Mustafa Pars İÖÖ., Nasrettin Hoca İÖÖ., Nurettin Topçu İÖÖ., Osman Zeki Üngör İÖÖ., Öğretmen Yusuf Kardeş İÖÖ., Remzi Yurtsever İÖÖ., Şehit Binbaşı Bedir Karabıyık İÖÖ., Tahsin Banguoğlu İÖÖ., Taştepe İÖÖ., Tayfur Sökmen İÖÖ., Tüccar ve Sanayiciler Derneği İÖÖ., Türkiye Gazeteciler Cemiyeti İÖÖ., Yeşilyuva İÖÖ., Zihni Küçük İÖÖ., Zühtü Şenyuva İÖÖ.) İlköğretim okullarında müdürlere uygulamak üzere "**İLKÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİNİN YAŞAM DEĞERLERİ İLE MESLEKİ BENLİK SAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ.**") ile ilgili anket çalışmasını Yüksek Lisans Tezi için yürütmek istemektedir.

Gerekli iznin verilmesini arz ederim.

Mine ÇAKALOZ  
Genel Sekreter

EKİ: Anket Formu (6 sayfa)

## KAYNAKÇA

### *Kitaplar*

- Açıkalın, A.(1994). **Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği**, Pegem Yayınları, Ankara
- Açıkalın, A. (1995). **Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**, Pegem Personel Geliştirme Merkezi Yayın No:10, Ankara
- Açıkalın, A. (1996). **Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği**, Pegem Yayınları No:10, Ankara
- Açıkalın, A. (1997). **Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği**, Pegem Yayınları, Ankara
- Arıca, T.(2001). “Mesleki Benlik Saygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları”. **6. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi**.5-7 Eylül, ODTÜ, Ankara.
- Arkonaç, S.( 1993). **Grup İlişkileri**, Alfa Yayınları, İstanbul
- Ayhan, A. B.(2002). “ Meslek Seçimini Etkileyen Etmenler”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, cilt.27, Sayı.288. s. 28-32.
- Bacanlı, H.( 2001). **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Bal, N. P.( 1998). **Ergenlik Döneminde Mesleki Karar Olgunluğunun İncelenmesi ve “Mesleki Karar Verme Eğitim Programının Etkisinin Araştırılması**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Başaran, İ.E. (1996).**Türkiye Eğitim Sistemi**, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Binbaşoğlu, C. (1983). **Eğitim Yöneticiliği**, Kadioğlu Matbaası, Ankara
- Bursalıoğlu, Z., 1999, **Okul Yönetimde Yeni Yapı ve Davranış**, Doğu Matbaası, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Pegem Yayınları, Ankara.



- Cemaloğlu, N. (2002). “Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü”, **Milli Eğitim Dergisi**, Kış-Bahar, Sayı: 153-154.
- Çelik, V.(1999). **Eğitimsel Liderlik**, Pegem Yayınları, Ankara.
- Çelik,V.(2000). **Eğitimsel Liderlik**, Pegem A yayıncılık, Ankara.
- Çelik, V.(2002). **Okul Kültürü ve Yönetimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Dilmaç, M.(1999). “İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması”, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Drucker, P. F. (1994). **Etkin Yöneticilik**, Çev. Ahmet Özden ve Nuray Tunalı, Eti kitaplar., İstanbul.
- Durmuş, Ç.(1996). “Değerlerin Meslek Grupları Açısından İncelenmesi”, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul .
- Erdoğan, İ.(2000). **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ.(1996). **İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Yayınlanmamış Araştırma, İstanbul.
- Güngör, E.(1993). “Değerler Psikolojisi”, Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Yayınları:8.
- Güngör, E.(2000). **Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar**, Ötüken Yayınları, İstanbul
- Gürsel, M. ( 1997). **Okul Yönetimi**, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya.
- İlgar, L.(1996). **Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi**, Beta Basın Yayın Dağıtım A Ş., İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). **İnsan ve İnsanlar**, Evrim basımevi, İstanbul.
- Kapu, H.(2001). “Orta ve Güneydoğu Anadolu’da Yaşayan Girişimci/Yöneticilerin Yaşam ve Girişimcilik Değerleri, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Kavak,Y. (1997). **Dünyada ve Türkiye’de İlköğretim**, Pegem Yayıncılık, Ankara
- Kaya, Y.K.(1999). **Eğitim Yönetimi**, Bilim Yayıncılık, Ankara.
- Kepçeoğlu, M.(1999). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, Alkım Yayınevi, İstanbul.

