

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖRGÜT İKLİMİNİN
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN DEĞER SİSTEMLERİ
BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Hazırlayan
Didem DOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. ATİLA YILDIRIM

KONYA-2011



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı	Didem DOĞAN
Numarası	0952 160 11006
Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / EYTP E
Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
Öğrencinin	
Tezin Adı	İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin İşletim İklîmînin Yöneticî ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri Bakımından İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası
(İmza)

T.C.
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ


TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	400920
Yazar Adı / Soyadı	Didem Doğan
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 58471138692
Telefon / Cep Telefonu	05062730720
e-Posta	didemdogan82@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	İlköğretim Okullarındaki Örgüt İkliminin Yönetici ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri Bakımından İncelenmesi
Tezin Tercümesi	The Study of Organizational Climate at Primary Schools as regards with the Value Systems of Administrators and Teachers
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Selçuk Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Eko. Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2011
Sayfa	183
Tez Danışmanları	Yrd. Doç. Dr. Atilla YILDIRIM
Dizin Terimleri	Örgüt iklimi=Organizational climate
Önerilen Dizin Terimleri	Değer Sistemleri = Value Systems
Yayımlama İzni	<input type="checkbox"/> Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Ertelenmesini istiyorum [1 Ay]

b. Tezimin Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi tarafından çoğaltılması veya yayımının **03.07.2011** tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezimle ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.
NOT: (Erteleme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.)

03.06.2011

İmza:.....



Yazdır



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Adı Soyadı Didem DOĞAN
Numarası 095216011006
Öğrencinin
Ana Bilim / Bilim Dalı Eğitim Bilimleri / Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Programı Tezli Yüksek Lisans Doktora
Tez Danışmanı Yrd. Doç. Dr. Atilla YÜKÜRİM

Tezin Adı İlköğretim okullarındaki örgüt ikliminin yöneticisi ve öğretmenlerin değer sistemleri bakımından incelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan başlıklı bu çalışma 03.06.2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliğiyle başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Yrd. Doç. Dr. Atilla YÜKÜRİM		
Yrd. Doç. Dr. Abdullah SİNİCİ		
Yrd. Doç. Dr. Mustafa YAVUZ		



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Adı Soyadı **Didem DOĞAN**

Numarası **095216011006**

Öğrencinin

Ana Bilim / Bilim Dalı **Eğitim Bilimleri / Eğitim, Yönetim, Teftizi, Planlama ve Ekonomisi**

Programı Tezli Yüksek Lisans Doktora

Tez Danışmanı **Yrd. Doç. Dr. Atilla YILDIZIM**

Tezin Adı **İlköğretim Okullarındaki Örgüt İkliminin Yönetici ve Öğretmenlerinin Değer Sistemleri Bakımından İncelenmesi**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarının örgüt ikliminin yönetici ve öğretmenlerin değer sistemleri bakımından incelenmesidir. Araştırmanın evreni 2010-2011 öğretim yılında, Konya İli Meram ilçe milli eğitim müdürlüğüne bağlı 74 ilköğretim okulunda görev yapan 172 ilköğretim okulu yöneticisi (okul müdürü ve müdür yardımcısı) ile 2171 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemde ise 136 yönetici, 333 öğretmen vardır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği" ile "Portre Değerler Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri okul iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İlköğretim okulu yöneticilerinin okul iklimine ilişkin algıları ile yaşları, branşları, kıdemleri ve medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile cinsiyet, yaş ve branşları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yöneticilerin değer sistemlerine ilişkin algıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları ile cinsiyet, yaş, branş ve medeni durum değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Anahtar Kelimeler: Değer Sistemi, Örgüt İklimi, İlköğretim Okulu, Yönetici



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin

Adı Soyadı Didem DOĞAN
Numarası 096216011006
Ana Bilim / Bilim Dalı Eğitim Bilimleri LEYTPÉ
Programı Tezli Yüksek Lisans Doktora
Tez Danışmanı Yrd. Doç. Dr. Atilla Yıldırım
Tezin İngilizce Adı

SUMMARY

The aim of this study is to examine the organizational climate of primary schools as to the value systems of the employees. The population of the study consists of 172 school principles and vice principles and 2171 teachers working in 74 primary schools affiliated to Meram Directorate of National Education in Konya. In the research sample, there are 136 principles and 333 teachers. As a means of data gathering, "Personal Information Form", Scale of Organizational Climate, and "Portrait Values Scale" have been used.

According to the findings of the study, a meaningful difference has been found between the primary school teachers' perceptions and principles' perceptions of school climate. There hasn't been found a meaningful difference between primary school principles' perceptions of school climate and their ages, branches, seniority, and marital status. A meaningful difference has been found between teachers' perceptions of school climate and their gender, ages and branches. A meaningful difference has been found between Principles' perceptions of value systems and their ages. A meaningful difference has been found between teachers' perceptions of value systems and their gender, ages, branches and marital status. There is a meaningful relation between both principles' perceptions and teachers' perceptions of school climate and of value systems.

Key Words: Values System, Organizational Climate, Primary School, Principle

ÖNSÖZ

Bu araştırma Konya'nın Meram ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre, örgüt ikliminin ve yönetici ve öğretmenlerin değer sistemlerinin nasıl olduğu; bu algıların, onların çeşitli değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ve algılanan okul iklimi ile sahip olunan değer sistemleri arasında ilişki olup olmadığı ortaya çıkarılmak istenmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde büyük katkısı olan, değerli görüş ve önerileri ile yolumu aydınlatan ve her türlü bilimsel yardımı esirgemeyen değerli hocam, danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Atila YILDIRIM' a teşekkürlerimi sunarım.

Bütün hayatım boyunca sevgilerini, maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen, eğitim hayatımda her zaman beni motive eden, çalışmalarım sırasında da anketlerin dağıtımını ve toplanmasında büyük fedakârlık gösteren anneme, babama, ablalarım ve kardeşime tüm kalbimle teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmam boyunca beni yalnız bırakmayan, çalışmamın her aşamasında hoşgörü ve sabırla desteğini gördüğüm ve güvenini hissettiğim sevgili eşim Ali Fahri DOĞAN'a ve değerli ailesine sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLolar LİSTESİ	viii
SEKİLLER LİSTESİ	xv
ÖZET	xvi
ABSTRACT	xvii
BÖLÜM I	
Giriş	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3 Alt Problemler	6
1.4. Araştırmanın Önemi	8
1.5.Sayıtlılar.....	8
1.6.Sınırlılıklar	8
1.7. Tanımlar.....	8
1.8.Kısaltmalar.....	9
BÖLÜM II	
2.1. Değer İle İlgili Kavramsal Bilgiler.....	10
2.1.1. Değer Kavramının Tanımı ve İçeriği	11
2.1.2. Çeşitli Değer Sistemi Sınıflamaları.....	14
2.1.2.1. Spranger'in Kişisel Değerler Sınıflaması.....	15
2.1.2.1.1. Kuramsal.....	15
2.1.2.1.2. Ekonomik.....	15

2.1.2.1.3. Estetik.....	15
2.1.2.1.4. Toplumsal.....	16
2.1.2.1.5. Politik.....	16
2.1.2.1.6. Dinsel.....	16
2.1.2.2. Milton Rokeach'ın Değer Sınıflaması.....	16
2.1.2.2.1. Amaç Değerler.....	17
2.1.2.2.2. Araç Değerler.....	18
2.1.2.3. Hodgkinson'ın Temel Değerler Sınıflaması.....	19
2.1.2.4. Beck'in Değer Sınıflaması	20
2.1.2.5. Leithwood, Begley ve Cousins'in Değer Sınıflaması.....	21
2.1.2.6. Graves'in Değer Sınıflaması.....	22
2.1.2.7. Schwartz Temel Kişisel Değerler Sınıflaması.....	23
2.1.2.8. West'in Okul Müdürlerinin Değerlerine İlişkin Sınıflaması.....	26
2.1.3. Kültür ve Değerler.....	27
2.1.4. Değerler ve Motivasyon.....	28
2.1.5. Değerler ve Tutumlar.....	28
2.1.6. Değerler ve Ahlak.....	29
2.1.7. Değerlerin İşlevleri.....	29
2.2. Örgüt Kavramı.....	30
2.2.1. Örgüt Kavramının Tanımı.....	30
2.3. Örgüt İklimi.....	31
2.3.1. Örgüt İkliminin Tanımı.....	32
2.3.2. Örgüt İklimi Değişkenleri.....	33
2.3.3.1. Çevresel Değişkenler.....	34

2.3.3.2. Kişisel Değişkenler.....	34
2.3.3.3. Sonuç Değişkenler.....	34
2.3.4. Örgütlerde İklim Türleri ve Örgüt İklimi Tipleri.....	34
2.3.4.1. Açık İklim.....	34
2.3.4.2. Bağımsız İklim.....	35
2.3.4.3. Kontrollü İklim.....	35
2.3.4.4. Samimi İklim.....	35
2.3.4.5. Babaerkil İklim.....	35
2.3.4.6. Kapalı İklim.....	36
2.3.5. Örgüt İkliminin Boyutları.....	36
2.3.5.1.Özendirme.....	37
2.3.5.2. Durgunluk.....	37
2.3.5.3. Denge.....	38
2.3.5.4. Kabul Alanı	38
2.3.6. Örgüt İklimi ve Psikolojik İklim.....	39
2.3.7. Örgüt İklimi ve Örgüt Sağlığı.....	39
2.4. Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar.....	41
2.4.1.Değerlerle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar.....	41
2.4.2. Örgüt İklimi İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar.....	51
2.4.3. Değerlerle İlgili Yurt İçi Araştırmalar.....	57
2.4.4. Örgüt İklimi İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar.....	65
BÖLÜM III	
YÖNTEM	76
3.1.Araştırmanın Modeli	76

3.2. Evren.....	76
3.3. Örneklem.....	76
3.4. Veri Toplama Araçları.....	78
3.4.1 Portre Değerler Ölçeğinin (PDÖ) Güvenirlilik Çözümlemesi.....	79
3.4. 2.Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği: OCDQ-RE, Güvenirlilik Çözümlemesi.....	81
3.5.Ölçme Aracının Uygulanması	82
3.6.Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler.....	82
BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUM	84
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	84
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	92
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	95
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	101
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	112
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	122
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	124
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	132
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlgili Bulgular ve Yorum	144
4.10.Onuncu Alt Probleme İlgili Bulgular ve Yorum	149
BÖLÜM V	
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	152
5.1. Sonuç.....	152
5.2. Öneriler.....	157

5.2.1 Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	157
5.2.3. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	168
KAYNAKÇA	159
EKLER	170
Ek1. Araştırma İzin Belgesi	
Ek2. Örgüt İklimi Ölçeği	
EK3. Portre Değerler Ölçeği	

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
1. Evreni ve Örnekleme Oluşturan İlköğretim Okulu Yöneticisi ve Öğretmenlerin Cinsiyet, Branş ve Yaş Değişkenlerine Göre Dağılımı.....	77
2. Değer Boyutlarının İç Tutarlılık Güvenirlikleri.....	80
3. Portre Değerler Ölçeği (PDÖ) Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları Sonuçları...	80
4. Örgütsel İklim Boyutları ve Güvenilirlik Katsayıları.....	81
5. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Dağılımı.....	84
6. Yönetici ve Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algıları (Ortalama, Standart Sapma, <i>t</i> - Testi Sonuçları).....	93
7. Yöneticilerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Yaşlarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	95
8. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarının Göre Branşlarına(Ortalama, Standart Sapma, <i>t</i> - Testi Sonuçları.....	97
9. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarının kıdemlerine göre Arasında Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	98
10. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarının Medeni Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	100
11. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Okul İklimine İlişkin Algıları (Ortalama, Standart Sapma, <i>t</i> - Testi Sonuçları)	101
12. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimine İlişkin Algılarının Yaşlarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	104

13. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimine İlişkin Algılarının Branşlarına Göre Dağılımları (Ortalama, Standart Sapma, <i>t</i>- Testi Sonuçları).....	106
14. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimine İlişkin Algılarının Kıdemlerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	108
15. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimine İlişkin Algılarının Medeni Durumlarına Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	111
16. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Dağılımı	113
17. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algıları (Ortalama, Standart Sapma, <i>t</i>- Testi Sonuçları).....	123
18. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Yaşlarına Göre Dağılımları ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	125
19. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Branşlarına Göre Dağılımları ve <i>t</i>- Testi Sonuçları	127
20. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Öğretmenlik Kıdemine Göre Dağılımları ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	129
21. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Medeni Durumlarına Göre Dağılımları ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	131
22. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine göre Değer Sistemlerine İlişkin Algıları (Ortalama, Standart Sapma, <i>t</i>- Testi Sonuçları).....	133
23. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Yaşlarına Göre Dağılımı ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	135
24. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Değer Sistemlerine İlişkin Algıları (Ortalama, Standart Sapma, <i>t</i>- Testi Sonuçları).....	138

25. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Kıdemlerine Göre Dağılımı ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	140
26. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Medeni Durumlarına Göre Dağılımı ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları	143
27. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul İklimine İlişkin Algıları İle Değer Sistemlerine İlişkin Algıları Arasındaki Korelasyon İstatistiği Sonuçları.....	145
28. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimine İlişkin Algıları İle Değer Sistemlerine İlişkin Algıları Arasındaki Korelasyon İstatistiği Sonuçları.....	149

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
1. Değer Paradigması.....	19
2. Schwartz'ın Değerler Sınıflandırması	24
3. Örgüt Sağlığı Unsurları ve Etkileri.....	40
4. Örgütte Sağlık Sistem Modeli.....	41

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarının örgüt ikliminin yönetici ve öğretmenlerin değer sistemleri bakımından incelenmesidir. Araştırmanın evreni 2010-2011 öğretim yılında, Konya İli Meram ilçe milli eğitim müdürlüğüne bağlı 74 ilköğretim okulunda görev yapan 172 İlköğretim okulu yöneticisi (okul müdürü ve müdür yardımcısı) ile 2171 öğretmenden oluşmaktadır. Örnekleme ise 136 yönetici, 333 öğretmen vardır. Veri toplama aracı olarak "*Kişisel Bilgi Formu*", "*Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği*" ile "*Portre Değerler Ölçeği*" kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri okul iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İlköğretim okulu yöneticilerinin okul iklimine ilişkin algıları ile yaşları, branşları, kıdemleri ve medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile cinsiyet, yaş ve branşları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yöneticilerin değer sistemlerine ilişkin algıları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları ile cinsiyet, yaş, branş ve medeni durum değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Anahtar Kelimeler: Değer Sistemi, Örgüt İklimi, İlköğretim Okulu, Yönetici

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the organizational climate of primary schools as to the value systems of the employees. The population of the study consists of 172 school principles and vice principles and 2171 teachers working in 74 primary schools affiliated to Meram Directorship of National Education in Konya. In the research sample, there are 136 principles and 333 teachers. As a means of data gathering, “*Personal Information Form*”, *Scale of Organizational Climate*, and “*Portrait Values Scale*” have been used.

According to the findings of the study, a meaningful difference has been found between the primary school teachers’ perceptions and administrators’ perceptions of school climate. There hasn’t been found a meaningful difference between primary school administrators’ perceptions of school climate and their ages, branches, seniority, and marital status. A meaningful difference has been found between teachers’ perceptions of school climate and their gender, ages and branches. A meaningful difference has been found between administrators’ perceptions of value systems and their ages. A meaningful difference has been found between teachers’ perceptions of value systems and their gender, ages, branches and marital status. There is a meaningful relation between both administrators’ perceptions and teachers’ perceptions of school climate and of value systems.

Key Words: Values System, Organizational Climate, Primary School, Principle

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okullardaki yönetici ve öğretmenler, biçimsel kurallara göre düzenlenmiş bir yapı içinde, ortak amaçları gerçekleştirmek üzere bir çatı altında bulunmaktadır. Bu yapı içerisinde çalışanlar, iş tutumları, duyguları ve davranışları ile okul iklimini oluşturmakta; çeşitli davranışların, etkileşimlerin, faaliyetlerin, gereksinimlerin karşılıklı olduğu bir süreç içerisinde yer almaktadır. Bir kişinin herhangi bir davranışı; diğer kişileri etkilemekte ve diğer kişilerin tutumlarından da etkilenmektedir (Hoy ve Miskel, 2010).

Okul iklimini etkileyen en önemli unsurlardan biri okul yöneticisinin değer sistemleridir. Yöneticilerin kişisel değerlerinin şu örgütsel noktalarda etkili olduğunu ileri sürülmektedir: Kişisel değer sistemleri yöneticilerin; (1) olayları ve karşılaştıkları sorunları algılamalarını, (2) sorun çözme biçimlerini ve kararlarını, (3) kişilerarası ilişkilerini, (4) başarılı olma isteğini, (5) örgütsel baskıları ve amaçları kabul ya da reddetme derecesini, (6) yönetsel performanslarını etkiler, (7) etik olan ya da olmayan davranışlar arasındaki farkı ortaya koyması için temel oluşturur (Russel, 2001).

Okuldaki bireylerin sahip olduğu değerler okulun iklimini oluşturur. Değerler bir toplumun kimliğidir. Toplumun sosyal alışkanlıklarının tüm göstergeleri bu kimlikte yer alır. Toplumda yaşayan bireyler, ne kadar farklı davranış biçimleri ortaya koyarlarsa koysunlar, üyesi olduğu toplumun mayasını taşıdıklarından kendilerini mutlaka ele verirler. Bu açıdan kendi değerlerimizi mutlaka iyi anlamamız ve değerlendirmemiz gerekir. Değerlerin iyi anlaşılması ve değerlendirmesi toplumun geleceğe güvenle bakması ve sosyal hastalıklardan uzak durması için mutlaka gereklidir.

Yöneticinin, personelin değer sistemi ile ilgili görüşe sahip olması okul iklimini olumlu yönde etkileyebilmesi için önemlidir. İşgörenlerin değer profillerini bilmek, uygun örgütsel teknikleri kullanmak bakımından oldukça önem taşımaktadır. Bir bireyin değer sistemine ilişkin edinilen bilgi, etkili örgütsel güdüleme sisteminin oluşturulması için bir önkoşul olarak kabul edilmektedir (Pomroy, 2005).

Grup davranışı, iletişim biçemi, etkili liderlik, karar verme ve çatışma düzeyleri gibi belirli örgütsel süreçler, örgüt üyelerinin değer yönelimlerinden etkilenir. Yönetici ve astları ile astların kendi aralarındaki bazı çatışmalar değer farklılıklarından kaynaklanmaktadır. England'a (2000) göre, kişisel değerler seti yönetim açısından; (1) yönetici tarafından etik olan ve olmayan davranışı belirlemeye yardımcı olma, (2) yöneticinin birlikte çalıştığı bireylere ve gruplara yaklaşımını etkileme, (3) yöneticinin kararlarını ve sorun çözme sürecini etkileme, (4) yöneticinin algı ve davranışını etkileme işlevleri yerine getirir (Aktaran Hassan, 2002).

Okul, değerler üzerine inşa edilmiş bir yaşama ve öğrenme alanıdır. Bütün diğer alanlarda olduğu gibi eğitim yönetimi alanında da değerlerin önemli bir yeri vardır. Değerler insan davranışlarında ve tercihlerinde belirleyici olduğundan, insana ait bilim dallarında değerlerin incelenmesi önemli bir yer tutmaktadır. Her bireyin ve toplumun olduğu gibi her okulun da kendine özgü değerleri vardır veya zamanla bu değerleri oluşturur. Bireyler kendilerine ait değerlerle ve çevrelerine ait değerlerle örülü bir yaşama sahiptir. Bir değer örüntüsü ile yaşamlarını sürdüren bireylerin, üyesi oldukları toplumun ve okulun değerlerini oluşturdukları ve aynı şekilde kendi değerlerini de toplum ve okulun değerleri ile değiştirebildikleri görülmektedir.

Okullarda yönetici ve işgörenlerin ortak davranmasını sağlayan başat unsur okul iklimidir. Okuldaki bütün işgörenlerin aynı inanç etrafında toplanabilmesi için, örgütte herkesin katıldığı ortak bir iklimin yaratılması gerekir (İbicioğlu, 1999). Öğretmen, yönetici, öğrenci ve yardımcı personelin iletişimi sonucu ortaya çıkan etkileşim, okul ikliminin belirleyicileridir. Fakat burada en önemli unsur okul yöneticisidir. Araştırmalar öğretmenlerin, okul ikliminin en önemli resmi temsilcisi olarak okul yöneticilerini gördüklerini ortaya koymaktadır.

Eğitim yöneticisi; öğretmen, personel, öğrenci, veli, çevre liderleri, yerel yöneticiler ve politikacılar gibi farklı eğitim ve iklim düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan öğelerle ilişki kurmak, onların beklentilerini bağdaştırarak yönetimi sürdürmek durumundadır (Kaya, 1986). Kişisel değerleriniz, hayata bakışınızı, olaylara ve kişilere yaklaşım tarzınızı, ya da basitçe kendinizle ne yapmak istediğinizi belirler. Çoğumuz oturup uzun uzun benim kişisel değerlerim nedir diye düşünmeyiz, bunlar yol boyunca kendiliğinden oluşur. Ailemiz, beraber olduğumuz insanlar,

(sosyal ve kültürel çevremiz), okuduğumuz kitaplar, kişiliğimiz hep birlikte değerler sistemimizi etkiler.

Örgütün amaçların gerçekleştirilmesinde değerlerin önemi büyüktür. Okul, bütün diğer örgütlerde olduğu gibi çevresini etkiler ve çevresi tarafından etkilenir. Bu nedenle, okulun amaçları belirlenirken toplumun değerleri de göz önüne alınmalıdır. Yönetimin görevi okulu, bilimsel ve töresel değerler doğrultusunda geliştirmektir. Toplumun değerleri okulun amaç, görev, yetki ve sorumluluklarını da belirleyen, okulu meşrulaştıran unsurlardır. Okul ve toplum üyelerinin haklarını ve sorumluluklarını açıklığa kavuşturan değerler aynı zamanda eğitim ve okul politikasının yöneticinin tekelinde bulunmasını da engeller. Bu da yönetimin örgüte, yönetici sorumluluklarının da örgütün amaçlarına baskın gelmesini önler. Yani yöneticinin sahip olması gereken değer sistemi, örgütün yöneticiye karşı sahip olduğu savunmasıdır. Yönetici, etkisi altındaki birimleri yönetirken, bu birimin değerlerini göz önünde bulundurmalıdır. Öğretmenlerin de yöneticiler gibi içinde bulunduğu okul ve çevrenin değerleri ile uyum içinde davranması gerekir. Öğretmenlerin genellikle orta sınıftan geldiği, dolayısıyla da bu sınıfın değerler sisteminin davranışlarına sahip olduğu görüşü yaygındır. Öğretmenin sahip olduğu değerler sisteminin sağlamlığı, problem çözümünde ve çatışan rolleri dengelemede etkili olur. Aynı zamanda bu değerler sistemi, öğretmenin hem kişisel hem de mesleki gelişmesinin ürünüdür. Mesleki değer sistemini sağlam şekilde oluşturmuş olan bir uzman, yöneticiyle diyaloglarında kontrollüdür (Bursalıoğlu, 2000).

1.1. Problem Durumu

Günümüzde ekonomik ve teknolojik gelişmelerle birlikte büyük toplumsal değişimler yaşanmakta ve yaşadığımız çağ "*Bilgi Çağı*" olarak adlandırılmaktadır. Yaşanan hızlı değişimler ve gelişmeler var olan bütün örgütleri köklü olarak etkilemektedir. Örgütlerin yeniden yapılanması bazen de işlevlerinin farklılaşmasını beraberinde getirmektedir. Söz konusu değişimin yaşandığı örgüt, bir eğitim örgütü ise yapılanma süreci daha karmaşık bir hal almakta ve toplumda var olan bütün örgütleri bir şekilde etkilemektedir. Ortaya çıkan gelişmeler, eğitim örgütleri aracılığı ile topluma hızlı bir şekilde ulaşmakta ve özümsemektedir.

Eğitim, bir toplumun sahip olduğu insanı yeniden yaratarak geleceğini kontrol etme girişimi olarak tanımlanabilir. Eğitim, tım kurumların sorumluluklarının eğitimsel boyutunu paylaşmaktadır; tım toplumsal kurumlara canlılık veren insanı etkileyerek bu sorumluluğunu yerine getirir. Toplumsal bir kurum olan eğitimin formal örgütü okuldur (Aydın, 2006).

İnsanların eğitim gereksinmesi, büyük ölçüde okullar tarafından sağlanır. Bu yüzden okul bir toplumda eğitimin pazarlandığı yerdir. Okul, yüzyıllar süren bir gelişimin sonucunda toplumun ortaya çıkardığı vazgeçilmez bir toplumsal kurumdur (Başaran, 1992). Her dönemde eğitim sistemi, okul yoluyla toplumun iklim mirasının aktarılması, çocuuğun toplumsallaşması, topluma birlik ve dayanışma ruhu verme, yenilikçi ve değişmeyi sağlayıcı eleman yetiştirme gibi işlevleri yerine getirmiştir. Bunu başarabilmek için eğitimin kendisini yeniliğe taşıması, okulun da bu süreçte düzenleyici uyum sağlayıcı bir kurum olması gerekmiştir (Tezcan, 1992).

Okul tamamıyla insanlardan oluşan bir örgüttür. Okulun en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur. Böylece, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha hassas, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir. Okul ortamında, davranış bilimleri ve insan ilişkilerinin yeri bu bakımlardan büyük önem taşıır. Böylece okul yöneticisi daha çok informal bir ortam içerisinde çalışmak, yetkiden fazla etki yollarına başvurmak ve davranış bilimlerinde yetkin olmak zorundadır (Bursalıoğlu, 2000).

Okul yöneticisinin davranışları büyük önem taşıır. Bu önem, ilk olarak eğitim işini üstlenmiş ve doğru davranış kazandırmayı amaçlayan bir kurumun en yetkili temsilcisi olmasından; ikinci olarak da hem öğrenciler, hem de işđörenler için otorite figürü olarak rol modeli olmaları gerekliliğinden kaynaklanır. Bu noktada, sağlıklı bir okul ikliminde öğretmenler ile ilköğretim okulu yöneticilerinin ve örgütün değerlerinin uyumu da büyük önem taşımaktadır (Pehlivan, 1998).

İşđörenler ve yöneticiler arasındaki çatışmanın en önemli nedenlerinden birinin değer farklılıkları olduğu bilinmektedir. Ayrıca işđörenlerin zaman zaman güçlüklerle karşılaşmalarının gözden kaçırılan bir nedeni de, bazı durumlarda işđörenlerin değer sistemleri ile örgütün değer sistemlerinin uyuşmamasıdır. Astlarıyla benzer değer

sistemlerine sahip yöneticiler daha düşünceli, sıcak ve güvenilir olarak algılanmaktadır (Turgut, 1996).

Çalışanların değerlerini bilmek, uygun örgütsel teknikleri kullanmak bakımından oldukça önem taşımaktadır. Bir bireyin değer sistemine ilişkin edinilen bilgi, etkili örgütsel güdüleme sisteminin oluşturulması için bir ön koşul olarak kabul edilmektedir. Grup davranışı, iletişim biçimi, etkili liderlik, karar verme ve çatışma düzeyleri gibi belirli örgütsel süreçler, örgüt üyelerinin değer yönelimlerinden etkilenir. Yönetici ve astları ile astların kendi aralarındaki bazı çatışmalar değer farklılıklarından kaynaklanmaktadır (Posner ve Munson, 1990).

Kısaca güdüleme teknikleri, işe yerleştirme, terfi uygulamaları, liderlik, iletişim ve çalışma grupları oluşturmak gibi örgütsel etkinlikleri gerçekleştirirken örgüt üyelerinin benimsediği değer hakkında bilgi sahibi olmak ve bunları göz önünde bulundurmamak örgütsel etkililik açısından yararlıdır. Bu bağlamda, toplumu geleceğe hazırlayan yönetici ve öğretmenlerin değer sistemlerinin okul iklimine nasıl bir etkisinin olduğunun ortaya konma ihtiyacı vardır. Bu araştırmada ilköğretim okullarındaki iklim yönetici ve öğretmenlerin değer sistemleri bakımından incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu açıklamaların ışığında, bu araştırmayla, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul iklimine ve değer sistemlerine ilişkin algıları ne olduğu, bu algıların, onların çeşitli değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ve algılanan okul iklimi ile sahip olunan değer sistemleri arasında ilişki olup olmadığı ortaya çıkarılmak istenmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda öneri geliştirmek amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değer sistemleri ve okul iklimine ilişkin algılarının incelenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır.

1.3. Alt Problemler

1. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları nedir?
2. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. İlköğretim okulu yöneticilerinin okul iklimine ilişkin algıları
 - a) Yaşlarına
 - b) Branşlarına
 - c) Kıdemlerine
 - d) Medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları
 - a) Cinsiyetlerine
 - b) Yaşlarına
 - c) Branşlarına
 - d) Kıdemlerine
 - e) Medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları nedir?
6. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
7. İlköğretim okulu yöneticilerinin değer sistemlerine ilişkin algıları
 - a) Yaşlarına
 - b) Branşlarına
 - c) Kıdemlerine
 - d) Medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları
 - a) Cinsiyetlerine
 - b) Yaşlarına
 - c) Branşlarına
 - d) Kıdemlerine
 - e) Medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

9. İlköğretim okulu yöneticilerinin okul iklimine ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

10. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim, insanın yetiştirilmesiyle ilgili tüm uygulamaların temelini oluşturmaktadır. Bütün alanlarda yapılan başarılı ya da başarısız uygulamaların temelinde eğitim sisteminin etkili ve verimli çalışması yatmaktadır. Eğitim sisteminin işleyişi bir ülke içindeki tüm sosyal sistemleri etkilemektedir. Bu yüzden eğitim sisteminin etkili bir şekilde işlemelidir. Okulda eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı eğitimin ilke ve değerlerini belirlemiştir. *Okul Gelişim Modeli* (2002) adlı çalışmada değer, “düşünme biçimini, davranışları ve olaylara verilen tepkileri belirleyen, okulun sahip olduğu özellikler” şeklinde tanımlanmaktadır. Okul yaşamını, okulda herkes tarafından kabul edilip paylaşılan değerler şekillendirir. Yine aynı değerler, okul dışındaki ilişkilerin de belirleyicisi ve düzenleyicisidir. Değerler okulun verdiği hizmetin niteliği ve sonucunu oluşturur, çıktılarının özelliklerini belirler. Aynı sistemin alt birimleri olduğu hâlde, okulların ilke ve değerleri birbirinden farklıdır. Bu farklılık, okulların içinde bulunduğu çevrenin özelliklerinden ve okul toplumunu oluşturan bireylerin özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Okul Gelişim Modeli, bu özelliklerinden dolayı değerleri, “okul başarısının anahtarı” olarak nitelirmektedir. Bu nedenle de okul başarısının ve gelişiminin ancak bireysel ve toplumsal farklılıklarla, değerlerle birlikte düşünülüp, ele alındığında sağlanabileceği belirtilmektedir. Okul ortamında farklı sosyal çevrelerden gelen bireylerin sahip olduğu ortak ve farklı değerlerin varlığı söz konusudur. Değer yargısı, ahlaki bir kavram olmanın ötesinde hayati bir olgudur. Bu anlamda da çalışmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Eğitim sistemi insanların yetiştirilmesi ile ilgili tüm uygulamaları içine alır. Eğitim sisteminin etkili çalışmasını sağlayan en önemli unsurlardan biri de okulun iklimidir. Okul iklimini, orada görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tutum ve davranışları oluşturmaktadır. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin tutum ve davranışları sahip oldukları değer

sistemlerinden etkilenmektedir. Bu bakımdan yönetici ve öğretmenlerin değer sistemlerinin profillerini ortaya koymak yararlı bir çalışma olacaktır. Öte yandan eğitim politikalarının oluşturulmasında okulun iklimi ve işgören değerlerinin bilinmesi önemli bir veri olabilir. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin okul iklimini olumlu değerlendirmeleri; onları okulun amaçlarına bağlaması, bu yolda bir zorunluluk olarak değil de birer eğitim gönüllüsü olarak iş görmeleri açısından büyük önem taşımaktadır.

1.5. Sayıtlar

1. Okul yöneticisi ve öğretmenler görev yaptıkları okulun iklimini değerlendirebilme becerisine sahiptirler.
2. Araştırmaya katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlar, onların gerçek algılarını yansıtmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

1. İlköğretim okulu yöneticisi ve öğretmenler araştırmanın kapsamına alınmış, okuldaki diğer çalışanlar araştırmanın kapsamının dışında tutulmuştur.
2. Araştırma Konya'nın Meram ilçesindeki ilköğretim okullarındaki yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlı tutulmuştur.

1.7. Tanımlar

Bu araştırmada geçen bazı kavramların tanımları şöyledir:

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

Okul Yöneticisi: Bu araştırmada "okul yöneticisi" sözcüğüyle, ilköğretim okullarının yönetiminden sorumlu yöneticiler kastedilmektedir.

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

Sınıf Öğretmeni: Bu araştırmada sınıf öğretmeni sözcüğü ilköğretim 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerini ifade etmektedir.

Örgüt İklimi: Bir okulu diğlerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul içi çevreyle ilgili nitelikler okulun okul iklimidir.

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

1.8 Kısaltmalar

OCDQ-RE : Örgütsel İklim Algıları Betimleme Ölçeği

PDÖ: Potre Değerler Ölçeği

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

SSO: Sıra Sayıları Ortalaması

SST: Sıra Sayıları Toplamı

KO: Kareler Ortalaması

KT: Kareler Toplamı

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYINLAR VE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde değer, değer sistemi, örgüt, okul iklimi kavramları ayrıntılı bir şekilde incelenmeye çalışılmaktadır. Ayrıca konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. Değer İle İlgili Kavramsal Bilgiler

İlk kez 1918'de Znaniecki tarafından sosyal bilimler alan yazınına kazandırılan "değer" kavramı, Latince "değerli olmak" veya "güçlü olmak" anlamına gelen "valere" sözcüğünden türetilmiştir (Aktaran Bilgin, 1995). Türk Dil Kurumu (2005) değer kavramını, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey olarak tanımlamaktadır.

Wiener'e (1960) göre sosyal bilimlerin özelliği gereği üzerinde görüş birliğine varılmış, herkesçe kabul edilen ortak bir değer tanımından söz etmek oldukça güçtür. Bilim alanlarının bakış açılarındaki farklılıklar, değer kavramının farklı açılardan tanımlanmasına yol açmıştır. Örneğin antropolojide; değerlerin yaşam tarzları ve iklimsel modellerle olan ilişkisine; sosyolojide, değerlerin ideoloji ve geleneklerle ilişkisine; psikolojide, değerlerin kişisel davranışlar ve güdülerle ilişkisine odaklanılmıştır (Aktaran Sağnak, 2004). Felsefede değer; birey ya da toplum için nelerin istenen amaç ve nelerin bu amaçlara ulaştıran araç olduğunu tanımlayan soyut bir kavram olarak görülmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003).

Toplumbilim Sözlüğü'nde (1986) değerler şöyle ifade edilmektedir. Toplumbilimsel anlamda değer kavramı; nesnelerin ve bilinç olgularının toplum, sınıf ve insan açısından taşıdıkları önemi belirleyen niteliklerini dile getirir. Aynı nesne ya da bilinçsel olgu, insanların değişik gereksinimlerini karşılamaları bakımından değişik değerleri temsil eder. Örneğin bir vazo eşya olarak bir kullanma değeri, pazar malı olarak bir değiştirme değeri (ekonomik değer), atalarımızdan kalmış bir anı olarak ruhbilimsel bir değer, bir sanat ürünü olarak sanat değeri vb. taşır. Düşünceler de

böyledir, bir sınıf için değer taşıyan bir düşünce bir başka sınıf için değer taşımayabilir. İdeolojiler arasındaki çatışma, gerçekte bir değerler çatışmasıdır. Törebilimsel, hukuksal, siyasal, kültürel, tarihsel vb. değerler de böyledir. Gereksinmelerin niteliğine göre değerlerin anlamı ve ölçüsü değişebilir, ama insan gereksinmelerini karşılama niteliği değişmez (Hançerlioğlu, 1986).

Düşünsel değerler de, nesnelere gibi, nesnel gerçekliği yansıtır; nesnel gerçekliğin insanca edinilmiş bilgisini ortaya koyarlar. Düşünceler kendiliğinden oluşmaz, nesnel gerçeklikten yansır ve bu yansımanın nesnel gerçekliğe uygunluğu oranında da değer taşır. Eğitimsel açıdan bakıldığında bir toplumun eğitim sistemi ya da eğitim kurumları, o toplumun sahip olduğu değerleri yansıtan önemli bir araç olarak nitelendirilebilir.

2.1.1. Değer Kavramının Tanımı ve İçeriği

Sezgin (2006) ve Erdem (2007) değeri; belirli bir davranış biçimini ya da bir durumu diğerine tercih etme eğilimi, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan güçlü bir inanç olarak tanımlarken; Arslan (1994) olgulara ilişkin insan tavrı, ihtiyaçları, ilgileri, idealleri bakımından verilen yargı olarak tanımlamaktadır. Sabuncuoğlu ve Tüz (2003) ve Sağnak (2005); değer kavramını; insanların içinde buldukları durumları, eylemleri, nesnelere diğer insanları değerlendirmede ve yargılamada benimsedikleri örüntüler olarak tanımlamaktadır. Balcı (2000) değeri birey ya da örgütün amaçlarının dayanağı olarak tanımlamaktadır.

Değerler, davranışın güdüleyici belirleyicileri olarak iş görme eğilimidir. Ayrıca Hitlin de, değerlerin kişisel kimliğimizin özünü oluşturduğunu öne sürmektedir. Ona göre değerler, toplumsal kimliğin oluşumuna yol açmaktadır (Hodgkinson, 2002).

Değerler, neyin doğru ve neyin yanlış, neyin iyi ve neyin kötü olduğunu belirlemeye yarayan ölçütlerdir. Değerler kişinin iyi ya da kötü olmasına katkı sağlamaktadır. Güçlü iklim ve sağlam temellere oturtulmuş değerler, toplumun ve alt birimlerinin (örgüt, grup, birey) karakteristiğini yansıtan en önemli etmenlerdendir (Şişman, 2002).

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

Spates'e göre değerler, bireyin ya da grubun çekici bulduğu açık veya belirsiz kavramlardır (Aktaran Miner, 1988). Lamberton ve Minor ise, değerleri bireyler için önemli olan her türlü düşünce yapısı, nesne veya etkinlikler, olarak tanımlamaktadır (Aktaran Pehlivan, 1998). Onlar mevcut tarzlardan, araçlardan ve eylemin amaçlarından hangisini seçeceğimizi etkiler. Değer kavramının (1) bir kavram veya inanç olması, (2) arzu edilir sonuç, durum veya davranışlarla ilişkili olduğu, (3) özel durumları aştığı, (4) davranış ve olayların seçimi veya değerlendirilmesinde kılavuzluk etmesi ve (5) göreceli önemleri açısından sıralandıkları, biçiminde özellikleri olduğunu ifade etmektedirler (Schwartz, 1994).

Değerler ile tutum arasındaki farka değinme gereği duymuş; ona göre, değerler genelleştirilmiş kavramlar, tutumlar belirli nesne veya durumlara ilişkin birkaç inanç örgütleridir. Değerler standartları korurken, tutumlar birçok ve değişen fikirleri yansıtır. Değerler, ne olması gerektiğiyle ilgili normatif standartlardır. Yukarıda sıralanan değer kavramının çeşitli özellikleri, güdülemenin de önemli kaynaklarını oluşturmaktadır (Miner,1988), Değerler, herhangi bir durumda daha az ya da daha fazla çekici olmasına göre alternatif eylemlerin var olmasını olanaklı kılar (Schwartz, 1994).

Değer kavramı; kişinin neyin iyi ya da neyin arzulanır olduğuna ilişkin fikirlerini içerdiğinden ahlaki bir boyut taşır. Değer sistemleri kişinin değerlerinin göreceli önemini temsil eder. Diğer bir deyişle herkes, bir değer sistemi meydana getiren bir dizi değerlere sahiptir. Bu sistem özgürlük, zevk, öz-saygı, dürüstlük, itaat, eşitlik gibi çeşitli değerlere verilen göreceli öneme göre tanımlanır. Herkesin belli değerleri vardır ve bunlar tutum ve davranışları etkiler. Çünkü Gibson'a (1997) göre içselleştirilmiş bir değer sistemi bir kimsenin eylemlerine rehberlik etmede bilinçli olarak veya olmayarak bir standart ya da ölçüt sağlar (Aktaran Robbins, 1997).

Örgütte paylaşılan ortak değerler, örgütsel anlayışın gelişmesine, tüm çalışanların ortak hedeflere katkıda bulunmaya istekli olmasına katkı sağlar. Bu nedenle eğitim yöneticileri, örgütün misyon ve değerlerini açık bir şekilde ortaya koyarak bu değerleri tüm çalışanlarla paylaşmalıdır. Örgüt, çalışanlarını ortak değerler etrafında buluşturulabiliyor ve bu değerler doğrultusunda hareket etmelerini sağlanabiliyorsa, o örgüt değerlere dayalı olarak yönetiliyor demektir (Sezgin, 2007).

Rokeach Değerleri, davranışa farklı tarzlarda kılavuzluk eden çok yönlü olarak şöyle sıralanmıştır(Aktaran Bilgin, 1995).

1. Bireyi, toplumsal konularda belli bir pozisyonu almaya sevk eder,
2. Bireyi, belirli bir politik veya dini ideolojinin bir diğerine tercihi yönünde etkiler,
3. Bireyin kendini sunmasında kılavuzluk eder,
4. Bireyin kendini ve diğerlerini değerlendirmesinde ve yargılamasında, kendini ve diğerlerini övmesi veya kusurlar bulmasında ölçüt rolü oynar,
5. Karşılaştırma sürecinde merkezi konumu nedeniyle bireyin kendini diğerleri kadar ahlaklı veya yeterli olup olmadığını değerlendirmesinde ölçüt olarak kullanılır,
6. Diğerlerini etkilemede veya ikna etmede kullanılır,
7. Psikoanalitik anlamda kişisel ve toplumsal olarak kabul edilemez inanç, tutum veya eylemlerin nasıl ussallaştırılabileceğini gösterir.

Bir arkadaşına karşı yapılan nazik olmayan bir davranış, doğru sözlülük olarak ussallaştırılabilir. Ussallaştırma, birer ussallaştırılabilecek değere sahip olduğu takdirde olasıdır. İnsan davranışını, önemli ölçüde, sahip olduğu değerler biçimlendirir. Bu doğrultuda değerler bireylerin hem işbirliği düzeyini, seçici algısını ve bilgiyi yorumlama gücünü etkiler; hem vizyon alanını belirler; hem de alternatifler arasından seçim yapmasında, karar vermesinde, sorun ve çatışmaları çözümlemesinde temel bir araç olarak rol oynar (Russell, 2001)

Değer yargısı, kişinin değer sistemindeki bilişsel ve duygusal unsurların birbirini karşılıklı etkilemesini içerir. Değerler, iklim içinde kök salmıştır ve bu yüzden güçlü desteğe sahip olup değiştirilmesi oldukça güçtür. Birçok açıdan mesleki tutumlar ile adanmışlık arasındaki uzaklık, tutumların veya adanmışlığın değerlere olan uzaklığından daha azdır. Fakat bu üç kavram, genel olarak duygusal unsurla ve

performansla ilişkilerinde benzerliklere sahiptir. Bireyi doğrudan etkileyen iklimsel, toplumsal, örgütsel sistemler ve rol setleri kişisel değerlerle ilişkilidir. Değerler, çevresel bağlam hakkındaki beklentiler, mevcut soruna ilişkin çözümleme, karar alma sürecini başlatır (Missel, 1998).

Görüldüğü gibi değerler farklı yolla tanımlanabilmektedir. Ancak değer tanımları incelendiğinde şu temel ortak noktalara varıldığı görülmektedir: Değerler soyut kavramlardır. Ayrıca değerler gelip geçici bir duygu veya aklımıza o anda gelen bir tercih olarak da düşünülemez; değişimi uzun zaman aldığı için, belirli bir zaman dilimi içinde kalıcı oldukları söylenebilir.

Değerler, kavramaya ilişkin bir unsur içerir. Değerler ayrıca bütünüyle belirgin olmak zorunda da değildir. Bilincinde olmadan değerlere uygun hareket edilir. Bir diğer nokta, değerler eyleme dönüşmek durumundadır. Değerler hakkında konuşmak onların varlığını kanıtlamaz. Değerin uygulamada bir anlamı olması gerekir. Aksi takdirde varlığı saptanamaz. Son olarak, değerlerin belirgin özelliği arzu edilen bir kavram olmasıdır. İnsanların kararlarını, tutumlarını, davranışlarını şekillendiren, kişiliğin temelini oluşturan değerlerin araştırılmasında birtakım güçlükler yaşanmaktadır.

Hecher (2003), değerlerle ilgili çalışmalarda dört engelden söz etmektedir. Bu engeller; (1) değerlerin gözlenemezliği, (2) halihazırdaki kuramların, değerlerin davranışı nasıl biçimlendirdiğinin anlaşılmasını yeterince açıklayamaması, (3) davranışın oluşumu sürecinde davranışsal açıklamaların ikna edici olmadığı bilmesi ve (4) değerlerin ölçülmesiyle ilintili güçlüklerin varlığıdır (Aktaran Hitlin, 2003). Bu engellere karşın bilim insanları, değerleri çalışma kapsamlarına almışlar, değerlerle ilgili çeşitli kuramlar geliştirmişler, değerleri çeşitli şekillerde sınırlamışlardır. Aşağıda farklı değer sistemi sınıflandırmaları ele alınmıştır.

2.1.2. Çeşitli Değer Sistemi Sınıflamaları

Alanyazın incelendiğinde, onlarca çeşit değer sistemi sınıflaması yapıldığı görülmektedir. Sosyal değerler, iklimsel değerler, iş değerleri, kişisel değerler vb. Bu sınıflandırmalar da her kuramcı tarafından yine farklı şekillerde ayrıştırılmaktadır. Bu

araştırmada incelenen değer sistemleri kişisel değer sistemleri olduğundan, aşağıdaki satırlarda yalnızca kişisel değer sınıflandırmaları ele alınmaktadır.

2.1.2.1. Spranger'in Kişisel Değerler Sınıflaması

İnsanları kişisel değerlerine, kişiliğin baskın değerlerine göre sınıflandırma çabalar arasında Spranger'in sınıflaması ilk örneklerden biridir. Spranger, değerlerine göre bireyleri, kuramsal, ekonomik, estetik, sosyal, politik ve dinsel olmak üzere altı kümeye ayırmıştır. Aşağıda Spranger'in (1928) tiplerinin kısa betimlemelerine yer verilmektedir(Aktaran zgven 1994).

2.1.2.1.1. Kuramsal

Gerçeğe, bilgiye ve eleştirici düşünceye önem verir. Kuramsal nitelikli bireyin temel ilgisi, gerçeğin keşfidir. Kendisini objelerin güzelliği ve yararlılığına ilişkin yargılardan arındırır. Benzerlik ve farklılıklara dikkat eder; eleştirici, akılcı ve ampirik bir bilim insanının niteliklerini taşır. Bilgisini düzenleyerek sistemleştirmeyi amaç edinir (Bilgin, 1995).

2.1.2.1.2. Ekonomik

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

2.1.2.1.3. Estetik

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

özelliklerindedir. Kuramsal değer niteliklerinin tamamen karşıtı nitelikler taşıır (Arat 1987).

2.1.2.1.4. Toplumsal

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

2.1.2.1.5. Politik

Kişisel olarak etkili ve güçlü olmaya önem verir. Her şeyin üstünde kişisel güç, etki ve şöhret arar. Politikaya girmese bile politik bir kimse olarak bilinir (Karwat 1982).

2.1.2.1.6. Dinsel

Evreni bir bütün olarak algılar ve kendini bu bütünlüğün bir parçası olarak görür. Mutlaka doyurucu en yüksek değer deneyimleri arar, mistik konulara ve yaşantılara ilgi duyar. Dinsel doyum için yaşamın nimetlerini göz ardı edebilir (Akbaş, 2004).

2.1.2.2. Milton Rokeach'ın Değer Sınıflaması

Rokeach (1979), değerleri amaç ve araç değerler olarak sınıflandırmıştır. Rokeach'ın ifade ettiğı amaç değerler, yaşama temel amacıyla ilgilidir (örneğin rahat bir yaşam, mutluluk, eşitlik, toplumsal onay vb.). Diğer yandan araç değerler ise bu amaçlara ulaşmada kullanılacak davranış tarzlarıyla ilgilidir (örneğin hırslı, neşeli, bağımsız, sevecen vb.). Sözü edilen amaç değerler kişisel ya da toplumsal olabilir. Örneğin ahiret selameti veya kendine saygı kişisel değerler iken; barış içinde bir dünya, ulusal güvenlik, özgürlük vb. toplumsal değerlerdir. Araç değerler de ahlaki

içerikli veya yeterliliğe dönük olabilir. Ahlaki değerler kişiler arasındır; bunlar, zedelendiklerinde vicdan azabı veya utanma duygusu doğuran bazı araç değerlere göndermektedir (örneğin dürüst, sevecen, bağışlayıcı vb.). Diğer araç değerler ise yeterlik ya da kendini gerçekleştirmeyle ilgilidir (Aktaran Bilgin, 1995).

Öte yandan bireyler, toplumsal ve kişisel değerlere verdikleri öncelikler bakımından farklılık gösterebilirler. Bu nedenle, bireylerin davranış ve tutumları da öncelik verdikleri kişisel ve toplumsal değerlere bağlı olarak, birbirlerinden farklılaşırlar. Bireyin bir toplumsal değerinde yükselme olması, diğer toplumsal değerinde de yükselme olmasına ve kişisel değerlerinde de düşme yaşanmasına neden olacaktır. Veya tersine bir kişisel değere verilen önemde artış olması, diğer kişisel değerlere verilen önemin de artmasına ve toplumsal değerlere verilen önemin azalmasına neden olacaktır (Turgut, 1996).

Kurama göre, tek tek değerlere yüklenen görece önemler, değerlerin kendi aralarında hiyerarşik bir yapılanma içinde olmalarını gerektirir ve bu yapılanmaya da değer öncelikleri denir. Bireyler arasındaki tutum ve davranış farklılıklarının altında, farklı değer öncelikleri yatmaktadır (Demirutku, 2007). Rokeach (1979), yeni bir değer öğrenilmesi ve bunun değer sistemi içerisine yerleştirilmesiyle düzenlemede değişim olmakla birlikte, değer sisteminin uzunca bir süre sabit kaldığını belirtmektedir.(Aktaran Turgut, 1996) Değer sistemi bireylerin belirgin bir kişiliğe sahip olduğunu gösterecek kadar sabit, ancak aynı zamanda kültürel, toplumsal ve kişisel deneyimlerin etkisiyle değerlere verilen önceliklerin yeniden düzenlenmesi ölçüsünde de değişkendir. Rokeach'in (1979) değer sınıflamasında yer alan değerler aşağıdaki gibidir.

2.1.2.2.1. Amaç Değerler

Amaç değerler şu alt değerlerden oluşur (Bilgin, 1995): Ahiret selameti (öbür dünyadaki mutluluk, cennete gitme), aile güvenliği (aile üyelerinin güvencesini sağlamak), barış içinde bir dünya (savaşız, çatışmasız bir dünya), başarı hissi (hayatta kalıcı, iyi şeyler yapmış olma duygusu), bilgelik (yaşama olgun ve filozofça bakma), eşitlik (kardeşlik, herkese eşit fırsat), gerçek dostluk (yakın arkadaşlık), güzellikler dünyası (doğası güzel, estetik değerlere ve güzel sanatlara önem verilen bir dünya),

heyecanlı bir yaşam (renkli, hareketli bir yaşam), iç huzur (iç çatışmalardan uzak, kendiyile barışık olmak), kendine saygı (insanın kendine saygı duyması, özsaygı), mutluluk (halinden memnun olmak), olgun sevgi (cinsel ve ruhsal yakınlık), özgürlük (bağımsızlık, özgürce seçebilme), rahat bir yaşam (geçim sıkıntısı duymadan, refah içinde bir yaşam), toplumsal onay (diğerleri tarafından taktir edilmek, saygı görmek), ulusal güvenlik (ülkenin saldırılardan korunması) ve zevk (keyifli, haz duyulan bir yaşam).

2.1.2.2.2. Araç Değerler

Bağımsız (kendine güvenen, kendi kendine yeten), bağışlayıcı (kin tutmayan), cesaretli (inançlarını çekinmeden savunan), dürüst (samimi, doğru sözlü), entelektüel (aydın, zeki), geniş görüşlü (açık fikirli, başka fikirlere önyargısız bakabilen), hayal gücü kuvvetli (yaratıcı), hırslı (amacına azimle sarılan, sebatkar, gayretli), itaatkar (yumuşak başlı, kurallara uyan), kendini kontrol eden (ölçülü, kendisine hakim olabilen), kibar (nazık, terbiyeli), mantıklı (doğru, tutarlı akıl yürüten), muktedir (yeterli, becerikli), neşeli (şen, sevinçli), sevecen (şefkatli, cana yakın, sevgi dolu), sorumluluk sahibi (güvenilir, emniyetli), temiz (düzenli, tertipli) ve yardımsever (diğerlerinin iyiliğine çalışan).

Rokeach'ın (1979) yukarıda yer verilen amaç ve araç değerleri, her biri 18 maddeden oluşan iki liste aracılığıyla, kendi içlerinde sıraya koyma yöntemiyle ölçülmüştür. Türkiye'de de çeşitli yaş ve meslek grupları üzerinde uygulanan (Uyguç, 2003; Arda, 1991) Rokeach Değer Listesi, pek çok değerlerle ilgili çalışmalar kapsamında en çok tanınan ve kullanılan araç olmuştur (Bilgin, 1995). Buna karşın Rokeach'ın kuramının kendisi ve ölçme yöntemi iki temel eleştiriye maruz kalmıştır (Braithwaite ve Law'dan Aktaran Demirutku, 2007): Bu eleştirilerden birincisi, çok sıralama biçiminde bir ölçümün yanıtlayıcılar için fazladan bilişsel bir yük getirdiğidir. İkinci olarak da, amaç ve araç değer listelerinin farklı alanlardaki değerleri ne derece kapsadığı ve temsil ettiği tartışmalıdır.

2.1.2.3. Hodgkinson'ın Temel Değerler Sınıflaması

Değerler, kavram oldukları için öznelirler. Arzu (desire) olay bilimiyle ilişkilidirler. Bunların hiçbiri basit şeyler değildir. Her ne kadar arzu, felsefeciler ve sanatçılar tarafından içsel, psikologlar ve sosyal bilimciler (genellikle motivasyon başlığı altında) tarafından da dışsal olarak çokça çalışılmış bir olgu olsa da, halen net değildir. Mevcut teoriler dallara ayrılır ve birbirleri ile çekişirler. Mantıksal tiplene hataları ve kategori yanlışları bol miktarda bulunur. Arzu, farklı ontolojik seviyelerde kendisini gösterir ve bilinçle farklı ilişkiler ortaya koyar. Hodgkinson (2002) değer karmaşası denizinde rotamızı çizmemize yardımcı olabilecek bir analitik değer kavramı modeli sunar. Bu model, Şekil a'da verilmiştir (Aktaran Hoy ve Miskel, 2010).

Şekil 1: Değer Paradigması

Doğru	Değer tipi	Değerin temelleri	Psikolojik yetenek	Felsefi yönelimler	Değer düzeyi
↑ ↓ İyi	I	İlkeler	İstenç istemek	din varoluşçuluk sezgi	I
	IIA	Sonuç (A)	İdrak akıl düşünmek	faydacılık (utilitarianism) pragmatizm hümanizm demokratik liberalizm	II
	IIB	Konsensüs (B)			
	III	Tercih	Duygulanım duygu hissetmek	postmodernizm davranışçılık pozitivism hazcılık	III

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

Şekil 1' de görüldüğü gibi, transrasyonel (tip 1) değerler ilkeyi temel almıştır. Rasyonel (tip 2a) değerler, bireyin doğruyu nasıl algıladığına ve sonuçları değerlendirdiğine dayalıdır. Tip 2b rasyonel değerler, yine bireyin doğruyu nasıl algıladığına; ancak bu kez uzlaşıları değerlendirmesine dayanır. Alt rasyonel (tip 3) değerler ise, kişisel tercihlerle ya da doğru olarak algılanan şeylerle ilişkilidir. Tip 1

değerler, sağlam ilkeleri temel almış olup bu tip değerler daha üstün, daha güvenilir ve diğer değer tiplerinden daha güçlü olarak savunulurlar. Metafizik bir boyuta sahip olan bu değerler. Mantık yoluyla doğrulanamazlar, bilimsel ölçülerle kanıtlanamazlar. Çoğunlukla din ya da politik ideoloji sistemlerine bağlanmış olan tip 1 değerlerin felsefi yönelimleri din, varoluşçuluk ve sezgicilikte yer alır. Tip 3 değerler basit, özel durumlarla ilgili ve bireyin "iyi" olduğuna inandığı şeye ilişkin gerekçelendirici tercihleridir. Yani bu tip değerler, bireysel duygulara dayanır ve bir bireyin tercih yapısından oluşur. Bu tip değerler, en temel değer tipleridir. Onların felsefi yönelimleri ise davranışçılık, pozitivizm ve hazcılıktır. Bilişsel yeteneklere dayanan tip 2 değerler, hem uzlaşma hem de sonuçlara odaklanır. Onlar kolektif toplumsal değerler olup, bu bağlamda işlev görürler.

Bu tip değerler, gelecek koşullara ve kolektiflik için neyin istenir olduğuna odaklanır Tip 2 değerlerin rasyonel temellere dayandığını ifade etmiş; bu değerleri iki alt tipe ayırmıştır. Tip 2b değerlerinde, neyin doğru olduğu, toplumsal normlar ve gelenekleri referans alarak ya da yasal işleyiş doğrultusundaki görüşler üzerinde toplumsal uzlaşma ya da bütünleşmeyle belirlenmektedir. Tip 2a değerleri ise, bir çeşit maliyet-yarar çözümlemesi gibi, bir tür rasyonel hesaplara dayanır. Her iki tip 2 değeri de, bireysel tercihlerde bütünleşme olan (2b), veya verilmiş olan bir sosyal normlar, beklentiler ve standartlar şemasını referans alarak değerlendirilen sonuçları (2a) dikkate alarak bir toplumsal bağlam varsayar.

Kısaca tip 2a değerler, sonuçlar için doğruluğu tanımlarken, tip 2b değerler doğruluğu uzlaşmaya yüklerler. Yine tip 2a değerler gelecekteki bazı durumların arzu edilebilir sonuçlarının mantıklı çözümlmelerine bağlıyken, tip 2b değerler çoğunluğun istekleriyle uyumludur (Aktaran Hoy ve Miskel, 2010).

2.1.2.4. Beck'in Değer Sınıflaması

Bir başka değer sınıflaması da Beck (1997) tarafından yapılmıştır. Beck'in değerlere ilişkin çalışması, farklı durum ve zamanlarda değişebilmekle birlikte, oldukça yaygın olan evrensel değerler seti üzerine temellenir. Beck'e göre, kesin, mutlak değerler yoktur. Değerler, hem araç hem de amaçtır. Beck, değer sistemlerini aşağıdaki ana başlıklar altında ifade etmektedir (Aktaran Law, 2001).

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

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

2.1.2.5. Leithwood, Begley ve Cousins'in Değer Sınıflaması

Temel çerçeve olarak Beck ve Hodgkinson'ın değer sistemlerini kullanarak Leithwood, Begley ve Cousins (1990), Kanada'daki okul liderlerinin benimsedikleri değerleri araştırmışlar ve özellikle okul bağlamında dört değer setinden oluşan bir sistem derlemiştir. Bunlar aşağıda sıralanmıştır (Aktaran Law, 2001):

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

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

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

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

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

Değerler kategorisinde bulunabilir. Yine Hodgkinson'ın modelindeki transrasyonel değerleri ile Leithwood ve arkadaşlarının modelindeki Set 1 Temel İnsan Değerleri (örneğin özgürlük, mutluluk ve bilgi), Rokeach'ın amaç değerlerine karşılık gelmektedir. Set 1 ve Set 2'de ifade edilen genel ahlak ve mesleki değerler, davranış normları ya da diğerlerini yargılamada birer rehber olarak kabul edilebilir. Onlar adalet ve cesaret ile spesifik rol sorumluluğu gibi değerleri içerir. Set 3 Mesleki Değerler, özellikle bir işgörenin işinde kararlara rehberlik etmeyle ilintilidir. Öte yandan Hodgkinson'ın sonuç değerleri, bu setin içindedir. Benzer şekilde, Set 4'teki Toplumsal ve Politik Değerler, Hodgkinson'ın uzlaşma değerlerine benzemektedir. Beck'in sınıflamasındaki spesifik değerler ile Leithwood ve arkadaşlarının sınıflamasındaki diğerlerine saygı temel insan değeri arasında yakın ilişki vardır. Son olarak Beck'in Ara Değerleri ile Hodgkinson'ın "tercih" alt rasyonel değerleri benzeşmektedir (Aktaran Law, 2001).

2.1.2.6.Graves'in Değer Sınıflaması

Graves, değer tiplerine göre çalışanları farklı bir yaklaşımla sınırlamıştır. O, insanların bilgi ve yaşla çok az ilişkisinin olduğu bir dizi psikolojik düzeyden geçerek geliştiğini öne sürmektedir. Bir bireyin farklı düzeylerde nasıl ilerlediği, toplumsallaşmaya, fırsatlara ve kişinin bilgiyi nasıl asimle ettiği ile nasıl alışkanlıklar geliştirdiğine bağlıdır. Graves'in (1970) belirlediği var olma düzeyleri şunlardır (Aktaran Leavell,1997; Robins, 1994):

I. Düzey: Tepkisel Var Olma: İnsanların temel fizyolojik ihtiyaçlarını gidermeye çalıştığı düzeydir. Değerlerin tepkilerle belirlendiği düzeydir.

II. Düzey: Geleneksel Var Olma: Bu düzeyde insanlar sadece var olma ihtiyacı duyarlar. Tek ihtiyaç, nesli devam ettirmektir.

III. Düzey: Ben-merkezli Olma: İnsan olma olgusunun belirlediği düzeydir. Birey olma dürtüsü çok güçlüdür. Başkaları üzerinde baskı kurma ve birey olma güdüsü çok yüksek olduğundan, değerler de bu amaca hizmet edecek biçimde şekillenir.

IV. Düzey: Özverili Var Olma: Acı ve ölümden sonraki yaşam için var olma ağırlıklı olan duygudur. Tanrı'nın koyduğu değerlere yönelme söz konusudur.

V. Düzey: Materyalist Var Olma: Dünyanın sırlarını keşfetme ve dünyayı yönetme duygusu egemendir. Bu durum, materyalist bir yaşam ve değerlerin öne çıkmasına neden olur.

VI. Düzey: Toplumsal Var Olma: Çağcıl yaşam biçiminin sunmuş olduğu rasyonel değerlerden çok insani değerler öne çıkar. Diğer insanlar önemli hâle gelmiştir ve toplum bir bütün olarak değerlidir.

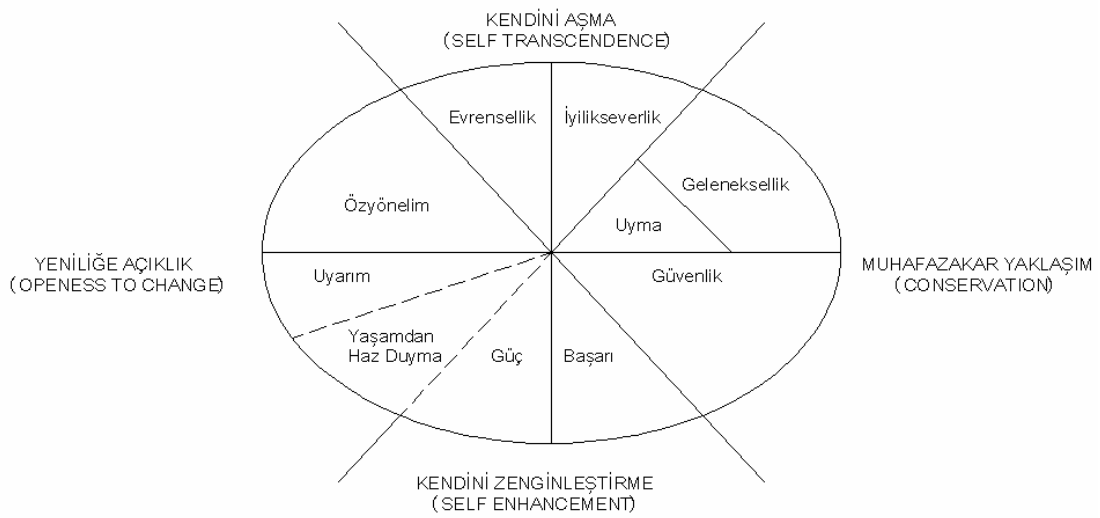
VII. Düzey: Varoluş: Değer sisteminin temeli bilgiye ve evrenle ilgili gerçekliğe dayalıdır. İnsan, kendine güvenir; hayata, bağımsızlığa ve toplumun çıkarlarına değer verir. Farklı değerlere hoşgörü vardır, otoritenin kontrolsüz kullanımına karşıdır.

2.1.2.7. Schwartz Temel Kişisel Değerler Sınıflaması

Schwartz (2004) değer tiplerini kendi içinde iki ana boyut üzerinde gruplandırmıştır. Bunlardan birincisini, *Yeniliğe Açıklık (Openness to change)/Muhafazakar Yaklaşım (Conservation)* boyutu olarak adlandırmıştır. Bu boyutun *Yeniliğe Açıklık* ucu, *Özyönelim* ve *Uyarım* değer tiplerini kapsar ve bireylerin duygusal ve düşünsel ilgilerini önceden kestirilemeyecek biçimlerde izlemelerine olanak sağlayan değerlerden oluşur. Boyutun *Muhafazakar Yaklaşım* ucu ise, *Güvenlik*, *Uyuma* ve *Geleneksellik* değer tiplerinden oluşur ve bireylerin yakın oldukları kişilerle, kurumlarla ve geleneklerle olan ilişkilerindeki süreklilik ve belirliliğin sürmesine olanak sağlayan değerleri içerir. İkinci boyut ise, *Kendini Aşma (Self Transcendence)/Kendini Zenginleştirme (Self-Enhancement)*, adını almıştır. Bu boyutun *Kendini Aşma* ucu, *Evrensellik* ve *İyilikseverlik* değer tiplerini; *Kendini Zenginleştirme* ucu ise, *Güç* ve *Başarı* tiplerini kapsarlar. Kendini zenginleştirme grubu içindeki değerler, bireyin başkalarının zararına bile olsa, kendi çıkarları doğrultusunda davranmasına olanak sağlayan değerlerden oluşmaktadır. Kendini aşma grubu ise, bireyin, yakın ya da uzak tüm insanların ve doğanın yararı için, bencil amaçlarından vazgeçmesine yönelik değerleri kapsamaktadır. Temel insan değerleri teorisi, iki çekirdek öğeden oluşur. Birincisi, birçok toplumda bireyler tarafından tanındığına ve değerlere rehberlik eden farklı değer türlerini çevrelediğine inanılan 10 motivasyonel farklı değer türünü belirtir. İkincisi, teorinin 10 farklı değer türünün birbiriyle dinamik olarak nasıl bağlantılı olduğunu açıklar. Ayrıca belirtilen değerlerin

birbiriyle uyumlu ve karşılıklı olarak birbirini destekleyici bir yapıya sahip olduğu, diğer yandan aynı zamanda, birbirlerine karşı koydukları ve çatıştıkları da belirtilir (Schwartz, 1994).

Şekil 2:Schwartz'ın değerler sınıflandırması



Kaynak: Bernea, M. F. And Schwartz, S.H. (1994). *Values and Voting. Political Psychology*, 19(1),17-40

Değerler, ifade ettikleri motivasyonel amaçların türlerine göre birbirlerinden ayrılırlar. Değerler, bilinçli amaçları temsil ederler, tüm birey ve toplumların başa çıkması gereken üç evrensel gereksinime cevap verirler. Bunlar: Biyolojik organizma olarak insanın gereksinimleri, koordineli sosyal etkileşim ihtiyacı, toplumların yaşamını sürdürmesi ve düzgün işlemesi için gereklilikler. Değer tiplerindeki görece önem farkları, bireyleri ve toplumları ayırıştıran temel etkindir. Temel insan değerleri teorisinde yer alan 10 farklı motivasyonel değerlerin tanımları ve hangi belirli özel değerleri kapsadıkları aşağıda verilmiştir.

2.1.2.7.1. Güç

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

2.1.2.7.2. Başarı

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

2.1.2.7.3. Hazcılık

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

2.1.2.7.4. Uyarılım

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

2.1.2.7.5. Özyönetim

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

2.1.2.7.6. Evrensellik

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

2.1.2.7.7. İyilikseverlik

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

2.1.2.7.8. Geleneksellik

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

2.1.2.7.9. Uyma

Başkalarını üzebilecek ya da onlara zarar verebilecek ve toplumsal beklenti ve normlara aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlandırılmasını ifade eder. Bu değer boyutuna giren değerler itaatkâr olmak, kendini denetleyebilmek, kibarlık ile ana babaya ve yaşlılara saygılı olmaktır.

2.1.2.7.10. Güvenlik

Toplumun, ilişkilerin ve kişinin kendisinin güvenliğini ve istikrarını ifade eder. Bu değer boyutuna giren değerler toplumsal düzen, aile güvenliği, ulusal güvenlik, iyiliğe karşılık vermek, temiz olmak, bağlılık duygusu ve sağlıklı olmaktır.

2.1.2.8. West'in İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değerlerine İlişkin Sınıflaması

Okul yöneticilerini, değerler açısından, dört farklı tavra göre sınırlamıştır (West, 1993).

2.1.2.8.1. Reaktif Müdürlük

Bu tip yöneticiler, toplumun sahip olduğu popüler değerleri benimseyen yöneticiler olarak tanımlanır. Diğer bir söyleyişle, ana babaların okuldan beklentileri her ne ise yöneticiler onları sağlamaya çalışır. Reaktif yöneticiler, okulların bir

toplumu şekillendirip dönüştüreceğine inanmazlar yalnızca okulların toplumu yansıtacağını düşünürler. Reaktif yöneticiler statükoyu güçlendirirler.

2.1.2.8.2. Gizli Müdürlük

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

2.1.2.8.3. Vaha Müdürlük

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

2.1.2.8.4. Proaktif Müdürlük

Bu tip yöneticiler velileri tartışmaların içine daha fazla katmak için kendi değerleri ve atılımlarıyla öne çıkmaya hazır kişiler olarak tanımlanır. Aynı meslekten olmayan kişilerin yaşanılan zorlukları anlamasını sağlamayı ve onlarla bu zorlukların altında yatan fikirleri paylaşmayı içerir. Biçimlendirici ve eğitsel bir tarzıdır.

2.1.3. Kültür ve Değerler

İklim; bir toplumun sahip olduğu maddi ve manevi kıymetlerden oluşan öyle bir bütündür ki, toplum içinde mevcut her çeşit bilgiyi, alakaları, itiyatları, kıymet ölçülerini, görüş ve zihniyet ile her çeşit davranış şekillerini içine alır. Bütün bunlar birlikte, o toplum mensuplarının çoğunda müşterek olan ve onu diğer toplumlardan ayıran hususi bir hayat tarzı temin eder (Kağıtçıbaşı, 1979).

Her kültürün belli başlı değerleri vardır ve bu değerler o kültürü diğerlerinden ayırır. Batı kültürlerinde faydacılıkla ilgili değerler önde gelmektedir. Başarı kazanmak, tanınmak, mevki tutmak, değer verdiğimiz hususlardır. Bu iklim içinde

kendini gösterme motifi önemli bir yer tutar. Halbuki daha önce içinde bulunduğumuz iklimde durum bundan farklıydı. El yazması bazı eski kitaplar arasında, yazdığı kitaba imza atma gereği duymayan, bunun yerine, muhtaç ve kusur dolu bir insan anlamına gelen ve alçak gönüllülük ifade eden ‘fakiri pür taksir’ ibaresini koymakla yetinen kimselere rastlanmaktadır (Turhan, 1987). Görüldüğü gibi değerler iklime göre şekil almakta ya da değerler bizzat bir iklim kalıbı oluşturabilmektedir.

2.1.4. Değerler ve Motivasyon

Değerler, bir toplumun üyeleri tarafından izlenen ve benimsenen genel amaçlar olarak da tanımlanmaktadır. Bilindiği gibi amaç, motivasyon kavramının bir tamamlayıcısıdır, özendirici anlamına gelir. Bu nedenle de, genelleşmiş amaçlar, genelleşmiş özendiriciler olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla bunlar, yani değerler, temel güdülere bağlı ve toplumun üyelerince paylaşılan genelleşmiş özendiriciler olarak yorumlanabilir (Güngör, 2000). Bu anlamda diyebiliriz ki, değerler, ihtiyaçların tatmininde rol oynarlar. Bireyin bir çok değeri, ihtiyaç ve isteklerini doğrudan doğruya tatmin eden objelerin değerlendirilmesi ile ilgilidir. Bu durumda değer objeleri, motiflerin tatmininde araçsaldır ve birey için fonksiyonel bir anlama sahiptir (Ünal, 1981).

2.1.5. Değerler ve Tutumlar

Tutum; bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir. Tutumlar, kendileri gözlenemeyen fakat gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı varsayılan bazı eğilimlerdir. Tutumlar doğuştan sahip olunamayan öğelerdir, zaman içinde değişme ve gelişme gösterirler (Kağıtçıbaşı, 1979). Tutumlar, hoşlanma ve hoşlanmamalardır; durumlar, nesnelere, kişiler, gruplar ve soyut fikirlerle sosyal politikacılar da dahil olmak üzere çevrenin tanımlanabilir herhangi bir diğer özelliğine karşı duyulan yakınlık ve iticiliktir.

2.1.6. Değerler ve Ahlak

Ahlaki değerler, diğer değerlerle birlikte, insanın değer sisteminin bir parçasını teşkil eder; yani her cins değer aynı bütünün birer parçası olmak itibariyle birbiriyle organik bir ilişki içindedir. İnsan davranışları onun değerler de dahil olmak üzere kognitif sisteminin bir yansımasından ibarettir. Ahlaki değerler kendi başlarına bir kognitif kategori teşkil etmezler; bunların başka sahalara ait değerlerle mutlaka ilişkili olmaları gerekir. Ama hiçbir değer sahasının başka sahalara olan ilişkisi ahlaki değerlerde görüldüğü kadar sıkı ve yaygın değildir. İnsanın iyi ve kötü kategorilerine sokmadığı düşünce ve davranış çok azdır (Hökelekli, 2006).

2.1.7. Değerlerin İşlevleri

Rokeach (1979) değerlerin sınıflandırılmasından yola çıkarak, değerlerin işlevlerini belirlemiştir. Rokeach değerlerin işlevlerini aşağıda vermiştir (Aktaran Bilgin, 1995).

2.1.7.1. Değerlerin Düzeltici/Ayarlayıcı İşlevi

Düzenlemeye yönelik değerler, sahte değerlerdir; çünkü grup baskıları için bir uyarılma yolu olarak birey tarafından desteklenirler. Elbette kişinin, kendisi ya da diğer insanlar için kötü bir biçimde, bir değere sahip olmayı kabul etmesi beklenemez. Kişi, bu değerleri öncelikle bilişsel olarak, sosyal ve kişisel olarak daha savunulabilir olan değerlere dönüştürmelidir

2.1.7.2. Değerlerin Ego Koruyucu İşlevi

Psikoanalitik teori, değerlerin tutumlar gibi benlik koruyucu gereksinimlere hizmet edebileceğini ileri sürer. Tüm araç ve amaç değerlere, ego koruyucu işlevlere hizmet etmek için başvurulabilir; fakat diğer yandan tek bir değer bu işlevi gördüğü söylenemez. Temizlik, kibarlık gibi davranış tarzları ile aile ve ulus güvenliği olarak son durumların özellikle ego savunması için yardımcı olduğu vurgulanmaktadır.

2.1.7.3. Değerlerin bilgi veya kendini gerçekleştirme işlevi

Anlam için araştırma, anlama gereksinimi, algının daha iyi organizasyonuna doğru eğilim ve açıklık ile tutarlık sağlamak için inanç. Araç ve amaç değerler de, açık veya gizli olarak, kendini gerçekleştirme işlevini de içlerine alırlar. Böylece insanlar erdem, başarı algısı gibi son durumlar ile bağımsız, tutarlı ve yeterli olarak davranış tarzlarına önem verirler.

2.2. Örgüt Kavramı

Örgüt kavramına yönetim kuramları farklı açılardan açıklık getirmeye çalışmıştır. Örgüt ve yönetim alanında geliştirilen kuramlar genelde klasik, neoklasik ve sentezci olarak üç başlık altında incelenmektedir. Klasik yönetim kuramına göre örgüt, rasyonel ve teknik bir sistemdir. Neo-klasik kuram, klasik kuramın bir antitezi olarak örgütü doğal ve organik bir sistem olarak tanımlar. Sentezci ya da çağcıl kuram ise örgütü bir sistem olarak ele almakta ve örgüt içi ve dışı çevreyle ilgili alt sistemlerin ve değişkenlerin birbirleriyle ilişki ve etkileşimini temel almaktadır (Şişman, 2002).

Örgüt kavramı, psikoloji, sosyoloji, sosyal psikoloji ve yönetim bilimi gibi pek çok bilim dallarının inceleme alanlarında yer almış; her bir bilim dalının kendi bakış açısı çerçevesinde değerlendirildiği için örgüt kavramının farklı tanımlamaları yapılmıştır.

2.2.1. Örgüt Kavramının Tanımı

Örgüt kavramını, insanların tek başlarına gerçekleştiremeyecekleri amaçlarını diğer bireylerle bir araya gelerek grup halinde çaba, yetenek ve bilgilerini bütünleştirmek suretiyle gerçekleştirmelerine olanak veren işbölümü ve koordinasyon sistemi, düzen ya da yapı olarak tanımlamıştır (Şimşek, 2004).

Örgüt, otorite ve sorumluluk hiyerarşisi çerçevesinde, iş bölümü yapılarak ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir grup oluşturmuş bireylerin faaliyetlerinin ussal eşgüdümü şeklinde tanımlamaktadır (Schein, 1988).

Örgüt iki farklı anlamda ele alınmıştır. Birinci anlamıyla örgüt, bir yapı, iskelet, önceden planlanmış ilişkiler topluluğunu ifade ederken; ikinci anlamıyla da bu yapının oluşturulması sürecini, organize etme işlevlerini ifade etmektedir (Koçel, 2003).

Hicks (1976) örgüt tanımlamasını beş önemli nokta üzerinde toplamıştır (Aktaran Öge, 1996,):

- Bir örgütte daima bireyler vardır.
- Bu bireyler arasında ilişki vardır.
- Bu ilişki bir yapı çerçevesinde düzenlenir ve ifade edilir.
- Örgüt üyesi olan bireylerin, bireysel amaçları davranışlarının nedenlerini oluşturur.
- Davranışlar, bireysel amaçlarla alakalı ve paralel ortak amaçların oluşmasına etki eder.

Yukarıdaki tanımlamalardan da anlaşıldığı üzere, örgüt kavramının tanımlamasını yapan örgüt bilimciler, açıklamalarını birkaç önemli unsur etrafında toplamıştır. Bu unsurları birden fazla bireyin olması, ortak bir amacın bulunması ve bu amacın işbirliği ve koordinasyon ile gerçekleştirilebilmesi ve bir yapının oluşturulması olarak sıralayabiliriz.

2.3. Örgüt İklimi

Genellikle örgüt teorisi, örgütsel davranış gibi disiplinlerde bireysel alanla toplumsal alan arasındaki fark pek net değildir. Psikologlar bireysel birim alan üzerinde çalışırken, sosyologlar, ekonomistler ve araştırmacılar toplumsal alan üzerinde veri elde etmeye çalışır. Örgütsel iklim fenomenine artan ilginin en büyük nedeni bu iki analiz düzeyinin kesişmesidir. Okul iklimi teriminin kullanılması ve örgütsel araştırmalarda işlenmesi 1960'lerde başlamıştır. Lewinian iklim kavramının temelini oluşturmaktadır. Lewinian'ın insanların ürünü olarak tanımladığı davranış kavramı, iklim araştırmaları için temel bir çerçeve oluşturmuştur (Denision,1990).

2.3.1. Örgüt İkliminin Tanımı

Etimolojik yönden iklim (climate) sözcüğü Yunanca'dan gelmektedir ve eğilim (temayül) anlamını taşır. Bu sözcük, yalnız ısı ve basınç gibi fiziksel olayları anlatmaz, aynı zamanda örgüt üyelerinden birinin iç çevreyi nasıl betimlediğini de anlatır. Yani psikolojik bir anlamı da vardır. Gilmer, okul ikliminin gerçekte tepki gösterilen şey olduğunu, iklimin yalnız bireylerin davranışlarını değil, örgütlerin diğer örgütlerle nasıl etkileştiklerini de gösterdiğini söylemektedir (Ertekin, 1978).

Taguiri (1968) iklimi, ilk önce örgütsel hayatın kalitesinin sürdürülmesini ifade etmek için genel bir kavram olarak algılanmıştır. Belirli kişisel özelliklerin kişiliği oluşturduğu gibi ekoloji, muhit, sosyal sistem ve iklimin bazı özelliklerinin de iklimi oluşturmaktadır (Aktaran Yaşar, 2007)

Okul iklimi; “örgütü betimleyen bir özellikler dizisi toplamıdır ve örgütü öteki örgütlerden ayırır, zaman içinde oldukça sürekli ve değişmezdir, örgüt içindeki bireylerin davranışlarını etkiler.” Bu tanıma benzer başka bir tanımda okul iklimi; örgütü betimleyen, örgütü diğer örgütlerden ayıran, zaman içinde oldukça sürekli, değişmez olan ve örgütte bulunan bireylerin davranışlarını etkileyen özellikler dizisi toplamı olarak tarif edilir. Okul iklimi, örgütün kişiliğini oluşturan, örgütü diğer örgütlerden ayıran, örgütü betimleyen, örgüte egemen olan, örgütün iç çevresinin oldukça kararlı, değişmez, sürekli niteliğe sahip ve örgütte bulunan bireylerin davranışlarını etkileyen ve onlardan etkilenen, somut olarak gözle görülüp elle tutulamayan, ancak örgüt içindeki bireylerce hissedilip algılanabilen ve bütün bu özelliklerin içine alan psikolojik bir terimdir (Bakan, 2004).

Okul iklimi örgüte kimliğini kazandıran, gösterilen davranışları etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan özellikler dizisidir. Okulun örgütsel iklimi üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okuldan ayırt eden iç özellikler bütünüdür. İklim okulun bireysel kişiliğidir (Çelik, 2000).

Okul iklimi genellikle liderlik biçimleri, örgüt felsefesi, iş atmosferi ve örgüt hedefleri gibi unsurların çalışanlar üzerinde oluşturduğu izlenimlerden doğar. Okul iklimi, uygulanan yönetim biçimlerinden daha önemlidir. Okul iklimi zayıf ise planlama, organizasyon, personel zenginliği, motivasyon gibi unsurlar dahi başarısızlığı önleyemez. Bundan dolayı okul ikliminin faktörleri iklim açısından büyük

önem taşımaktadır. Okul iklimini etkileyen faktörler şu şekilde sıralanabilir (Demirel, 1997).

Örgüt içinde hâkim olan havanın, iklimin niteliğini öncelikle su durumlara bakarak anlaşılabilir: 1) inanma, güvenme ve güvenlik duygularının durumu, 2) açıklık, içtenlik duygularının durumu, 3) yardımlaşma ve yardımseverlik duygularının durumu, 4) katılma ve katılma duygularının durumu, 5) doyum-umut-beklenti düzeyleri ve duygularının durumu. Çalışanlar arasında bu türden duygular uyandıran olumlu bir okul ikliminde, etkili personel ilişkileri ve iletişimle beraber moral, verim ve dış hedef kitlelerle iyi ilişkiler görülecektir. Olumsuz bir iklimde ise, katı bir örgüt yapısı, buna bağlı olarak hiyerarşiyi takip eden sınırlandırılmış bir iletişim, katılımsız bir yönetim tarzı ve sıkıcı bir çalışma tarzı söz konusu olacaktır (Varol, 1989).

Gilmer (1966) okul iklimini; bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgütlerin içindeki insan davranışlarını etkileyen özellikler olarak tanımlamaktadır. İklim, birlikte yaşayan ve belirli bir yerde çalışan insanların ortak algılarına dayalı olarak belirlenen ve iş çevresinin insan davranışlarını etkileyen bir dizi ölçülebilir niteliğidir. Yıllar içerisinde okul ikliminin temel niteliklerine ilişkin bir fikir birliği oluşmuştur. Marshall Poole (1985) söz konusu nitelikleri şu şekilde özetlemektedir (Aktaran Hoy, Miskel, 2010).

- Okul iklimi, geniş birimlerle ilgilidir; bütün bir örgütün ya da temel alt ünitelerin niteliklerini belirler.
- Okul iklimi, bir örgütün bir ünitesini değerlendirmek yerine bir bütün olarak onu tasvir eder veya ona karşı duygusal tepkileri gösterir.
- Okul iklimi, örgüt ve üyeleri için önemli olan rutin örgütsel uygulamalardan doğar.
- Okul iklimi, üyelerin davranışlarını ve tutumlarını etkiler.

2.3.2. Örgüt İklimi Değişkenleri

Forehand'a (1968) göre okul iklimi kavramı en az üç değişken grubu içermektedir. Bu değişkenler şöyledir (Aktaran Fırat, 2007):

2.3.3.1. Çevresel Değişkenler

Bireyin kendisinden kaynaklanmayan, örgüt üyelerini dışarıdan etki eden değişkenlerdir. Çevresel değişkenlere örnek olarak örgütün büyüklüğü ve yapısı, ekonomik şartlar ve sendikalaşma oranı verilebilir.