- Krech, D. ve Crutchfield, R.(1980) **Sosyal Psikoloji**, Çev. Erol Güngör, Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A.(1999). **Ergenlik Psikolojisi**, Remzi Kitabevi, Ankara.
- Kulaksızoğlu, A. (2000)..**Ergenlik Psikolojisi**, Remzi Kitabevi, Ankara.
- Kuzgun, Y.(1982). **Mesleki Rehberliğin Bireylerin Yetenek ve İlgilerine Uygun Meslekleri Tanımalarına Etkisi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Doçentlik Tezi, Yayın No: 118, Ankara.
- Kuzgun, Yıldız.(1997). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**, ÖSYM Yayınları, Ankara.
- Kuzgun, Y.(2000). **Meslek Rehberliği ve Danışmanlığın Giriş**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kuzgun, Y. (2002). **İlköğretimde Rehberlik**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kuzgun, Y.(2004). **Meslek Rehberliği ve Danışmanlığın Giriş**, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Küçükahmet, L. (1999). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Küçükahmet, L.(1999). **Eğitim Bilimlerine Giriş**, Gazi Kitapevi, Ankara.
- Lunneborg, Patrici W., 1999, "Sex and Career Decision Making Styles",  
<http://ericae.net/ericda/EJ220740.htm>.
- Oktay, A.,vd. (1997). **İlköğretimde Yeniden Yapılanma**, MEF Eğitim Kurumları Yayınları. Yayın No:2, İstanbul .
- Otrar, M.(1997). "Endüstri Meslek Liseleri ve Çıraklık Eğitim Merkezlerinde Öğrenim Görmekte Olan 16-18 Yaş Grubundaki Öğrencilerin mesleki Olgunluk Düzeyleri İle Bazı Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması", Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Öner, U. (1982). "Benlik kavramı İle Mesleki Benlik Kavramı Arasındaki Farkın Akademik Başarı İle İlişkisi", A. Ü. Eğitim Fakültesi, Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara.
- Özdemir, S. (1998). **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Özden, Y.(2000). **Eğitimde Yeni Değerler**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Özguven, İ.E.(1998). **Psikolojik Testler**, PDREM Yayınları, Ankara.

- Özgüven, İ.E.(1999). **Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, PDREM yay. Sistem ofset , Ankara.
- Rokeach, M.(1973). **The Nature of Human Values**, New York: The Free Press.
- Sabuncuoğlu, Z. Ve Tüz, M., 2001, **Örgütsel Psikoloji**, Ezgi Kitabevi, Bursa.
- Savaş,E. (1984). **Sağlık Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Mesleki Doyum Kaynağı**, A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Sharf, R. S. (1992). **Applying Creer Development Theory to Couseling**, Wadsworth, Inc., Belmont, California.
- Super, D. E., ve Diğerleri. (1963). **Career Development: Self-Concept Theory**. Colombia University Teachers College Press, New York.
- Super, D. E., and Bohn M. J.(1970). **Occupational Psychology**, Tavistock Publications, London.
- Smith, P.ve Schwartz, S.(1997). **“Values”**, Handbook of Cross-Cultural Psychology, Edit. In Berry, Segal and Kağıtçıbaşı, Allyn&Bacon, Boston, s. 91
- Şerif, M. (1985).**Sosyal Kuralların psikolojisi**, Çev. İsmail Sandıkçıoğlu, Alan Yayıncılık, İstanbul.
- Şirin, A., 1986, **“Gençlerin Değerler Sıralaması Üzerine Bir Araştırma”**, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Şişman, M. (2002). **Örgütler ve Kültürler**, Pegem Yayıncılık ,Ankara
- Tan, H. (1969). **Rehberliğin Esasları**, Ayyıldız matbaası, Ankara
- Tan, H.(1992). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, M.E.B. Öğretmen kitapları dizisi, İstanbul Milli Eğitim Basımevi.
- Taymaz, H. (2003). **Okul Yönetimi**, Pegem Yayıncılık, 7.Baskı, Ankara.
- Tolan, B. (1993). **Sosyoloji**, Adım Yayıncılık, Ankara.
- Turgut, T. (1996). **“İş adamlarının Yaşam ve Çalışma Değerleri”**, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Tüsiad, (1991).**“Türk Toplumunun Değerleri”**, Yayın No: T/91,İstanbul.s. 6-145.