2.3.3.2. Kişisel Değişkenler

Bu değişkenler örgüt üyelerinin yetenekleri, yaklaşımları, işe karşı ilgileri, karakteristik nitelikleri gibi bireysel olarak her bir işgörenin sahip olduğu özellikleri ya da değerleri ifade etmektedir.

2.3.3.3. Sonuç Değişkenler

Bu değişken grubu çevresel ve kişisel değişkenlerin bir araya gelmesi sonucunda oluşmaktadır. İş motivasyonu, memnuniyet ve verimlilik bu grup değişkenlere örnek gösterilebilir. Bu noktada grup değişkenler dikkate alındığında, okul iklimi bireysel değişkenlerin ve çevresel değişkenlerin etkileşimi olarak görülebilir.

2.3.4. Örgütlerde İklim Türleri ve Örgüt İklimi Tipleri

Okul iklimi tipleri, örgüt bilimcilerce çeşitli biçimlerde sınıflandırılmıştır. Halpin ve Croft, okullarda örgütsel iklim konulu çalışmalarında altı değişik okul iklimi tipi saptamışlardır. Altı okul iklimi tipi ve özellikleri aşağıdaki gibidir (John ve Taylor, 1999):

2.3.4.1. Açık İklim

Yönetici ve çalışanlar uyum içindedir. Örgüt içinde münakaşa ve çekişme en alt düzeydedir. Çalışanlar arkadaşça ilişkilerinden hoşnutlardır ancak çok samimi olma

ihtiyacı hissetmezler. Çalışanların iş doyumunu yüksektir. Yöneticiler ve çalışanlar kendi işletmeleri ile gurur duyarlar.

2.3.4.2. Bağımsız İklim

Çalışanların morali açık iklim tipindeki kadar olmasa dahi yüksek sayılabilecek bir düzeydedir. Bu iklim tipi sosyal doyum ile sosyal gereksinimleri ön plana çıkarır. İşletme içinde küçük baskı grupları vardır ancak bu grupla uyum içinde çalışmaya engel teşkil etmemektedir. Çalışanlar kırtasiyecilik gerektiren işlemlerle engellenmezler. Yönetici işgörenleri verimli olması için çalışanlar üzerinde baskı kurmaz (Karcıoğlu, 1997).

2.3.4.3. Kontrollü İklim

Görev bu iklim tipinde odaklıdır. İşgörenlerin morali açık iklim tipine göre düşüktür. Çalışanlar arkadaşça ilişkiler kurmazlar. Yardımlaşma ve ilgi oldukça düşük düzeydedir. Yönetici etkili ve emredici olarak nitelendirilir. Yönetici, işgörenlerin sosyal gereksinimlerini karşılamak için gayret sarf etmez (Akhun, 2000).

2.3.4.4. Samimi İklim

Hem çalışanlar hem de yönetici arkadaşça ilişkiler kurar. Sosyal gereksinimlerin giderilmesi ön plandadır. İşgörenlerin morali orta düzeydedir. Yönetici çalışanlarına mutlu bir aile oldukları imajını vermeye çalışır (Durmuş, 1998).

2.3.4.5. Babaerkil İklim

Bu iklim tipinde yönetici hem çalışanları kontrol etmek, hem de sosyal gereksinimlerini karşılamak ister, ancak her ikisinde de başarılı olamaz. Bu iklim tipi kapalı iklim tipine yakındır. İşgörenler uyum içinde değildir. Arkadaşlık ilişkisi kurulmaz. Yönetici her şeyi bilmesi gerektiğini düşünerek her yerde bulunur, izleyici ve kontrolcüdür (John ve Taylor, 1999).

2.3.4.6. Kapalı İklim

Kapalı iklim aslında açık iklimin karşıtıdır. Yönetici ve öğretmenler, yöneticiün baskıcı rutin işleri ve gereksiz iş yükü ve öğretmenlerin düşük düzeyde katılım ve düşük düzeyde adanmışlığı ile sadece kendi işleriyle ilgileniyorlar gibi görünürler.

Yöneticinin etkili olmayan liderliği, sempatik ve ilgili olmayan ve olmanın yanı sıra kontrol eden ve katı bir liderlik olarak görülmektedir. Bu tür yanlış davranışlara sadece hayal kırıklığı ve duyarsızlıkla değil ayrıca genel bir şüphe ve öğretmenlerin birbirlerine güvensizlik duymaları eşlik etmektedir. Kapalı iklimler, desteklemeyen, katı, engelleyen ve kontrol eden yöneticilere; bölücülük yapan, toleranslı olmayan, duygusuz ve kendini kuruma adamayan öğretmenlere sahiptir (Hoy, Miskel, 2004).

Son olarak bu iklim tipinde, örgüt içerisinde yüksek düzeyde münakaşa ve çatışma vardır. Buna karşın işgörenlerin moral düzeyi, iş doyumunu ve çalışanlar arasındaki samimiyet oldukça düşük düzeylerdeydir. Yönetici emredici niteliğindedir ve çalışanların başarılı olması için kolaylık sağlamaz. Verimlilik vurgusu yüksektir ancak uygulamada verim çok düşüktür.

2.3.5. Örgüt İkliminin Boyutları

Örgütün iklim boyutu, kişiler ve gruplar arası ilişkilerin ürünüdür. Ayrıca, amaçlarının gerçekleşmesi ile üyelerin ihtiyaçlarının karşılanması arasındaki oranın da bu hava üzerinde etkisi büyüktür. Bu boyutun öğelerinden biri olan kişiler arası ilişkiler, bazı yazarlara göre diğerlerinden daha önemlidir, çünkü örgüt amaçlarının gerçekleşebilmesi için, üyelerin birbiriyle olan ilişkilerini anlamış ve benimsemiş olmaları gerekir. Kişiler arası ilişkiler ve grup dinamiği eğitim örgütleri için daha çok önem taşır, çünkü bu örgütler diğerlerine göre daha informal bir yapı ve hava içinde çalışır. Eğitim yöneticisinin bu konuda dikkat etmesi gereken ilke, bu ilişkileri kullanmaktan çok anlamaya çalışmak olmalıdır.

Her birey, bir örgüte girerken, bazı ihtiyaçlar ile beklentilerin etkisi altında davranır. Bu ihtiyaçlar karşılanmaz ve beklentiler gerçekleşmezse, o örgütün bir üyesi

olarak, morali bozulur ve verimi düşer, Aslında, beklentiler ile ihtiyaçlar arasında bir neden - sonuç zinciri vardır. Örgütteki beklentiler üstleri ile astları arasında olduğu gibi bunların kendileri veya benimsediği birey yahut gruplar için de söz konusu olabilir. Üstün astından, astın da üstünden beklendikleri daha çok formal davranışı, diğerleri ise informal davranışı yaratır. Bursalıoğlu (2000) okul ikliminin boyutları şu şekilde sıralamıştır. Verim, örgütün verimi ve üyelerin verimi olarak iki türlü kabul edilebilir. Birincisi örgütün amaçlarının gerçekleşme oranı, ikincisi de üyelerinin arasındaki işbirliği derecesi ile ölçülür. Öyleyse, örgütün verimi ortak amaçların gerçekleşmesidir. Kişisel değildir. Bu verim örgütün formal yanı ile ilgilidir. Üyelerin verimi ise, bireysel ihtiyaçların karşılanması sonucudur ve kişiseldir. Bu verim de, örgütün informal yanıyla ilgilidir.

2.3.5.1.Özendirme

Örgütlerde yeniliği ve değişimi vurgulayan bir liderlik anlayışı yaratıcılığı teşvik eder ve çalışanlarda başarıma güdüsünü harekete geçirir; dolayısıyla çalışanın daha yüksek performans ve verimlilik göstermesi beklenir. Ayrıca araştırmalar, katılımcı bir yönetim anlayışının iş tatmini ve performansı olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Valentine, 2001).

2.3.5.2. Durgunluk

Durgunluk diğer bir ifadeyle tembellik klâsik örgütlerin yakalanmış olduğu ve yöneticilerin çabalarına rağmen, bir türlü kurtulamadığı bir hastalıktır. Örgütün temposunu kişisel çabalarıyla hızlandırmaya çalışan yöneticiler, umdukları sonucu alamadıkça daha çok çaba ve aynı zamanda hayret gösterirler. Hâlbuki örgütün temposunu hızlandırma, örgütteki her parçanın temposunu hızlandırmakla mümkündür. Başarılı yönetici, sadece çalışmayı değil, çalıştırmayı da bilen yöneticidir. Örgütte durgunluğun nedeni, karar sürecinde örnek izlemedir. Kararlar hep eski örnekler üzerinden verilince, örgütün temposu da hep aynı kalır. Bu tempoyu hızlandırmayı düşünen yöneticinin yaratıcı kararlar alması gerekir. Durgunluğun diğer nedenleri arasında kurumlaşmış alışkanlıklar ve önceden girilmiş yüklenmeler gelir.

Örgütte değişiklik yapmak isteyen yöneticinin göreceği direnmenin merkezi, yukarıdaki nedenlerin meydana getirdiği durgunluktur. Eğitim örgütleri durgunluğa daha açıktır, çünkü bu örgütlere henüz yeterlik ve uzmanlık kavramları girmemiştir. Halbuki örgütün temposunu hızlandırmakta, bu iki kavramın rolü büyüktür. Zaten bunlara önem verilmezse, örgütü değiştirmek de imkânsızlaşır (Gürsel, 2007).

2.3.5.3. Denge

Denge örgütte bireyin emek, beceri ve bağlılık biçiminde yaptığı yardım ile, örgütün ücret, güvenlik ve benimseme biçiminde yaptığı karşılık arasında bir ilişkidir. Yani denge, aslında örgütün amaçları ile üyelerinin ihtiyaçlarına verilen önem arasındaki orandır. Diğer yandan örgütün amaçları ile üyelerinin ihtiyaçları arasında ne kadar güçlü bir bağ kurulursa, örgütte o kadar dengeli olur Bir eğitim örgütünün parçalarını kaynaştırmak ve ahenkli bir biçimde çalıştırmak bakımından, dengenin sürekli olarak göz önünde tutulması gerekir. Çünkü böyle bir örgütün üretim hataları ve örgütteki dengesizliğin üretim üzerindeki olumsuz etkileri fark edilinceye kadar, madde ve insan kaybı yükselmiş olur. Genellikle eğitim yöneticileri, denge bozukluklarını eskiye dönüş ile gidermeye çalışır. Hâlbuki bu konudaki hedef dengenin yeni model ve programlar yoluyla yeniden kurulmasıdır (Bursalıoğlu, 2000).

2.3.5.4. Kabul alanı

Kabul alanı kavramına göre, örgütteki her bireyin bir alanı vardır ve bu alana giren emirler şartsız kabul edilir. Birey örgüte katılmadan önce, bunları kabullenmiş durumdadır. Örgütteki diğer bireylerin yararları da, her bireyin kabul alanınının sürmesi ile ilgilidir. Çünkü bu alanın küçülmesi veya ortadan kalkması örgütün verimine olumsuz etki yapar. Böylece, kabul alanını sürdürebilmesi için grup, bireye baskı yapar. Bu kavram, yararlı bir genelleme olmakla beraber, psikolojik ve sosyal etkenleri dikkate almamış ve yetkinin kabulünü adeta otomatik bir duruma sokmuştur.

2.3.6. Örgüt İklimi ve Psikolojik İklim

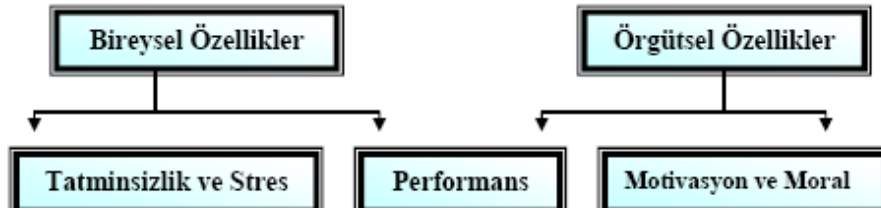
İklim konulu araştırmalar incelendiğinde, araştırmacıların iklim kavramını psikolojik ve örgütsel iklim adı altında iki farklı olgu olarak sınıflandırdıkları görülmektedir. Psikolojik iklim, örgüt üyesinin örgütteki uygulamaları betimlemesi biçiminde tanımlanırken, okul iklimi örgüt üyelerinin örgüt ve çevresine ilişkin algılamalarının ortalaması olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik iklim, örgüt üyelerini içinde yer aldıkları olayların yorumlanmasında ortak düşünceyi paylaşmağa yöneltir ve ortak düşünceyi paylaşan örgüt üyelerinin birleşmesini ve kaynaşmasını sağlar (Halis, 2000).

Psikolojik iklim çalışmalarının kökleri Lewin'in 1936 yılında 'yaşam alanı' terimini kullanmasıyla atılmıştır. Psikolojik iklim algıları bireye olayları yorumlama, olası sonuçları tahmin etme ve eylemlerinin uygunluğunu tartma olanağı verir. Koys ve DeCotiis, 1991 yılında yaptıkları çalışmada, psikolojik iklim kavramını sekiz boyutta ele almışlardır. Bu boyutlar otonomi, bağlılık, güven, baskı, destek, tanınma, dürüstlük ve yenilik kavramları olarak belirtilmektedir (Aktaran Paker, 2003).

2.3.7. Örgüt İklimi ve Örgüt Sağlığı

İnsanlar örgütlerin vazgeçilmez unsurlarıdır. Her bireyin kendine özgü kişisel bir amacı vardır. Örgütler, bu amaçların sonucu olmakla birlikte, bu amaçlara ulaşmak için birer araçtır. Bu nedenle örgütlerde birey davranışları çok karmaşık, çok yönlü ve çok nedenlidir. Birey-örgüt etkileşimin niteliği ile örgütsel etkinlik arasında yakın bir ilişkinin var olduğu belirtilmektedir. Aynı zamanda bu etkileşimin niteliği geliştirilerek örgütsel etkililiğin gerçekleştirebileceği ileri sürülmektedir. Bu bağlamda, bireysel ve örgütsel gereksinimleri karşılanmış, işgören ve işveren arasında eşgüdüm ve işbirliğinin olduğu örgütlerin sağlıklı bir örgüt olduğu söylenebilir. Örgüt sağlığı kavramı bu doğrultuda örgütsel davranış ve çalışma psikolojisi alanında okul iklimi, örgütsel etkileşim ve okul iklimi kavramlarıyla ilişkilendirilmekte ve iç içe kullanılmaktadır (Aytaç, 2003).

Şekil 3: Örgüt Sağlığı Unsurları ve Etkileri (Aytaç, 2003)

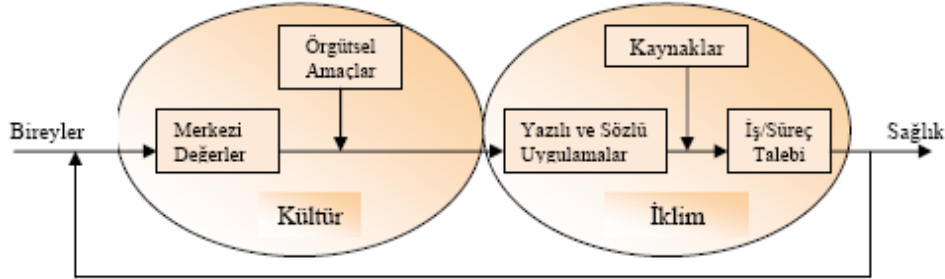


Kaynak: Aytaç, S. (2003). *Çalışma psikolojisi alanında yeni bir yaklaşım: Örgütsel sağlık*. Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi.

Örgüt sağlığının unsurları olarak bireysel ve örgütsel özellikler, bireysel ve örgütsel performansın artışına veya azalışına neden olmakta, bu durum da örgütün sağlıklı olup olmadığını ortaya koyan göstergeler olarak ortaya çıkmaktadır. Örgüt sağlığı, işletmelerin sahip oldukları iklimi, iklimi ve etkililiği yansıtmaya özelliği ile yöneticilere işletmeleri ile ilgili veri sağlaması bakımından oldukça önemlidir. Örgütün sağlıklı örgüt niteliği kazanabilmesi bazı faktörlere bağlıdır. Bu faktörler; çevresel faktörler, fiziksel sağlık, psikolojik sağlık ve sosyal sağlıktır.

Şekil 4'te yer alan örgüt sağlık sistemi modeline göre, örgütün değerleri ve amaçları, politikalarının ve uygulamaların oluşturulmasına yön verir. Süreçler, işgörenin fiziksel, psikolojik ve çevresel talepleri doğrultusunda işin özelliklerini belirler. Shoaf ve diğerlerine göre kaynaklar, anlamlı iş karakteristikleri, izleme, eğitim ve ilerleme olanakları gibi işgören refahını teşvik etme; yorgunluk ve sıkılma gibi, taleplerin negatif etkilerinin işgörenler üzerindeki etkisini dengeleme rolü üstlenir ve aynı zamanda, sonuç olarak örgütsel amaçlara başarılı bir şekilde ulaşılmasını sağlar. Bu modelde örgütün değerleri ve amaçları olarak temsil edilen iklim, örgütün stratejik hedeflerini oluşturur. İklimin yönlendirdiği ve oluşturduğu iklim ise işgören davranışları için ortam oluşturur ve çalışma ortamının sağlıklı olup olmadığını belirler.

Şekil 4: Örgütte Sağlık Sistem Modeli



Kaynak: Schoaf, C. (2004). *Improving performance and quality of working life: a model for organizational health assessment in emerging enterprises*. Human Factors And Ergonomics in Manufacturing.

Sağlıklı bir örgüt ile sağlıksız bir örgüt arasında örgütü etkileyen anlamlı farklar olduğu saptanmıştır. Sağlıklı bir örgüt ile sağlıksız bir örgüt yapı, örgütün etkinliği ve etkililiği, işgörenlerin performansı ve nihai olarak örgütün verimliliği gibi oldukça önemli konularda farklılaşmaktadır (Schoaf, 2004).

2.4. Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar

2.4.1. Değerlerle İlgili Yurtdışı Araştırmalar

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

- 1. Toplum merkeziler:** 2.000 Dh'den daha az maaş alırlar, 40-49 yaşları arasındadırlar ve köy kökenlidirler.
- 2. Ben merkeziler:** Aynı pozisyonda 16 yıl ve üstü çalışmışlar, Fas'tan diploma almışlar ve köy kökenlidirler.
- 3. Uymacılar:** 12.000 Dh'den daha fazla maaş almaktadırlar.

4. Varoluşçular: ABD diplomasına sahip olup iletişim ve taşımacılık veya dağıtım sektöründe çalışmaktadırlar.

5. Kabileciler: Özel sektörde çalışmaktadırlar, ABD diplomalıdırlar ve hem Batı hem de İslam fikir ve değerlerinden etkilenmektedirler.

6. Çıkarıcı Yöneticiler: Bir şirketin yüksek düzey bir pozisyonunda görev almaktadırlar ve 6.000 ile 8.999 Dh arasında maaş almaktadırlar.

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

Ros, Schwartz ve Surkiss (1999); *Temel kişisel değerler, iş değerleri ve işin anlamı* adlı araştırma yapmışlardır. İş hedefleri ya da değerler, iş ortamında temel değerlerin bir ifadesi olarak görülmektedir. Temel değerler; içsel, dışsal, toplumsal ve prestij olmak üzere dört tür iş değerlerini içermektedir. Bu dört tip değer, geçmişteki araştırmanın tekrar sınanması ve 999 kişilik İsrail örneklemini içeren Çalışma 1'le ortaya çıkmıştır. Bu değer tipleri arasındaki karşılıklı ilişkiler, iş değerlerinin yapısına ilişkin kuramı desteklemektedir. Çalışma 2'de hedef edinimi için bir araç olarak işin anlamı incelenmektedir. 193 kişilik İspanyol öğretmen ve 179 kişilik eğitim öğrencileri işin önemi ile ilkelerin kılavuzu durumundaki kapsamlı bir temel değerler setinin önemini değerlendirmişlerdir. Öğretmenlere göre iş, toplumsal istikrar sağlama ve yakın toplumsal ilişkiler kurma işlevi görür. Öğrencilerin değerlendirmelerine göre ise işin bu hedeflerle ve kişisel ilgileri, bağımsızlığı ve heyecanı geliştirmekle ilgisi vardır.

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

Elizur ve Koslowsky (2001), *Değerler ve örgütsel adanmışlık* adlı araştırma yapmışlardır. Bu çalışmanın temel amacı iş değerleri, cinsiyet ve örgütsel adanmışlık

arasındaki ilişkileri incelemektir. Elizur'un geliştirdiği *İş Değerleri Ölçeği* ile Porter ve arkadaşlarının geliştirmiş olduğu *Örgütsel Adanmışlık Ölçeğinin* kısaltılarak kullanıldığı araştırmada, tamamı okul dışında çalışan 204 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma sonuçları göstermiştir ki iş değerlerinin özellikle bilişsel olanları ile adanmışlık arasında pozitif ilişki bulunmuş ve ayrıca değerlerin etkileşimi ile cinsiyetin adanmışlığın önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Hassan (2002), *CPA firmalarının muhasebe yöneticilerinin kişisel değer sistemlerine dönük deneysel bir araştırma* adlı araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı (1) CPA firmaları yöneticilerinin başlıca değer yönelimlerini, (2) bu yöneticilerin değer profilini, (3) CPA firmaları yöneticilerinin kişisel değer sistemleri ile onların yönetsel kararları, iş doyumları, örgütsel adanmışlıkları ve yönetsel başarıları arasındaki ilişkileri, (4) CPA firmaları yöneticilerinin kişisel değer sistemlerinin cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini, (5) CPA firmalarına bağlı hesap denetmenliği, vergilendirme, iletişim teknolojisi, genel yönetim veya diğer bölümlerin yöneticilerinin kişisel değer sistemleri arasında farklılık bulunup bulunmadığını ve (6) CPA firmaları yöneticileri ile onların diğer endüstrilerdeki meslektaşlarının kişisel değer sistemleri arasında bir farklılık olup olmadığını deneysel olarak araştırmaktır. Bin CPA firması yöneticisi arasından random yöntemiyle seçilen iki yüz yirmi üç kişilik örneklem üzerinde yapılan uygulama sonucunda elde edilen bulgulardan bazıları şunlardır:

1. CPA firmaları yöneticilerinin başlıca değer yönelimi ahlaksallık ya da duyusallıktan çok pragmatiklidir.
2. CPA firmaları yöneticilerinin kişisel değer sistemleri ile yönetsel kararları arasında önemli bir ilişki vardır.
3. CPA firmaları yöneticilerinin kişisel değer sistemleri ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
4. CPA firmaları yöneticilerinin kişisel değer sistemleri ile örgütsel adanmışlıkları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.
5. CPA firmaları yöneticilerinin kişisel değer sistemleri ile başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
6. CPA firmalarının kadın yöneticileri ile erkek yöneticilerinin değer sistemleri arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Kadın yöneticiler değer kavramlarından

yetenek, itibar, işçiler ve bireyselliğe erkeklere göre daha az önem verirken; değişim, duygular, çatışma ve paraya erkeklere göre daha fazla önem vermişlerdir.

7. CPA firmalarının genç yöneticileri (44 yaş altı) ile yaşlı (44 yaş üzeri) yöneticilerinin değer sistemleri arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Genç yöneticiler yaşlılara göre başarı, değişim duygu/heyecan ve endüstriyel liderlik değer boyutlarına, daha yaşlılara oranla, daha az önem vermişlerdir.

8. CPA firmalarına bağlı hesap denetmenliği, vergilendirme, iletişim teknolojisi, genel yönetim veya diğer bölümlerin yöneticilerinin kişisel değer sistemleri arasında farklılıklar belirlenmiştir. Kişisel değerlerden sadakate en fazla önem yükleyen bölüm danışmanlık bölümü iken, iletişim teknolojisi bölümü en az önem veren bölüm olmuştur. İhtiyat değerini hesap denetmenliği bölümü yöneticileri en az, vergilendirmedekiler en fazla önemsemektedirler. Saldırganlığı en az önemseyenler genel yönetim bölümü yöneticileri iken, en fazla önemseyenler iletişim teknolojisi yöneticileridir. Bireyselliğe genel yönetim bölümü yöneticileri en az, iletişim teknolojisi yöneticileri en fazla önem vermişlerdir. Güvenliği iletişim teknolojisi bölümü yöneticileri en az anlamlı gören, danışmanlık bölümü yöneticileri bu değeri en çok önemseyen yönetici grubunu oluşturmuşlardır. Beceri değerine genel yönetim bölümü yöneticileri en az, iletişim teknolojileri yöneticileri en fazla önem yüklemişlerdir. Eşitlik değerini bu kez iletişim teknolojileri yöneticileri en az, danışmanlık yöneticileri en çok önemli bulmuşlardır. İş doyumunu en az önemseyen yönetici grubu danışmanlık, en çok önemseyenler iletişim teknolojileri yöneticileridir. Yaratıcılığa genel yönetim bölümü yöneticileri en az, iletişim teknolojileri yöneticileri en fazla önem vermişlerdir. Benim şirketim kişisel değerini genel yönetim bölümü yöneticileri en az, diğer bölüm olarak sınıflandırılan yöneticiler en çok önemsemişlerdir. Ussal değerini en az önemli bulanlar genel yönetim bölümü yöneticileri iken, en fazla önemseyenler iletişim teknolojileri yöneticileri olmuştur. Saygınlığa; hesap denetmenliği bölümü yöneticileri en az puanı, iletişim teknolojileri yöneticileri ise en çok puanı vermişlerdir. İşgören refahını iletişim teknolojileri bölümü yöneticileri en az, diğer bölüm yöneticileri en çok önemseyen yöneticilerdir. Başarıya en az puan verenler danışmanlık, en fazla puan verenler de iletişim teknolojileri ile genel yönetim bölümü yöneticileridir. Onuru en az önemli bulanlar iletişim teknolojileri, en önemli bulanlar da danışmanlık birimi yöneticileridir.

İşbirliğine en az önem veren yönetici grubu iletişim teknolojileri, en fazla önem verenler ise vergilendirme bölümü yöneticileridir. Gücü en az önemli görenler iletişim teknolojileri, en fazla önemseyenler de genel yönetim bölümü yöneticileri olmuştur. Paraya en az önem verenler danışanlık, en fazla önem verenler de iletişim teknolojileri ile genel yönetim bölümü yöneticileridir. Son olarak duygulara/heyecanlara iletişim teknolojileri bölümü yöneticileri en az, hesap denetimi yöneticileri en fazla önem yükleyen yönetici grubu olmuşlardır.

Johnson (2002), Pacific Northwest'teki bir imalat tesisinden doksanüç birinci kademe yöneticinin katılımcısı olduğu *Birinci kademe yöneticilerin kişisel değerleri ile liderlik davranışları arasındaki ilişki* başlıklı araştırmasını, yöneticilerin kişisel değerleri ile liderlik davranışları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Değer boyutları ile liderlik davranış modelleri arasında güçlü bir ilişki saptanmıştır.

Vergauwen (2004), fizik eğitimcilerinin değer profillerini incelemek ve karşılaştırmak amacıyla, *Flanders'taki ilkökul ve ortaokul fizik eğitimi öğretmenlerinin değer yönelimleri* adlı bir araştırma yapmıştır. Değer Yönelimleri Envanterinin kullanıldığı çalışmada, Flanders'ta 528 ilkökul ve 637 ortaokul fizik eğitimi öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin değer yönelimlerinde, öğretmenlerin kişisel özelliklerinden cinsiyet ve öğretmenlikteki hizmet yılı bakımından çok küçük bir fark gözlenmiştir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değer yönelimleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Araştırmanın bulguları, öğretim düzeyinin öğretmenlerin değer yönelimini etkilediğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin ortaokullara oranla ilkökullarda öğrenci istem ve gereksinmelerini karşılamak için müfredat programı önceliklerini ayarlamaları, araştırmanın bir diğer bulgusunu oluşturmaktadır.

Caprara ve Arkadaşlarının (2006), *Kişilik ve politika: değerler, özellikler ve politik seçim* adlı çalışmasında Beş Faktörlü Kişilik Özellikleri Modeli ve Schwartz Temel Kişisel Değerler Kuramı kullanılarak; politik seçimi, özellikleri ve kişisel değerleri etkileyebilen kişilik araştırılmıştır. Veriler, İtalya'daki 2001 genel seçimindeki büyük koalisyonlara oy veren 3044 seçmenden elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, merkez sol seçmenler, merkez sağdakilere oranla *Evrensellik*,

İyilikseverlik ve *Özyönelim* değer tiplerine daha yüksek; *Güvenlik*, *Güç*, *Başarı*, *Uyuma* ve *Geleneksellik* değer tiplerine daha düşük düzeyde önem yüklemiştir.

Steven Glazerman'ın (2010), *Öğretmenleri değerlendirmede artırılmış değerlerin önemi* adlı çalışma öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmelerine ne kadar katkıda bulduklarına dayanan bir değerlendirme olan artırılmış değer, gittikçe popülaritesi artan ama daha da tartışmalı hale gelen bir eğitim reformudur. Artırılmış değerle alakalı dört tane karışıklık alanını vurgulayıp açığa kavuşturmaya çalışmaktayız. Birincisi “artırılmış değer” bilgisi ve kullanım alanları arasındadır. Örneğin birisi, bireysel olarak öğretmenlerle alakalı artırılmış değer bilgisini topluma yaymayı onaylamaksızın artırılmış değer bilgisi içeren bir değerlendirme sisteminin lehinde olabilir. İkincisi öğretmenleri etkili ya da etkisiz olarak sınıflandıran ya da yanlış sınıflandıran sonuçların öğretmenler için olanıyla öğrenciler için olanının mukayesesidir. Öğrencileri ilgileri her zaman öğretmenlerinkiyle uyumlu olmayabilir. Üçüncüsü öğretmen performansının artırılmış değer ölçümünün güvenilirliği ile diğer alanlardaki değerlendirme standartlarının güvenilirliği arasındadır – bireysel olarak öğretmenlerin *artırılmış değer* skorlarının önemli kararlar için herhangi bir yerde kullanılan performans değerlendirmeleri kadar güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır. Dördüncüsü *artırılmış değer* içeren öğretmen değerlendirme sistemlerinin güvenilirliği ile içermeyenlerin mukayesesidir. Artırılmış değer öğretmenler hakkında personelin karar vermesinin güvenilirliğini düşürmesini dikkate almadığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak diyebiliriz ki *artırılmış değer* verisi öğretmen değerlendirme sistemlerinde oynayacağı önemli bir rol vardır fakat insan kaynakları kullanımında “artırılmış değer” bilgilerinin en iyi nasıl kullanılacağına ilişkin öğrenilecek çok şey olduğunu ortaya koymaktadır.

Boyce'nin (1977), *Gelecekteki öğretmenlerin değer sistemleri* adlı çalışmanın amacı müstakbel sınıf öğretmenlerinden oluşan bir denek grubu tarafından benimsenen değer sistemlerinin incelenmesidir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerle yapılacak daha ciddi araştırmalarda bazı değerlerin olabileceğini özellikle eğitimlerinin üçüncü yılına gelene kadar “ideal öğretmen” in değer sistemi algılarının değişip değişmediğini görmek için Rokeach'ın (1979) öne sürdüğü gibi, eğer onların değer sistemleri hareketlere rehberlik edecek standartlarsa, sınıflarındaki çocuklara sağlayacakları müfredat dışı sosyalleşme tecrübelerinde muazzam farklılıklar

beklenebilir. Araştırmaya göre öğretmenler tarafından benimsenen değer sistemlerinde dikkate değer bireysel farklılıklar vardır.

Abubaker (2007), *Libya örgütlerinde çalışan personelin kültürel değerlerin iletişim davranışlarına etkisi* adlı çalışması bu alandaki eksiklikleri bulmak ve bu konu üzerinde odaklaşacak müstakbel çalışmayı incelemek için Libya kurumlarında personel iletişim davranışı üzerindeki kültür etkisiyle alakalı daha önceden yapılmış çalışmaları eleştirel olarak incelemeyi hedeflemektedir. Hususen, Libya kurumlarında iletişim üzerindeki kültürel değerlerle alakalı geçmiş çalışmaları ele almaktadır. Makale kültürün, iletişim davranışlarının örgütün, ve örgüt kültürünün genel tanımlarıyla başlamaktadır. Sonrasında kurumlardaki bireylerin iletişim davranışı üzerinde Libya ulusal – kültürel değerlerin etkisiyle alakalı geçmişteki çalışmalar ele alındı. Bu literatür, Libya kültürünün yüksek – güç duruşu, erillik, ve belirsizlik kaçınması sergilediğini göstermektedir.

Krishnan, R. (2005), *Değişimsel liderlik ve değer sistemi* adlı çalışma ABD deki bir vakıf kuruluşunda işgören yüz çift idareci-çalışan deney grubu kullanarak, lider-üye değişimi (LMX), değişimsel liderlik, lider ve takipçisi arasında nihai ya da aracı değer sistemi uyumu arasındaki ilişkileri incelemiştir. İncelenen dört sonuç; liderin ve iş biriminin algılanmış verimliliği, takipçinin liderden memnuniyeti, ekstra çaba sarf etmede takipçinin motivasyonu, ve takipçinin kurumdan – örgütten ayrılma niyetidir. Korelasyon analizinin sonuçları LMX in değişimsel liderlik ile pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir ve sonuç olarak nihai değer sistemi uyumu ile de pozitif ilişkilidir. İlerletme opsiyonu kullanıldığında regresyon analizinin sonuçları değişimsel liderliğin, LMX ve nihai değer sistemi uyumuna göre verimliliğin, memnuniyetin, ve ekstra çabanın daha güçlü bir göstergesi olduğunu göstermektedir. LMX, memnuniyet ve ekstra çabada, değişimsel liderlik ile hâlihazırda açıklanmakta olduğundan daha önemli bir ilave varyasyon açıklamaktadır. LMX, değişimsel liderlik ve nihai değer sistem uyumuna göre takipçinin şirketten ayrılma niyetinin daha güçlü bir göstergesi olmuştur. Ayrıca araştırma sonucu LMX değişimsel liderlik ve ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi yumuşatır. Lider ve takipçi arasındaki aracı değer sistemi uyumu değişkenlerin herhangi biriyle önemli ölçüde ilişkili olmadığını göstermiştir.

Bilsky ve Koch'un (1994), *Değerlerin içeriği ve yapısı* adlı çalışmanın amacı şöyle açıklanmıştır. Son on beş yıl süresince, Shalom Schwartz değerlerin yapısı

üzerine kapsamlı bir teoriyi geliştirip açığa kavuşturmuştur. Bu yaklaşımının önemli bir özelliği de değer tiplerinin salt bir ayırt edilmesiyle sınırlı olmamasıdır. Bilakis, Guttman'ın taraf-boyut yaklaşımına binaen teori, çalışanların ifade ettikleri motivasyonel kaygıların takibindeki çatışmalara ve karşılıklı uyumluluklara referans vererek değerler arasındaki bir dizi dinamik ilişkiyi belirtmektedir. Buna ilaveten ve mevcut çalışma için daha da önemlisi, Schwartz iki boyutlu ve iki kutuplu bir yapı açısından bu dinamik ilişkileri özetlemiştir. Çalışmada tekrarlamaya çalıştıkları işte bu yapıdır. Ancak; Schwartzdan başka bu amaç için “*Schwartz Değer Anketi*” ni kullanılmamış. Bunun yerine, Dempsey ve Dukes tarafından geliştirilen Morris'in Yaşama Metotları'nın kısa bir süre versiyonunu, Kilmann içebakış testini ve McClelland'ın kişisel değerler anketini N = 144 Kanadalı Pazarlama Öğrencilerine uygulanmış. Veriler, metrik olmayan çok boyutlu ölçek aracılığıyla analiz edilmiş. Araştırmanın sonucunda, Schwartz değerler modelinin hepsinin olmasa da çoğunun tekrarlanabileceğini ortaya konulmuş. Değerlerin değerlendirilmesinde hem kavramsal hem metodolojik farklılıkları ele alınarak varsayılan yapıyla mutabakat ve o yapıdan uzaklaşmalar tartışılmış.

Drabbl ve Twee'nin (2006), *Değer sistemi ile ilgili çalışmada müdahale ve vaka planlama için işbirlikçi modeller geliştirme ve sistemler arasındaki tutumlar ve değerlerde boşluğu kapatma için çocuk refah çağrısında madde bağımlısı ailelerin ihtiyaçlarının dile getirilmesinde, politik analizler yapılmaktadır. Araştırmada ev dışı yerleşimlerde madde bağımlısı ailelerin çocuklarının yaygınlığıyla birleşerek potansiyel yeniden birleşmeler için zamanlılığı sınırlayan ulusal ve devletsel kanunlardaki değişiklikler bu farklılıkları etkili bir şekilde dile getirme konusunda gerektiği kadar duyarlı olmadıkları ortaya konulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre programlarda ve vaka planlamada başarılı işbirliğini kolaylaştırmak için bu iki alan içerisindeki ve arasındaki değerlerin ve uygulamaların nasıl daha iyi koordine edilebileceğinin daha iyi anlaşılmasına ihtiyaç olduğu gözlenmiştir. Bu çalışma, Kaliforniya'daki oniki kasabada üçyüzelli denek üzerinde *İşbirlikçi Değerler Envanteri* ve *İşbirlikçi Kapasite Aracı* kullanarak anket verilerine dayanan madde bağımlılığı ve çocuk refahı arasındaki işbirliği için değerlerde ve algılanmış kapasitede benzerlikleri ve farklılıkları incelemiştir. Çalışmanın bulgularına dayanan bu müfredat, bağımsız olarak ya da kombinasyon şeklinde kullanılabilir a) çocuk refahı ve*

madde bağımlılığı arasındaki ilişkiler b) değerlerin, inançların ve beklentilerin uygulama üzerindeki etkisi, c) çocuk refahı ve madde bağımlılığı tedavi profesyonelleri arasında tutumlarda ve değerlerde farklılıklar ve benzerlikler ve d) sistemik işbirliği kurma dört ana alandaki araştırma ve deney aktivitelerinin açığa kavuşturulmasını sağlamaktadır.

Roe'nin (1999), *Değerler ve çalışma* adlı araştırmasında değerlerin yapısı, değer profilleri ve örnekleri, değer değişimi üzerindeki çalışmaları inceleyerek değerler ve çalışmayla alakalı literatürü incelemektedir. Değerlerin yapısıyla alakalı çalışmalar, değişik popülasyonlarda değer ölçümleri arasındaki empirik ilişkileri analiz ederek “temel değer boyutları” nı bulmaya çalışmıştır. Bu tür “temel boyutlar” arasında sınırlı bir uyum var gibi görünmektedir. Sonuç olarak, değer teorisi yapısal modellerin ancak küçük bir brikolajını sunmaktadır. Diğer çalışmalar farklı değer profilleri ve örnekleri göstermek için ulusları, ülkeleri, ve diğer sosyal kategorileri göstermişlerdir. Teorik araştırma eksikliğinden dolayı bu tür farklılıkların kökenleri hala yeteri kadar anlaşılamamaktadır. Aynı şey, değerlerde zamanla olacak değişiklikler için de geçerlidir. Çoğu değer araştırmacısı, sosyal yada davranışsal teoride değerlerinden rolünden ziyade bizatihi değerler üzerinde konsantre olarak, dar bir bakış açısı benimsemiş gibi görünmektedir. Uygulamalı psikoloji için değer araştırmasının geçerliliğini bu durum sınırlandırmış olabilir. Mevcut bilgilerimizdeki boşlukları ayırt edebilmek için, üç unsur (genel değerler, çalışma değerleri ve iş aktiviteleri) ve üç seviye (ülke, gruplar, ve bireyler) içeren entegre bir model sunulur. Bu model, uygulamalı psikolojinin ihtiyaçlarına uygun olarak araştırmayı şekillendirmede faydalı olabildiği ortaya konmuştur.

Bruna ve Lay'in (2006), *Kişisel değerler ve etkili liderlik* adlı çalışmalarında bir liderlik rolündeki kişinin hareketlerini belirlemek için bir çok kişisel özellik etkileşime girdiği ortaya konulmuştur.. Algılamalar, tutumlar, motivasyonlar, beceriler, bilgi, tecrübe, güven ve adanmışlık, insanların davranışlarını anlamak için önemli olan değişkenlerden birkaç tanesi olduğu görülmüştür. Lider olsalar da olmasalar da işteki insanların davranışlarını anlamak için değerlerin daha önemsiz olmadığı ortaya konmuştur. Ayrıca çalışmalarında liderlerin davranışlarının ve değerlerinin belirleyicilerinin altında yatan ve önemli olabilecek unsurları aydınlatılmıştır.

Loyat'ın (2007), *Değerler eğitimi ve öğretmen çalışmaları* adlı çalışmasında Değerler eğitiminin temel eğitim-öğretimin bir parçası olması için, onunla öğretmenler ve okullar dünyasının arasında en yakın muhtemel bağlantılar bulunmalıdır. Son on yılda öğretmenlik devrim yaşamıştır. Öğretmen rolüyle alakalı geliştirilmiş çalışmalar bir fark yaratmak için öğretmenlerin (ve onların sayesinde okulun) gerçek potansiyelini açığa çıkarmıştır. Bu araştırmanın nüfuzunun çoğu, “kalite öğretimi” nosyonunda yakalanmıştır ki bu da entelektüel derinlikten, ilişkiler arası kapasiten ve kendini yansıtmadan bahseden bir bakış açısıdır. Bunlar aynı zamanda fark yaratacak öğrenme çeşidini karakterize eden faktörler arasındadır. Bu bakış açıları ve değerler eğitimi arasında önemli sinerjiler vardır. Bu bağlantıları yapmak, değerler eğitiminin gerçek gücünü ortaya çıkarma ve onu tüm okullar için hayati bir mesele haline getirme potansiyeline sahiptir.

Bilsky ve Jehn'nin (1995), *Örgüt kültürü ve bireysel değerler* adlı çalışmasında Değerler, örgütsel kültürle ve kişi-örgüt uyumuyla alakalı araştırmalarda büyük öneme sahiptir. Ancak, sosyo-psikolojik ve kültürler-arası değerler araştırmasının bulguları sadece kısmen ele alınır ve örgütsel çalışmalara entegre edilir. Bu çalışma, bazı temel ortak özellikleri aydınlatarak bu boşluğu kapatmaya çalışmaktadır. Araştırmada değerlerin içeriğinde ve yapısında Schwartz'ın evrenseller üzerindeki kültürler arası teorisine dayanarak, O'Reilly'yi, Chatman'ı, ve Caldwell'in örgütsel kültür yaklaşımını tekrar değerlendirilmiş. İlk önce değerlendirme prosedürlerinin be her iki yaklaşımın çekirdek fikirlerinin taslağını çıkardık. Sonra örgütsel veriyi kullanarak bunların uygulanmasını gösterilmiş. Veri analizi, metrik olmayan çok boyutlu ölçeklerle yapılmış. Her iki ölçeğin skorlarını “*Örgütsel Kültür Profili*” (XCP) nin unsurlarını Schwartz'ın temel değerler boyutları üzerinde yapılan ayrıntılı planlama OCP nin açık bir iki boyutlu yapısını açığa çıkarmıştır. Bu sonuçlar, değerler ve çatışma stilleri arasındaki ilişkiyi örnek olarak araştırma bulgularının daha verimli bir transferi açısından tartışılmıştır.

Rosado'nun (2004), *Kendi liderlik takımını kurma: değerler, sistem ve eğitim* adlı çalışma Bir lider geleceği karşılamak için nasıl bir takım kurmalıdır? Takım kurma önümüzdeki yıllarda eğitim için en iyi yol mudur Yirmibirinci yüzyılda liderlik için dizayn sorununu liderler nasıl cevaplıyor? Kim kimi ne yapmak için nasıl yönetmelidir? gibi soruları cevaplama teşebbüsüdür. Öğrenmeye disiplinler arası bir

yaklaşım olan biyo-psikolojik ruhsal çerçeveden alınan ve tekâmül eden bir insani gelişim spirali boyunca eğitim sistemlerini dizmek için bir iskele sağlayarak bu teşebbüs gerçekleştirilir. Burada sunulan uygulamalı teorik çerçeve olan Spiral Dinamikler başka bir teori, paket, ya da çözüm dizisi olmayı reddeden geniş bir sentezdir. Sıradakinin niye sırada olduğunu ve oraya nasıl gidileceğini açıklar.

2.4.2. Örgüt İklimi İle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Litwin ve Stringer (1968), *Örgütsel iklimin insan motivasyonu üzerindeki etkisi* isimli araştırmalarında iklim ve liderlik ilişkisi üzerinde durulmuştur. Araştırmada, faktör analizi sonucu elde edilen iklim boyutları şu şekilde verilmiştir. 1. Örgüt Yapısı, 2. Sorumluluk, 3. Ödüllendirme, 4. Risk, 5. Samimiyet, 6. Destek, 7. İş Standartları, 8. Çatışma-Zıtlık ve 9. Örgütsel Kimlik. Araştırma sonucunda, yöneticilerin farklı liderlik davranışlarının, farklı iklim tipleri oluşturmada, etkisinin olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu araştırmada 1. Otoriter Yapılı 2. Demokratik Yapılı, 3. Başarıya Yönelik olmak üzere üç iklim tipi belirlenmiştir (Aktaran Sims ve Lafollette, 1975,).

Örgütsel iklimi ölçmede ve kavramsallaştırmada ilk yapılan araştırmalardan biri olan Halpin ve Croft'un (1962) ilkokullarda birlikte yaptıkları çalışmalarıdır. Amerika'da bulunan 6 değişik bölgeden seçilen 71 ilkokulda, geliştirdikleri (XCDQ) Örgütsel İklim Betimleme Anketi'ni (Organizational Climate Description Questionnaire) uygulayarak, okulların profilini çıkarmışlardır. OCDQ ile toplanan 1151 denekten elde edilen verilerle faktör analizi yöntemiyle 64 sorudan 8 boyut elde edilmiştir. Bu alt boyutların dördü grup olarak çalışanların özelliklerine, diğer dördü ise lider olarak yöneticinin davranış özelliklerine aittir. OCDQ'daki alt boyutlar şunlardır: Çözülme, Engellenme, Moral, Samimiyet, Uzak durma, Yakından kontrol, İşe dönüklük, Anlayış göstermektir (Aktaran Hoy ve Miskel, 2001).

Yetmişbir okul, örgütsel iklim tiplerine ayrılarak, altı örgütsel iklim tipi belirlenmiştir. Faktör analizi sonucu saptanan iklim tipleri; açık iklim bağımsız kontrollü iklim, samimi iklim, babacan iklim, kapalı iklimdir.

Açık ve kapalı iklim türleri arasında farklar vardır. Kapalı iklim istendik bir iklim türü değildir ama bu iklim tipi kötünden çok şanssızlık ya da başka nedenlerle

yardıma muhtaç iklim tipi olarak görülebilir. Analizler sonucunda OCDQ'nun maddelerinin bir çocuğun yeterli ölçümlere dayanmadığını, bazı faktörlerin güvenilirliğinin çok düşük olduğunu, bu nedenle büyük bir revizyonun gerekli olduğunu belirtmektedir. Çeşitli eleştirilere dayalı olarak, OCDQ Rutgers Üniversitesinde köklü bir revizyondan geçirilmiş, ilk ve orta dereceli okullar için OCDQ-RE ve OCDQ-RS 52 geliştirilmiştir. Revize edilmiş ölçme aracı öğretmenler ve yöneticiler ile ilgili altı boyut ve kırk iki maddeden oluşmaktadır (Hoy ve Miskel, 2001).

Maloy ve Seldin (1983), *Okul iklimi ve okul etkililiği* adlı araştırmalarında, Massachusetts'te Greenfield kırsal kesiminde bulunan ikinci kademe okulların iklimini, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin nasıl algıladığını belirlemek istemişlerdir. Okulun nasıl olması gerektiği ile ilgili sekiz madde belirlenmiş ve cevaplar üçlü derecelendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler, okulun onları geleceğe iyi hazırladığı konusunda öğretmenlerinden ve ailelerinden daha olumlu bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilere, öğretmenlere ve ailelere göre okul iklimi farklı şekillerde algılanmıştır. Öğrenciler, ailelerine ve öğretmenlerine göre daha olumlu bir iklim algısına sahiptirler. Öğretmenlerin ve ailelerin okul iklimi ile ilgili algıladıkları ile beklentileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu betimlenmiştir. Aynı zamanda etkili okulların, düzenli, amaçlı ve akademik açıdan öğrenci başarısının yüksek olduğu pozitif iklimli okullar olacağı sonucuna varılmıştır.

Jenkins (1983), yaptığı araştırmada okul iklimi ile yöneticilerin özellikleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini otuz dört ilkökul yöneticisi ile iki yüz yetmiş altı öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada "*Myers-Briggs Type Indicators*" ölçme aracı ile Jame ve James tarafından geliştirilen "*School Climate Profile Questionnaire*" ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmada dört kişisel değişken ile yedi iklim değişkeni arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuç olarak 28 testten hiçbirisinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Bailey (1990), *lise yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelediği* araştırmada, liderlik tipleri ile iklimin Saygı boyutu arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Liderlik tipi ile Güven, Yüksek Moral, Girdi Fırsatı, Sosyal Büyüme, Akademik Süreklilik, Düzenlilik, Okul Yenilikleri, ve Sağlık boyutları arasında anlamlı ilişki görülmüştür. Ayrıca Okul Büyüklüğü ve sekiz iklim boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Withrow (1993), *Müdürün liderlik stili, okul iklimi, okul ve öğretmen değişkenleri arasındaki ilişkiler* adlı araştırmasında, öğretmenin yöneticinin liderlik stili hakkındaki algısı ile okul iklimi algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, liderlik davranışını betimleme ile okul iklimi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Okulun büyüklüğü ve görünüşü liderlik davranışını betimlemeyi etkilemiştir. Öğretmenin cinsiyet ve yaşı okul ikliminin bazı boyutlarını etkilemiştir. Öğretmenin yaşı, cinsiyeti ve mesleki kıdeminin liderlik davranışını anlamlı şekilde etkilemediği bulunmuştur.

Bulanch ve diğerleri (1994), *İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stillerinin, okul iklimine ve öğrenci başarısına etkisini* araştırdıkları çalışmalarında, Kentucky’ de yirmi ilköğretim okulunda, yirmi okul yöneticisi ve beş yüz altı öğretmene liderlik davranışı matrixi, Tennessee Okul İklimi Envanteri, Grup Açıklığı ve Güven skalası uygulanarak elde edilen bulgular sonucunda, liderlik stilleri (iş odaklı ve ilişki odaklı) ile okul iklimi arasında sadece iklimin involvement alt boyutunda anlamlı bir ilişki olduğu, diğer alt boyutlarda ise anlamlı bir ilişki olmadığı ve okuldaki sergilenen liderlik stili ile okuldaki öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Rivers (2003), *Okul iklimi sonuçları ile öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi* incelediği araştırmasında, Güney Georgia’da bulunan 21 lisede görev yapan sekiz yüz yirmi bir öğretmene “Örgüt İklimi Tanımlaması Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmen ve yönetici davranışları destekleyici olduğunda, öğrencilerin okula daha düzenli devam etmeye, okulda bulunmaya ve okulu dört yılda tamamlamaya istekli oldukları görülmektedir. Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha samimi davranışlar göstermektedirler. 21-30 yıllık tecrübeli öğretmenler, 1-10 yıllık öğretmenlerden daha açık bir okul iklimi tasvir etmektedirler. Ayrıca okula yeni başlayan öğretmenler, yöneticilerinin davranışlarını, 11-20 yıllık öğretmenlere göre daha destekleyici bulmaktadırlar ve daha az hayal kırıklığı göstermektedirler. Okulun algılanan iklimi ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Pomroy (2005), yönetici-öğretmen iletişiminin nasıl olduğunu açıklamak ve okul iklimini öğretmen ve yöneticilerin bakış açısından betimlemek amacıyla yaptığı araştırmasında 3 okul yöneticisi ve 22 öğretmenle görüşme yapmış ve açık uçlu

sorular yönelmiştir. Pozitif iklimin üç ögesi ele alınmıştır. Bu ögeler; karar verme sürecine katılım, yöneticinin vizyonu ve takım ruhudur. Araştırmanın bulgularına göre; yöneticilerin iletişim davranışları öğretmenlerin okul iklimi algıları ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmenler karar verme sürecine katıldıklarında daha pozitif bir okul iklimi betimlemektedirler. Bu bulgular İlköğretim Okulu Yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin okul iklimine bakış açısını şekillendirdiğini desteklemektedir. Bunun sonucunda okul yöneticileri, vizyonlarını öğretmenlerle paylaşarak, onlarla birlikte geliştirerek ve okulda katılımcı bir karar verme mekanizması oluşturarak pozitif bir okul iklimi oluşturabilirler.

Uline ve Moran (2006), Amerikada eğitimsel alt yapıyı geliştirmek için okul kurumunun niteliği, okul iklimi ve öğrenci başarısının karşılıklı etkileşimini ortaya koymaya çalıştıkları araştırmalarının sonucunda elde edilen bulgulara göre; okul iklim boyutlarından akademik baskı, öğretmen profesyonelliği ve topluluğun işareti ile okulun kurumsal niteliği ve öğrenci başarısıyla olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul iklimi, öğrenci başarısı üzerinde etkisi olan okul kurumunun niteliğinin oluşmasında arabulucu bir rol üstlenmiştir.

Pashiardis (2008), Güney Kıbrıs da sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin algılarına göre okul iklimini üç alanda (okulun fiziksel, sosyal ve öğrenim çevresi) belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, beşli Likert tipi elli üç maddeden oluşan ölçekten elde edilen en genel sonuç öğrencilerin bu üç boyutta da iklim algıları genellikle memnun oldukları şeklindedir. Okulun fiziksel çevresine ilişkin öğrenci algılarına göre öğrenciler okulda kendilerini güvende hissetmektedirler. Okulun sosyal çevresine göre öğrenci algılarının sonucunda ise, okul kurallarının genellikle öğretmenler tarafından yerine getirilmesine rağmen öğrencilerin yarıdan fazlasının okul içindeki kurallara uymadığı belirlenmiştir. Öğrenci, öğretmen ve veliler arasında iletişim problemi olmadığı, öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebildikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme ortamıyla ilgili algılarında ise, genellikle öğretmenler derse iyi hazırlık yapar, öğretimde adım adım prosedürleri takip eder ve öğrencilerin sorularına titizlikle cevap verir, ancak dersle ilgili farklı aktiviteler hazırlamadıkları algılarına ulaşılmıştır.

Lichtman'nın (2007), *Michigan'da tedarik zincirinin performansı üzerinde okul ikliminin etkileri* adlı çalışmasının amacı, tedarik zinciri yöneticilerinin, işleri için

en iyi performansı sergilemelerini kolaylaştırırken, iş ortamlarını algılama derecelerini, kişisel büyüme, gelişme ve ilerleme olanakları gibi okul iklimi faktörlerinin nasıl etkilediğini incelemektir. Bu çalışma, önemli ve önceden incelenmemiş bir yönetim grubu olduğu için tedarik zinciri yöneticileri üzerinde odaklanmaktadır. Daha önceki araştırmalara dayanarak, örgüt iklimlerini destekleyici olarak algılayan tedarik zinciri yöneticilerinin iş ortamlarını, işleri için en iyi performansı sergileme noktasında kolaylaştırıcı buldukları ileri sürülmüştür. Oysaki örgüt iklimlerini destekleyici olarak algılamayan tedarik zinciri yöneticilerinin iş ortamlarını, işleri için en iyi performansı sergileme noktasında teşvik edici olarak algılamadıkları ileri sürülmüştür. Sonuçlar göstermiştir ki kendini gerçekleştirme, ilerleme, kişilerarası ilişkiler vs. ile ilgilenen altı tane örgüt sorusunda iş ortamlarının en iyi performansı sergileme noktasında kolaylaştırıcı olduğunu bildiren tedarik zinciri yöneticileri bu faktörlere ulaşmak için örgütlerini yüksek derecede fırsatlar sunduğunu göstermiştir. Halbuki örgütlerini bu altı faktörden hiçbirini konusunda destekleyici bulmayan tedarik zinciri yöneticileri, örgütlerinin en iyi performansı sergileme konusunda kolaylık sağlamadığını algılamışlardır.

Gupta'nın (2008), *Okul iklimi ve öğrenme* adlı çalışmasına göre okul yöneticileri öğrencilerin akademik performanslarını geliştirme adına reform yapmak için mücadele ederken ilişkileri öğretimsel değişiklikten daha fazlasını kapsamalıdır. Bu kısa çalışma, okul iklimi ve iklimini – öğrenmeyi engelleyen ya da geliştiren okul ortamının iki faktörü – tanımlar ve okul iklimi ve onun öğrenme üzerindeki etkisi üzerinde yoğunlaşır. Ayrıca okul iklimini ölçmek için değerlendirme araçları hakkında bilgi sağlar. Okul iklimi ve okul iklimi terimleri, öğrencilerin ve öğretmenlerin davranışlarını etkileyen ortamı tanımlar. Okul iklimi, bölge geneli örgütü karakterize eden ve alt birimlerinin sınırlarını oluşturan paylaşılmış inanç ve tutumlardır. Okul iklimi, okul binası ve sınıf seviyesinde örgütü karakterize eder. Bir okulun hissiyatına işaret eder aynı bölgede bir okuldan diğerine değişebilir. Bir okul kendi başına daha büyük bir örgütten bağımsız bir iklim geliştirebilirken, bölge seviyesinde okul iklimindeki değişiklikler bina seviyesinde okulu olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Sonuçta okul iklimi ve iklimi, öğrenmeyi etkileyebilecek belirsiz meseleler için faydalı terimlerdir. Bu açıdan, performans geliştirme çabasında ciddi dikkati hak

etmektedir. Okul reformu için geliştirilmiş kapsamlı modeller okul iklimi ve ikliminde değişiklikleri de daima içermiştir.

Zultowski'nin (2004), *Hedef belirleme tutumları ve çalışan memnuniyeti arasındaki ilişkiler üzerinde okul ikliminin moderatör etkisi* adlı araştırmada Dokuz okul iklimi faktörünün moderatör etkisi, dört hedef belirleme tutumu ve üç çalışan memnuniyeti ölçeği arasındaki ilişkiler üzerinde incelendi. Denekler, bir MBO programına katılan 245 bilim insanı ve mühendisti. Araştırmacılar bu bağlamda okul ikliminin moderatör etkileriyle alakalı genel bir ifade için kanıt bulamadılar. Ancak açıklamalar, keşfedilen belirli moderatör etkiler üzerine olduğunu göstermiştir.

Ahghar'ın (2007), *Tahran ortaöğretim müfredatında danışmanların profesyonel(alan) stresi üzerinde okul ikliminin rolünün incelenmesi* adlı çalışmanın amacı, danışmanların profesyonel(alan) stresi üzerinde okul ikliminin rolünün incelenmesidir. İncelenen topluluk 2007 yılında Tahran Ortaöğretim müfredatındaki tüm danışmanları içermektedir. Bilimsel prensiplere ve geçerli formüllere göre örneklem hacmi, Multiple Randomized Sampling Method kullanımıyla 220 dir. Bu çalışmadaki değişkenlerin ölçümü için iki araç kullanıldı: a) dört alanda 27 soru içeren okul iklimiyle alakalı anket 1) açık iklim 2) adanmış iklim 3) yabancı iklim 4) kapalı iklim b) 11 alanda 53 soru içeren profesyonel iklimle alakalı Vanderdourf anketi. Tanımlayıcı ve dolaylı istatistikler (adım adım metodu kullanarak çok değişkenli regresyon testi), istatistiksel veri analizi için kullanıldı. Çalışmanın sonucunda şu bilgilere ulaşılmıştır.

- 1) Profesyonel Stres amacıyla Tahran Ortaöğretim Müfredatındaki Danışmanların %50.1 i ortaöğretim ya da daha ileri kurumlardadır.
- 2) Danışmanların profesyonel stres oranlarını okul iklimi skorlarıyla önceden görmek mümkündür. Açık okul iklimini önceden görme yeteneği adanmış iklimden daha fazladır ve adanmış iklimdeki yabancı ve kapalı iklimlerinkinden daha fazladır.
- 3) Yabancı ve kapalı iklimlerde çalışan danışmanların profesyonel stres oranları açık iklimde çalışanlardan daha yüksektir.

2.4.3. Değerlerle İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Sağnak (2003), *ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasındaki uyum düzeyleri* adlı doktora tezinde; Erzincan ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasındaki uyum düzeyleri belirlenmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, yönetici ve öğretmenlerin açık görüşlülük, açıklık, adil olmak, ahlaki tutarlılık, denemeye açıklık, düzenlilik, formellik, itaat, sosyal eşitlik, tedbirlilik ve yaratıcılık örgütsel değerlerine ilişkin algıları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasında açık görüşlülük, açıklık, adil olmak, ahlaki tutarlılık, bağışlayıcı olmak, denemeye açıklık, düşüncelilik, düzenlilik, ekonomi, gayret, gelişme, girişim, hırslılık, işbirliği, mantık, neşe, nezaket, otonomi, sosyal eşitlik, tedbirlilik, uyum sağlamak ve yaratıcılık değer boyutlarına ilişkin uyum bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasında; formellik ve itaat değer boyutlarına ilişkin uyumsuzluk tespit edilmiştir.

Çiftçi'nin (2003), *Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi* adlı çalışmanın amacı, ülkemizde, oldukça az tartışılan ve araştırılan bir teoridir. Halbuki yaşadığımız demokrasi ve ahlak problemleri dikkate alındığında tersi olması beklenir. Çünkü, adalete, bireyin onuruna, dokunulmazlığına, eşitliğine, özgürlüğüne, başkalarının haklarına zarar vermemeye odaklanmak anlamındaki bir ahlak anlayışının gelişmesine olan ihtiyacımıza Kohlberg'in ahlak ve ahlak eğitimi yaklaşımının sağlayacağı katkılar büyüktür. Bilişsel ahlak gelişimi ve eğitimi modelinin ülkemizde yeterince ilgi görmemesinin bir nedeni, modelin yeterince anlaşılammış ya da yüzeysel anlaşılmış olmasından.

Bu sebeple bu makalede, Kohlberg'in ahlak ve ahlak eğitimi modelinin demokrasi ile ilişkisi, demokratik toplumlardaki bireyin ahlakî sorumluluğuna açıklık getirmeyi hedefleyen bir tanıtım yapılmaktadır. Ayrıca teoriye yöneltilen eleştiriler ve bazı yeni perspektif ve katkılara da kısaca değinilmektedir.

Altun'un (2003), *eğitim yönetimi ve değerler* adlı çalışmasının amacı, eğitim yönetimi ve değer ilişkisini literatür çerçevesinde açıklamaktır. Araştırmanın sonucunda 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 ikliminin oluşturulması ve okulun etkili kılınmasında önemli bir yere sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Uyguç'un (2003) *cinsiyet, bireysel değerler ve meslek seçimi* adlı çalışmasının amacı öğrencilerin değerlere verdikleri önemde cinsiyet ve fakülte farklılıklarını ortaya çıkarmaktır. Dokuz Eylül Üniversitesinin İİBF ve Buca Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde okuyan toplam (740) öğrenci üzerinde Rokeach Değer Envanteri uygulanmıştır. Faktör analizinden geleneksellik, evrensellik ve hedonizm olmak üzere üç değer grubu elde edilmiştir. Araştırma sonuçları kız öğrencilerin üç değer tipine, erkek öğrencilerden; erkek öğrencilerin ise dişil değerlere, eril değerlerden, daha fazla önem verdiklerini göstermektedir. Üç değer tipine verilen önemde fakülte farklılıkları bulunmamıştır. Araştırma sonuçları, araştırmaya katılan kız ve erkek üniversite öğrencileri arasında, değerlere verdikleri önem dereceleri bakımından, farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca kız öğrencilerin diğer insanlara ilgiyi ön planda tutan, eşitlik, sosyal onay, yardımseverlik, sevecenlik, kibarlık ve gerçek dostluk gibi dişil değerlerin yanı sıra ben'e dönük eril değerlere de (mantıklı, hırslı, muktedir, sorumluluk sahibi, bağımsız, özgürlük, heyecanlı bir yaşam, rahat bir yaşam), erkek öğrencilere göre, daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Erkek öğrencilerin de, aynı derecede olmasa bile, dişil değerleri (evrensellik) eril değerlerden daha önde tuttuklarını göstermektedir.

Turan'ın (2005) *okul hayatında var olan ve olması düşünülen sosyal değerler* adlı çalışmasında okul yaşamında öğretmen ve İlköğretim Okulu Yöneticilerinin değerlerle ilgili birçok soruyla karşı karşıya kaldığını göstermektedir. Araştırmanın temel amacı, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre okul yaşamında var olanla olması gerektiği düşünülen sosyal değerlerle, bunların okul yaşamında yer alma derecesini belirlemektir. Bu araştırmanın bulguları, öğrencilerin genel olarak var olması gerektiğini düşündükleri değerlere yüksek düzeyde olumlu yaklaştıkları görülmüştür. Özellikle ilişkisel değerler yaşamlarında önemli düzeyde yer tuttuğu görülmüştür. Araştırma öğrencilerin, ellerindekiyle yetinebilme; insanları oldukları gibi kabul etme; is kurallarının dışına çıkmama; işbirliğine eğilimli olma; yöneticinin talimatlarına koşulsuz uyma; insanları kırmamak için sözel olarak gerçeklerden ödün

verme; yardımlaşmayı rekabete tercih etme; tarafsızlık; sorumluluk; hedefe ulaşmak için çaba sarf etme; meslek ilkelerine bağlılık; toplumun kurallarına önem verme gibi değerlerin ideal olarak var olması gerektiğini düşünmekte olduklarını ortaya koymuştur. İşbirliği; davranışların da sözler kadar önemli olduğu; yönetimin öğrenci merkezli olduğu is yaşamında elde edilen başarının mutluluk getirdiğine olan inançları daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin kişiliklerindeki modern zamanların örseleme ve tehditlerine rağmen toplumumuzun insani değerlerine ilişkin pozitif bir algıya sahip olduğunu göstermektedir.

Karadağ'ın (2006), *ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma* adlı çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerce algılanan demokratik tutum düzeyleri ile öğretmenlerin demokratik değerleri arasındaki ilişkiyi belirlemiştir. Araştırma bulguları öğretmenlerin algıladıkları demokratik tutumları ile demokratik değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu göstermiştir.

Demirutku (2007), *çocuk yetiştirme tarzları, değerlerin içselleştirilmesi ve benlik kavramı* adını taşıyan çalışmasında ana babalık boyutlarının, ana baba değerleri ile ana baba-çocuk değer benzeşimi arasındaki aracılık etkileri ile birlikte değerler, değer öncelikleri, ana baba-çocuk benzeşimi ve benlik değerlendirmeleri arasındaki ilişkileri araştırmıştır. İki bölüme ayrılan çalışmanın birincisinde Schwartz ve arkadaşlarının geliştirdiği *Portre Değerler Ölçeği* bir üniversite örnekleminde Türkçeye uyarlanmış, yapı geçerliği ve psikometrik özellikleri incelenmiştir. İkinci çalışmada annelerin, babaların ve öğrencilerin katılımıyla, lise ve üniversite örnekleminde önerilen ilişkiler ve aracılık modelleri sınanmıştır. Bulgular, ana babaların değer önceliklerinin ana babalık boyutlarıyla sistematik olarak ilişkili olduğunu göstermiştir. Her iki örnekleme de, ana baba kabulünün, ana babanın *özaşkınlık* değerleri ile ana baba çocuk değer benzeşimi arasında, ana baba denetiminin ise ana babanın *özyetkinlik* değerleri ile ana baba-çocuk değer benzeşimi arasında aracılık etkisi gösterdiği bulunmuştur. *Karıştırıcı* değişken etkileri yalnızca üniversite örnekleminde gözlenmiştir. Annenin toplumsallaştırma hedeflerinin, anne kontrolü ile *muhafazakarlık* değerlerinde anne-çocuk benzeşimi arasındaki ilişkiyi karıştırdığı bulunmuştur. Ayrıca, akranların *özaşkınlık* ve *muhafazakarlık* değerlerine

verdiği öneme yönelik algıların, babanın çocuk yetiştirme boyutları ile aynı değer tiplerindeki baba-çocuk değer benzeşimi arasındaki ilişkileri karıştırdığı saptanmıştır. Değer öncelikleri, yalnızca üniversite örneğinde benlik değerlendirmeleri ile sistematik ilişkiler gösterirken, anne ve babanın değer önceliklerindeki benzeşim ile benlik berraklığı ve özsaygı arasındaki ilişkilerin önemsiz olduğu bulunmuştur.

Fırat'ın (2007), *okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları* adlı doktora çalışmasının ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul kültürüne ve değer sistemlerine ilişkin algılarının ne olduğunu ve aralarındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Tabakalı rastgele örnekleme yönteminin kullanıldığı çalışmada, İzmir'deki 50 ilköğretim okulundan (44 resmi, 6 özel) 50 okul yöneticisi ile 902 öğretmen "Okul kültürü Ölçeği" ile "Portre Değerler Ölçeği"ni doldurmuşlardır. Araştırmanın bulgularına göre okul yöneticileri, okul kültürünü öğretmenlerden daha olumlu algılamaktadırlar. Okul yöneticileri *İyilikseverlik* değer boyutuna öğretmenlerden, öğretmenler de *Hazcılık*, *Özyönelim* ve *Güvenlik* değer boyutlarına okul yöneticilerinden daha fazla önem yüklemişlerdir. Araştırma hem İlköğretim Okulu Yöneticilerinin hem de öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

İşcan'ın (2007), *ilköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği* adlı doktora çalışmasının amacı, ilköğretim düzeyinde, *evrensellik* ve *iyilikseverlik* değerlerini kazandırmaya yönelik hazırlanan değerler eğitimi programının; öğrencilerin değerlerle ilgili bilişsel davranışlarına, duyuşsal özelliklerine ve değerleri gösterme düzeylerine etkisini saptamaktır. Bazı derslerle bütünleştirilerek değerler eğitimi programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin değerlere ilişkin bilişsel davranışları kazanma düzeyleri, kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı bir biçimde yüksek bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin duyuşsal özelliklere ilişkin puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ancak, deney grubundaki öğrenciler, ön uygulama sonuçlarına göre, son uygulamada değerlere ilişkin maddelerde olumlu görüşleri seçmişlerdir. Ayrıca bu öğrencilerin, ilgili formda yer alan paralel durumlarla ilgili cevapları tutarlılık göstermiştir. Bu programa katılan öğrencilerden görüşmeler sırasında, değerlere ilişkin zengin ve çeşitli veriler elde edilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler, programın

uygulanması sırasında ve sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerde, kontrol grubu öğrencilerine göre değerlerin özelliklerini yansıtan daha fazla ifade kullanmışlardır. Programa katılmayan öğrenciler ise, programa katılan öğrencilere göre, daha fazla değerlerin özelliklerinin aksini yansıtan ifadeler kullanmışlardır. Araştırmada deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre, programın uygulanması sırasında değerlere ilişkin daha fazla olumlu nitelikte davranış sergiledikleri görülmüştür.

Tanıt'ın (2007), *eğitim yöneticilerinin değer tercihleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* adlı araştırmanın evrenini, 2006-2007 Eğitim Öğretim yılında, tabakalama yöntemi ile İstanbul Anadolu Yakası'nın Pendik, Kartal ve Kadıköy ilçelerindeki resmi veya özel kurumlarda görev yapan eğitim yöneticileri oluşturmuştur. Yöneticilerin seçiminde kümeleme örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 122 yöneticiye (41 Kadın,81 Erkek) ulaşılmış. Araştırma ile okullardaki yöneticilerin kişisel değerlerinin kararlarındaki yaratıcılığı etkileyip etkilemediği araştırılmış ve bu amaca ilişkin bulgular cinsiyet, yas, medeni durum, kıdem, yöneticilik kıdemi, eğitim durumu, branş, gelir düzeyi, çalışılan kademe ve hizmet içi eğitim kursu değişkenleri açısından ortaya konulmuş. Son olarak; değerler ölçeği ve yaratıcılık ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analizler sonucunda eğitim yöneticilerinin değer tercihleri ile yaratıcılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamış. Başka bir deyişle; eğitim yöneticilerinin değer tercihleri ile yaratıcılıkları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dönmez'in (2007), *ilköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemleri* adlı araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu değerlere ilişkin algılarını belirlemektir. Araştırmanın evrenini 2006–2007 öğretim yılında, Malatya şehir merkezindeki, ilköğretim okullarında görev yapan 4627 öğretmen, örneklemini ise, araştırma evreninden seçkisiz örneklemeyle belirlenen 575 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplamada, Lussier tarafından geliştirilen, 16 madde ve 8 alt boyuttan oluşan bir ölçekten yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında, öğretmen değerlerinin cinsiyet, kıdem, medeni durum, branş ve eşin eğitim düzeyi değişkenlerine göre fark gösterip göstermediğine bakılmış, ayrıca öğretmenlerin aynı değere ilişkin kuramsal ve uygulamaya dönük durumlara ilişkin algıları arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin, mutlu bir evliliklerinin olmasını, aileleri ile birlikte vakit geçirmeyi,

yakın arkadaşlarının olmasını, diğer değerlere oranla daha fazla önemsedikleri, algılar arasında branş, medeni durum ve eşin eğitim düzeyi değişkenlerine göre bazı değerlerde farklılıkların olduğu saptanmıştır.

Lalek (2007), *resmi ve özel ilköğretim okullarında örgütsel değerler* adlı araştırma resmi ve özel ilköğretim okullarındaki örgütsel değerleri, okulumuzdaki genel değerler, öğretmenin taşıdığı değerler ve yöneticinin taşıdığı değerler boyutunda ortaya koymaya çalışmıştır. İlköğretim okullarındaki daha düşük düzeyde var olan son üç değer ise sırasıyla; okullardaki genel değerler boyutunda (Okul kaynakları okuldaki herkesçe özenle kullanılır, israf edilmez, Okulda tüm çalışanlar ve öğrenciler sorumluluklarının farkındadır, Okulda birlikte piknik yapma, yemeğe gitme vb. sosyal faaliyetler yapılır). Öğretmenin taşıdığı değerler boyutunda (Okulda öğretmenler is doyumuna sahip olduğunda mutludur, Okulda öğretmenler sorunlara bilimsel bakış açısı ile yaklaşır, Okulda öğretmenler süreli yayınları takip eder ve kitap okurlar). Yöneticilerin taşıdığı değerler boyutunda (Okulda yöneticiler alacakları kararlarda çalışanlarının fikirlerini alırlar, Okulda tüm çalışanların okul yönetiminden beklentileri dikkate alınır, Yeni öğretmenlerin okula uyum sağlaması için yöneticiler uyum çalışmaları gerçekleştirirler) olduğu tespit edilmiştir.

Dilmaç'ın (2008), *öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* adlı çalışmasında eğitim fakültesinde öğrenim gören 423'ü erkek, 214'ü kadın olmak üzere toplam 637 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma verileri Schwartz Değerler Listesi ve kişisel bilgi formu kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda evrensellik, özyönelim ve güç değerleri açısından cinsiyetler arası farklılık bulunmuştur. Yaş değişkenine bakıldığında, 17-20 yaş ile 21-24 yaş arasındaki öğretmen adaylarının özyönelim değeri boyutunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarının değer algıları ortalamaları arasındaki farklılığı ortaya koymak amacıyla hesaplanan F değerlerinden sadece geleneksellik değer algısı alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur.

Canatan'ın (2008), *toplumsal değerler ve yaşlılar* adlı çalışmasında toplumsal değerlerin ne olduğu, sosyalleşme sürecinde aktarımı ve değişiminde kuşaklar arası ilişkilerin ve bu süreç içinde yaşlıların önemi üstünde durulmuştur. Ayrıca yaşlıların birikimleri ve geleneksel kültür unsurları hızlı sosyal değişme nedeniyle kaybolma

riski altında oldukları ve yaşlılar birikimlerini genç kuşaklara aktararak kültürel birikimlerin ve değerlerin kaybolmasına engel olabilecekleri anlatılmıştır.

Karaköse (2008), *okul yöneticilerini itibarlı kılan değerlerin belirlenmesine yönelik nitel bir çalışma* adlı araştırma, İlköğretim Okulu Yöneticilerinin itibarı üzerinde etkili olan değerleri saptayabilmek ve ulaşılan bulgular ışığında öneriler geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, 2008–2009 eğitim öğretim yılında Kütahya merkez ilköğretim okullarında görevli okul yöneticileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış olup, çalışma suresince sınırlı sayıda kişi üzerinde ve zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine incelenebilmesi için amaçlı örnekleme yolu izlenmiştir. Veriler, ilköğretim okullarında görev yapan on dokuz okul yöneticileriyle yüz yüze görüşmeler yoluyla ve 30 işgünü içerisinde toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel ve içerik analiz yöntemine göre analiz edilmiştir. Verilerinin çözümlenmesi sürecinde, katılımcıların verdikleri yanıtlar araştırma amaçlarına göre kodlanmış daha sonra cevaplarının hangi sıklıkla tekrar ettiği (frekans) bulunmuştur. Böylece, nitel veriler nicelleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, okul yöneticisinin itibarı üzerinde etkili olan değerlerin; adil olmak, ilkeli ve kararlı olmak, eylemlerinde ve söylemlerinde tutarlı olmak, güvenilir olmak, sabırlı olmak ve dürüstlük olduğu saptanmıştır.

Fidan (2009), *öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri* adlı araştırmasında bu çalışmada, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin değer öğretimi hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Öğretmen adaylarının değer öğretimi konusundaki görüşlerini ölçmek amacıyla Akbaş tarafından geliştirilen “değer öğretiminde kullanılan etkinlikler ve değer öğretimine ilişkin görüşler ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan 206 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının çoğunluğu, değer öğretimi için en önemli şeyin değerleri yaşamak olduğunu, değer öğretiminin bilgi kadar önemli olduğunu, derslerimizin yapısının bilgi temelli olduğunu, bireylerin değere verdikleri anlamların farklı olduğunu ve sorunlar yaşandığını, medyanın değer öğretiminde okulun ve öğrenmenin etkisini azalttığını gözlenmiştir.

Karaköse (2009), *İlköğretim Okulu Yöneticilerininve il milli eğitim yöneticiliği çalışanlarının değerlere göre yönetim ile ilgili görüşlerinin incelenmesin* adlı araştırma MEM çalışanlarının ve okul yöneticilerinin, Milli Eğitim Müdürlüğü değerlere göre yönetimi ile ilgili algılarını geçmişte ya da halen var olan durumuyla betimlemeyi amaçlayan bu çalışmada katılımcıların Milli Eğitim Müdürlüğü değerlere göre yönetimi ile ilgili görüşleri incelenmiş ve değerlere göre yönetime ilişkin sunmuş oldukları öneriler ortaya konmuştur. Araştırma bulguları, MEM çalışanlarının ve İlköğretim Okulu Yöneticilerindeğerlerle yönetim algılarının yeterince olumlu olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte katılımcılar daha çok kendilerinin sorumluluklarında olan davranışları olumlu olarak algılarken, genel olarak üst yönetimin sorumluluğundaki davranışları ise olumsuz olarak algılamaktadır. Dolayısıyla katılımcılar genel olarak Milli Eğitim Yöneticiliği'nün değerlere göre yönetim uygulamalarını yetersiz bulmaktadırlar. Bu çalışmada, MEM çalışanları kendi kurumlarındaki değerlerle yönetim davranışlarını okul yöneticilerine göre olumlu algılamışlardır.

Aktepe ve Yel'in (2009), *ilköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi* adlı çalışmanın evreni Kırşehir ili merkez, Kaman ilçesi ve Akçakent ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarında çalışan öğretmenlerdir. Çalışma evreninden, ulaşılabilen 71 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları öğretmenler en çok toplumsal adalete, ulusal güvenliğe, aileye, sağlıklı olaya, gerçek arkadaşlığa, dürüst olmaya, sorumluluk sahibi olmaya, eşitliğe, kendine saygılı olmaya ve anlamlı bir hayatın değerine inanmadıkları ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin en az değer verdiği tercih sıralaması şöyledir: dünya islerinden el ayak çekmek, zengin olmak, sosyal güç sahibi olmak, hırslı olmak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak, zevk, itaatkâr olmak, bağlılık duygusu ve sözü gecen biri olmak değer tercihlerini önemsemediklerini ortaya koymuştur.

Arslan'ın (2009), *Türk devlet üniversitelerinde değerlerin analizi* adlı çalışmasında Türkiye'deki devlet üniversitelerinin değerler setinin ulusal bağlamda analizi yapılmıştır. Önce örgütsel değerlerle ilgili kuramsal bir çerçeve sunularak üniversitelerin temel değerlerinin önemi vurgulanmaya çalışılmıştır. 41 devlet üniversitesinin stratejik planında ortak 40 temel değer belirlenmiştir. Bu değerler kişiler, süreçler ve performans ile ilgili olarak kategorize edilmiştir. Ayrıca bu

değerlerin Anayasa ve kanunlarda belirtilen eğitimle ilgili değerlerle benzeşen ve farklılaşan yanları irdelenmiştir. Araştırmanın sonucunda Devlet üniversitelerinin değerlerinde öne çıkan ilk yedi değer; “Toplumsal sorumluluk”, “Katılımcılık”, “Şeffaflık”, “Hesap verebilirlik”, “Yenilikçilik”, “Atatürk İlke ve İnkılâplarına Bağlılık”, “Etik değerlere bağlılık” ve “Çevre bilinci” olarak sıralanmıştır. Bu değerlerden “Şeffaflık”, “Hesap verebilirlik” hariç diğer değerler, üniversitenin çalışanlarına ve paydaşlarla ilişkilere yönelik kişiler ile ilgili değerlerdir. Araştırmanın sonucuna göre üniversitelerin yapısal olarak açık ve sosyal örgütler olması, ülkenin gündemini içselleştirerek ülkenin toplumsal sorunlarına en üst düzeyde duyarlı olduğu ortaya çıkmıştır. Yeni kamu yönetimi ilkeleri olarak nitelendirilen “katılımcılık, saydamlık, hesap verebilirlik” ilkeleri üniversitelerin öne çıkan değerleri olarak dikkat çekmiştir. Ayrıca Yükseköğretim Kurulunun, Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu karşısındaki yükümlülüklerinin etkisi özellikle “Katılımcılık”, “Şeffaflık”, “Hesap Verebilirlik” değerlerinin ön sıralarda olmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

2.4.4. Örgüt İklimi İle İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Köksal (1991), *orta dereceli okullardaki öğretmenlerin okul iklimi ve okul etkililiği algılamalarındaki ilişki* adlı araştırmasında, Öğretmenlerin okul iklimi ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin okullara göre okul etkililiğini algılamalarında manidar bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca hizmet süresi fazla olanlar okulu daha etkili olarak algılamışlardır. Özellikle hizmet süresi 16-20 yıl olanlar lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Aksu (1994), *Müdürlerin etkililiği ve okul iklimi* adlı doktora tezinde, yöneticilerin etkililiği ile okul iklimi arasındaki ilişkileri belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada müdürlerin etkililiği ile okul iklimi arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırma sonuçları ise şu şekildedir.

1. Öğretmenlerin algılarına göre müdürlerin genel, kavramsal, insan ilişkileri ve teknik becerileri arasında anlamlı farklılıklar vardır.

2. Müdürlerin etkililiğine ilişkin algıları, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

3. Örgütsel iklim cinsiyete göre samimiyet boyutunda; mesleki kıdeme göre, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarında bitirdikleri okulun süresine göre anlamlı farklılıklar görülmektedir.

4. Müdürlerin genel, kavramsal insan ilişkileri ve teknik becerilerine ilişkin puanları ile okul ikliminin moral, samimiyet, yakından control, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutları arasında, doğrusal, pozitif ilişkiler bulunmaktadır.

5. Okullar; açık, bağımsız, kontrollü, samimi ve kapalı olmak üzere beş iklim tipi özelliği göstermektedir.

6. Müdürün etkililik puanları ile okulların iklim tipi arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin etkililik puanları arttıkça, okul iklimi açık iklime yönelmekte, puanlar azaldıkça okul iklimi kapalı iklim özelliğine yönelmektedir.

Öztürk (1995), *İlkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları ile gerilim (stress) düzeyleri arasındaki ilişkiler* adlı araştırmasında, İzmir metropol alanı içerisindeki 306 ilkokuldan rastgele 14 ilkokul seçmiş, bu okullarda görevli 389 öğretmenden gönüllü 199 öğretmene Örgütsel Betimleme Anketi ve Minnesota Gerilim Ölçeği uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; mezun olunan okula, yaşa, cinsiyete ve görev yapılan okulun bulunduğu semte göre, çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları arasında, anlamlı farklılıklar olduğu ve örneklemin çalıştıkları okulun iklimi ile stress düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Tuna (1996), *Müdürlerin davranışlarının okul iklimine etkisi* adlı araştırmasında, Ankara ili örneğini almış ve araştırma sonucunda elde ettiği bulgulara göre; İlköğretim Okulu Yöneticilerinin görev ya da ilişki yönelimli olmasıyla, okullarının örgütsel iklim tipinin *Çözülme, Engelleme, Moral, Yüksekten Bakma, Kendini İşe Verme ve Anlayış Gösterme* alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Göreve Yönelim alt boyutu ile Örgütsel İklimin Çözülme alt boyutu hariç, diğer alt boyutlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İlişkiye Yönelim alt boyutu ile örgütsel iklim alt boyutlarının tümü arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Böylece İlköğretim Okulu Yöneticilerinin yönetsel davranışlarının okul iklimini önemli ölçüde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Oktaylar'ın (1997), *Ağrı ilinde görev yapan ilkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okulun örgütsel iklimini algılama düzeyleri* adlı araştırmasında, 1996-1997 eğitim ve öğretim yılında Ağrı ilinde görev yapmakta olan ilköğretim okulu birinci kademe sınıf öğretmenlerinin iklim algılarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilmiş likert tipi beşli dereceli kırk maddelik bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin örgütsel iklimi olumlu ve olumsuz olarak etkileyen durumlara ve özelliklere ilişkin görüşleri belirlenmiş ve “Orta Derece” bir örgütsel iklim tespit edilmiştir.