- Ural, A.( 2002).“ Okul Müdürlerinin Yönetmel Stres Kaynakları”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt.2, Sayı.3, s. 74-84.
- Uygun, T.(2004) “ İlköğretim Okulu Müdürlerinin Katılımcı Yönetim Yeterlilikleri (Çanakkale Örneği)”, **Milli Eğitim Dergisi**, Bahar, Sayı: 162.
- Ülken, H.Z., (1969) **Sosyoloji Sözlüğü**, M.E.B yayınevi, İstanbul
- Ülken, H. Z., 2001, **Bilgi ve Değer**, Ülken yayınları, İstanbul
- Yazıcı,H.,2005, “Eğitsel ve Mesleki Rehberlik”, **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Yeşil Yaprak, B., Güngör, A., Kurç, G.(1996). **Eğitsel ve Mesleki Rehberlik**, Ankara.
- Yeşilyaprak, B.(2001). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**, Nobel Yayıncılık, Ankara.

### ***Sürekli Yayınlar***

- Abadan, N.(1965). “Türk Gençliğinin Değer Yargıları ve Siyasi Davranışı”, **A.Ü. Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi** Cilt:20, Sayı:1, 199-201.
- Akbaba-Altun, S.( 2003). “Eğitim yönetimi ve Değerler”, **Değerler Eğitimi Dergisi**,1 (1),7 18.
- Argon, T. (2004). “ İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik ve Yöneticilik Özellikleri”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt.4, Sayı. 7, s. 81-98.
- Akçay, A. “ Okul Müdürleri Öğretmenleri Etkileyebiliyor Mu?”, **Milli Eğitim Dergisi**, Kış, Sayı:157, Ankara.
- Arıca, O. T., Dilmaç, B. (2003). “Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencilerinin Bir Takım Değişkenler Açısından Benlik Saygısı İle Mesleki Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi”,**Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt :3 No:1, s. 1-7.
- Atay, S.(2003). Türk Yönetici Adaylarının, Siyasal ve Dini Tercihleri İle Yaşam Değerleri Arasındaki İlişki, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 1 (3), 87-120.
- Bacanlı, F.( 2005). “An Examination of Congruence Between Psychological Counselor Candidate’s Self- Concept and Vocational Self – concept: A Longitudinal Study”, **Educational Sciences: Theory & Practice**, 5 (2), p 608-616, Ankara.
- Başaran, İ. E. ( 1994). “Kaliteli Bir Eğitim Nasıl Olmalıdır?”, **Türk Milli Eğitiminde Kalite Paneli**, TSE Yay., İstanbul.
- Bayrak, C.ve Ağaoglu, E. ( 1998). “İlköğretim Okullarında TKY”, **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Kış, 28.
- Betz, N. (1994). “Self-Concept Theory in Career Development and Counseling”, **The Career Development Quarterly**/September Vol:A3
- Can, N. (2002). “ Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Yaz-Güz, Sayı: 155-156.
- Çelik, V.(1995). “Eğitim Yöneticisinin Vizyonu ve Misyonu”, **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Yıl: 1Sayı:1.47-52.
- Çubukçu, Z. Ve Döndar, İ.(2003). “Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı.157.
- Dawis, R. V.(1991). “Vocational interests, values, and preferences In M. D. Dunette &