Topçu (1998), *örgütsel iklim kavramının kuramsal analizi ve eğitim örgütleri üzerindeki etkisi* adlı araştırmasının sonuçlarına göre, okul örgütlerinde kapalı iklim tipinden açık iklime doğru gidildikçe gerek yönetici ve öğretmen davranışlarında gerekse öğrenci başarısında ve davranışlarında olumlu yönde gelişmeler olduğu görülmüştür.

Yalçınkaya (2000), *okul öncesi eğitim kurumlarında okul iklimi ve iş doyumu* adlı araştırmasında, okul öncesi eğitim veren kız meslek liseleri ile ilköğretim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin, okullarının iklimine ve kendi iş doyumlarına ilişkin algılarının belirlenmesi ve okul iklimi ve iş doyumu arasındaki ilişkilerinin incelenmesini amacıyla iklim algısı için OCDQ-RE anketi ve iş doyumu algısını için NDI anketi kullanmıştır. Araştırma bulgularına göre ilköğretimde görevli öğretmen ve yönetici grubu, meslek liselerinde görevli öğretmen ve yönetici grubuna göre okullarının iklimini daha olumlu algılamaktadırlar. Yöneticilerini daha destekleyici, öğretmen arkadaşlarını da daha samimi bulmaktadırlar. Yöneticiler okullarının örgütsel iklimini daha ideale yakın algılamaktadırlar.

Süpçin (2000), *ilköğretim okullarında okul iklimi* adlı araştırmasında, Denizli ilinde 1998-1999 eğitim ve öğretim yılları arasında görev yapan ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri sonucunda öğretmenlerin okul ikliminin “*destekleyicilik, yönlendiricilik, sınırlayıcılık, profesyonellik, içtenlik ve samimiyet, ilgi*” boyutlarını algıları oldukça düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların örgütsel iklimine ilişkin algıları bağımsız değişkene göre fark göstermemiştir. Öğretmenlerin okul ikliminin boyutları algılarının birbiriyle karşılaştırılmasında anlamlı farklar bulunmuştur. Öğretmenlerin okul ikliminin boyutlarının kendi performansları üzerine etkisine ilişkin algıları arasında, bağımsız değişkenlere göre anlamlı fark bulunmuştur.

Öğretmenlerin okul ikliminin tüm boyutlarının kendi performansları üzerine etkisine ilişkin algıları arasında da anlamlı fark bulunmuştur.

Günbay (2003), Afyon ve Uşak il merkezlerinde lise öğretmenlerinin çalıştıkları okulların okul iklimine ilişkin algılarını ve bu algılarının görev alanlarına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı hedefleyen bir araştırma yapmıştır. Bulgular, öğretmenlerin branş değişkeninde, okul iklimi ile ilgili farklı bakış açıları olduğunu göstermektedir. Müzik, beden eğitimi ve resim dersi öğretmenleri çatışma ve takım çalışması alanlarında, sosyal bilimler ve fen bilimleri öğretmenlerine göre daha yüksek oranda okulda açık iklim olduğunu belirtmişlerdir.

Emeksiz (2003), *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimi ve liderlik etkenlerine ilişkin bir araştırma* adlı çalışmasının sonucunda elde ettiği bulgulara göre ilköğretim okulu sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi ve liderlik üzerine görüşleri incelenmiş olup, okul iklimi ve liderlik arasında çok yüksek düzeyde bir ilişki olduğu, dolayısıyla liderlik davranışındaki olumlu değişikliklerin iklim boyutunu olumlu bir şekilde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Arslan (2004), *Örgütsel performansı belirleyen bir etken olarak örgüt kültürü ve okul iklimi hakkında bir değerlendirme* adlı çalışmada örgütlerde ortaya çıkan ve personeli değişik açılarda etkileyen iklim türleri karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Yaşar'ın (2005), *Örgütsel güvenin okul iklimine etkisi: Gaziantep sanayi işletmelerinde bir uygulama* adlı çalışmaya göre örgüt çalışanlarının örgüte karşı güveninin artırılmasında, çalışanların karar alma süreçlerine dahil edilmesi, sorumluluk ve yetki alanlarının genişletilip kontrol alanlarının oluşturulması, çift yönlü bilgi akışı ile etkin bir iletişimin sağlanması önemli bir role sahipken; örgüt içerisinde olumlu bir iklimin yaratılmasında da çalışanların moral ve motivasyon değerlerinin yükseltilmesi, örgüt içi ilişkilerde iş birliğinin ön plana çıkarılması, üst kademe yönetimin ödül ve destek mekanizmasını adil ve etkin bir şekilde kullanması, örgüt içi rol ve tanımlarının açık ve anlaşılır bir biçimde oluşturulması önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüş.

Akar'ın (2006), *İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin okul iklimine katkısı* adlı çalışmasının evrenini, Ankara İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki normal öğretim yapan ilköğretim okulları oluşturmuştur. Bu evrenden rastgele seçilen üç ilçeden, yine rastgele seçilen, normal

öğretim yapan ilköğretim okulları örnekleme oluşturmuştur. Örneklem olarak seçilen ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin tamamı alınmıştır. Araştırmanın amacı gereği öğrenciler ve diğer personel araştırmanın kapsamına dâhil edilmemiştir örgütsel iklim ile yöneticilik becerileri arasındaki ilişki ele alınmakta ve bunların öğretmenler tarafından algılanma düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucuna dayanarak, cinsiyetin, yaş grubunun, kıdemin, eğitim düzeyinin ve görev türünün, 30 sorudan oluşan ölçeğe verilen cevaplarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Yöneticilerin yöneticilik becerilerinin okul iklimine yaptığı katkıların, öğretmenler tarafından algılanma düzeyi üzerinde anlamlı ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Acet'in (2006), *ilköğretim okullarında okul iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki* adlı çalışmasında araştırma Ordu ili genelindeki ilköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimi ile İlköğretim Okulu Yöneticilerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri alınmış. Bunlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının saptanması ve buna bağlı olarak ilköğretim okullarındaki örgütsel iklimin iyileştirilmesine, İlköğretim Okulu Yöneticilerinin karar verme becerilerinin iyileştirilmesine dönük öneriler geliştirilmiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri olumludur.

Ekşi'nin (2006), *rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi* incelediği araştırması, 2005-2006 eğitim ve öğretim yılı içerisinde İstanbul Anadolu yakası resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yapılmıştır. Rehber öğretmenlerin Okul İklimi algılarını belirleyebilmek için *Örgütsel İklimi Betimleme Anketi*, Kaygı Düzeylerini belirlemek için ise *Sürekli Kaygı Ölçeği* araştırmacı tarafından kullanılmıştır. Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları medeni duruma, çalışılan kurumun düzeyine, cinsiyete (*samimiyet hariç*), yaşa (*işe dönüklük hariç*), kıdeme (*moral hariç*) göre farklılık göstermemektedir. Mezun olunan bölüm değişkeni açısından iki boyut (*engellenme* ve *ise dönüklük*), mevcut okulda bulunma süresi açısından iki boyut (*engellenme* ve *moral*), çalışılan ilçe açısından üç boyutta (*çözülme*, *engellenme*, *moral*) farklılık bulunmuştur. En fazla farklılaşma ise çalışılan okulun imkânlarının değerlendirilmesinde –Öğretmen davranışlarından ikisinde - *engellenme*, *moral*- yönetici davranışlarının üçünde – *yüksekten bakma*, *işe dönüklük*,

anlayış gösterme- olmak üzere toplam beş boyutta farklılık bulunmuştur. Rehber öğretmenlerin sürekli kaygı düzeyleri ile cinsiyet, yaş, kıdem, mevcut okuldaki çalışma süreleri, medeni durum, çalışılan kurumun düzeyi, çalışılan ilçe, mezun olunan bölüm ve çalışılan okulun imkanlarını değerlendirme düzeyi arasında farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin kaygı düzeyleri ile *çözülme ve engellenme ve yüksekte bakma* olumlu ilişkili bulunurken *moral* alt boyutu ise olumsuz ilişkiye sahip bulunmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, okul ikliminin hiçbir boyutunda medeni durum ve çalıştıkları kurumun düzeyi değişkenlerine göre (ilköğretim-orta öğretim) anlamlı bir fark vermemiştir.

Baykal'ın (2007), *ilköğretim okullarının okul ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi* adlı araştırmasının amacı, İzmir ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, çalıştıkları okulların okul iklimine ilişkin algılarının nasıl olduğunu ve bu algıların kendi performanslarını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın bulgularına göre; Öğretmenlerin okul ikliminin Destekleyicilik, Yönlendiricilik, Sınırlayıcılık, Profosyonellik, İçtenlik ve Samimiyet, İlgı boyutlarını algılamalarında cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerin okul ikliminin destekleyicilik, yönlendiricilik, profesyonellik, içtenlik ve samimiyet, ilgi boyutlarını algılamalarının, kıdem değişkenine göre incelendiğinde, kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenler lehinde anlamlı bir fark görülmüştür. Öğretmenlerin okul ikliminin tüm alt boyutlarını algılamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerin okul ikliminin tüm alt boyutlarını algılamalarının, okulun sosyo-ekonomik çevre değişkenine göre yüksek sosyo-ekonomik çevredeki okullar lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Öğretmenlerin okul ikliminin tüm alt boyutlarını algılamalarının, okul türüne göre özel okullar lehinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Okulun çevreden algılanan saygınlık düzeyiyle tüm iklim boyutları arasında saygınlık düzeyi yüksek olan okullar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yöneticinin öğretimsel gelişimi teşvik düzeyi ile tüm boyutlar arasında teşvik düzeyini yüksek algılayan öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tahaoğlu'nun (2007), *ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik rollerinin okul iklimi üzerine etkisi* adlı araştırmasında, 2004-2005 eğitim ve öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerine bağlı 13 eğitim bölgesindeki 31 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin iklim ve liderlik algılarını

belirlemek üzere *Örgüt İklimini Betimleme Anketi* ve araştırmacının geliştirdiği *Yöneticilerin Liderlik Rollerini Anketi* kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda yöneticilerin sergiledikleri dört ayrı liderlik rolleri ile okulların okul iklimi arasında pozitif, doğrusal, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul, mesleki kıdem, görev yaptıkları okuldaki kıdem ve görev betimsel değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine araştırma bulgularına göre öğretmenlerin görev yaptıkları okulun okul iklimine ilişkin algıları cinsiyet ve görev betimsel değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Diğer yandan öğretmenlerin okullarındaki okul iklimine ilişkin algılarında (1) yaş değişkenine göre engellenme ve moral boyutunda, (2) mezun oldukları okul değişkenine göre çözülme ve moral boyutunda, (3) meslekteki kıdem değişkenine göre çözülme ve engellenme boyutunda, (4) okuldaki kıdem değişkenine göre ise çözülme ve yüksekte bakma boyutunda istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aynı değişkenlerle okul ikliminin samimiyet, yakından kontrol, kendini işe verme ve anlayış gösterme boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Karataş (2008), *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etkililiği ve Okul İklimi* adlı araştırmasında İstanbul ili Avrupa yakası Fatih ve Eminönü ilçelerinde bulunan ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin etkililiği ile okullarının iklimini algılama düzeyleri incelenmiştir. Tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmada öğretmenlerin algıları *Örgütsel İklimi Betimleme Anketi* ve *Washington Yönetici Değerlendirme Anketi* kullanılarak ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin etkililiği, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin etkililiği, öğretmenlerin mesleki kıdemine, buldukları okuldaki kıdemlerine, branşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Örgütsel iklim cinsiyete göre samimiyet boyutunda: mesleki kıdeme göre çözülme, moral, uzak durma, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarında: görev yaptıkları okuldaki kıdemlerine göre moral, samimiyet ve anlayış gösterme boyutlarında, çözülme, moral, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarında anlamlı görülmektedir. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin genel, kavramsal, insan ilişkileri ve teknik becerilerine ilişkin

puanları ile okul ikliminin moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutları arasında doğrusal, pozitif ilişkiler bulunmaktadır.

Yüceler'in (2009), *örgütsel bağlılık ve okul iklimi ilişkisi* adlı hem kuramsal hem de ampirik düzeydeki çalışmasında, okul iklimi, örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler inceleme konusu yapılmaktadır. Araştırmanın evreni Selçuk Üniversitesi bünyesindeki fakülte, yüksek okul ve meslek yüksek okullarında görev yapmakta olan toplam akademisyen sayısı 2767 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini rastgele seçilmiş 750 akademisyen oluşturmaktadır. Yapılan anketler sonucunda okul ikliminin, katılımcılar tarafından önemli bulunan fiziki çalışma koşulları üzerinden örgütsel bağlılığı olumlu olarak etkilediği görülmüştür.

Taşdemirci (2009) *genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, okullarının okul iklimine ilişkin algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* adlı araştırmanın evrenini 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerinde Bornova, Buca, Karşıyaka, Konakda bulunan Genel Liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örnekleme ise seçkisiz örneklem yoluyla seçilmiş 440 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenler, okul iklimine ilişkin algılarında en çok yakından kontrol en az ilgisiz iklim alt boyutlarını algıladıklarını ortaya koymaktadır. Destekleme ve mesleki dayanışma iklim alt boyutlarının ise ikinci ve üçüncü sırada olduğu görülmektedir. Lise öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları onların: cinsiyetlerine göre *Destekleme, Yakından Kontrol, Engelleme, Mesleki Dayanışma, Samimi, İlgisiz* boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul iklimine ilişkin öğretmen algıları *Destekleme, Yakından Kontrol, Engelleme, Mesleki Dayanışma, Samimi, İlgisiz* alt ölçeklerde mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul iklimine ilişkin öğretmen algıları destekleme, *Yakından Kontrol, Engelleme, Mesleki Dayanışma, Samimi, İlgisiz* alt ölçeklerde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 20 yıl ve üstü mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin, *Yakından Kontrol, Samimi ve İlgisiz* iklim alt ölçeklerinde 1-5, 6-10, 11-15, 15-20 kıdemi olan öğretmenlere göre daha olumlu algıya sahip oldukları bulunmuş. Okul iklimine ilişkin öğretmen algıları, *Destekleme, Yakından Kontrol, Samimi ve İlgisiz* alt ölçeklerinde yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermiş. *Engelleme, Mesleki Dayanışma* alt ölçeklerinde yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemiş. 41 yaş ve

üzerindeki öğretmenler okul iklimine ilişkin daha olumlu algıya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Okul iklimine ilişkin öğretmen algıları *Destekleme, Yakından Kontrol, Engelleme, Mesleki Dayanışma, Samimi, İlgisiz* alt ölçeklerde medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiş. Dönüşümcü liderlik ile *destekleme, mesleki dayanışma* ve *samimi* iklim alt boyutlarında olumsuz yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. *Yakından Kontrol* iklim alt boyutunun üzerindeki en büyük etkiye sürdürümcü liderliğin sahip olduğu görülmüştür. Sürdürümcü liderlik *yakından kontrol* iklim alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.. Dönüşümcü liderlik *engelleme* iklim değişkeni üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmakla birlikte, etkisinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. *İlgisiz* iklim alt boyutu üzerindeki en büyük etkiye sürdürümcü liderliğin sahip olduğu görülmüştür.

Gök (2009), *yaptığı okul ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi* adlı araştırma kapsamında iki yüz elli iki kişi ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda; okul ikliminin, çalışan motivasyonu üzerinde doğru yönlü bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca okul iklimi; çalışanların performanslarını, etkinliklerini, verimliliklerini ve dolayısıyla motivasyonlarını etkilemektedir. Yaratılacak sağlıklı bir okul iklimi, bir yandan çalışanları motive edecek bir yandan da çalışanların motivasyon düzeylerini yükseltecektir. Araştırma sonuçlarına göre; Sağlıklı bir okul iklimi yaratabilmek için, örgütlerin yönetsel karar verme ve politika geliştirme süreçlerinde, çalışanların;

- gereksinimlerinin dikkate alınması,
- beklentilerinin ve görüşlerinin önemsenmesi,
- kişisel özelliklerinin göz önünde bulundurulması,
- gerek iş, gerekse örgüt ile uyumlarının sağlanması,

ciddiyetle düşünülmesi gereken konulardır.

Doğan'ın (2009), *okul ikliminin iş tatmini üzerine etkisi* adlı çalışmasının amacı bulunmaktadır. Bunlar; okul iklimi algısının katılımcıların demografik özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi, iş tatmini algısının katılımcıların demografik özellikleri ile ilişkisinin incelenmesi ve okul ikliminin iş tatmini üzerinde etkisi olup olmadığının incelenmesidir. Bu çalışmada sekiz firmada görev yapan personelin okul iklimine yönelik algılarının sektör ve firma bazında farklılıklar gösterdiği ve bazı

demografik özelliklerin okul iklimi ve örgüte bağlılık ile daha fazla ilişkili olduğu saptanmıştır. İş tatmini ile demografik özellikler arasındaki ilişki incelendiğinde bazı iş tatmini ifadeleri ile katılımcıların cinsiyet, unvan, medeni durum ve toplam çalışma süresi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu anlamlılıklar incelendiğinde medeni durum ile kariyer gelişimi için eğitim gereksinimi duyan herkese eşit olanak sağlanmaktadır ve işyerinde ilerleme ve yükselme olanağı vardır ifadeleri arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Her iki ifade de en yüksek katılım oranının evli katılımcılara ait olduğu görülmektedir.

Dönmez'in (2009), *örgüt kültürü ile okul iklimi arasındaki ilişki* adlı örgüt kültürü ile okul iklimi arasındaki ilişkinin varlığını göstermektedir. Bu işletme de örgüt kültürü ile ne kadar iyi benimsenmiş ise okul iklimi de o denli güçlü olmaktadır. Buda çalışanların işletme de daha verimli çalışmalarını, işletmeye olan bağlılıklarını artırdığı görülmektedir. Örgüt kültürü faktörlerinin hepsinde kadın ve erkek çalışanlarda okul iklimine ait destek ve statü farkının pozitif yüksek ilişkide olduğu görülmektedir. Kurum çalışanları dürüst, kendilerini güvende hissettikleri, yöneticilerin yaptıkları işlerde görüş ve önerilerini dikkate adlıları, çalıştıkları kurumun kendileri için en uygun kurumun burası olduğunu düşündükleri görülmektedir. Ayrıca örgüt kültürü faktörlerinin hepsinde kadın ve erkeklerde okul iklimine ait psikolojik faktör, bütünlük, uyum faktörlerinin zayıf ilişkide olduğu görülmektedir. Buradaki ilişkiye baktığımızda kurumda baskının yüksek olduğu, stresli bir işe sahip olduğu, çalışırken iş dışında ilişkiye girmedikleri ve çalışma ortamında kendilerini mutlu hissetmedikleri görülmektedir. Kurumdaki çalışanların kademelerine baktığımızda örgütsel kültürün tüm faktörlerinin okul iklimine ait destek, statü farkı, düşünme faktörlerinin pozitif yönlü yüksek ilişkide oldukları görülmektedir. Hedeflerin üst yönetim tarafından belirlendiği, çalışanların değerleri ile kurum değerlerinin birbirine benzediği, çalışanların girişimci olmasının beklendiği, çalışanların dürüst çalıştığı, iş yapılırken yeni fikir ve özgün yolların bulunduğu görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin ve İlköğretim Okulu Yöneticilerininde destekleyici olarak algılanması, akademik programlardan memnuniyet ve okula aidiyet duygusu değişkenleri, öğrencilerin okul iklimi algıları ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bununla birlikte, okuldaki şiddet algısı ile okul iklimi arasında negatif bir ilişki vardır.

Ergeneli'nin (2010) *örgütsel etkililik kriteri olarak lider davranışının örgütsel iklim ile ilişkisi* adlı çalışması çalışma kapsamına alınmak üzere, otomotiv alanında faaliyet gösteren fabrikada çalışanlarından otuz dört birey ilaç pazarlama şirketi çalışanlarından yirmi beş birey, kendilerine dağıtılan anketleri cevaplayarak iade etmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen bulgulardan biri, görevin karmaşıklığı bakımından farklılaşan örgütlerde farklı örgütsel iklimlerin bulunduğudır. Buna göre, göreceli olarak görevlerin çok fazla karmaşık olmadığı diğer bir anlatımla, işin tamamlanabilmesi için izlenebilecek bir yolun olduğu, işin sonucu hakkında derhal bilgi almanın mümkün olabildiği örgütlerdeki çalışanlar, iş çevrelerini daha otoriter olarak algılamaktadırlar. Öte yandan görevlerin karmaşıklık düzeyinin göreceli olarak fazla olduğu örgütlerdeki çalışanların algılan, daha danışıcı bir örgüt profiline sahip oldukları göstermiştir. Diğer bir bulgu ise, görevlerin karmaşıklığı bakımından farklılaşan her iki örgütle de, lider davranışı ile örgütsel iklim arasında güçlü ilişkinin görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

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

3.1. Araştırma Modeli

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile anılan eğitim işgörenlerinin kişisel değer sistemlerini belirleyerek bu iki boyut arasındaki ilişkiyi saptamaya dönük bu araştırma Karasar (1994)'in "Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı" olarak tanımladığı tarama modelindedir.

3.2. Evren

Araştırma tarama modelinde olup evren Konya Meram ilçesinde yer alan milli eğitim müdürlüğüne bağlı 74 ilköğretim okulunda görev yapan 172 yönetici (okul yöneticisi ve yönetici yardımcısı) ile 2171 öğretmenden oluşmuştur.

3.3.Örneklem

Araştırma örnekleme, rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiştir Rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen örneklem 333 öğretmenden 136 yöneticiden oluşmaktadır.

Evreni ve Örneklemi oluşturan okul yönetici ve öğretmenlerin dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Evreni ve Örneklemi Oluşturan İlköğretim Okulu Yöneticisi ve Öğretmenlerinin Cinsiyet, Branş ve Yaş Değişkenlerine Göre Dağılımları

		EVREN				ÖRNEKLEM			
		Yönetici		Öğretmen		Yönetici		Öğretmen	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Kadın	5	2.90	1211	55,78	0	0	204	61.26
	Erkek	167	97.1	960	44,22	136	100	129	38.74
Branş	Sınıf Öğr.	131	76.17	1062	48.91	71	52.2	180	54.1
	Branş Öğr.	41	23.83	1109	51.09	65	47.8	153	45.9
Toplam		172	7,34	2171	92,66	136	29	333	71

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırma evrenini Konya kentindeki Meram ilçesi sınırları içinde bulunan ilköğretim okullarında görevli toplam 172 yönetici ve 2171 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini Meram ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görevli toplam 136 yönetici ve 333 öğretmen oluşturmaktadır. Evreni oluşturan yöneticilerin %2.9'u bayan iken %91.1'i erkektir. Yöneticilerin %76.17'si sınıf öğretmeni iken %23.83'ü branş öğretmenidir. Evreni oluşturan öğretmenlerin %55.78'i bayan iken %44.22'i erkektir. Öğretmenlerin %48.91'i sınıf öğretmeni,

%51.09 'u branş öğretmenidir. Örneklem kapsamındaki yöneticilerin tamamı erkektir. Örnekleme giren kadın öğretmenlerin oranı % 61.26 iken erkeklerin oranı % 38.74'dir.

3.4. Veri toplama araçları

Araştırma verileri olgusal ve yargısal veri türündedir. Olgusal veriler *Kişisel Bilgi Formuyla* elde edilen ve araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin bireysel ve mesleki özellikleri ile görev yaptıkları okulun bazı özelliklerini gösteren verilerdir. Yargısal olanlar ise *Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği (XCDQ-RE)* ile *Portre Değerler Ölçeği'nde (PDÖ)* yer alan yargı maddelerine katılımcıların verdikleri yanıtları içeren verilerdir. Verilerin kaynağı, katılımcıların görev yaptıkları okulun iklimine ilişkin görüşlerinin saptanmaya çalışıldığı OCDQ-RE deki dördümlük likert ve kişisel değer sistemlerinin ölçüldüğü PDÖ'deki altılı likert tipi ölçekler üzerindeki işaretlemelerine dayanmaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri ile görev yaptıkları okulun özellikleri araştırmanın bağımsız değişkenleri iken, katılımcıların görev yaptıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri ile kişisel değer sistemlerine ilişkin görüşleri araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır.

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" , Halpin ve Croft (1967) tarafından geliştirilen "Örgüt İklimi Belirleme Ölçeği" ve Schwartz ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen, Demirutku (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Portre Değerler Ölçeği"nden oluşan " Portre Değerler Ölçeği" adımı taşıyan envanter aracılığıyla toplanmıştır. Aşağıda envanterin ilgili bölümlerine ait açıklamalara yer verilmektedir.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmanın sosyo-demografik değişkenlerini hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ankette öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, mesleki kıdemleri, eğitim düzeyleri sorulmuştur.

Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği: OCDQ-RE, Halpin ve Croft tarafından geliştirilen OCDQ-Form IV' ün, Hoy ve Clover (1986) tarafından yenilenmesi sonucunda oluşturulmuştur. OCDQ-IV halen kullanılmasına rağmen, dikkat edilmesi gereken bir takım zayıf yönlerinin olduğu şeklinde önemli eleştiriler almış ve bu eleştiriler sonucunda Hoy ve Clover tarafından yenilenmiştir. OCDQ-RE 'nin geliştirilmesinde, OCDQ'nun orjinal maddeleri değerlendirilmiştir. Faktör analizi

sonucunda, faktör yükü düşük, 25 madde çıkarılıp sonra, yeni maddeler geliştirilmektedir. Sonra da, madde sayısını azaltmak, maddeleri düzenlemek ve yeni OCDQ-RE' nin yapı faktörünü tanımlamak için, bir pilot çalışması yapılmıştır. Analiz birimi olarak okul alındığı için, bireysel veriler, her madde için, üç aşama faktör analizi yapılır. Bu analizler sonucu, yenilenmiş 41 madde kalır. Bu yolla geliştirilen OCDQ-RE ile toplanan veriler, faktör analizi yöntemiyle seçilen, 41 sorudan 6 boyut elde edilir. Bu alt boyutların üç (*Destekleme, Yakından Kontrol, Engelleme*), lider olarak, yönetici davranış özelliklerini, diğer üçü (*Mesleki Dayanışma, Samimi, İlgisiz*) ise, grup olarak, öğretmenlerin davranış özelliklerini açıklamaktadır. Yalçinkaya (2000) tarafından Türkçeye uyarlanan bu ölçek araştırmada kullanılmıştır.

Portre Değerler Ölçeği (PDÖ): Ölçek, Schwartz ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, her biri ikişer cümleden oluşan 40 maddeden oluşmakta ve her maddede on değer tipinden biriyle ilişkili hedefleri veya istekleri temelinde kurgusal bir kişinin kısa sözel portresi çizilmektedir. Ölçek, katılımcıların kısa portresi çizilen kişilerin kendilerine ne kadar benzeyip benzemediğine ilişkin "Bana Çok Benziyor"dan "Bana Hiç Benzemiyor"a uzanan 6 seçenekten birini işaretlemelerine dayanmaktadır. Demirutku (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, 184 erkek ve 185 kadın olmak üzere 381 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 21,4'tür. Ölçeği 3 sosyal psikolog Türkçeye çevirmiş, bu çeviri sonucu elde edilen form iki İngilizce çeviri kursu öğreticisi ve değer konusunda uzman bir klinik psikologa sunularak İngilizce'ye çevirmeleri istenmiştir. Bazı ufak ayrıntılarda Schwartz'dan dönüt alınmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması, Demirutku (2004) ve araştırmacı tarafından güvenilirlik çözümlenmesine tâbi tutulmuştur.

3.4.1 Portre değerler ölçeğinin (pdö) güvenilirlik çözümlenmesi

Ölçek, Demirutku (2004) tarafından 4 hafta arayla öğrencilere iki kez uygulanmıştır. Uygulama sonucu hesaplanan iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları ve test tekrar test güvenilirlik katsayıları 10 boyut için Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Değer Boyutlarının İç Tutarlılık Güvenirlikleri

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

Tablo 3’de Portre değerler Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 3
Portre Değerler Ölçeği (PDÖ) Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları
Sonuçları

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

Tablo 3'e göre, ölçeğin genelinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .85; *Güç* boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .55; *Başarı* boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .80; *Hazcılık* boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .69; *Uyarılım* boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .50; *Özyönelim* boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .53; *Evensellik* boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .71; *İyilikseverlik* boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .50; *Geleneksellik* boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .61; *Uyma* boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .64 ve *Güvenlik* boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .67'dir. Bu değerlerin normal değerler olduğu söylenebilir.

3.4. 2.Örgütsel iklimi betimleme ölçeği: OCDQ-RE, güvenilirlik çözümlemesi

Tablo 4'te Ölçme araçlarının güvenilirlik ve faktör çözümlemesi işlemleri Yalçinkaya'nın (2000) ve Şahin'in (2003) sonuçları ile karşılaştırılarak aşağıda verilmektedir.

Tablo 4
Örgütsel İklim Boyutları ve Güvenilirlik Katsayıları

Örgütsel İklim Boyutları	Güvenilirlik Kat Sayısı (Orijinal)	Güvenilirlik Kat Sayısı	Anket Soru Numaraları
Ölçeğin genelin	.85	.80	
Yönetici Davranışları			
1. Destekleme	.95	.86	4,9,15,22,28,16,23,29
2. Yakından Kontrol	.89	.72	5,10,17,24,30,35, 39,41,34
3. Engelleme	.80	.52	11,18,25,(-31),36
Öğretmen Davranışları			
1. Mesleki Dayanışma	.90	.67	1,(-6),12,19,26,32, (-37),40
2. Samimi	.85	.75	2,7,13,20,27,33,38
3. İlgisiz	.75	.57	3,8,14,21

Tablo 4'e göre, orjinalinde ölçeğin genelinin Alpha Güvenirlik Katsayısı .85'dir. *Destekleme* boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .95; *Yakından Kontrol* boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .89; *Engelleme* boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .80; *Mesleki Dayanışma* boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .90; *Samimi* boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .85; İlgisiz boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .75'dir. Bu değerlerin normal değerler olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın güvenirlikleri şöyledir. *Destekleme* boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .86; *Yakından Kontrol* boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .72; *Engelleme* boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .52; *Mesleki Dayanışma* boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .67; *Samimi* boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .75; *İlgisiz* boyutunun Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .57'dir. Bu sonuçlar, Yalçınkaya (2000)'nin ve Şahin (2003) nin araştırmasındaki Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı ile benzerlik göstermektedir.

3.5. Ölçme aracının uygulanması

Ölçme aracının uygulanmasına geçmeden önce Konya Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır (Ek:1). Ölçme aracının uygulanması aşamasında ilk önce okul yöneticisine araştırma izin metni gösterilerek araştırma yapma isteğinde bulunulmuştur. Okul yönetici ve öğretmenlere ölçme aracı ve araştırmanın amacı hakkında kısa bilgi verildikten sonra katılımcıların o anda (teneffüste veya boş derslerde) ölçme aracını doldurması biçiminde gerçekleşmiştir.

3.6. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler

Bu çalışmada problem cümlesine bağlı olarak oluşturulan alt problemlere yönelik elde edilen verilerin çözümlenmesinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma; bağımsız iki grubun ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının belirlenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılığı Testi (*t*- testi) nanparametrik testlerde Mann-Whitney U Testi ve Kruskal – Wallis Testi, çoklu grupların farklı algılarının kaynağını

saptamada, LSD Anlamlılık Testi ve değişkenler arasında ilişki bulunup bulunmadığı ve varsa ilişkinin yönü ile derecesinin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

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

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

"İlköğretim yönetici ile öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları nelerdir?"

Biçiminde belirlenen birinci alt probleme ilişkin dağılımı gösteren ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5
İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgüt İklimine İlişkin Algıları

Kaynak	Madde No	Ölçek Madde	Yönetici		Öğretmen	
			\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Destekleme	4	Okulunuzda yönetici, öğretmenlere yardımcı olmak için yetki ve sorumlulukların dışına çıkar.	1,59	,661	1,64	,809
	9	Okulumuzda yönetici yapıcı eleştirilerde bulunur.	2,43	,953	2,67	,963
	15	Okulumuzda yönetici öğretmenleri eleştirirken nedenini de açıklar.	2,72	,948	2,74	,973
	22	Okulumuzda yönetici, öğretmenlerin özlük haklarını, menfaatlerini gözetir.	3,11	,908	3,20	,870
	28	Okulumuzda yönetici öğretmenleri över ve takdir eder.	2,78	,964	2,70	,956
	16	Okulumuzda yönetici öğretmenleri dinler ve önerileri kabul eder.	2,85	,907	2,92	,932
	23	Okulumuzda yönetici, öğretmenlere eşit muamelede bulunur.	3,16	,929	3,19	,933
	29	Okul yöneticimizi anlamak kolaydır.	2,86	2,881	2,80	,985
		Toplam	2.68	0.6	2.72	0.5

Yakından Kontrol	5	Okulumuzda, yöneticiün koyduğu kurallar değişmezdir, katıdır.	1,88	,829	1,97	,902
	10	Okulumuzda yönetici her sabah öğretmenlerin devam durumunu kontrol eder.	2,48	1,07	2,57	1,082
	17	Okulumuzda öğretmenlerin çalışma programlarını yönetici belirler.	2,51	1,07	2,58	1,061
	24	Okulumuzda yönetici, öğretmenlerin hatalarını emredici bir biçimde düzeltir.	1,78	,971	1,75	1,835
	30	Okulumuzda yönetici öğretmenin sınıf içi aktivitelerini yakından kontrol eder.	2,35	,838	2,38	,917
	35	Okulumuzda yönetici, ders programlarını kontrol eder.	2,67	,974	2,66	,947
	39	Okulumuzda yönetici otoriterdir.	2,38	,967	2,33	,989
	41	Okulumuzda yönetici öğretmenlere takdirlerini göstermek için çeşitli yollar dener.	2,33	,870	2,33	,933
	34	Okulumuzda yönetici çalışanları yakından teftiş eder.	2,52	,877	2,50	896
		Toplam	2.30	0.4	2.33	0.5
Engelleme	11	Okulumuzda rutin görevler eğitim ve öğretimi engeller.	1,64	,748	1,62	,832
	18	Okulumuzda öğretmenlerin kurul faaliyetleriyle ilgili gereğinden çok sayıda görevleri vardır.	2,21	,939	2,25	,999
	25	Okulumuzda idari yazışmalar, çalışmalar yüklü ve can sıkıcıdır.	2,10	1,05	2,02	1,044
	31	Okulumuzda büro hizmetleri öğretmenlerin kırtasiye işlerini azaltır.	2,21	1,03	2,19	1,042
	36	Okulumuzda öğretmenlere gereğinden çok çalışmalar yüklenir.	1,91	,910	1,89	,905
		Toplam	2.0	0.5	1.99	0.5

Mesleki Dayanışma	1	Okulunuzda öğretmenler görevlerini büyük bir zevk ve gayretle yaparlar.	2,84	,809	3,05	,835
	6	Okulumuzda öğretmenler görevleri dışında kalmazlar.	2,46	1,032	2,55	1,03
	12	Okulumuzdaki öğretmenlerin çoğu meslektaşlarının hataları olabileceğini kabul eder.	2,39	,771	2,38	,862
	19	Okulumuzda öğretmenler birbirine yardım eder ve destekler.	2,93	,834	2,89	,905
	26	Okulumuzda öğretmenler okullarıyla gurur duyarlar.	2,45	,893	2,61	,976
	32	Okulumuza gelen yeni öğretmenler, kolaylıkla kabul görürler.	3,21	,887	3,20	,840
	37	Okulumuzda öğretmenler seçtikleri küçük gruplarda birlikte olurlar.	2,11	,944	2,29	1,00
	40	Okulumuzda öğretmenler, meslektaşlarının başarılarına saygı duyar, coşku ile karşılarlar.	2,64	,900	2,61	,919
			Toplam	2.63		2.64
Samimi	2	Okulda öğretmenlerin en yakın arkadaşı diğer öğretmenlerdir.	2,85	,865	2,88	,881
	7	Okulumuzda öğretmenler birbirlerini evlerinde ziyaret ederler.	2,22	,837	2,12	,894
	13	Okulumuzda öğretmenler diğer öğretmenlerin aile geçimlerini bilir.	2,09	,898	2,09	,921
	20	Okulumuzda öğretmenler okul zamanında birbirleriyle olmaktan ve kaynaşmaktan zevk duyarlar.	2,94	,892	2,87	,972
	27	Okulumuza öğretmenler birbirleriyle sosyal dayanışma içindedir.	2,91	,774	2,76	,900
	33	Okulumuzda öğretmenler birbirleriyle iletişimlerini düzenli olarak sürdürürler.	2,96	,851	2,95	,853
	38	Okulumuzda öğretmenler, meslektaşlarına güçlü destek verirler.	2,60	,864	2,52	,932
			Toplam	2.64	.53	2.59

İlgisiz	8	Okulumuzda çoğunluğa karşı çıkan azınlık bir öğretmen grubu vardır.	1,49	,657	1,71	,980
	14	Okulumuzda öğretmenler çoğunluğa uymayan öğretmenler üzerinde grup baskısı uygularlar.	1,44	,723	1,50	,844
	21	Okulumuzda öğretmenler, öğretmen toplantılarında konuyu dağıtırlar, amaçsız görünürler.	1,73	,847	1,81	,948
	3	Okulumuzda öğretmen toplantıları gereksizdir.	1,74	,609	1,71	,734
		Toplam	1.60	.24	0.96	0.55

Tablo 5 incelendiğinde, okul yöneticileri ve öğretmenler *Destekleme*, *Mesleki Dayanışma* ve *Samimi* boyutlarına “Sık Sık” yanıtını verirlerken, *Yakında Kontrol* ve *Engelleme* boyutlarına “Bazen”, *İlgisiz* boyutuna ise yöneticiler “Bazen” öğretmenler ise “Çok Seyrek” düzeyinde puan vermişlerdir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin en yüksek puanı *Destekleme* (\bar{X} =2.68) boyutuna vermişler; bunu *Samimi* (\bar{X} =2.64), *Mesleki Dayanışma* (\bar{X} =2.63) ve *Yakından Kontrol* (\bar{X} =2.30) izlemiştir. Öğretmenler en yüksek puanı *Destekleme* (\bar{X} =2.72) boyutuna vermişler; bunu *Mesleki Dayanışma* (\bar{X} =2.64), *Samimi* (\bar{X} =2.59), ve *Yakından Kontrol* (\bar{X} =2.33) izlemiştir. Okul yöneticileri en düşük puanı \bar{X} =1.60) *İlgisiz* boyutuna verirlerken, öğretmenler bu boyutu yöneticilerden daha düşük düzeyde algılamışlardır. Öğretmenler de en düşük puanı (\bar{X} =.096). *İlgisiz* boyutuna vermişlerdir.

Destekleme boyutunda “Okulumuzda yönetici, öğretmenlere eşit muamelede bulunması” (\bar{X} =3.16) , “Okulumuzda yönetici, öğretmenlerin özlük haklarını, menfaatlerini gözetmesi” (\bar{X} =3.11) ve “Okul yöneticimizi anlamak kolaydır” (\bar{X} =2.86) İlköğretim Okulu Yöneticilerinin algılarının en yüksek olduğu üç yargı maddesidir. Buna karşılık okul yöneticileri “Okulumuzda yönetici, öğretmenlere yardımcı olmak için yetki ve sorumlulukların dışına çıkar.” (\bar{X} =1.59), “Okulumuzda yönetici yapıcı eleştirilerde bulunur” (\bar{X} =2.43) ve “Okulumuzda yönetici öğretmenleri eleştirirken nedenini de açıklar” (\bar{X} =2.72) yargı maddelerini ise okul yöneticileri en düşük düzeyde algılamışlardır. Öğretmenler *Destekleme* boyutundaki “Okulumuzda yönetici, öğretmenlerin özlük haklarını, menfaatlerini gözetir.” (\bar{X} =3,20), “Okulumuzda yönetici, öğretmenlere eşit muamelede bulunur.” (\bar{X} =3,19)

ve “Okulumuzda yönetici öğretmenleri dinler ve önerileri kabul eder.” (\bar{X} =2.92) yargı maddelerine en yüksek puanı verirken; “Okulunuzda yönetici, öğretmenlere yardımcı olmak için yetki ve sorumlulukların dışına çıkar.” (\bar{X} =1,64), “Okulumuzda yönetici yapıcı eleştirilerde bulunur.”(\bar{X} = 2,43) ve “Okulumuzda yönetici öğretmenleri över ve takdir eder.”(\bar{X} =2,78) yargı maddelerine en düşük puanı vermişlerdir.

Yakından Kontrol boyutu incelendiğinde, okul yöneticileri “İlköğretim Okulu Yöneticilerinininsırasıyla Okulumuzda yönetici, ders programlarını kontrol eder.” (\bar{X} =2.67), “Okulumuzda yönetici çalışanları yakından teftiş eder.”(\bar{X} =2.52) ve “Okulumuzda öğretmenlerin çalışma programlarını yönetici belirler.”(\bar{X} =2.51) yargı maddelerine en yüksek puanlan vermişlerdir. Bunun karşısında “Okulumuzda yönetici, öğretmenlerin hatalarını emredici bir biçimde düzeltir” (\bar{X} =1.78), “Okulunuzda, yöneticiün koyduğu kurallar değişmezdir, katıdır.”(\bar{X} =1.88) ve “Okulumuzda yönetici öğretmenlere takdirlerini göstermek için çeşitli yollar dener.” (\bar{X} =2.33) yargı maddelerine okul yöneticileri en düşük puanlan vermişlerdir. Öğretmenler ise *Yakından Kontrol* boyutundaki “Okulumuzda yönetici, ders programlarını kontrol eder.” (\bar{X} =2,66) , “Okulumuzda öğretmenlerin çalışma programlarını yönetici belirler.” (\bar{X} =2.58) ve “Okulumuzda yönetici her sabah öğretmenlerin devam durumunu kontrol eder.” (\bar{X} =2,57) yargı maddelerine en yüksek puanı verirken; “Okulumuzda yönetici, öğretmenlerin hatalarını emredici bir biçimde düzeltir.” (\bar{X} =1,75), “Okulunuzda, yöneticiün koyduğu kurallar değişmezdir, katıdır.” (\bar{X} =1,97) yargı maddelerine en düşük puanı vermişlerdir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin *Engelleme* boyutundaki “Okulumuzda öğretmenlerin kurul faaliyetleriyle ilgili gereğinden çok sayıda görevleri vardır.” (\bar{X} = 2,21) ve “Okulumuzda büro hizmetleri öğretmenlerin kırtasiye işlerini azaltır.” (\bar{X} = 2,21) yargı maddelerine ilişkin algıları en yüksektir. “Okulumuzda rutin görevler eğitim ve öğretimi engeller” (\bar{X} =1,64) ve “Okulumuzda öğretmenlere gereğinden çok çalışmalar yüklenir.” (\bar{X} =1,91) yargı maddelerine ilişkin algıları en düşüktür. Öğretmenler ise *Engelleme* boyutundaki “Okulumuzda öğretmenlerin kurul faaliyetleriyle ilgili gereğinden çok sayıda görevleri vardır.” (\bar{X} =2,25) ve “Okulumuzda büro hizmetleri öğretmenlerin kırtasiye işlerini azaltır.” (\bar{X} = 2,19)

yargı maddelerine en yüksek puanı verirken; “Okulumuzda rutin görevler eğitim ve öğretimi engeller.” ($\bar{X}=1,62$) ve “Okulumuzda öğretmenlere gereğinden çok çalışmalar yüklenir.” ($\bar{X}=1,89$) yargı maddelerine en düşük puanı vermişlerdir.

Okul yöneticileri *Mesleki Dayanışma* boyutundaki “Okulumuza gelen yeni öğretmenler, kolaylıkla kabul görürler.” ($\bar{X}=3,21$) , “Okulumuzda öğretmenler birbirine yardım eder ve destekler.” ($\bar{X}=2,93$) ve “Okulunuzda öğretmenler görevlerini büyük bir zevk ve gayretle yaparlar.”($\bar{X}=2,84$) yargı maddelerine ilişkin algıları en yüksek; “Okulumuzda öğretmenler seçtikleri küçük gruplarda birlikte olurlar.” ($\bar{X}=2,11$), “Okulumuzdaki öğretmenlerin çoğu meslektaşlarının hataları olabileceğini kabul eder.”

($\bar{X}=2,39$) ve Okulumuzdaki öğretmenlerin çoğu meslektaşlarının hataları olabileceğini kabul eder.($X=2,45$) yargı maddelerine ilişkin algıları en düşüktür. Öğretmenler ise *Mesleki Dayanışma* boyutundaki “Okulumuza gelen yeni öğretmenler, kolaylıkla kabul görürler.” ($\bar{X}=3,20$) , “Okulunuzda öğretmenler görevlerini büyük bir zevk ve gayretle yaparlar.” ($\bar{X}=3,05$) ve Okulumuzda öğretmenler birbirine yardım eder ve destekler.” ($\bar{X}=2,89$) yargı maddelerine ilişkin algıları en yüksek; “Okulumuzdaki öğretmenlerin çoğu meslektaşlarının hataları olabileceğini kabul eder.” ($\bar{X}=2,38$) ve “Okulumuzda öğretmenler seçtikleri küçük gruplarda birlikte olurlar.” ($\bar{X}=2,29$), yargı maddelerine ilişkin algıları en düşüktür.

Okul yöneticileri *Samimi* boyutundaki “Okulumuzda öğretmenler birbirleriyle iletişimlerini düzenli olarak sürdürürler.” ($\bar{X}=2,96$) Okulumuzda öğretmenler okul zamanında birbirleriyle olmaktan ve kaynaşmaktan zevk duyarlar. ($\bar{X}=2,94$) Okulumuza öğretmenler birbirleriyle sosyal dayanışma içindedir. ($\bar{X}=2,91$) yargı maddelerine ilişkin algıları en yüksek; “Okulumuzda öğretmenler diğer öğretmenlerin aile geçimlerini bilir.”($\bar{X}=2,09$), “Okulumuzda öğretmenler birbirlerini evlerinde ziyaret ederler.”($\bar{X}=2,22$) ve “Okulumuzda öğretmenler, meslektaşlarına güçlü destek verirler.” ($\bar{X}=2,60$) yargı maddelerine okul yöneticileri en düşük puanları vermişlerdir. . Öğretmenler ise *Samimi* boyutundaki “Okulumuzda öğretmenler birbirleriyle iletişimlerini düzenli olarak sürdürürler.” ($X=2,95$), “Okulda öğretmenlerin en yakın arkadaşı diğer öğretmenlerdir.” ($\bar{X}=2,88$) ve “Okulumuzda öğretmenler okul zamanında birbirleriyle olmaktan ve kaynaşmaktan zevk duyarlar.”

($\bar{X} = 2,87$) yargı maddelerine ilişkin algıları en yüksek; “Okulumuzda öğretmenler diğer öğretmenlerin aile geçimlerini bilir.” ($\bar{X} = 2,09$), “Okulumuzda öğretmenler birbirlerini evlerinde ziyaret ederler.” ($\bar{X} = 2,12$) ve “Okulumuzda öğretmenler, meslektaşlarına güçlü destek verirler.” ($\bar{X} = 2,52$) yargı maddelerine vermişlerdir.

Okul yöneticileri *İlgisiz* boyutunda en yüksek puanı “Okulunuzda öğretmen toplantıları gereksizdir.” ($\bar{X} = 1,74$) yargı maddesine verirken; en düşük puanı, “Okulumuzda öğretmenler çoğunluğa uymayan öğretmenler üzerinde grup baskısı uygularlar.” ($\bar{X} = 1,44$) yargı maddelerine vermişlerdir. Öğretmenler ise *İlgisiz* boyutundaki “Okulumuzda öğretmenler, öğretmen toplantılarında konuyu dağıtırlar, amaçsız görünürler.” ($\bar{X} = 1,81$) yargı maddesine en yüksek puanı verirken; “Okulumuzda öğretmenler çoğunluğa uymayan öğretmenler üzerinde grup baskısı uygularlar.” ($\bar{X} = 1,44$) yargı maddelerine en düşük puanı vermişlerdir.

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin en yüksek puan verdikleri okul iklimi boyutu *Desteklemedir*. Yani okul yöneticileri, görev yaptıkları okullarda genellikle demokratik bir yönetim sergilediklerini ve yüksek düzeyde öğretmenlere destek sağladıkları görüşündedirler. Bu bulgu Fırat'ın (2007) okul iklimi ve öğretmenlerin değer sistemleri adlı araştırmanın İlköğretim Okulu Yöneticilerinin en yüksek puan verdikleri Okul iklimi boyutu "Demokratik Yönetim ve Katılım"dır bulgusuyla paralellik göstermektedir. Rivers (2003), okul iklimi sonuçları ile öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonuçlarına göre; öğretmen ve yönetici davranışları destekleyici olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Pomroy (2005), yönetici-öğretmen iletişiminin nasıl olduğunu açıklamak ve okul iklimini öğretmen ve yöneticilerin bakış açısından betimlemek amacıyla yaptığı araştırmasında yöneticilerin iletişim davranışları öğretmenlerin okul iklimi algıları ile ilişkilendirilmiştir. Öğretmenler karar verme sürecine katıldıklarında daha pozitif bir okul iklimi betimlemektedirler. Bu bulgular İlköğretim Okulu Yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmenlerin okul iklimine bakış açısını şekillendirdiğini desteklemektedir. Bunun sonucunda okul yöneticileri, vizyonlarını öğretmenlerle paylaşarak, onlarla birlikte geliştirerek ve okulda katılımcı bir karar verme mekanizması oluşturarak pozitif bir okul iklimi oluşturabilirler sonucuna ulaşmıştır.

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin düşük puan verdikleri okul iklimi boyutu *İlgisizdir*. Yani yöneticiler öğretmenlerin arasındaki bağların kopuk olmadığı ve okulda yapılan toplantıların öğretmenler tarafından önemsendiği görüşündedirler. Bu bulgu Fırat'ın (2007) okul iklimi ve öğretmenlerin değer sistemleri adlı araştırmanın İlköğretim okulu yöneticilerinin en düşük puan verdikleri *İşbirliği, Destek ve Güven* boyutuna bakıldığında da her iki katılımcı grubunun en düşük puan verdiği yargı maddesi "Çatışmaların çalışanlar arasında olumsuz duygulara yol açmaması" bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin en yüksek düzeyde algıladıkları okul iklimi boyutu ise yöneticilerin algılarıyla paralellik göstermektedir öğretmenler en yüksek puanı *Destekleme* boyutuna vermiştir. Yani öğretmenler yöneticilerin genellikle demokratik bir yönetim sergilediklerini ve yüksek düzeyde öğretmenlere destek sağladıkları görüşündedirler. Karip ve arkadaşlarının (2010) *İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi* adlı çalışmasında Araştırmada öğretmenlerin ve ilköğretim okulu yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, akademik programlardan memnuniyet ve okula aidiyet duygusu değişkenleri, öğrencilerin okul iklimi algıları ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bununla birlikte, okuldaki şiddet algısı ile okul iklimi arasında negatif bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin en düşük düzeyde algıladıkları okul iklimi boyutu yöneticilerin de düşük algıladıkları *ilgisiz* boyutudur. Bu bulgu okuldaki öğretmenlerin birbirleriyle ilişkilerinin olumlu olduğunu ve öğretmenlerin idari toplantılara önem verdiğini göstermektedir. . Bu alt boyut işle ilgili birlik beraberlik oluşturmama ve çalışma ortamında çözülmeyi ifade eder. Tek taraflı iletişimin ve emredici yöneticinin olduğu bir ortamda öğretmenler birbirleriyle mesleki dayanışma içerisine girerek birbirlerine destek olmak isteyebilirler. Bu sebepten dolayı İlgisiz iklim alt boyutundaki algıları daha düşük olabilir.

Bu bulgu, Taşdemir'in (2009) "*Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, okullarının okul iklimine ilişkin algıları*" adlı çalışmasının Öğretmenler, okul iklimine ilişkin algılarında en çok yakından kontrol en az ilgisiz iklim alt boyutlarını algıladıklarını ortaya koymaktadırlar. Destekleme ve mesleki dayanışma iklim alt boyutlarının ise ikinci ve üçüncü sırada olduğu bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Karataş'ın (2008) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin algılarına göre en yüksek puanı *Uzak Durma*, en düşük puanı ise *İşe Dönüklük* iklim alt boyutu almıştır. Tahaoğlu'nun (2007) araştırma bulgularına göre öğretmenler en yüksek Samimiyet, en düşük ise Moral iklim alt boyutunu algılamışlardır. Ekşi'nin (2006) araştırma sonuçlarına göre ise en yüksek ortalamayı *İşe Dönüklük* iklim alt boyutu, en düşük ortalamayı da *Çözülme* iklim alt boyutu almıştır.

Yakından Kontrol iklim alt boyutu okul yöneticisi davranış özelliğini vermekte olup emir vermek olarak tanımlanır ve yöneticilerin sıkı kontrole sahip davranış biçimlerini ifade eder. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin algıları doğrultusunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin öğretmenlerin çalışmalarını sık sık takip ettiği ve onlara emredici bir tavırla yaklaştığını algıladıkları söylenebilir. Tek taraflı bir iletişim şekli sağlayan bu davranış okul içerisinde güvensiz ve tedirgin bir ortam ortaya çıkarabilir. Taşdemir'in (2009) araştırmasında bu bulguya ilişkin öğretmen algıları en yüksek çıkarken, araştırma sonucuna göre bu boyuta ilişkin öğretmen algıları daha düşüktür.

Samimi iklim alt boyutu örgütün iklimini tanımlamakla birlikte örgütün birbirleriyle sosyal dayanışma içinde, birbirleriyle düzenli iletişim kuran ve birbirine önem veren bireylerden oluşan örgütü tanımlamaktadır. Araştırma bulgusuna göre hem yöneticiler hem de öğretmenler bu boyutu olumlu bir şekilde algılamaktadır. Buna göre okullardaki öğretmenler arasında iyi ilişkiler olduğu, öğretmenlerin birliktelik içinde olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın ikinci alt problemi "İlköğretim okulu yöneticileri ile öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?" biçiminde belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümüne ilişkin, yöneticiler ve öğretmenlerin okul ikliminin her bir boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra okul iklimi algı ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını saptamak için *t*- testi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6
Yönetici ve Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Dağılımı
(Ortalama, Standart Sapma, t- testi Sonuçları)

Boyutlar	Görev Türü	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Destekleme	Yönetici	136	21,47	5,31	467	-,694	,488
	Öğretmen	333	21,82	4,75			
Yakından Kontrol	Yönetici	136	20,77	4,36	467	-,483	,318
	Öğretmen	333	21,01	4,83			
Engelleme	Yönetici	136	10,13	2,94	467	,562	,629
	Öğretmen	333	9,96	2,85			
Mesleki Dayanışma	Yönetici	136	21,08	3,62	467	-1,296	,536
	Öğretmen	333	21,58	3,82			
Samimi	Yönetici	136	18,52	3,71	467	,925	,425
	Öğretmen	333	18,15	4,08			
İlgisiz	Yönetici	136	6,40	1,73	467	-1,463	,007*
	Öğretmen	333	6,72	2,23			

* (P<.05)

Tablo 6 incelendiğinde, Örgüt İklimi Ölçeğinin *Samimi* ve *Engelleme* boyutlarına ilişkin İlköğretim Okulu Yöneticilerinin algıları öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın *Destekleme*, *Yakından Kontrol*, *Mesleki Dayanışma* ve *İlgisiz* boyutlarında öğretmenlerin algıları yöneticilerinkinden daha yüksek düzeydedir. Yönetici ve öğretmenleri okul iklimine ilişkin algıları arasındaki anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmak için yapılan t-testi sonucunda okul ikliminin *İlgisiz* boyutunda iki grup arasındaki $p<.05$ anlamlılık düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu boyuta ilişkin öğretmen algıları yönetici algılarından anlamlı derecede yüksektir.

Pehlivanoğlu' nun (1999) *Özel Ortaöğretim Kurumlarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Oluşturmadaki Yeterlilik Derecesi* adlı araştırmasıyla

benzeşmemektedir. Bu araştırmada, yöneticiler ile öğretmenlerin, okul ikliminin tüm boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Ancak Fırat'ın (2007) araştırmasının bulgularıyla örtüşmemektedir. Anılan araştırma bulgularına göre *Demokratik Yönetim ve Katılım İşbirliği, Destek ve Güven , Okul-Çevre İlişkisi, Bütünleşme ve Aidiyet*, boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu boyutlarda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin algıları öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca Şahin'in (2003) *İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiler* adlı araştırma bulgusuyla uyumludur. Anılan araştırmanın salt özel okullarda ve aynı zamanda ortaöğretim düzeyinde ele alınması, araştırma bulguları arasındaki farklılığın nedeni olabilir. Öte yandan, farklı öğretim düzeyi olmakla birlikte, Bakan ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan *Türkiye'deki üniversitelerde örgüt kültürü araştırması* adlı çalışmanın sonuçları da yukarıdaki çalışmanın sonuçlarıyla paraleldir. Söz konusu araştırmadan idari görevi olan öğretim elemanlarının böylesi bir görevi olmayanlara göre üniversitenin kültürünü 19 boyuttan 14'ünde anlamlı düzeyde daha olumlu algıladıkları görülmüş, geriye kalan 4 boyutta anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Tüm boyutlar ile ölçeğin genelinde, İlköğretim Okulu Yöneticilerinin öğretmenlerden anlamlı ölçüde daha yüksek algı düzeyine sahip olmasının bir nedeni, İlköğretim Okulu Yöneticilerinin kendilerini okul ikliminden birinci derecede sorumlu hissetmeleri, öğretmenlerin böyle bir yükümlülüğü kendilerinde görmemeleri olabilir. Gerçekten de hem İbicioğlu'nun (1999) *İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları* adlı araştırması, hem de Çelik'in (2000) "*Örgüt kültürü ve yönetimi*" adlı araştırması, öğretmenlerin, ilköğretim okulu yöneticilerinin okul kültürünün en iyi resmî temsilcisi olduğuna inandıklarını ortaya koymaktadır. Böyle bir sorumluluğu yöneticiler kadar hissetmediklerinden, öğretmenler için eleştirmek daha kolay bir yol olabilir. Bir başka bakış açısıyla, okul yöneticileri yönetici olmalarından kaynaklı olarak, öğretmenlere göre, alçak gönüllükten daha uzak olabilirler ve kendilerinin sorumluluğunda hissettikleri okul kültürü negatif bulmanın kendilerini negatif bulma anlamı taşıyacağını düşünüyor olabilirler. Bu bulgunun bir diğer nedeni olarak da, ilköğretim okulu yöneticilerinin okulda yapmak istediği pek çok şeyi yapmak istedikleri halde bunu engelleyen pek çok değişken olduğunu; buna bağlı olarak da kendilerinin

ellerinden geleni yaptıklarını, bu koşullarda bundan iyisinin olamayacağını düşünmeleri olabilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

a) İlköğretim okulu yöneticilerinin okul iklimine ilişkin algıları arasında yaşlarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin okul iklimine ilişkin algıları arasında yaşa göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla varyans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

İlköğretim Okulu Yöneticilerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Yaşlarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	SSO	X^2	P	SD
Destekleme	25-35	24	21,50	4,79	4,129	,127	2
	36-40	40	20,00	4,89			
	41 ve üzeri	70	22,17	5,59			
Yakından Kontrol	25-35	24	20,68	4,70	1,009	,604	2
	36-40	40	19,63	2,98			
	41 ve üzeri	70	21,32	4,75			
Engelleme	25-35	24	11,43	,353	2,451	,294	2
	36-40	40	9,89	2,91			
	41 ve üzeri	70	9,83	2,71			
Mesleki Dayanışma	25-35	24	21,91	3,36	2,233	,327	2
	36-40	40	20,57	3,79			
	41 ve üzeri	70	21,05	3,63			
Samimi	25-35	24	19,86	4,11	3,826	,148	2
	36-40	40	18,30	3,74			
	41 ve üzeri	70	18,10	3,44			
İlgisiz	25-35	24	5,86	1,32	,440	,802	2
	36-40	40	6,28	1,87			
	41 ve üzeri	70	6,67	1,76			

Tablo 7'ye göre, yöneticilerden *Destekleme* boyutunu en olumlu bulanlar en genç; *Yakından Kontrol* boyutunu en olumlu değerlendirenler en yaşlı, *Engelleme* boyutunu en olumlu bulanlar 25-40 yaş arası yöneticilerdir. *Samimi* ve *Mesleki*

Dayanışma boyutlarını en olumlu değerlendiren yöneticiler en genç, *İlgisiz* boyutuna en yüksek puanı veren yöneticiler ise en yaşlı olanlardır. Yöneticilerin okul iklimine ilişkin algıları ile yaşları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmış ve yöneticilerin örgüt iklimine ilişkin algı ile yaşları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin okul iklimine ilişkin algıları ile yöneticilerin yaşları arasında anlamlı bir fark yoktur. Yani araştırmaya katılan her yaş grubundaki okul yöneticileri, görev okul iklimini benzer düzeyde algılamaktadırlar. Bu durumun nedeni, bu araştırmadaki İlköğretim Okulu Yöneticilerinin en az 31 yaşında, en az 8-10 yıllık öğretmenlik kıdemine sahip olmaları olabilir. Aynı zamanda bu araştırma, aynı okulda en az iki yıldır yöneticilik yapan yöneticilere ve öğretmenlere uygulanmıştır. Yani katılımcı yönetici grubu, yöneticiliğe uyum devresini büyük ölçüde atlatmış, yöneticilikte belli bir olgunlaşmayı yakalamış; kısacası okul iklimini değerlendirirken "yönetici penceresinden" bakmayı öğrenmiş kişilerdir.

b) İlköğretim okulu yöneticilerini okul iklimine ilişkin algıları arasında branşlarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin okul iklimine ilişkin algıları arasında branşa göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan *t* testi sonuçları tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarının Branşlarına Göre Dağılımı ve

t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Branşı	N	\bar{X}	SS	SD	t	P
Destekleme	Sınıf ögr.	71	21,78	5,53	132	,718	,474
	Branş ögr.	63	21,12	5,06			
Yakından Kontrol	Sınıf ögr.	71	20,25	4,29	132	-1,41	,161
	Branş ögr.	63	21,35	4,40			
Engelleme	Sınıf ögr.	71	10,42	2,98	132	,498	,246
	Branş ögr.	63	9,82	2,90			
Mesleki Dayanışma	Sınıf ögr.	71	20,671	3,57	132	,864	,171
	Branş ögr.	63	21,531	3,65			
Samimi	Sınıf ögr.	71	18,405	3,83	132	,505	,692
	Branş ögr.	63	18,661	3,61			
İlgisiz	Sınıf ögr.	71	6,4000	1,84	132	,567	,949
	Branş ögr.	63	6,4194	1,62			

(P<.05)

Tablo 9 incelendiğinde *Destekleme*, *Engelleme* ve *İlgisiz* boyutlarına ilişkin en yüksek algı ortalamasına sahip ilköğretim okulu yöneticilerinin sınıf öğretmeni, *Yakından Kontrol*, *Mesleki Dayanışma* ve *Samimi* boyutlarına ilişkin en yüksek algı ortalamasına sahip ilköğretim okulu yöneticilerinin branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Ancak okul yöneticileri okul iklimine ilişkin algıları arasında branşa göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t- Testi sonucunda, yöneticilerin okul iklimine ilişkin algılarının branş değişkenine göre tüm iklim boyutlarında [*Destekleme* (t(132)= ,718; P=,474), *Yakından Kontrol* (t(132)= -1,41; P=,161), *Engelleme* (t(132) ,498; P=,246), *Mesleki Dayanışma* (t(132)= ,864; P=,171) *Samimi* (t(132)= ,505; P=,692) ve *İlgisiz* (t(132)= ,567; P=,949)] iklim boyutlarında $P \leq .05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Yöneticilerin sınıf öğretmeni veya branş öğretmeni olmaları onların okul iklimine ilişkin algılarını etkilememektedir. Bu bulgu Fırat'ın (2007) okul iklimi üzerinde yaptığı araştırma ile paralellik göstermektedir. Adı geçen araştırmada yöneticilerin okul iklimine ilişkin algılarında tüm boyutlarda anlamlı bir farklılaşma göstermediği ortaya konmaktadır.

c) İlköğretim okulu yöneticilerinin okul iklimine ilişkin algıları arasında öğretmenlik kıdemlerine göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: İlköğretim Okulu Yöneticilerinin okul iklimine ilişkin algıları arasında öğretmenlik kıdemine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9
İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarının Kıdemlerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğretmenlik Kıdemi	N	\bar{X}	SS	X^2	P	SD
Destekleme	11-16yıl	57	21,08	6,07	2,92	,403	2
	16-20yıl	41	21,85	4,71			
	21yıl ve üzeri	35	21,51	4,71			
Yakından Kontrol	11-16yıl	57	20,43	4,17	3,65	,301	2
	16-20yıl	41	21,56	3,69			
	21yıl ve üzeri	35	20,32	5,24			
Engelleme	11-16yıl	57	10,55	2,74	5,30	,151	2
	16-20yıl	41	9,52	2,81			
	21yıl ve üzeri	35	10,08	3,36			
Mesleki Dayanışma	11-16yıl	57	21,08	3,30	1,13	,769	2
	16-20yıl	41	21,25	3,97			
	21yıl ve üzeri	35	20,82	3,80			
Samimi	11-16yıl	57	18,43	3,44	2,51	,472	2
	16-20yıl	41	18,21	4,31			
	21yıl ve üzeri	35	18,88	3,37			
İlgisiz	11-16yıl	57	6,50	1,69	3,67	,298	2
	16-20yıl	41	6,05	1,61			
	21yıl ve üzeri	35	6,71	1,91			

*P<.05

Tablo 9 incelendiğinde, yalnızca *ilgisiz* boyutuna ilişkin, öğretmenlik kıdemi en fazla olan yöneticilerin algı ortalamasının (\bar{X} =6,71); diğer kıdem grubuna sahip yöneticilerin algı ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer tüm

boyutlarda [*Destekleme*(\bar{X} =27,00), *Yakından Kontrol*(\bar{X} =25,00), *Samimi* (\bar{X} =24,00), *Mesleki Dayanışma* (\bar{X} =22,00), *Engelleme* (\bar{X} =13,00)] öğretmenlik kıdemi en az olan yöneticilerin algı ortalamaları, diğer kıdem grubuna sahip yöneticilerin algı ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Yöneticilerin okul iklimine ilişkin algıları arasında öğretmenlik kıdemine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda, bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Okul ikliminin tüm boyutlarında İlköğretim Okulu Yöneticilerinin öğretmenlik kıdemi bakımından algı ortalamaları arasında anlamlı fark yoktur. Bu araştırma, kaç yıllık öğretmenlik kıdemine sahip olurlarsa olsunlar, İlköğretim Okulu Yöneticilerinin okul iklimini benzer düzeyde algıladıklarını göstermektedir. Kıdem grupları arasında anlamlı fark bulunmaması, en kıdemlisinden en kıdemsizine kadar bütün yöneticilerin, yöneticiliğini üstlendikleri okulun olumlu yanlarını görmeleri olasılığıyla açıklanabilir. Bu bulgu, Şahin'in (2003) bu yöndeki araştırma bulgusuyla da desteklenmektedir.

d) İlköğretim okulu yöneticilerinin okul iklimine ilişkin algıları ile medeni durumlarına arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığı: yöneticilerin okul iklimine ilişkin algıları arasında medeni durumlarına göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla, mann-Whitney U testi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir

Tablo 10

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarının Medeni Durumlarına Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Branşı	N	\bar{X}	SSO	SST	U	p
Destekleme	Evli	115	21,63	68,60	7889,5	965,5	,417
	Bekâr	18	20,16	60,82	1155,5		

Yakından	Evli	115	20,58	61,89	6684,	798	,386
Kontrol	Bekâr	18	21,62	70,06	1191,		
Engelleme	Evli	115	10,10	65,88	7576,5	906	,628
	Bekâr	18	10,50	70,68	1201,5		
Mesleki	Evli	115	21,22	69,12	7949,0	906	,232
Dayanışma	Bekâr	18	20,16	57,68	1096,0		
Samimi	Evli	115	18,42	66,41	7770,0	867	,392
	Bekâr	18	19,00	75,00	1275,0		
İlgisiz	Evli	115	6,46	67,73	7653,0	935	,357
	Bekâr	18	6,11	59,21	1125,0		

* (P<.05)

Tablo 10 incelendiğinde, *Destekleme* (\bar{X} =21,63), *Mesleki Dayanışma*(\bar{X} =21,22) ve *İlgisizi* (\bar{X} =6,46) boyutuna ilişkin, evli olan yöneticilerin algı ortalamalarının Bekâr olan yöneticilerin algı ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Örgüt iklimine ait diğerboyutlara ilişkin Bekâr yöneticilerin algıları evli yöneticilerin algılarından yüksektir. bu farklılığın anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre yöneticilerin örgüt iklimine ilişkin algıları ile medeni durumleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Bu bulgular Günbayı'nın (2007) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Özdemir'in (2006) araştırmasına göre ise iklim algısı medeni durum değişkenine göre Bağlılık boyutunda anlamlı bir farklılık göstermiştir. Evli olanlar Bekârlara göre daha bağlı görülmektedirler. Çalışanlardan evli olanların Bekârlara göre kendilerini örgütlerine daha bağlı hissettiklerini ifade etmeleri; çalışanın evli olması, kişisel ihtiyaçlarının yanında ailevi gereksinimleri de beraberinde getirmektedir ve bu durum işten ayrılma maliyetinin evli olanlar için daha yüksek olmasını doğurmaktadır şeklinde ifade edilebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

a) İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları arasında cinsiyetlerine göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan *t*- testi sonuçları Tablo 11'de sunulmaktadır.

Tablo 11
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Okul İklimine İlişkin
Algıları
(Ortalama, Standart Sapma, *t*- testi Sonuçları)

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	<i>t</i>	p
Destekleme	Kadın	202	21,73	4,67	337	-,498	,619
	Erkek	127	22,00	4,84			
Yakından Kontrol	Kadın	202	20,82	4,52	337	-,982	,327
	Erkek	127	21,36	5,26			
Engelleme	Kadın	202	9,68	2,68	337	-2,42	,016*
	Erkek	127	10,46	3,04			
Mesleki Dayanışma	Kadın	202	21,25	3,90	337	-1,90	,058
	Erkek	127	22,07	3,63			
Samimi	Kadın	202	18,10	4,13	337	-,207	,836
	Erkek	127	18,20	3,99			
İlgisiz	Kadın	202	6,65	2,28	337	-,826	,409
	Erkek	127	6,86	2,16			

* (P<.05)

Tablo 11 incelendiğinde okul ikliminin tüm boyutlarına ilişkin erkek öğretmenlerin, algı ortalamaları bayan öğretmenlerin algı ortalamalarından yüksektir. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t- Testi sonucunda, öğretmenlerin yalnız *Engelleme* ($t(337) = -2,42$; $P = ,016$) boyutunda $P \leq .05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunduğu anlaşılmaktadır. Buna göre erkek öğretmenler okul ikliminin bu boyutunu bayan öğretmenlerden daha olumlu algılamaktadırlar. Okul iklimine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre *Destekleme* ($t(337) = -,498$; $P = ,619$) *Yakından Kontrol* ($t(337) = -,982$; $P = ,327$) *Mesleki Dayanışma* ($t(337) = -1,90$; $P = ,058$) *Samimi* ($t(337) = -,207$; $P = ,836$) ve *İlgisiz* ($t(337) = -,826$; $P = ,409$) iklim boyutlarında $P \leq .05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır

Okul iklimine ilişkin erkek öğretmenlerin engelleme boyutuna ilişkin algısı bayan öğretmenlerden anlamlı bir şekilde yüksektir. Bu bulguya göre erkek öğretmenlerin “Okuldaki rutin işlerin öğretmenleri engeller.” görüşüne bayarlardan daha çok katıldıkları söylenebilir. Yani bayan öğretmenler bu boyutu daha ılımlı karşılamaktadırlar. Bu bulgu Karataş’ın bulgusuyla paralellik göstermektedir. Karataş (2008) ın araştırma sonucunda iklimin sadece *Engelleme* alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur. *Engelleme* alt boyutunu bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha olumlu algılamaktadırlar. Baykal (2007), Günbayı (2007), Tahaoğlu (2007), Ekşi,(2006), Özdemir (2006), Bucak (2002), Köksal, (1991) ve Taşdemirci’nin (2009) bulgularına göre ise okul iklimi ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında tüm iklim boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Ayrıca bizim bulgumuzun aksine Karataş’ın (2008) araştırma bulgusuna göre *Samimi* boyutuna ilişkin bayan öğretmenlerin algısı erkek öğretmenlerin algılarından daha yüksektir.

Çamur’un (2006) elde ettiği bulgularda ise cinsiyet değişkenine göre bakıldığında kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre okullarının iklimini daha olumlu algılamaktadırlar. Erkek öğretmenler özellikle okulun veli ve toplum ilişkileri, okulun başarı ve öğretim alt boyutlarında kadın öğretmenlere göre daha olumsuz düşünce içerisindedirler. Rivers’in (2003) araştırma sonucuna göre de kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okullarının iklimi ile daha ilgilidirler. John ve Taylor’ın (2002) araştırmalarında kadınların örgütlerine olan bağlılıklarının erkeklere nazaran daha fazla olduğunu söylenmiştir. Aksu (1994)’nun çalışmasında örgütsel iklimin *Samimiyet* boyutunda öğretmenlerin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre okullarını daha samimi bulmaktadırlar. Okul ikliminin *Çözülme*, *Engelleme*, *Moral*, *Uzak durma*, *Yakından Kontrol*, *İşe Dönüklük* ve *Anlayış gösterme* boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Dağlı’nın (1996) araştırmasında II. Kademedede görevli öğretmenlerin cinsiyete göre, *Çözülme* ve *Moral* boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ayrıca *Samimiyet* ve *Engelleme* boyutlarına ilişkin algıları arasında da anlamlı bir fark saptanmıştır. *Engelleme* boyutunda erkek öğretmenler bayan öğretmenlerden daha fazla engellendiklerini ve *Samimiyet* boyutunda bayanların okullarını daha samimi algıladıkları görülmektedir. Öztürk’ün (1995) araştırma bulgularına göre öğretmenlerin iklim algılarında anlamlı fark

bulunmuştur. Bayanlar, erkeklere göre okul iklimini daha olumlu algılamaktadırlar. Acet'in (2006) araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okullarının iklimine ilişkin algıları cinsiyetlerine göre İletişim ve İnsan İlişkileri boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farka göre erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okul iklimini daha olumlu bulmaktadırlar.

Birbirinden farklı olarak ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, genel olarak günümüzde değişen kadın, erkek rollerin farklı olmasından kaynaklanabilir. Erkeğe öngörülen somut düşünce, kararlılık, hırs, rekabet, kendini koruma, bağımsızlık, özerklik gibi özellikler, kadına öngörülen ifade becerileri, duyarlılık, besleyicilik, şefkat, başkalarını koruma ve bağımlılık gibi nitelikler bu sonucun bulunmasında etkili olmuş olabilir.

b) İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları arasında yaşlarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında yaşa göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğretmenlerin yaş gruplarına göre her bir okul iklimi boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra yaş gruplarına göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını saptamak için Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimine İlişkin Algılarının Yaşlarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	SS0	X^2	P	SD	Anlamlı Fark
----------	-----	---	-----------	-----	-------	---	----	--------------

Destekleme	(1)20-25	14	21,64	156,36	4,22	,239	3	
	(2)26-30	49	20,24	135,46				
	(3)31-35	88	21,92	167,19				
	(4)36-40	78	21,97	166,40				
	(5)41 ve üzeri	100	22,46	177,66				
Yakından Kontrol	(1)20-25	14	23,64	194,43	3,65	,030*	3	1-2, 1-3,
	(2)26-30	49	19,36	125,13				2-5, 1-4
	(3)31-35	88	20,80	163,48				
	(4)36-40	78	20,86	160,62				
	(5)41 ve üzeri	100	21,80	173,84				
Engelleme	(1)20-25	14	10,14	161,96	1,06	,786	3	
	(2)26-30	49	10,22	174,30				
	(3)31-35	88	10,04	165,74				
	(4)36-40	78	9,72	157,40				
	(5)41 ve üzeri	100	9,98	161,28				
Mesleki Dayanışma	(1)20-25	14	22,00	173,46	1,46	,690	3	
	(2)26-30	49	21,08	158,45				
	(3)31-35	88	21,97	174,44				
	(4)36-40	78	21,41	159,78				
	(5)41 ve üzeri	100	21,53	162,67				
Samimi	(1)20-25	14	19,07	183,61	2,92	,404	3	
	(2)26-30	49	17,42	147,88				
	(3)31-35	88	18,15	166,06				
	(4)36-40	78	18,55	174,63				
	(5)41 ve üzeri	100	18,04	162,34				
İlgisiz	(1)20-25	14	6,14	136,43	2,20	,531	3	
	(2)26-30	49	6,61	155,96				
	(3)31-35	88	6,84	171,14				
	(4)36-40	78	6,67	161,16				
	(5)41 ve üzeri	100	6,82	167,74				

* P<.05

Tablo 12'ye göre, öğretmenlerin *Destekleme* (\bar{X} =22,46) boyutunu en olumlu bulanlar en yaşlı; *Yakından Kontrol* (\bar{X} =23,64), *Mesleki Dayanışma* (\bar{X} =22,00) *Samimi* (\bar{X} =19,07) boyutunu en olumlu değerlendirenler en genç olanlardır. *Engelleme* (\bar{X} =10,22) boyutunu en olumlu bulanlar 26-30 yaş arasında olan öğretmenlerken; *İlgisiz* (\bar{X} =6,84) boyutunu en olumlu değerlendirenler 31-35 yaş arasında olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile yaşları

arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonucuna göre okul iklimine ilişkin öğretmen algıları, *Yakından Kontrol* alt boyutunda yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ölçeğin diğer alt boyutlarında öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarında yaşa göre $P \leq 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin okul ikliminin *Yakından Kontrol* boyutuna ilişkin algılarının onların yaşlarına göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre *Yakından Kontrol* boyutunu 20-25 yaşındaki öğretmenler, 26-40 yaş arasındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Yine *Yakından Kontrol* boyutunu 41 ve üzeri yaşındaki öğretmenler, 26-30 yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek algılamaktadırlar.

Taşdemir'in araştırma sonuçlarına göre okul iklimine ilişkin öğretmen algıları, *Destekleme*, *Yakından Kontrol*, *Samimi* ve *İlgisiz* alt ölçeklerinde yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. *Engelleme* ve *Mesleki Dayanışma* alt ölçeklerinde yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. 41 yaş ve üzerindeki öğretmenler okul iklimine ilişkin daha olumlu algıya sahiptirler.

Öztürk'ün (1995) araştırma sonuçlarına göre okul iklimi algıları yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir. 31-40 ve 41 üzeri yaş grubundaki öğretmenler diğer gruplara göre okul iklimini daha olumlu algılamaktadırlar. Günbayı'nın (2007) araştırmasında okul iklimini algılamada yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 40 yaş üstü öğretmenler iklimi daha olumlu algılamışlardır. Ayrıca Tahaoğlu'nun (2007) araştırma bulgularına göre de, öğretmenlerin okullarının iklimine ilişkin algıları yaşlarına göre *Çözülme*, *Samimiyet*, *Yüksekten Bakma*, *Yakından Kontrol*, *Kendini İşe Verme* ve *Anlayış Gösterme* boyutlarında anlamlı farklılık göstermemekte iken *Engellenme* ve *Moral* boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. 41-50 yaş grubu öğretmenleri, 21-30 ve 31-40 yaş grubu öğretmenlerine göre *Moral* iklim alt boyutunu daha yeterli bulurken engelleme iklim alt boyutunun daha az olduğunu ifade etmektedirler.

Genç öğretmenler iş hayatlarının ilk yıllarında kendilerini daha idealist hissedebilir ve daha çok beklentiye sahip olabilirler. Yaşı ilerlemiş öğretmenler ise artık mesleklerinde deneyimli olduklarını düşünmeleri yöneticilerin kontrollerini daha yoğun algılamalarına sebep olmuş olabilir.

c) İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları arasında branşlarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında branşa göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğretmenlerin branş gruplarına göre her bir okul iklimi boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra branş gruplarına göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını saptamak için *t*-testi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimine İlişkin Algılarının
Branşlarına Göre Dağılımları
(Ortalama, Standart Sapma, *t*- testi Sonuçları)

Boyutlar	Branşı	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Destekleme	Sınıf ögr.	178	22,47	4,74	327	2,67	,406
	Branş ögr.	151	21,08	4,63			
Yakından Kontrol	Sınıf ögr.	178	21,32	5,16	327	1,19	,016*
	Branş ögr.	151	20,68	4,37			
Engelleme	Sınıf ögr.	178	9,90	2,71	327	-,497	,150
	Branş ögr.	151	10,06	3,00			
Mesleki Dayanışma	Sınıf ögr.	178	21,78	4,03	327	1,07	,03*
	Branş ögr.	151	21,33	3,53			
Samimi	Sınıf ögr.	71	18,26	4,13	327	,550	,631
	Branş ögr.	63	18,01	4,01			
İlgisiz	Sınıf ögr.	178	6,71	2,37	327	-,194	,326
	Branş ögr.	151	6,76	2,07			

* (P<.05)

Tablo 13 incelendiğinde *Engelleme* ve *İlgisiz* boyutlarına ilişkin en yüksek algı ortalamasına sahip öğretmenlerin sınıf öğretmeni, *Destekleme*, *Yakından Kontrol*, *Mesleki Dayanışma* ve *Samimi* boyutlarına ilişkin en yüksek algı ortalamasına sahip öğretmenlerin branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında branşa göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan t- Testi sonucunda, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının

branş değişkeninde *Yakından Kontrol* ($t(327)= 1,19$; $P=,016$) ve *Mesleki Dayanışma* ($t(327)= 1,07$; $P=,03$) iklim boyutlarında $P \leq 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Destekleme ($t(327)= 2,67$; $P=,474$), *Engelleme* ($t(327) = -,497$; $P=,150$), *Samimi* ($t(327)= ,550$; $P=,631$) ve *İlgisiz* ($t(327)= -,194$; $P=,326$) iklim boyutlarında $P \leq 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenleri okul ikliminin *Yakından Kontrol ve Mesleki Dayanışma* boyutunu branş öğretmenlerine göre daha yüksek derecede algılamaktadırlar. Yani sınıf öğretmenleri çalıştıkları okullardaki yöneticilerin öğretmenlerin sınıf içi aktivitelerini yakından kontrol ettiğini ve bu okullarda öğretmenlerin birbiriyle sıkı ilişkiler içinde olduğunu branş öğretmenlerine göre daha fazla düşünmektedirler. Bu durumun sebebi sınıf öğretmenlerinin her zaman aynı sınıfta ders işlemesi ve o dersliği sahiplenmesinden kaynaklanabilir. Böyle bir sahiplenme içinde olan öğretmen yöneticinin kontrollerini kendi sınırlarına girme şeklinde değerlendirebilir.

d) İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul İklimine ilişkin algıları arasında öğretmenlik kıdemlerine göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Öğretmenlerin okul İklimine ilişkin algıları arasında kıdemlerine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğretmenlerin öğretmenlik kıdemi gruplarına göre her bir okul iklimi boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra öğretmenlik kıdemi gruplarına göre algılarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını saptamak için Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır. İlgili sonuçlar tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

**İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimine İlişkin Algılarının
Kıdemlerine Göre Kruskal - Wallis Testi Sonuçları**

Boyutlar	Kıdemlerine	N	\bar{X}	SSO	X^2	P	SD
----------	-------------	---	-----------	-----	-------	---	----

Destekleme	1-5 yıl	17	22,52	176,21	6,696	,244	5
	6-10 yıl	21	19,71	127,67			
	11-15 yıl	57	21,03	147,81			
	16 -20	75	22,41	175,31			
	21-25	85	22,15	169,50			
	26 yıl ve üzeri	74	21,94	170,65			
Yakından Kontrol	1-5 yıl	17	21,05	151,79	4,859	,433	5
	6-10 yıl	21	20,47	156,43			
	11-15 yıl	57	19,92	140,33			
	16 -20	75	20,97	162,85			
	21-25	85	21,42	164,60			
	26 yıl ve üzeri	74	21,63	175,75			
Engelleme	1-5 yıl	17	9,94	161,68	9,752	,083	5
	6-10 yıl	21	10,54	185,16			
	11-15 yıl	57	9,10	132,10			
	16 -20	75	10,37	179,03			
	21-25	85	9,97	162,48			
	26 yıl ve üzeri	74	10,10	167,21			
Mesleki Dayanışma	1-5 yıl	17	21,94	175,50	1,660	,894	5
	6-10 yıl	21	20,78	157,17			
	11-15 yıl	57	21,55	164,23			
	16 -20	75	21,97	174,39			
	21-25	85	21,32	157,34			
	26 yıl ve üzeri	74	21,64	164,89			
Samimi	1-5 yıl	17	19,82	198,18	7,332	,197	5
	6-10 yıl	21	16,34	121,61			
	11-15 yıl	57	17,96	161,64			
	16 -20	75	18,16	164,87			
	21-25	85	18,43	171,05			
	26 yıl ve üzeri	74	18,12	166,85			
İlgisiz	1-5 yıl	17	6,00	132,65	4,426	,490	5
	6-10 yıl	21	7,00	171,35			
	11-15 yıl	57	6,56	157,64			
	16 -20	75	7,10	178,97			
	21-25	85	6,55	159,39			
	26 yıl ve üzeri	74	6,77	163,90			

Tablo 14 incelendiğinde, *Destekleme* ($\bar{X} = 22,52$) ve *Samimi* ($\bar{X} = 19,82$) boyutlarına ilişkin, öğretmenlik kıdemi en az olan öğretmenlerin algı ortalamaları diğer öğretmenlerin algı ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. *Yakından Kontrol* ($\bar{X} = 21,63$), iklim boyutuna ilişkin, öğretmenlik kıdemi en az olan öğretmenlerin algı ortalamasının; diğer kıdem grubuna sahip öğretmenlerin algı ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. *Mesleki Dayanışma* ($\bar{X} = 21,97$) ve *İlgisiz* ($\bar{X} = 7,10$) iklim boyutlarına ilişkin, öğretmenlik kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenlerin algı ortalamasının; diğer kıdem grubuna sahip öğretmenlerin algı ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. *Engelleme* ($\bar{X} = 10,54$) iklim boyutuna ilişkin, öğretmenlik kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin algı ortalamasının; diğer kıdem grubuna sahip öğretmenlerin algı ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında öğretmenlik kıdemine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına göre öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Yani ne kadar kıdemli olursa olsun öğretmenlerin okul iklimine karşı algıları değişmemektedir.