- L. M. Hough Eds". **Handbook of industrial and organizational psychology** ,2nd ed,vol. 2, pp. 833-871, Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Doğan, C. (2005). " Trkiye ve Kazakistan'da Öğretmen Adaylarının Meslek Tercihi ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Düşünceleri, **Bilgi/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı: 33, s. 1-22.
- Dönmez, B.(2002). " Müfettiş, Okul yöneticisi ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim yöneticilerinin yeterlilikleri", **Eğitim Yönetimi Dergisi**, sayı: 29 s.27-45.
- Gökçe, F., (2005). " İlköğretim Okulu Müdürlerinin Değişme Yöneticiliği Yeterlikleri ve Değişme Sürecinde Gösterdikleri Davranışlar", **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Cilt.30, Sayı. 321, s.24-30
- Gudmundsdottir, S. (1991). "Values in pedagogical content knowledge", **Journal of Teacher Education**, 41 (3), 44-52.
- Günbayı, İ. ve Çevik, V.(2004). " Yönetici ve Öğretmenlerin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Görüşleriyle İlgili Bir Araştırma", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı.163.
- Healy, C., & Others., (1987). "Age and Grade Differences in Career Development among Community College Students", **Review of Higher Education**, v.10, (n3,) p 247-258.
- Hogan, R., ve Warrenfeltz, R. (2003). "Educating the modern Manager", **Academey of Management Learning and Education**. 2 (1),s.74-85
- İşık, H. (2003). " Okul Müdürlerinin Yetiştirilmelerinde Yeni Bir Model Önerisi", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 24, s. 206-211.
- İşcan, Ö.F.(2005). "Yönetimsel Değerler ve Örgütsel Siyasetin Ahlakiliği", **Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, Cilt.19, Sayı.1, s.304-305, İstanbul.
- Kuzgun, Yıldız.(1983). "Benlik ve İdeal Benlik Kavramlarının Tercih Edilen Meslek Kavramı ile İlişkisi", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 5.1-9.
- Külahoğlu, Ş.(2001). "Meslek Gelişimine Bütünsel Bir Bakış: Gottfredson'un Kuramı", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt: 1.Sayı:2
- McDonald, P.ve Gandz, J.(1991). "Identification of Values Relevant to Business Research", **Human Resource Management**, 30, 217-236

- Munson, W.(1992). "Self-Esteem, Vocational Identity, and Career Salience in High School Students", **Career Development Quarterly**, Vol.40, No:4, p.361-368.
- Okutan, M.(2003)"Okul Müdürünün İdari Davranışları", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:157.1.
- Remer, P., ve Diğerleri.(1984). "Multiple Outcome Evaluation of a Life-Career Development Course", **Journal of Counseling Psychology**, Vol.31, No:4, p.532-540
- Rowden, R. W.(1999). "The Relationship Between Charismatic Leadership Behaviorsand Organizational Commitment" , **The Leadership &Organization Development Journal** , Vol: 21, No: 1, s. 30-35.
- Sagiv L.,and Schwartz, S.H. (1995). " Identifying Culture-Specifics In the Content And Structure Of Values" **Journal of Cross- Cultural Psychology**, Vol: 26, No:1, January , s.95.
- Sagiv L., and Schwartz, S. H. (2004). "Values, Intelligence and Client Behavior in Carrier Counseling: A Field Study" **Journal of Psychology of Education**, Vol:19, No: 3, s.237-254
- Sağnak, M.(2005). "İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Değer Uyum Düzeyleri", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, Cilt. 5, Sayı.1, s.207-228, İstanbul
- Sayın, S.(2005). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumları ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi", **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Sayı:19, s. 272-281, Ankara.
- Schwartz, S.(1994). " Are The Universal Aspect in the Structure and Contents of Human Values", **Journal of Social Issues**, Vol. 30, No.4, s.19-45.
- Schwartz, S., ve Bilsky, W. (1987). "Toward A Universal Psychological Structure of Human Values", **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol. 53, No.3 s.550-562.
- Töremen, F. ve Kolay, Y., " İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı.160.
- Turan ve Şişman, (2000). "Okul Yöneticileri İçin Standartlar: Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Temelleri Üzerine Düşünceler", **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 3 (4).

Yeşilyaprak, B. (1995). "Mesleki Gelişim Kuramları Üzerinde Eleştirel Bir Değerlendirme" **Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi**, Cilt:2,s.6.

Yeşilyaprak, B.(1995). "Mesleki Gelişim Kuramları Üzerinde Eleştirel Bir Değerlendirme" **Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi**, Cilt:2,s.6.



## ÖZGEÇMİŞ

Şükran TOPRAK, 1974 yılında Mersin’de doğdu. İlköğrenimini Eskişehir İki Eylül İlkokulu ve Atatürk Ortaokulu’na devam ederek tamamladı. Orta öğrenimini Mersin Hacı Sabancı Lisesi’nde tamamladı.

1996 yılında Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo- Televizyon ve Sinema bölümünden mezun oldu. 1999 yılında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo- Televizyon Bilim Dalı, Yüksek Lisans programından mezun oldu.

Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nden İlköğretim Sertifikası alarak 1999’da sınıf öğretmeni olarak göreve başladı.

2004 yılında yılında Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı’na kayıt yaptırdı.

Halen İstanbul ili Küçükçekmece İlçesi İkitelli İlköğretim Okulu’nda sınıf öğretmeni olarak göreve devam etmektedir.