Bu bulgu Günbayı'nın (2007), Tuna'nın (1996), Köksal'ın (1991) araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu araştırmaların bulgularına göre de öğretmenlerin okul iklimi algıları kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir. Bu bulgu doğrultusunda kıdemi ne olursa olsun tüm öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları benzerdir. Ancak, Taşdemirci'nin (2009) araştırma bulgusuna göre Okul iklimine ilişkin öğretmen algıları *Destekleme*, *Yakından Kontrol*, *Engelleme*, *Mesleki Dayanışma*, *Samimi*, *İlgisiz* alt ölçeklerde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 20 yıl ve üstü mesleki kıdemi bulunan öğretmenlerin, *Yakından Kontrol*, *Samimi* ve *İlgisiz* iklim alt ölçeklerinde diğer gruplara göre daha olumlu algıya sahip oldukları bulunmuştur. Tahaoğlu'nun (2007) araştırma bulgularına göre de öğretmenlerin okullarının iklimine ilişkin algıları meslekteki kıdemlerine göre *Moral*, *Samimiyet*, *Yüksekten Bakma*, *Yakından Kontrol*, *Kendini İşe Verme* ve *Anlayış Gösterme* boyutlarında anlamlı farklılık göstermemekte iken *Çözülme* ve *Engellenme* boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. 1-5, 6-10, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler okullarının iklimini 16 yıl ve üstü öğretmenlere göre

Çözülme ve Engellenme iklim boyutlarında daha olumsuz algılamaktadırlar. Rivers' in (2003) araştırma bulgularına göre de kıdem ve iklim arasında anlamlı bir ilişki vardır. 21-30 yıllık kıdemi olan öğretmenler, 1-10 yıllık kıdemi olan öğretmenlere göre okullarının iklimini daha açık algılamaktadırlar. Aksu'nun (1994) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iklim algıları mesleki kıdemlerine göre *Çözülme, Moral, Uzak Durma, İşe Dönüklük ve Anlayış Gösterme* boyutlarında anlamlı farklılık göstermiştir. Kıdemi fazla olan öğretmenler az olanlara göre okullarının iklimini daha olumlu algılamaktadırlar. Buna karşın Karataş (2008) in araştırma bulgularına göre de kıdem ile iklimin yakından kontrol alt boyutunda anlamlı bir ilişkisi bulunmakla birlikte 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler okul ikliminin sadece *Yakından Kontrol* alt boyutunda diğer öğretmenlere göre daha olumlu bir algıya sahiptirler. Baykal'ın (2007) araştırma bulgularında da mesleki kıdeme göre okul ikliminin *Destekleyicilik, Yönlendiricilik, Profesyonellik, İçtenlik ve Samimiyet, İlgisiz* boyutları arasında kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenler lehinde anlamlı bir fark görülmüştür. Öztürk' ün (1995) araştırmasında okul iklimine ilişkin algıların mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmakla birlikte kıdemi 21 yıl ve daha üzeri olan öğretmenlerin okul iklimi algıları diğer gruplara göre daha olumlu olduğu da belirtilmiştir.

e) İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları arasında medeni durumlarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları arasında medeni durumlarına göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla, yöneticilerin medeni durumlarına göre her bir okul iklimi boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra medeni durumlarına göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını saptamak için t- testi yapılmıştır. İlgili sonuçlar tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimine İlişkin Algılarının Medeni Durumlarına Göre Dağılımı ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	\bar{X}	SSO	SST	U	P
Destekleme	Evli	291	21,87	165,80	48249	5004	,519
	Bekâr	37	21,37	154,24	5707		
Yakından Kontrol	Evli	291	20,67	160,34	45858,5	4817,5	,707
	Bekâr	37	21,57	166,36	5822,5		
Engelleme	Evli	291	9,97	162,58	47147	4952	,919
	Bekâr	37	10,17	166,51	5828		
Mesleki Dayanışma	Evli	291	21,66	166,17	48522,5	4767,5	,247
	Bekâr	37	20,91	150,93	5433,5		
Samimi	Evli	291	18,15	164,11	48085,5	5,01433	,927
	Bekâr	37	17,91	167,73	5870,5		
İlgisiz	Evli	291	6,76	164,86	47644,5	4,95433	,589
	Bekâr	37	6,54	152,88	5656,5		

*(P≤.05)

Tablo 15'e göre *Destekleme* (\bar{X} =21,87) *Mesleki Dayanışma* (\bar{X} =21,66) samimi ve *İlgisiz* (\bar{X} =6,76) boyutlarına ilişkin evli olan öğretmenlerin algı orta ortalama diğer öğretmenlerin algı ortalamalarından daha yüksektir. *Yakından Kontrol* (\bar{X} =24,75), *Samimi* (\bar{X} =21,75) ve *Engelleme* (\bar{X} =10,92) boyutlarına ilişkin bekâr öğretmenlerin algı ortalamaları diğer öğretmenlerinkinden daha yüksektir. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında medeni durumlarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için yapılan t- Testi sonuçlarına göre; öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre okul ikliminin tüm boyutlarında P≤.05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Taşdemirci'nin (2009) araştırmasında okul iklimine ilişkin öğretmen algıları *destekleme, yakından kontrol, engelleme, mesleki dayanışma, samimi, ilgisiz* alt ölçeklerde medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgular Günbayı'nın (2007) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Özdemir'in (2006) araştırmasına göre ise iklim algısı medeni durum değişkenine göre Bağlılık boyutunda anlamlı bir farklılık göstermiştir. Evli olanlar bekârlara göre daha bağlı görülmektedirler. Çalışanlardan evli olanların bekârlara göre kendilerini örgütlerine daha bağlı hissettiklerini ifade etmeleri; çalışanın evli olması, kişisel ihtiyaçlarının

yanında ailevi gereksinimleri de beraberinde getirmektedir ve bu durum işten ayrılma maliyetinin evli olanlar için daha yüksek olmasını doğurmaktadır şeklinde ifade edilebilir. Evli olan öğretmenlerin çocuklarının bakımı ve ailevi sorumluklarının yanında mesleklerini en iyi şekilde yapmaya çalışmaları okul iklimini olumsuz algılamaya neden olmakla birlikte; bunun yanı sıra, evli olmanın getirdiği maddi ve manevi desteğin okul iklimini olumlu algılamalarına neden olduğu da söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

"İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları nelerdir?" biçiminde belirlenen beşinci alt probleme ilişkin dağılımı gösteren ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 16' da sunulmaktadır.

Tablo 16
İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Değer Sistemlerine İlişkin
Algılarının Dağılımı

Kaynak	Madde No	Ölçek Madde	Yönetici		Öğretmen	
			\bar{X}	SS	\bar{X}	SS

Güç	2	Onun için zengin olmak önemlidir. Çok parası ve pahalı şeyleri olsun ister.	2,50	1,288	2,50	1,470
	17	İşin başında olmak ve başkalarına ne yapacaklarını söylemek onun için önemlidir. İnsanların onun söylediklerini yapmalarını ister.	4,12	1,291	3,73	1,474
	39	Her zaman kararları veren kişi olmak ister. Lider olmaktan hoşlanır.	4,40	1,290	4,11	1,452
		Toplam	3,67	1,09	3,45	.91
Başarı	4	Onun için yeteneklerini göstermek çok önemlidir. İnsanların onun yaptıklarına hayran olmasını ister.	4,02	1,612	3,81	1,521
	13	Çok başarılı olmak onun için önemlidir. İnsanlar üzerinde iyi izlenim bırakmaktan hoşlanır.	4,93	1,106	5,02	1,050
	24	Hırslı olmanın önemli olduğunu düşünür. Ne kadar yetenekli olduğunu göstermek ister.	4,04	1,544	3,83	1,539
	32	Hayatta başararak öne geçmek onun için önemlidir. Başkalarından daha iyi olmaya çalışır.	4,50	1,282	4,37	1,430
		Toplam	4,373	1,04	4,25	1,07
Hazcılık	10	Eğlenmek için her fırsatı kollar. Zevk veren şeyleri yapmak onun için önemlidir.	4,04	1,598	4,07	1,501
	26	Hayattan zevk almak onun için önemlidir. Kendisini "şımartmaktan" hoşlanır.	3,91	1,585	4,06	1,531
	37	Hayattan zevk almayı gerçekten ister. İyi zaman geçirmek onu için çok önemlidir.	5,00	1,116	5,09	1,102
		Toplam	4,31	1,17	4,406	1,13
Uyarılıım	6	Hayatta pek çok farklı şey yapmanın önemli olduğunu düşünür. Her zaman deneyecek yeni şeyler arar.	4,71	1,102	4,80	1,152
	15	Risk almaktan hoşlanır. Her zaman macera peşinde koşar.	3,68	1,510	3,62	1,557
	30	Sürprizlerden hoşlanır. Heyecan verici bir yaşamının olması onun için önemlidir.	4,75	1,332	4,79	1,282
		Toplam	4,379	,93	4,402	3,07

Öz Yönelim	1	Yeni fikirler bulmak ve yaratıcı olmak onun için önemlidir. İşleri kendine özgü, orijinal yollarla yapmaktan hoşlanır.	5,07	,963	5,10	,957
	11	Yaptığı işler hakkında kendi başına karar vermek onun için önemlidir. Faaliyetlerini seçip planlarken özgür olmaktan hoşlanır.	4,76	1,225	4,82	1,206
	22	Her şeyle ilgili olmanın önemli olduğunu düşünür. Her şeyi merak etmekten ve anlamaya çalışmaktan hoşlanır.	4,64	1,191	4,83	1,134
	34	Bağımsız olmak onun için önemlidir. Kendi ayakları üzerinde durmak ister.	5,43	,858	5,44	7,92
		Toplam	4,97	,74	5,04	,73
Evrensellik	3	Dünyada herkesin eşit muamele görmesinin önemli olduğunu düşünür. Hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine inanır.	5,31	1,036	5,72	4,570
	8	Kendisinden farklı olan insanları dinlemek onun için önemlidir. Onlarla aynı fikirde olmadığında bile onları anlamak ister.	5,07	,968	5,22	,932
	19	İnsanların doğayı korumaları gerektiğine gönülden inanır. Çevreye bakıp güzelleştirmek onun için önemlidir.	5,18	,877	5,37	,851
	23	Dünyadaki bütün insanların uyum içinde yaşaması gerektiğine inanır. Dünyadaki bütün gruplar arasında barışın güçlenmesi onun için önemlidir.	5,06	1,140	5,30	,860
	29	Herkese, hatta hiç tanımadığı insanlara bile adil muamele yapılmasını ister. Toplumdaki zayıfları korumak onun için önemlidir.	5,45	,885	5,54	,790
	40	Doğaya uyum sağlamak ve onunla kaynaşmak onun için önemlidir. İnsanların doğayı değiştirmemesi gerektiğine inanır.	5,20	,933	5,35	,868
			Toplam	5,20	,664	5,41

İyilik Severlik	12	Çevresindeki insanlara yardım etmek onun için çok önemlidir. Onların iyiliği için uğraşmak ister.	5,31	,839	5,38	,823
	18	Arkadaşlarına sadık olmak onun için önemlidir. Kendisini ona yakın olan insanlara adamak ister.	5,03	1,025	5,06	1,063
	27	Başkalarının ihtiyaçlarına cevap vermek onun için önemlidir. Tanıdıklarına destek olmaya çalışır.	5,30	,880	5,38	,853
	33	Kendisini inciten insanları bağışlamak onun için önemlidir. İçlerindeki iyi yanları görmeye ve kin gütmemeye çalışır.	4,87	1,138	4,79	1,250
		Toplam	5,12	,734	5,15	,711
Geleneksellik	9	Sahip olduğundan daha fazlasını istememenin önemli olduğunu düşünür. İnsanların sahip olduklarıyla yetinmeleri gerektiğine inanır.	4,40	1,267	4,48	1,417
	20	Dini inanç onun için önemlidir. Dininin gereklerini yerine getirmek için çok çaba harcar.	5,06	,995	5,08	1,054
	25	İşleri geleneksel yollarla yapmanın en iyisi olduğunu düşünür. Öğrendiği gelenek ve göreneklerin devam ettirmek onun için önemlidir.	4,06	1,298	3,99	2,163
	38	Alçakgönüllü ve kibirli olmak onun için önemlidir. Dikkatleri üzerine çekmemeye çalışır.	5,29	,797	5,36	,936
		Toplam	4,70	1,280	4,73	,864
Uyma	7	İnsanların kendilerine söylenenleri yapmaları gerektiğine inanır. İnsanların her zaman, hatta başkaları izlemiyorken bile, kurallara uymaları gerektiğini düşünür.	4,84	1,367	4,85	1,374
	16	Her zaman uygun şekilde davranmak onun için önemlidir. İnsanların yanlış diyeceği şeyleri yapmaktan kaçınmak ister.	4,51	1,122	4,71	1,164
	28	Ana-babasına ve yaşlı insanlara her zaman saygı göstermesi gerektiğine inanır. Onun için itaatkar olmak önemlidir.	5,30	,905	5,45	,846
	36	Başkalarına karşı her zaman nazik olmak onun için önemlidir. Başkalarını hiçbir zaman rahatsız veya huzursuz etmemeye çalışır.	5,39	,827	5,46	,838
		Toplam	5,01	,732	5,12	,703

Güvenlik	5	Onun için güvenli bir çevrede yaşamak önemlidir. Güvenliğini tehlikeye sokabilecek her şeyden kaçınır. Ülkesinin güvende olması onun için çok önemlidir.	4,85	1,126	5,07	1,156
	14	Devletin içeriden ve dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğini düşünür.	5,49	,943	5,55	,770
	21	Eşyaların düzenli ve temiz olması onun için önemlidir. Ortalığın dağınık ve kirli olmasından hiç hoşlanmaz.	5,29	1,032	5,33	,991
	31	Hastalanmaktan kaçınmak için çok çaba gösterir. Sağlıklı olmak onun için çok önemlidir.	4,64	1,314	4,81	2,031
	35	İstikrarlı bir hükümetin olması onun için önemlidir. Sosyal düzenin korunması konusunda endişelenir.	5,23	,935	5,30	,955
			Toplam	5,09	,660	5,21

Tablo 16' ya göre, yöneticilerin değer boyutlarında tanımlanan kişilere ne kadar benzeyip benzemediklerine ilişkin sorulara, *Evrensellik* (\bar{X} =5,46; Bana Çok Benziyor), *İyilikseverlik* (\bar{X} =5,12; Bana Benziyor), *Güvenlik* (\bar{X} =5,09; Bana Benziyor) *Uyuma* (\bar{X} =5,01; Bana Benziyor), *Özyönelim* (\bar{X} =4,97; Bana Benziyor), *Uyarılım* (\bar{X} =4,379; Bana Benziyor), *Başarı* (\bar{X} =4,373; Bana Benziyor), *Geleneksellik* (\bar{X} =4,70; Bana Benziyor), *Hazcılık* (\bar{X} = Bana Benziyor), ve *Güç* (\bar{X} =3,67; Bana Az Benziyor) şeklinde yanıt vermişlerdir.

Tablo 16' ya göre ilköğretim okulu yöneticileri en fazla *Evrensel* değerlerle özdeşleşmekte; yöneticilerinin en az önem attıkları değer boyutu ise *Güç* olarak karşımıza çıkmaktadır. Tablo 16'daki aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin değer boyutu sıralamasının yöneticilerinkinden farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin ise değer sistemine ilişkin sorulara *Evrensellik* (\bar{X} =5,41; Bana Çok Benziyor), *Güvenlik* (\bar{X} =5,21; Bana Benziyor), *İyilikseverlik* (\bar{X} =5,15; Bana Benziyor), *Uyuma* (\bar{X} =5,12; Bana Benziyor), *Özyönelim* (\bar{X} =5,04; Bana Benziyor), *Geleneksellik* (\bar{X} =4,73; Bana Benziyor), *Başarı* (\bar{X} =4,25; Bana Benziyor) *Hazcılık* (\bar{X} =4,406; Bana Benziyor), *Uyarılım* (\bar{X} =4,402; Bana Benziyor), ve *Güç* (\bar{X} =3,45; Bana Pek Benzemiyor) şeklinde yanıt vermişlerdir.

Öğretmenlerin, okul yöneticileri gibi, en fazla önem yükledikleri değer boyutu *Evrensellik*, en az önem yükledikleri değer boyutu da *Güçtür*. *Güç* boyutunda, “Her

zaman kararları veren kişi olmak ister. Lider olmaktan hoşlanır " ifadesine hem yöneticiler ($\bar{X} = 4.40$) hem de öğretmenler ($\bar{X} = 4.11$) en fazla önem yüklemişler; buna karşın "Onun için zengin olmak önemlidir. Çok parası ve pahalı şeyleri olsun ister." maddesine hem yöneticiler ($\bar{X} = 2.50$) hem de öğretmenler ($\bar{X} = 2.50$) en az puan vermişlerdir.

Başarı boyutunda "Çok başarılı olmak onun için önemlidir. İnsanlar üzerinde iyi izlenim bırakmaktan hoşlanır." maddesi hem yöneticilerin ($\bar{X} = 4,93$) hem de öğretmenlerin ($\bar{X} = 5,02$) en fazla benimsedikleri; " Onun için yeteneklerini göstermek çok önemlidir. İnsanların onun yaptıklarına hayran olmasını ister." ifadesi de yine hem yöneticilerin ($\bar{X} = 4,02$) hem de öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,81$) en az benimsemedikleri değer ifadesidir.

Hazcılık değer boyutuyla ilgili olarak "Hayattan zevk almayı gerçekten ister. İyi zaman geçirmek onu için çok önemlidir." maddesine hem okul yöneticileri ($\bar{X} = 5.00$), hem de öğretmenler ($\bar{X} = 5.09$) en yüksek puanı vermişlerdir. Bu boyut içinde en düşük puanı, hem okul yöneticileri ($\bar{X} = 3.91$) hem de öğretmenler ($X = 4.06$) "Hayattan zevk almak onun için önemlidir. Kendisini şımartmaktan hoşlanır." maddelerine vermişlerdir.

Uyarılımlık değer boyutunda yöneticilerin en çok benimsedikleri ifade "Sürprizlerden hoşlanır. Heyecan verici bir yaşamının olması onun için önemlidir." ($\bar{X} = 4.75$), öğretmenlerin ise " Hayatta pek çok farklı şey yapmanın önemli olduğunu düşünür. Her zaman deneyecek yeni şeyler arar." maddesidir. ($\bar{X} = 4.80$). Bu boyut içinde yer alan "Her zaman macera peşinde koşma" ifadesi hem yöneticilerin ($\bar{X} = 3,68$) hem de öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.62$) en az benimsedikleri ifade olmuştur.

Özyönelim boyutunda hem okul yöneticileri ($\bar{X} = 5.43$) ve öğretmenler ($\bar{X} = 5.44$) "Kendi ayakları üzerinde durmayı isteme" yargısına "Bana Çok Benziyor" seçeneğini işaretleyerek bu tanımları kendilerine en çok yakıştırmışlardır. Okul yöneticileri "Her şeyi merak etmekten ve anlamaya çalışmaktan hoşlanma" ($\bar{X} = 4.64$; Bana Benziyor) öğretmenler ise "Faaliyetleri seçip planlarken özgür olmaktan hoşlanma" ($\bar{X} = 4.83$; Bana Benziyor) biçimindeki tanımları, bu boyut içinde yer alan diğer tanımlardan daha düşük vermişlerdir.

Evrensellik boyutunda yöneticiler ile öğretmenlerin en çok benimsedikleri ve en az benimsedikleri değer ifadelerine verdikleri puanlar bakımından ortaklaşmadıkları görülmektedir. Şöyle ki; yöneticilerin en olumlu gördükleri ifade "Hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine inanma" ($\bar{X} = 5.45$) olmuş; öğretmenlerin en olumlu gördükleri tanım ise "Hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine inanır." ($\bar{X} = 5.72$). Ayrıca bu boyutta yer alan "Kendisinden farklı olan insanları dinlemenin önemi" maddesini hem yöneticiler ($\bar{X} = 5.07$). hem de öğretmenler ($\bar{X} = 5.22$) diğer maddelere oranla, en düşük düzeyde algılamışlardır. *iyilikseverlik* değer boyutu kapsamında hem okul yöneticileri ($\bar{X} = 5.31$) hem de öğretmenlerin ($\bar{X} = 5.38$) kendilerini en fazla "Çevresindeki insanların iyiliği için uğraşmayı isteme" tanımlamasıyla; en az ise "Kendisini inciten insanları bağışlamanın önemi" (yöneticiler: $\bar{X} = 4.87$; öğretmenler: $\bar{X} = 4.79$) tanımlamasıyla özdeşleştirdikleri görülmektedir. "Geleneksellik" boyutunda "Dikkatleri üzerine çekmemeye çalışma" ifadesine yöneticiler ($\bar{X} = 5.29$) ile öğretmenler ($\bar{X} = 5.36$) en yüksek puanı vermişlerdir. Bu boyut içinde yer alan "İşleri geleneksel yollarla yapmanın en iyisi olduğunu düşünme" tanımına hem yöneticiler ($\bar{X} = 4.06$) hem de öğretmenler ($\bar{X} = 3.99$) kendilerini en az yakın bulmuşlardır.

Uyma değer boyutuna bakıldığında, hem yöneticilerin ($\bar{X} = 5.39$) hem de öğretmenlerin ($\bar{X} = 5.46$) "Başkalarını hiçbir zaman rahatsız veya huzursuz etmemeye çalışma" ifadesine en ağırlıklı olarak katıldıkları anlaşılmaktadır. Bu boyut içinde yer alan "İnsanların kendilerine söylenenleri yapmaları gerektiğine inanma" tanımına hem yöneticiler ($\bar{X} = 4.10$), hem de öğretmenler ($\bar{X} = 4.50$) kendilerini en az yakın buldukları anlaşılmaktadır. *Güvenlik* boyutu çerçevesinde "Devletin içeriden ve dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğini düşünme" her iki katılımcı grubundan en yüksek (Bana Çok Benziyor) puanı almıştır (yönetici: $\bar{X} = 5.49$; öğretmen: $\bar{X} = 5.55$). Bu boyut içinde yer alan hem ilköğretim okulu yöneticilerinin ($\bar{X} = 4.64$) hem de öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.81$) en düşük puan verdikleri madde " Hastalanmaktan kaçınmak için çok çaba gösterir " maddesidir.

Ölçeğin bütün yargı maddeleri ele alındığında, ilköğretim okulu yöneticilerinin "Bana Çok Benziyor" seçeneğini işaretleyerek en ağırlıklı olarak katıldıkları ifade "Ülkesinin güvende olması onun için çok önemlidir. Devletin içeriden ve dışarıdan

gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğini düşünür." (\bar{X} =5.49), öğretmenlerinki " Dünyada herkesin eşit muamele görmesinin önemli olduğunu düşünür. Hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine inanır." (\bar{X} =5.72) iken; "Çok parası ve pahalı şeyleri olmasını isteme", hem yöneticilerce (\bar{X} =2.50) hem de öğretmenlerce (\bar{X} =2.50) "Bana Benzemiyor" seçeneği işaretlenerek en benimsenmeyen madde olmuştur.

İlköğretim okulu yöneticilerinin çok önem atfettikleri değer boyutları sırasıyla *Evrensellik* ve *İyilikseverlik* değer boyutları olmuştur. Schwartz Değer Kuramına göre; *Evrensellik* ve *İyilikseverlik* değer boyutları, Özaşkınlık değer grubunda yer alan iki değer boyutudur. Özaşkınlık değer grubu, bireyin yakın ya da uzak tüm insanların ve doğanın yararı için, bencil amaçlarından vazgeçmesine yönelik değerleri kapsamaktadır. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin az puan verdikleri değer boyutlarının *Güç*, *Geleneksellik* ve *Hazcılık* olduğu görülmektedir. Schwartz'ın modeline göre, *Güç* değer boyutu; bireyin, başkalarının zararına bile olsa, kendi çıkarları doğrultusunda davranmasına olanak sağlayan değerleri kapsayan *Özgenişletim* bileşik değer grubunda; *Geleneksellik*, bireylerin yakın oldukları kişi ve kurumlarla ilişkilerindeki sürekliliğin ve belirliliğin sürmesine olanak sağlayan değerleri içeren *Tutuculuk* bileşik değer grubunda; *Hazcılık* ise hem *Yeniliğe Açıklık*, hem de *Özgenişletim* bileşik değer grubunda yer almaktadır (Schwartz, 1994).

Yöneticiler kültürel veya dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılığı ifade eden *Geleneksel* değerler yerine, kendine saygılı olmak, kendi amaçlarını seçmek, bağımsız olmak gibi özerkliği öne çıkaran *Özyönelim* (Schwartz, 1994) değerlerini önemsemektedirler. Bu anlamda, bu bulgu, Schwartz'ın modeliyle de uyuşmamaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak ilköğretim okulu yöneticilerinin değer sistemleri çözümlenecek olursa, ilköğretim okulu yöneticilerinin bireysel çıkarlar yerine daha toplumcu düşündükleri, ancak bunu yaparken bireysel özerkliği vurgulayan değerleri de bünyelerinde barındırdıkları; tutuculuğa değişime açık olmayı yeğledikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin en çok benimsedikleri üç değer boyutu sırasıyla *Evrensellik*, *İyilik Severlik* ve *Güvenlik*; en benimsemedikleri üç değer boyutu ise en sondan başlayarak *Güç*, *Hazcılık* ve *Uyarılımdır*. Bu durumda öğretmenler yalnız ve yalnız öz çıkarları doğrultusunda davranmayı hedefleyen *Özgenişletim* bileşik değerlerini

(Schwartz, 1994) yeğlemek yerine, tanıdık olsun ya da olmasın, başkalarına karşı hoşgörülü olmayı, kendileriyle aynı fikirde olmayan insanları dahi dinleyip anlamaya çalışmayı ve istisnasız herkesin refahını gözetmeyi öngören (Anbarcı ve Kirmanoğlu, 2006) evrensel değerleri benimsemektedirler. Öte yandan öğretmenler toplumun, var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği olarak açıklanan *Güvenliği* (Schwartz, 1994) de önemsemektedirler.

Öğretmenlerin *Evrensellik* değer boyutuna en fazla önem yükledikleri yönündeki bulgu, Fırat (2007), Sağnak (2003) ile Kuşdil ve Kağıtçıbaşı'nın (2000) araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Fırat'ın okul iklimi ve değerler adlı çalışmasında yöneticilerin değer sistemleri ilköğretim okulu yöneticilerinin en çok önem atfettikleri değer boyutları sırasıyla *Evrensellik*, *İyilikseverlik* ve *Özyönelim* değer boyutları olmuştur. Sağnak'ın "*İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasındaki uyum düzeyleri*" adlı araştırmasına göre, öğretmenlerin ilk üç sırada gösterdikleri değer sistemleri adil olmak, ahlaki tutarlılık ve açıklık biçimindeki evrensel değerler olmuştur. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) da öğretmenlerin en çok önemsedikleri değer boyutunun *Evrensellik* olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada öğretmenler *Güvenlik* değer boyutuna ikinci, *İyilikseverlik* boyutuna ise üçüncü yüksek puanı vermişlerdir. Yine Kuşdil ve Kağıtçıbaşı'nın aynı araştırmasında öğretmenlerin son üç sırada önem yükledikleri değerlerden ikisine bakıldığında (*Güç* ve *Geleneksellik*) da yukarıdaki bulguyla benzerlik gözlenmektedir. Bacanlı'nın (1999) *Üniversite öğrencilerinin değer tercihleri* adlı araştırma bulguları da bu çalışmanın bazı bulgularıyla benzeşmektedir. Anılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin ikinci ve üçüncü sırada puan verdikleri değerler okul yöneticilerinininkiyle aynı olurken, öğrenciler en yüksek puanı *Evrensel* değerler yerine *Güvenlik* değerlerine vermişlerdir. En önem verdikleri değer bakımından gözlenen bu farklılık, bu iki grubun yaş ve meslek ayrılıklarından kaynaklanmış olabilir. Her iki çalışmada da ilk üç sırada önemli görülen değer boyutlarından ikisi (*Özyönelim* ve *Güvenlik*) -sıralaması farklı olmak kaydıyla- aynı olup öğretmenlerin en çok önem atfettikleri değer boyutu olan *Evrenselliği* öğrenciler dördüncü sırada algılamışlardır. Her iki çalışmada da katılımcıların en az önemsedikleri değer boyutu *Güç* olmuştur. *Güç* boyutuna bakıldığında, hem öğretmen hem de yöneticilerin karar vermede belli ölçüde inisiyatif

almak istedikleri, öğretmenlik gibi çok fazla ekonomik getirisi olmayan mesleği yeğledikleri de göz önüne alındığında, zengin olmayı yaşamlarında pek de önemsemedikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu Aydın'ın (2003) *Gençliğin değer algısı* adlı araştırmasında, gençlerin 32 modern değer arasından zenginlik değerini en az önemsedikleri yönündeki bulgusuyla da örtüşmektedir.

Başarı boyutundaki verilere göre, öğretmen ve okul yöneticileri, bir yandan insanların kendileri hakkında olumlu düşüncelerini çok önemserken, hayranlık düzeyinde dikkatlerin kendilerine yönelmesini ise abartılı ve gereksiz görmektedirler.

Hazcılık değer boyutuna bakıldığında, öğretmen ve ilköğretim okulu yöneticilerinin yaşama bağlı olmak, yaşamdan keyif almak istedikleri, ancak bunu yaparken belli bir ölçüyü kaçırmamak gerektiğini düşündükleri söylenebilir. *Uyarılım* boyutu içinde yer alan maddelerden "Her zaman macera peşinde koşma" ifadesine her iki grubun en düşük puanı vermesi, öğretmen ve yöneticilerin ulusal kültürün izlerini taşıdığıyla açıklanabilir. *Özyönelim* boyutundaki veriler ele alındığında, öğretmen ve okul yöneticileri belli düzeyde özgüvene sahip olmakla birlikte, özellikle ilköğretim okulu yöneticilerinin herhangi bir etkinliğe girişmede, dışarıdan yönlendirilme gereksinimi içinde oldukları söylenebilir. İlköğretim okulu yöneticilerinin faaliyetleri seçip planlarken özgür olmaktan fazla hoşlanmamaları yönündeki bulgu, Türk toplumunun belirsizlikten kaçınmacı bir kültüre sahip olmasından kaynaklanmış olabilir. *Evrensellik* değerleriyle ilgili bütün yargılara her iki katılımcı grubu da çok yüksek düzeyde; "Bana çok benziyor" düzeyinde puan vermişlerdir. Daha önce de belirtildiği gibi, Türkiye'de öğretmen (Sağnak, 2003; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) ve İlköğretim Okulu Yöneticilerinin(Sağnak, 2003) evrensel değerleri en önemli değerler olarak gördüklerine ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. *İyilikseverlik* boyutunda her iki grubun birden "Çevresindeki insanların iyiliği için uğraşmayı gerçekten isteme." maddesini çok yüksek düzeyde değerlendirmeleri, hizmet ettikleri insanların çocuklar olduğu düşünülürse, sevindirici bir sonuç olduğu düşünülebilir. Öte yandan Kuşdil ve Kağıtçıbaşı'nın (2000) da belirttikleri gibi bu bulgu, Türk kültürünün toplulukçu eğilimleriyle ilişkilendirilebilir. "*Geleneksellik*" boyutu değerlendirildiğinde, her iki katılımcı grubunun diğer insanların dikkatini çekmek istemedikleri, başta öğretmenler olmak üzere eğitim işgörenlerinin yaşamlarında dinin önem taşıdığı söylenebilir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin önemine ilişkin maddeye çok yüksek puan

vermişlerdir. Ancak bu bulgu Fırat (2007), Kuşdil ve Kağıtçıbaşı'nın (2000) araştırma bulgusuyla zıtlık göstermektedir. Fırat'ın (2007) araştırmasında "dindar olmak", öğretmenlerin değer sistemi içinde alt sıralarda (60 değer arasında 53. sırada) yer almaktadır. Adı geçen araştırmalarda ilgili maddeye hem okul yöneticiler hem de öğretmenler çok düşük puan vermişlerdir. Bunun nedeni araştırmanın farklı şehirlerde ve zamanlarda yapılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Uyuma değer boyutunda her iki katılımcı grubunun diğer insanları rahatsız veya huzursuz etmekten kaçınmak istedikleri, yöneticilerin kendilerine dikte edilen şeyleri yapmaktan pek hoşlanmadıkları söylenebilir. *Güvenlik* boyutunda her iki eğitim işgöreninin "Devletin içeriden ve dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğine" çok yüksek düzeyde inanması, *Türk'ün Türk'ten başka dostu yoktur! "Dış mihraklar ülkemizi bölüp parçalamak istiyorlar"* vb. şeklindeki toplumsal kanının bir yansıması olarak düşünülebilir. Ölçeğin tüm maddeleri arasında öncelikle ilköğretim okulu yöneticilerininin sanların doğayı korumaları gerektiğini ifade eden yargıyı en olumlu değerlendirmeleri, ülkenin doğal kaynaklarının hızla ve acımasızca yok edildiği gerçeğiyle aykırılık taşımaktadır. İlköğretim okulu yöneticilerininin doğaya ilişkin bu duyarlılığı sevindirici bir durumdur.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorum

Bu araştırmanın altıncı alt problemi "İlköğretim okulu yöneticileri ile öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?" biçiminde belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümüne ilişkin olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin her bir boyuttaki değer sistemlerine ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmalar hesaplanmış ve daha sonra İlköğretim Okulu Yöneticilerininve öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını saptamak için *t*- testi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 17' de verilmektedir.

Tablo 17

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algıları

(Ortalama, Standart Sapma, t- testi Sonuçları)

Boyutlar	Görev Türü	N	\bar{X}	SS	SD	t	P
Güç	Yönetici	136	11,02	2,73	465	2,12	,035*
	Öğretmen	333	10,35	3,27			
Başarı	Yönetici	136	17,49	4,16	465	1,07	,281
	Öğretmen	333	17,02	4,31			
Hazcılık	Yönetici	136	12,94	3,53	465	-,771	,441
	Öğretmen	333	13,21	3,41			
Uyarılım	Yönetici	136	13,13	2,79	465	-,221	,825
	Öğretmen	333	13,20	3,07			
Özyönelim	Yönetici	136	19,91	2,96	465	-,909	,364
	Öğretmen	333	20,18	2,92			
Evrensellik	Yönetici	136	31,25	3,98	465	-2,55	,011*
	Öğretmen	333	32,51	5,12			
İyilikseverlik	Yönetici	136	20,51	2,93	465	-,35	,726
	Öğretmen	333	20,61	2,84			
Geleneksellik	Yönetici	136	18,80	2,70	465	-,34	,727
	Öğretmen	333	18,92	3,45			
Uyma	Yönetici	136	20,04	2,93	465	-1,53	,127
	Öğretmen	333	20,48	2,81			
Güvenlik	Yönetici	136	25,4	3,30	465	-1,63	,103
	Öğretmen	333	26,05	3,52			

* (P<.05)

Tablo 17' ye göre, yöneticiler *Güç* ve *Başarı* değer boyutlarına öğretmenlerden daha fazla; diğer değer boyutlarına ise öğretmenlerin yöneticilerden daha fazla önem yüklemektedirler. Bu farkın önemine ilişkin yapılan *t*- Testi sonucunda yönetici ve öğretmenlerin değer sistemine ilişkin algıları sadece *Güç* ve *Evrensellik* boyutlarında ($P \leq .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. *Güç* boyutuna ilişkin yönetici algıları [$t(465) = -2,55$; $P = 0,35$] öğretmenlerin algılarından anlamlı derecede yüksektir. *Evrensellik* boyutuna ilişkin öğretmen algıları ise [$t(465) = 2,12$; $P = ,011$], yöneticilerin algılarından anlamlı derecede yüksektir.

Bu bulgu öğretmenlerin *Evrensellik* ve özellikle de *Güç* değerlerine, yöneticilerden daha fazla önem verdiklerini, öğretmenlerin hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması

gerektiğine yöneticilerden daha çok inandığını göstermektedir. Öğretmenler için doğanın korunması ve dünyadaki bütün insanların uyum içinde yaşaması gerekliliğine yöneticilerden daha fazla inanmaktadırlar. Ayrıca dünyadaki bütün gruplar arasında barışın güçlenmesi de öğretmenler için daha önemlidir. Öte yandan yöneticilerin her zaman kararları veren kişi olmak isteme ve lider olmaktan hoşlanma özellikleri öğretmenlerden daha fazladır. Bunun sebebi anılan maddelerin yöneticilik mesleğinin bir özelliği olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Fırat'ın (2007) *Okul kültürü ve değerler* adlı çalışmasında öğretmenler *Hazcılık*, *Özyönelim* ve *Güvenlik* değer boyutlarına yöneticilerden anlamlı düzeyde daha fazla; *İyilikseverlik* değer boyutuna ise aksine yöneticiler öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla önem yüklemektedirler. Bu dört boyut dışındaki değerlere ilişkin yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

a) **İlköğretim okulu yöneticilerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında yaşlarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı:** İlköğretim okulu yöneticilerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında yaşa göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları ve dağılımlar Tablo 18' de sunulmaktadır.

Tablo 18

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Yaşlarına Göre Dağılımları ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	SSO	X^2	P	SD	Anlamlı Fark
----------	-----	---	-----------	-----	-------	---	----	--------------

Güç	(1)30-35	25	11,43	3,28	,894	,640	2	
	(2)36-40	40	10,72	2,33				
	(3)41 ve üzeri	71	11,14	2,74				
Başarı	(1)30-35	25	18,73	4,44	7,153	,028*	2	1- 2
	(2)36-40	40	16,00	3,98				
	(3)41 ve üzeri	71	18,05	3,95				
Hazırlık	(1)30-35	25	13,08	3,01	,981	,612	2	
	(2)36-40	40	12,85	3,23				
	(3)41 ve üzeri	71	13,02	3,90				
Uyarılım	(1)30-35	25	14,21	2,95	3,047	,218	2	
	(2)36-40	40	12,62	3,13				
	(3)41 ve üzeri	71	13,14	2,45				
Özyönelim	(1)30-35	25	20,21	2,76	1,714	,424	2	
	(2)36-40	40	19,17	3,47				
	(3)41 ve üzeri	71	20,23	2,70				
Evrensellik	(1)30-35	25	31,86	3,09	1,277	,528	2	
	(2)36-40	40	30,12	5,18				
	(3)41 ve üzeri	71	31,64	3,35				
İyilikseverlik	(1)30-35	25	21,04	2,26	4,150	,126	2	
	(2)36-40	40	19,55	3,57				
	(3)41 ve üzeri	71	20,88	2,60				
Geleneksellik	(1)30-35	25	19,43	2,80	6,674	,036*	2	3- 2
	(2)36-40	40	17,80	2,98				
	(3)41 ve üzeri	71	19,19	2,41				
Uyma	(1)30-35	25	18,80	3,29	9,649	,008*	2	1 - 2
	(2)36-40	40	20,42	2,55				2 – 3
	(3)41 ve üzeri	71	20,04	2,93				

Güvenlik	(1)30-35	25	24,32	4,04	4,746	,093	2
	(2)36-40	40	25,97	2,71			
	(3)41 ve üzeri	71	25,47	3,30			

(*P≤.05)

Tablo 18 'e göre, *Güç*, *Başarı*, *Hazcılık*, *Uyarılım* ve *Evrensellik*, *İyilik severlik*, *Geleneksellik* ve *Uyma* değer boyutlarında 30-35 yaşındaki yöneticilerin algı ortalamaları diğer yaş grupların algı ortalamalarına göre daha yüksektir. *Özyönelim* ve *Güvenlik* değer boyutlarında en yaşlı yöneticilerin; *Evrensellik* değer boyutunda ise en genç yöneticilerin algı ortalamaları diğer yaş gruplarının algı ortalamalarına göre daha yüksektir. Yöneticilerin değer sistemine ilişkin algıları ile yaşları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucuna göre değer sistemlerine ilişkin yönetici algıları, *Başarı*, *Geleneksellik*, *Uyma* alt boyutlarında yaşa göre P≤.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yöneticilerin yaşa göre, değer sistemine ilişkin algıları arasındaki farkın kaynağı; yöneticilerin *Başarı*, *Uyma* ve *Geleneksellik* değer boyutlarına ilişkin algıları, onların yaşlarına göre anlamlı farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, *Başarı* boyutunu 30-35 yaşında olan yöneticiler, 36-40 yaşındakilerden anlamlı derecede daha yüksek algılamaktadırlar. *Uyma* boyutunu 30-35 ile 41 yaşından büyük olan yöneticiler 36-40 yaşındakilerden anlamlı düzeyde daha yüksek algılamaktadırlar. *Geleneksellik* boyutunda 41 ve üzeri yaşlarındaki yöneticiler 36-40 yaşında olan yöneticilerden anlamlı düzeyde daha yüksek algılamaktadırlar.

Bu bulgu Hammack'ın (2000), Teksas'taki araştırmasını hatırlatmaktadır. Bu araştırmaya göre hemşirelik eğitimi veren eğitim kurumlarındaki yöneticilerin çeşitli değişkenleri açısından değer sistemlerini ortaya koymaya çalıştığı ve *Rokeach Değer Ölçeğini* uyguladığı araştırmasında "barış içinde bir dünya", "aile güvenliği", "gerçek arkadaşlık" ve "yardımsever olmak" değerlerine farklı yaş gruplarının farklı düzeyde önem atfettiklerini saptamıştır. Fırat'ın (2007) araştırmasına göre ise yöneticilerin değer sistemlerine ilişkin algıları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

b) İlköğretim okulu yöneticilerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında branşlarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: İlköğretim okulu

yöneticilerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında branşa göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan *t* - testi sonuçları Tablo 19' de sunulmaktadır.

Tablo 19
İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının
Branşlarına Göre Dağılımları ve t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	SS	SD	t	P
Güç	Sınıf Öğr.	71	10,97	2,672	134	-,25	,799
	Branş Öğr.	65	11,09	2,826			
Başarı	Sınıf Öğr.	71	17,07	4,313	134	-1,23	,217
	Branş Öğr.	65	17,95	3,970			
Hazcılık	Sınıf Öğr.	71	12,63	3,530	134	-1,08	,280
	Branş Öğr.	65	13,29	3,543			
Uyarılım	Sınıf Öğr.	71	12,95	2,992	134	-,79	,429
	Branş Öğr.	65	13,33	2,563			
Özyönelim	Sınıf Öğr.	71	19,95	3,016	134	,18	,851
	Branş Öğr.	65	19,86	2,925			
Evrensellik	Sınıf Öğr.	71	20,42	3,246	134	,76	,447
	Branş Öğr.	65	20,61	4,672			
İyilikseverlik	Sınıf Öğr.	71	20,42	2,340	134	-,38	,704
	Branş Öğr.	65	20,61	3,489			
Geleneksellik	Sınıf Öğr.	71	18,50	2,471	134	-1,36	,176
	Branş Öğr.	65	19,13	2,930			

Uyuma	Sınıf Öğr.	71	25,40	2,712	134	-,008	,994
	Branş Öğr.	65	25,54	3,174			
Güvenlik	Sınıf Öğr.	71	25,40	2,846	134	-,242	,809
	Branş Öğr.	65	25,54	3,766			

(*P≤.05)

Tablo 19' a göre, yöneticiler *Öz Yönelim* değer boyutuna ilişkin sınıf öğretmeni (\bar{X} =19,95) olan yöneticilerin algı ortalamaları branş öğretmeni olan yöneticilerin algı ortalamalarından daha yüksektir. Değer sisteminin diğer boyutlarında ise branş öğretmeni olan yöneticilerin algı ortalamaları sınıf öğretmeni olan yöneticilerin algı ortalamalarından daha yüksektir. Bu ortalamalar arasındaki farkın önemine ilişkin yapılan t- Testi sonucunda yöneticilerin değer sistemine ilişkin algıları ile branş değişkeni arasında değer sisteminin tüm boyutlarında ($P \leq .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu bulgu Fırat'ın (2007) bulgusuyla örtüşmektedir. Oysa Sağnak'ın (2003) araştırmasında branş öğretmenliğinden gelen okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenliğinden gelen yöneticilerden farklı olarak "açık görüşlülük", "düşüncelilik" ve "gelişme" değerlerini; sınıf öğretmenliğinden gelen okul yöneticileri, branş öğretmenliği kökenli okul yöneticilerinden farklı olarak "formallik" ve "otonomi" değerlerini daha öncelikli yeğlemişlerdir. Bu iki araştırma bulgusu arasındaki çelişki, farklı formattaki ölçme araçlarının kullanılmasından kaynaklanmış olabilir.

c) İlköğretim okulu yöneticilerinin okul iklimine ilişkin algıları arasında öğretmenlik kıdemlerine göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasında öğretmenlik kıdemlerine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla, yöneticilerin öğretmenlik kıdemi gruplarına göre her bir okul iklimi boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra öğretmenlik kıdemi gruplarına göre algılarının

ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını saptamak için Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20
İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının
Öğretmenlik Kıdemine Göre Dağılımı ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğretmenlik Kıdemi	N	\bar{X}	SSO	X^2	P	SD
Güç	10-15yıl	58	11,05	68,44	,560	,756	2
	16-20yıl	43	11,04	70,62			
	21 yıl ve üzeri	35	10,85	64,07			
Başarı	10-15yıl	58	17,68	69,11	2,13	,343	2
	16-20yıl	43	16,53	61,48			
	21 yıl ve üzeri	35	18,17	74,21			
Hazcılık	10-15yıl	58	13,84	76,08	4,89	,087	2
	16-20yıl	43	12,60	65,29			
	21 yıl ve üzeri	35	11,91	58,17			
Uyarılım	10-15yıl	58	12,28	71,64	1,51	,470	2
	16-20yıl	43	14,29	68,52			
	21 yıl ve üzeri	35	17,00	61,43			
Özyönelim	10-15yıl	58	13,43	68,80	,042	,979	2
	16-20yıl	43	12,88	67,33			
	21 yıl ve üzeri	35	12,82	67,53			
Evrensellik	10-15yıl	58	30,68	61,95	2,95	,228	2
	16-20yıl	43	31,72	75,43			
	21 yıl ve üzeri	35	31,48	68,73			
İyilikseverlik	10-15yıl	58	20,31	66,39	,344	,842	2
	16-20yıl	43	20,60	70,83			
	21 yıl ve üzeri	35	20,62	67,14			
Geleneksellik	10-15yıl	58	18,50	64,63	,744	,689	2
	16-20yıl	43	18,88	70,36			
	21 yıl ve üzeri	35	19,05	70,59			
Uyma	10-15yıl	58	20,07	68,72	2,06	,355	2
	16-20yıl	43	19,48	61,81			

	21 yıl ve üzeri	35	20,57	74,43			
Güvenlik	10-15yıl	58	25,07	63,37	1,86	,393	2
	16-20yıl	43	25,71	73,96			
	21 yıl ve üzeri	35	25,71	66,47			

(*P≤.05)

Tablo 20' deki verilere göre, *Hazcılık* boyutunu en yüksek algılayanlar 10-15 yıllık öğretmenlik kıdemine sahip olanlar; diğer boyutlara ilişkin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip yöneticiler ise en kıdemsiz yöneticilerdir. Diğer yandan *Güç*, *Hazcılık* ve *Özyönelim* değer boyutlarına ilişkin en düşük aritmetik ortalamaya sahip olanlar en kıdemli; *Başarı*, boyutunu en düşük düzeyde algılayanlar 16-20 yıllık yöneticilerken; diğer değer boyutlarında ise en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan yöneticiler 10-15 yıllık öğretmenlik kıdemine sahip yöneticilerdir. Yöneticilerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında, öğretmenlik kıdemlerine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla Yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına göre yöneticilerin değer sistemine ilişkin algıları onların öğretmenlik kıdemlerine göre değer sisteminin tüm boyutlarında ($P \leq .05$) düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

e) İlköğretim okulu yöneticilerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında medeni durumlarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: yöneticilerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında, medeni durumlarına göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla, onların medeni durumlarına göre PDÖ'nün her bir boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra medeni durumlarına göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını saptamak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Medeni Durumlarına Göre Dağılımı ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	\bar{X}	SSO	SST	U	P
----------	--------------	---	-----------	-----	-----	---	---

Güç	Evli	117	10,33	68,37	7999	1,09	,922
	Bekâr	19	14,00	69,32	1317		
Başarı	Evli	117	17,82	71,05	8312,5	813,5	,061
	Bekâr	19	14,53	52,82	1003,5		
Hazcılık	Evli	117	12,91	68,25	7985	1,08	,852
	Bekâr	19	12,73	70,05	1331		
Uyarılım	Evli	117	13,11	67,59	7908,5	1,00	,503
	Bekâr	19	12,73	74,08	1407,5		
Özyönelim	Evli	117	19,86	67,50	7897	994	,458
	Bekâr	19	19,33	74,68	1419		
Evrensellik	Evli	117	31,15	67,26	7870	967	,362
	Bekâr	19	31,26	76,11	1446		
İyilikseverlik	Evli	117	20,69	69,29	8384,5	741,5	,019*
	Bekâr	19	19,46	63,66	931,5		
Geleneksellik	Evli	117	18,88	69,29	8106,5	1019,5	,560
	Bekâr	19	17,73	63,66	1209,5		
Uyma	Evli	117	20,29	72,18	8444,5	681,5	,007*
	Bekâr	19	18,60	45,87	871,5		
Güvenlik	Evli	117	25,47	67,92	7879	1,09	,954
	Bekâr	19	25,26	68,47	1301		

(*P≤.05)

Tablo 21 yöneticilerin değer sistemine ilişkin algılarının medeni duruma göre dağılımını göstermektedir. Buna göre *İyilik Severlik* ($\bar{X} = 20,69$) ve *Uyma* ($\bar{X} = 20,29$) boyutlarına ilişkin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip yöneticiler evli yöneticilerdir. Tüm boyutlara en düşük puan bekâr yöneticiler vermektedir. Yöneticilerin değer sistemine ilişkin algıları arasında görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Mann –Whitney U Testi yapılmıştır. Buna göre yöneticilerin, değer sistemine ilişkin algılarının medeni durum değişkeninde değer sisteminin *Uyma* ($U=681,5$; $P \leq .05$), *İyilik Severlik* ($U=741,5$; $P \leq .05$) boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Evli yöneticiler bu boyutları bekâr yöneticilere göre anlamlı derecede yüksek algılamaktadırlar. Yöneticilerin, değer sistemine ilişkin

algılarının medeni durum değişkenine göre diğer tüm değer boyutlarında $P \leq .05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. *Uyma* boyutunu evli yöneticiler bekâr yöneticilerden anlamlı derecede daha olumlu algılamaları bulgusu; evli yöneticiler bekâr yöneticilere göre insanların kendilerine söylenenleri yapmaları gerektiğine inandıkları, insanların her zaman, hatta başkaları izlemiyorken bile, kurallara uymaları gerektiğini düşündükleri anlamına gelebilir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

a) **İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında cinsiyetlerine göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı:** Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında cinsiyete göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan *t*- testi sonuçları Tablo 22' de sunulmaktadır.

Tablo 22

İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Değer Sistemlerine İlişkin Algıları (Ortalama, Standart Sapma, *t*- testi Sonuçları)

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	<i>t</i>	P
Güç	Kadın	204	10,55	3,216	331	1,40	,162
	Erkek	129	10,03	3,352			
Başarı	Kadın	204	17,51	4,215	331	2,66	,008*
	Erkek	129	16,24	4,360			
Hazcılık	Kadın	204	13,90	3,015	331	4,73	,000*
	Erkek	129	12,13	3,728			
Uyarılım	Kadın	204	13,60	2,802	331	2,98	,003*
	Erkek	129	12,58	3,378			
Özyönelim	Kadın	204	20,54	2,654	331	2,86	,004*
	Erkek	129	19,61	3,226			

Evrensellik	Kadın	204	32,73	2,934	331	1,00	,315
	Erkek	129	32,15	7,360			
İyilikseverlik	Kadın	204	20,97	2,469	331	2,88	,004*
	Erkek	129	20,05	3,297			
Geleneksellik	Kadın	204	18,99	2,861	331	,43	,664
	Erkek	129	18,82	4,249			
Uyma	Kadın	204	20,71	2,644	331	1,86	,063
	Erkek	129	20,12	3,040			
Güvenlik	Kadın	204	26,62	3,185	331	3,76	,000*
	Erkek	129	25,15	3,841			

(*P<.05)

Tablo 22' ye göre, bayan öğretmenlerin değer sisteminin tüm boyutlarına ilişkin algı ortalamaları erkek öğretmenlerin algı ortalamalarından daha yüksektir. Bu ortalamalar arasındaki farkın önemine ilişkin yapılan t- Testi sonucunda öğretmenlerin değer sistemine ilişkin algıları ile cinsiyet değişkeni arasında değer sisteminin *Başarı* [t(331)=2,66;P=.008], *Hazcılık* [t(331)=4,73;P=.000], *Uyarılım* [t(331)=2,98;P=.003], *Özyönelim* [t(331)=2,86;P=.004], *İyilikseverlik* [t(331) = 2,88;P=.004)] ve *Güvenlik* [t(331)= 3,76;P=.000), boyutlarında (P≤.05) düzeyinde anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Değer sistemine ait diğer boyutlarda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değer sistemlerine ilişkin algıları (P≤.05) düzeyinde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. *Başarı* , *Özyönelim*, *Uyarılım*, *Hazcılık*, *İyilikseverlik* ve *Güven* alt boyutlarında bayan öğretmenlerin algıları erkek öğretmenlerin algılarından anlamlı derecede yüksektir.

Bu bulgular çözümlendiğinde, kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre, daha geleneksel düşünmekle birlikte yeniliklere daha açık oldukları görülmüştür. Yeni fikirler bulmak ve yaratıcı olmak onlar için anlamlıdır. Her şeyle ilgili olmanın önemli olduğunu düşünürler ve her şeyi merak etmekten ve anlamaya çalışmaktan hoşlanırlar ve kendi ayakları üzerinde durmak isterler diyebiliriz. Yine bayanların erkeklere göre daha fazla güven içinde yaşama gereksiniminde oldukları söylenebilir. Bu bulgu Prince-Gibson ve Schwartz (1998), *Evensellik* ve *Güvenlik* değer tiplerinde cinsiyetler arasında farklılık olmayacağını; *Güç*, *Başarı*, *Hazcılık*, *Uyarılım* ve *Özyönelim* değer tiplerini erkeklerin; *İyilikseverlik*, *Uyuma* ve *Geleneksellik* değer tiplerini ise kadınların daha fazla önemseyeceğini öngörmüşlerdir.

Kısacası, kadın öğretmenler, Schwartz'ın değer kuramı açısından değerlendirilecek olursa (Schwartz, 1994), erkeklerden daha fazla gelenekçi; ama aynı zamanda dünya nimetlerinden de erkeklerden daha fazla yararlanmak istemekte, bu anlamda hem daha fazla tutucu, hem daha fazla değişime açık ve bireysel düşünmekte; öte yandan hem daha toplumsal, hem daha bencil olabilmektedirler. *Geleneksel* değerleri kadınlar, erkeklerden daha fazla benimsediklerine göre, *Tutuculuk* ana değer boyutunda yer alan bir diğer boyut olan *Güvenlik* değer tipini de erkeklerden daha çok benimsemeleri olağan görülmektedir. Ayrıca yetişme tarzları, kadınların her türlü istikrarsızlıktan korkmalarına, varolan düzenin sürmesini istemelerine neden olmuş olabilir. Cinsiyetin değer farklılığına neden olmadığı yönünde araştırmalar bulunmakla birlikte (İmamoğlu ve Aygün, 1999), bu konuda yapılan birçok araştırma, cinsiyetin değer farklılıklarında önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Demirutku, 2007; Fırat, 2007; Sağnak, 2003; Volkan-Acar, Yıldırım ve Ergene, 1996).

b) İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında yaşlarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında yaşa göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçları ve dağılımlar Tablo 23'te sunulmaktadır.

Tablo23

**İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının
Yaşlarına Göre Dağılımları ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	SSO	X^2	P	SD	Anlamlı Fark
Güç	(1)20-25	14	11,35	191,82	6,36	,174	4	
	(2)26-30	49	10,40	169,91				
	(3)31-35	91	10,84	180,97				
	(4)36-40	78	9,55	147,00				
	(5)41 ve üzeri	101	10,36	165,01				
Başarı	(1)20-25	14	16,78	162,07	3,81	,431	4	
	(2)26-30	49	16,81	159,73				
	(3)31-35	91	17,67	180,11				
	(4)36-40	78	17,10	172,53				
	(5)41 ve üzeri	101	16,51	155,13				
Hazcılık	(1)20-25	14	15,00	217,04	17,91	,001*	4	1-5, 2-5
	(2)26-30	49	14,40	202,30				3-5, 2-3
	(3)31-35	91	13,40	170,60				
	(4)36-40	78	13,08	164,98				
	(5)41 ve üzeri	101	12,32	141,25				
Uyarılım	(1)20-25	14	14,07	194,96	10,22	,037*	4	5-1, 5-2
	(2)26-30	49	13,71	179,04				5-3, 5-4
	(3)31-35	91	13,43	170,79				
	(4)36-40	78	13,58	181,19				
	(5)41 ve üzeri	101	12,33	142,91				
Özyönelim	(1)20-25	14	20,35	160,07	,34	,987	4	
	(2)26-30	49	20,34	169,46				
	(3)31-35	91	20,26	168,27				
	(4)36-40	78	20,10	162,48				
	(5)41 ve üzeri	101	20,06	169,11				
Evrensellik	20-25	14	31,57	133,86	10,54	,032*	4	4-1, 4-2
	26-30	49	31,55	146,73				
	31-35	91	31,75	152,95				
	36-40	78	32,83	179,48				
	41 ve üzeri	101	33,53	184,45				
İyilikseverlik	20-25	14	20,42	156,00	7,54	,111	4	
	26-30	49	20,65	170,53				

	31-35	91	20,13	149,20			
	36-40	78	21,34	188,63			
	41 ve üzeri	101	20,50	164,48			
Geleneksellik	20-25	14	17,85	124,11	6,50	,165	4
	26-30	49	18,42	158,26			
	31-35	91	18,64	156,30			
	36-40	78	19,19	175,47			
	41 ve üzeri	101	19,36	178,76			
Uyma	20-25	14	19,78	137,93	5,88	,208	4
	26-30	49	19,79	146,81			
	31-35	91	20,43	160,85			
	36-40	78	20,80	175,78			
	41 ve üzeri	101	20,72	178,05			
Güvenlik	20-25	14	25,42	136,29	7,17	,127	4
	26-30	49	26,08	154,62			
	31-35	91	25,52	153,22			
	36-40	78	26,60	183,08			
	41 ve üzeri	101	26,16	175,49			

Tablo 23 'e göre, *Güç*, *Hazcılık*, *Uyarılım* ve *Özyönelim* değer boyutlarında en genç öğretmenlerin algı ortalamaları diğer yaş grupların algı ortalamalarına göre daha yüksektir. *Evrensellik*, *Geleneksellik*, *Uyma* ve *Güvenlik* değer boyutlarında en yaşlı öğretmenlerin algı ortalamaları diğer yaş gruplarının algı ortalamalarına göre daha yüksektir. *Başarı* değer boyutunda 31-35 yaş arasında olan öğretmenlerin algı ortalamaları diğer yaş gruplarının algı ortalamalarına göre daha yüksektir. *İyilikseverlik* değer boyutunda 36-40 yaş arasında olan öğretmenlerin algı ortalamaları diğer yaş gruplarının algı ortalamalarına göre daha yüksektir. Öğretmenlerin değer sistemine ilişkin algıları ile yaşları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına göre; değer sistemlerine ilişkin öğretmen algıları, *Hazcılık* X^2 (sd=4, N=336)= 17,919, *Evrensellik* X^2 (sd=4, N=336)= 10,543, *Uyarılım* X^2 (sd=4, N=336)= 10,227 alt boyutlarında yaşa göre $P \leq .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Değer sisteminin diğer boyutlarında öğretmenlerin yaşa göre değer algılarında $P \leq .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin yaşa göre, değer sistemine ilişkin algıları arasındaki farkın kaynağını *Hazcılık*, *Uyarılım* ve *Evrensellik* değer boyutlarına ilişkin algıları,

onların yaşlarına göre anlamlı farklılıklarını göstermektedir. Buna göre, *Hazcılık* boyutunu 20-35 yaşında olan öğretmenler, en yaşlı öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek algılandıkları; bu boyutu 26-30 yaşındaki öğretmenler de 31-35 yaşındaki öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek algılamaktadırlar. Bu bulgu doğrultusunda genç öğretmenler için hayattan zevk almak ve iyi zaman geçirmek önemlidir diyebiliriz. *Uyarılım* boyutunu 20-40 yaş arasındaki öğretmenler en yaşlı öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek algılamaktadırlar. *Uyarılım* ve *Evrensellik* boyutunu, 40 yaş ve daha genç olan öğretmenlerin, kendilerinden daha yaşlı olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde değerlendirmeleri, daha gençlerin yaşamda risk almaktan çekinmediklerini, macera dolu ve heyecan verici bir yaşamdan hoşlandıklarını düşündürmektedir. 40 yaşın üzerindeki kişiler ise, o yaşa değin deneyeceklerini denedikleri, ya da yaşama daha gerçekçi bakabildikleri için yaşamlarında daha fazla dinginlik arzuluyor olabilirler. Bu bulgu Fırat'ın (2007) bulgusuyla paralellik göstermektedir.

c) İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında branşlarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında branşa göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla, öğretmenlerin branşlarına göre PDÖ' nün her bir boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra branşlarına göre algılarının ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını saptamak için *t*-testi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 24' te verilmiştir.

Tablo 24
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Değer Sistemlerine
İlişkin Algıları (Ortalama, Standart Sapma, *t*- Testi Sonuçları)

Boyutlar	Branşı	N	\bar{X}	SS	SD	<i>t</i>	p
Güç	Sınıf ögr.	180	10,4222	3,266	331	,410	,682
	Branş ögr.	153	10,2745	3,293			
Başarı	Sınıf ögr.	180	17,2556	4,566	331	1,06	,288
	Branş ögr.	153	16,7516	3,987			
Hazcılık	Sınıf ögr.	180	13,2167	3,386	331	-,015	,988
	Branş ögr.	153	13,2222	3,458			
Uyarılım	Sınıf ögr.	180	13,3056	3,276	331	,633	,527
	Branş ögr.	153	13,0915	2,824			
Özyönelim	Sınıf ögr.	180	20,5833	3,043	331	2,73	,007*
	Branş ögr.	153	19,7124	2,703			
Evrensellik	Sınıf ögr.	180	32,6778	3,272	331	,646	,519
	Branş ögr.	153	32,3137	6,679			
İyilikseverlik	Sınıf ögr.	180	20,9162	2,60	331	2,07	,039*
	Branş ögr.	153	20,2680	3,07			
Geleneksellik	Sınıf ögr.	180	19,2123	3,62	331	1,64	,101
	Branş ögr.	153	18,5882	3,23			
Uyma	Sınıf ögr.	180	20,8156	2,707	331	2,31	,022*
	Branş ögr.	153	20,1046	2,895			
Güvenlik	Sınıf ögr.	180	26,3778	2,889	331	1,845	,066
	Branş ögr.	153	25,6645	4,127			

(*P≤.05)

Tablo 24'e göre, öğretmenler *Hazcılık* değer boyutuna ilişkin branş öğretmenlerinin algı ortalamaları (\bar{X} =13,22) sınıf öğretmenlerinin algı ortalamalarından daha yüksektir. Diğer değer boyutlarında ise sınıf öğretmenlerinin algı ortalamaları branş öğretmenlerinin algı ortalamalarından daha yüksektir. Bu ortalamalar arasındaki farkın önemine ilişkin yapılan *t*- Testi sonucunda; öğretmenlerin değer sistemine ilişkin algılarının branş değişkenine göre *Özyönelim*

[F(331)=2,73; P=.007], *İyilikseverlik* [F(331)=2,07; P=.039], *Uyuma* [F(331)=2,31; P=.022] boyutlarında ($P \leq .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılaşma göstermektedir. Bu üç boyuta ilişkin sınıf öğretmenlerinin algıları branş öğretmenlerinin algılarından anlamlı derecede daha yüksektir. Değer sisteminin diğer boyutlarında ise öğretmenlerin değer sistemine ilişkin algıları branş değişkenine göre ($P \leq .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir.

Tablo 24'ün çözümlemesini yapacak olursak, *Özyönelim* değer tipine ilişkin olarak sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre yaptığı işler hakkında kendi başına karar vermeye daha çok önem veriyorlar ve faaliyetlerini seçip planlarken özgür olmaktan daha fazla hoşlanıyorlar diyebiliriz. Yine sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden *İyilik Severlik* değer tipine ilişkin olarak; kendisini ona yakın olan insanlara adanmak isteme, başkalarının ihtiyaçlarına cevap verme, tanıdıklarına destek olmaya çalışma gibi özellikleri daha çok taşıyorlar diyebiliriz. Ayrıca “*Uyuma*” değer tipine ait özellikleri de “ Her zaman uygun şekilde davranmak ve insanların yanlış diyeceği şeyleri yapmamak” sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla daha fazla benimsedikleri söylenebilir. Bu sonuçların sebebi sınıf öğretmenlerinin anne kucağından yeni çıkmış çocukların eğitimiyle ilgilenmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

d) İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında kıdemlerine göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında kıdemine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla, kıdem gruplarına göre, PDÖ' nün her bir boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra kıdemi gruplarına göre algılarının ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını saptamak için Kruskal Wallis Testi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 25' te verilmiştir.

Tablo 25
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının
Kıdemlerine Göre Dağılımı ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{X}	SSO	X^2	P	SD	Anlamlı Fark
Güç	(1)1-5yıl	17	10,29	167,21	4,965	,426	3	
	(2)6-10 yıl	23	11,56	201,22				
	(3)11-15 yıl	57	10,70	176,07				
	(4)16-20 yıl	75	10,40	168,19				
	(5)21-25 yıl	86	9,872	155,24				
	(6)26 üstü	75	10,24	161,86				
Başarı	(1)1-5yıl	17	15,64	139,09	11,401	,010*	3	1-2, 5-6, 2-6
	(2)6-10 yıl	23	18,47	198,39				
	(3)11-15 yıl	57	17,50	176,27				
	(4)16-20 yıl	75	17,80	183,59				
	(5)21-25 yıl	86	16,09	147,22				
	(6)26 üstü	75	16,81	162,75				
Hazcılık	(1)1-5yıl	17	14,64	205,79	2,463	,482	3	
	(2)6-10 yıl	23	14,69	214,65				
	(3)11-15 yıl	57	13,57	176,05				
	(4)16-20 yıl	75	13,97	184,79				
	(5)21-25 yıl	86	12,12	140,71				
	(6)26 üstü	75	12,66	149,07				
Uyarılım	(1)1-5yıl	17	13,52	2,477	5,449	,142	3	
	(2)6-10 yıl	23	14,47	2,921				
	(3)11-15 yıl	57	13,22	2,471				
	(4)16-20 yıl	75	13,61	2,818				
	(5)21-25 yıl	86	12,68	3,485				
	(6)26 üstü	75	12,92	3,307				
Özyönelim	(1)1-5yıl	17	19,82	139,00	2,101	,552	3	
	(2)6-10 yıl	23	20,69	185,04				
	(3)11-15 yıl	57	19,87	154,94				
	(4)16-20 yıl	75	20,61	174,81				
	(5)21-25 yıl	86	19,90	158,78				
	(6)26 üstü	75	20,22	178,60				
Evrensellik	(1)1-5yıl	17	31,29	127,97	1,500	,682	3	
	(2)6-10 yıl	23	31,82	150,02				

	(3)11-15 yıl	57	31,42	145,73				
	(4)16-20 yıl	75	32,25	162,29				
	(5)21-25 yıl	86	32,22	169,19				
	(6)26 üstü	75	34,41	199,42				
İyilikseverlik	(1)1-5yıl	17	20,64	164,74	4,150	,246	3	
	(2)6-10 yıl	23	21,39	191,74				
	(3)11-15 yıl	57	19,64	141,89				
	(4)16-20 yıl	75	20,84	167,38				
	(5)21-25 yıl	86	20,74	170,95				
	(6)26 üstü	75	20,74	171,94				
Geleneksellik	(1)1-5yıl	17	18,05	128,53	7,221	,065	3	
	(2)6-10 yıl	23	18,30	155,96				
	(3)11-15 yıl	57	18,85	168,33				
	(4)16-20 yıl	75	18,92	168,61				
	(5)21-25 yıl	86	18,78	165,47				
	(6)26 üstü	75	19,52	176,00				
Uyma	(1)1-5yıl	17	19,82	148,91	10,366	,016*	3	6-1, 6-2, 2-4
	(2)6-10 yıl	23	19,78	139,48				
	(3)11-15 yıl	57	20,36	162,26				
	(4)16-20 yıl	75	20,81	173,80				
	(5)21-25 yıl	86	20,24	159,76				
	(6)26 üstü	75	20,89	182,33				
Güvenlik	(1)1-5yıl	17	25,17	127,88	5,378	,146	3	
	(2)6-10 yıl	23	26,08	171,43				
	(3)11-15 yıl	57	25,87	166,28				
	(4)16-20 yıl	75	26,28	160,23				
	(5)21-25 yıl	86	25,88	162,87				
	(6)26 üstü	75	26,33	184,33				

(* $P \leq 0,05$)

Tablo 25' deki verilere göre, *Evrensellik* ve *Uyma* değer boyutlarını en yüksek algılayan öğretmenler 16-20 yıllık öğretmenlik kıdemine sahip olanlarken; *Geleneksellik* ve *Güvenlik* boyutunu en yüksek algılayan öğretmenler en kıdemli öğretmenlerdir. Diğer boyutlara ilişkin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip öğretmenler ise 6-10 yıllık kıdem sahip olan öğretmenlerdir. Diğer yandan *Güç*, *Hazcılık*, *Uyarılım* ve *Özyönelim* değer boyutlarına ilişkin en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan öğretmenler 20-25 yıllık öğretmenlerken; *Uyma* boyutuna

ilişkin en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan öğretmenler 6-10 yıllık kıdeme sahiptir. *İyilikseverlik* boyutuna ilişkin en düşük aritmetik ortalamaya sahip olan öğretmenler 11-15 yıllık kıdeme sahipken; *Başarı*, *Evrensellik*, *Geleneksellik* ve *Güvenlik* boyutlarını en düşük düzeyde algılayanlar en kıdemsiz öğretmenlerdir. Öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında, kıdemlerine göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin değer sistemine ilişkin algılarının onların kıdemleri arasında *Başarı* [$X^2(sd=3,N=333)= 11,401$; $P=.010$] ve *Uyuma* [$X^2(sd=3,N=333)= 10,366$; $P=.016$] değer boyutlarında $p \leq .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer tüm değer boyutlarında öğretmenlerin değer sistemleri ile kıdemleri arasında $p \leq .05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Başarı boyutuna ilişkin 6-10 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenler 1-5 ile 25 ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Yine bu boyuta ilişkin 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin algıları 21-25 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksektir. Bunun sebebi kıdemsiz öğretmenler ilk hedefleri olan öğretmenliğe ulaşınca kendilerine yeni hedeflere ulaşma yoluna gitmeleri olabilir. En kıdemli öğretmenler ise artık öğretmenlikte belli bir yol aldıkları için kendilerini farklı yollarla kanıtlama çabası içerisinde olabilirler. *Uyuma* boyutuna ilişkin en kıdemli öğretmenlerin algıları en düşük kıdeme sahip olan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir. 20 yıl ve daha az kıdeme sahip olanlar ile kıdemi en fazla olanların bireysel zevke ve haza yöneldikleri anlaşılmaktadır. En fazla kıdeme sahip öğretmenlerin ise yaşamda daha fazla dinginlik istedikleri söylenebilir. Bu bulgu Fırat'ın (2007) bulgularıyla örtüşmektedir.

d) İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında medeni durumlarına göre farklılıklarının anlamlı olup olmadığı: öğretmenlerin değer sistemlerine ilişkin algıları arasında, medeni durumlarına göre anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla, onların medeni durumlarına göre PDÖ'nün her bir boyutuna ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve daha sonra medeni durumlarına göre algılarının ortalamaları

arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını saptamak Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Medeni Durumlarına Göre Dağılımı ve Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni durumu	N	\bar{X}	SSO	SST	U	P
Güç	Evli	295	10,37	167,17	49314,5	5,26	,719
	Bekâr	37	10,07	161,18	5963,5		
Başarı	Evli	295	17,12	168,86	49815	4,76	,204
	Bekâr	37	15,69	147,65	5463		
Hazcılık	Evli	295	13,14	164,73	48596	4,93	,341
	Bekâr	37	13,30	180,59	6682		
Uyarılım	Evli	295	13,14	164,68	48581	4,92	,327
	Bekâr	37	13,50	181,00	6697		
Özyönelim	Evli	295	20,17	164,88	48639,5	4979,5	,382
	Bekâr	37	19,61	179,42	6638,5		
Evrensellik	Evli	295	32,05	161,17	47544,5	3884,5	,004*
	Bekâr	37	36,53	209,01	7733,5		
İyilikseverlik	Evli	295	20,61	165,99	48800	5435	,994
	Bekâr	37	20,00	166,11	6146		
Geleneksellik	Evli	295	19,02	168,11	49424	4819	,256
	Bekâr	37	17,42	149,24	5522		
Uyma	Evli	295	20,58	169,89	49947,5	4,29	,036*
	Bekâr	37	19,15	135,09	4998,5		
Güvenlik	Evli	295	26,05	165,16	48558,5	5,19	,652
	Bekâr	37	24,92	172,64	6387,5		

(*P≤.05)

Tablo 26 öğretmenlerin değer sistemine ilişkin algılarının medeni duruma göre dağılımını göstermektedir. Buna göre *Evrensellik* ($\bar{X} = 36,53$) boyutlarına ilişkin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip öğretmenler bekâr öğretmenlerdir. Ayrıca

Evrensellik ($\bar{X} = 32,05$), *Hazcılık* ($\bar{X} = 13,14$) ve *Uyarılım* ($\bar{X} = 13,14$) boyutlarına en düşük puanı evli öğretmenler verirken; diğer tüm boyutlara en düşük puan bekâr öğretmenler vermektedir.

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin, değer sistemine ilişkin algılarının medeni durum değişkeninde değer sisteminin *Evrensellik* ($U=3884,5$ $P=,004$), *Uyma* ($U=4,29$; $P=,036$) boyutlarında $P \leq 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, değer sistemine ilişkin algılarının medeni durumlarına göre diğer tüm değer boyutlarında $P \leq 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Öğretmenlerin değer sisteminin *Evrensellik* ve *Uyma* boyutlarına ilişkin algıları onların medeni durumlarına göre farklılıklaştığını göstermektedir. Buna göre *Evrensellik* boyutunu, Bekâr olan öğretmenler, evli olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha olumlu algılamaktadırlar. Bunun sebebi, ailenin en küçük toplum olması dolayısıyla evli öğretmenlerin kendilerini daha az özgür hissetmeleri olabilir. Çünkü Bekâr bireyler dilediklerini eş veya çocuk engeli olmadan daha özgürce yapabilirler. *Uyma* boyutunu evli öğretmenler bekâr öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha olumlu algılamaktadırlar. Bunun sebebi evli bireyler eşi ile uyum içinde yaşamayı ve daha itaatkâr olmayı öğrenmiş olmalarından kaynaklanabilir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

"İlköğretim okulu yöneticilerinin okul iklimine ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?" biçiminde belirlenen dokuzuncu alt probleme ilişkin korelasyon istatistiği sonuçları Tablo 27'de verilmektedir.

Tablo 27

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul İklimine İlişkin Algıları ile Değer Sistemlerine İlişkin Algıları Arasındaki Korelasyon İstatistiği Sonuçları

Değer Sistemleri Boyutları	Örgüt		İklimi		Boyutları	
	Destekleme	Yakından Kontrol	Engelleme	Mesleki Dayanışma	Samimi İlgisiz	
Güç	,167	,235**	-,004	,096	,217*	,034
Başarı	,096	,192*	,092	-,029	-,154	,067
Hazcılık	,046	,110	-,170	,019	,019	,075
Uyarılım	,206*	,307**	-,119	,168	,315**	-,051
Özyönelim	,282**	,336**	-,033	,225**	,296**	-,093
Evensellik	,399**	,189*	,062	,314**	,339**	-,172*
İyilikseverlik	,344**	,184*	,048	,365**	,259**	-,098
Geleneksellik	,348**	,181*	,067	,238**	,141	-,071
Uyma	,271**	,168	,188*	,164	,127	-,033
Güvenlik	,375**	,147	-,043	,304**	,208*	-,112

** P < .01 * P < .05

Tablo 27' de İlköğretim okulu yöneticilerinin okul iklimine ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, okul iklimi boyutlarından *Güç* değer boyutu ile *Yakından Kontrol* ve *Samimi* arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmuştur. *Başarı* değer boyutu ile okul iklimi boyutlarından *Yakından Kontrol* arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmuştur. *Uyarılım* değer boyutu ile okul iklimi boyutlarından *Destekleme*, *Yakından Kontrol* ve *Samimi* arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmuştur. *Özyönelim* değer boyutu ile okul iklimi boyutlarından *Destekleme*, *Yakından Kontrol*, *Mesleki Dayanışma* ve *Samimi* arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmuştur. *Evensellik* değer boyutu ile okul iklimi boyutlarından *Destekleme*, *Yakından Kontrol*, *Mesleki Dayanışma* ve *Samimi* arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunurken *İlgisiz* iklim boyutu arasında anlamlı, negatif bir ilişki bulunmuştur. *İyilikseverlik* değer boyutu ile okul iklimi boyutlarından *Destekleme*, *Yakından Kontrol*, *Mesleki Dayanışma* ve *Samimi* arasında anlamlı,

pozitif bir ilişki bulunmuştur. *Geleneksellik* değer boyutu ile okul iklimi boyutlarından *Destekleme*, *Yakından Kontrol* ve *Mesleki Dayanışma* arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmuştur. *Uyma* değer boyutu ile okul iklimi boyutlarından *Destekleme* ve *Engelleme* arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmuştur. Son olarak *Güvenlik* değer boyutu ile okul iklimi boyutlarından *Destekleme*, *Mesleki Dayanışma* ve *Samimi* arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Güç değer tipi özelliklerine sahip olan yöneticilerin görev yaptığı okulların iklimi *Yakından Kontrol* ve *Samimi* okul iklim boyutlarına sahiptir. Yani *Güç* değer tipi özelliklerine sahip olan ; işin başında olmak isteyen , başkalarına ne yapacaklarını söylemek ve insanların onun söylediklerini yapmaları onlar için anlamlı olan yöneticilerin görev yaptığı okullarda yönetici çalışanları yakından kontrol eder. Yönetici her zaman kararları veren kişi olmak ister, lider olmaktan hoşlanır ve otoriterdir, çalışma programlarını yönetici belirler ve öğretmenin sınıf içi aktivitelerini yakından kontrol eder. Bu tip yöneticiler öğretmenlerin hatalarını emredici bir biçimde düzeltir. Bunun yanı sıra bu okullarda öğretmen ilişkileri gelişmiştir öğretmenler birbirleriyle sosyal dayanışma içindedirler ve öğretmenler birbirlerine ev ziyaretinde bulunurlar, birbirlerine güçlü destek verirler diyebiliriz.

Başarı değer tipi özelliklerine sahip olan yöneticilerin görev yaptığı okulların iklimi *Yakından Kontrol* okul iklim boyutlarına sahiptir. Yani *Başarı* değer tipi özelliklerine sahip olan; hayatta başararak öne geçmeyi önemseyen, başkalarından daha iyi olmaya çalışan yöneticilerin görev yaptığı okullarda yönetici çalışanları yakından kontrol eder. Yönetici her zaman kararları veren kişi olmak ister, lider olmaktan hoşlanır ve otoriterdir, çalışma programlarını yönetici belirler ve öğretmenin sınıf içi aktivitelerini yakından kontrol eder. Bu tip yöneticiler öğretmenlerin hatalarını emredici bir biçimde düzeltir diyebiliriz.

Uyarılım değer tipi özelliklerine sahip olan yöneticilerin görev yaptığı okulların iklimi *Destekleme*, *Yakından Kontrol* ve *Samimi* okul iklim boyutlarına sahiptir. Yani “*Uyarılım*” değer tipi özelliklerine sahip olan; hayatta pek çok farklı şey yapmanın anlamlı olduğunu düşünen, her zaman deneyecek yeni şeyler arayan, risk almaktan hoşlanan ve her zaman macera peşinde koşan yöneticilerin görev yaptığı okullarda yönetici öğretmenlerini her zaman destekler ve aynı zamanda yakından

kontrol eder. Bu okullarda öğretmenlerin birbirleriyle iletişimleri iyidir ve öğretmenler sosyal dayanışma içindedirler diyebiliriz.

Özyönelim değer tipi özelliklerine sahip olan yöneticilerin görev yaptığı okulların iklimi *Destekleme, Yakından Kontrol, Mesleki Dayanışma* ve *Samimi* okul iklim boyutlarına sahiptir. Yani *Özyönelim* değer tipi özelliklerine sahip olan yeni fikirler bulmak ve yaratıcı olan, her şeyi merak etmekten ve anlamaya çalışmaktan hoşlanan, yaptığı işler hakkında kendi başına karar vermek isteyen yöneticilerin görev yaptığı okullarda yönetici öğretmenlerini her zaman destekler ve aynı zamanda yakından kontrol eder. Bu okullarda öğretmenlerin birbirleriyle iletişimleri iyidir ve öğretmenler sosyal dayanışma içindedirler. Ayrıca öğretmenler görevlerini büyük bir zevk ve gayretle yaparlar, görevleri dışında kalmazlar, çoğu meslektaşlarının hataları olabileceğini kabul ederler ve meslektaşlarının başarılarına saygı duyarlar diyebiliriz.

Evrensellik değer tipi özelliklerine sahip olan yöneticilerin görev yaptığı okulların iklimi *Destekleme, Yakından Kontrol, Mesleki Dayanışma* ve *Samimi* okul iklim boyutlarına sahiptir. *Evrensellik* değer tipi özelliklerine sahip olan; yani hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine, insanların doğayı korumaları gerektiğine, bütün insanların uyum içinde yaşamaları gerektiğine inanan, doğaya uyum sağlayan yöneticilerin görev yaptığı okullarda yönetici öğretmenlerini her zaman destekler ve aynı zamanda yakından kontrol eder. Bu okullarda öğretmenlerin birbirleriyle iletişimleri iyidir ve öğretmenler sosyal dayanışma içindedirler. Ayrıca öğretmenler görevlerini büyük bir zevk ve gayretle yaparlar, görevleri dışında kalmazlar, çoğu meslektaşlarının hataları olabileceğini kabul ederler. *Evrensellik* değer boyutu ile *İlgisiz* iklim boyutu arasında negatif bir ilişki vardır. Buna göre *Evrensellik* değer özellikleri taşıyan yöneticilerin bu özellikleri arttıkça, öğretmenlerin okuldaki toplantıları gereksiz bulma ve toplantıda konuyu dağıtma, kendi aralarında gruplaşma olma ve grup baskısı yapma gibi davranışlar azalır.

İyilikseverlik değer tipi özelliklerine sahip olan yöneticilerin görev yaptığı okulların iklimi *Destekleme, Yakından Kontrol, Mesleki Dayanışma* ve *Samimi* okul iklim boyutlarına sahiptir. Yani *İyilikseverlik* değer tipi özelliklerine sahip olan; çevresindeki insanlara yardım etmeyi seven, başkalarının ihtiyaçlarına cevap veren, kendisini inciten insanları bağışlayan yöneticilerin görev yaptığı okullarda yönetici öğretmenlerini genellikle destekler ve aynı zamanda yakından kontrol eder. Bu

okullarda öğretmenlerin birbirleriyle iletişimleri iyidir ve öğretmenler sosyal dayanışma içindedirler. Ayrıca öğretmenler görevlerini büyük bir zevk ve gayretle yaparlar, görevleri dışında kalmazlar, çoğu meslektaşlarının hataları olabileceğini kabul ederler. Bu tür okullarda olumlu bir iklim hâkim olduğu söylenebilir.

Geleneksellik değer tipine sahip yöneticilerin okulları *Destekleme*, *Yakından Kontrol*, *Mesleki Dayanışma* iklim boyutlarına sahip olduğu söylenebilir. Yani sahip olduğundan daha fazlasını istemeyen, dini inancı önemseyen, işleri geleneksel yollarla yapmanın en iyisi olduğunu düşünen alçakgönüllü ve kibirsiz olan yöneticilerin okullarında yönetici, öğretmenleri her zaman dinler, aynı zamanda yönetici öğretmenleri yakından kontrol eder ve onları dinler, öğretmenler ise kendilerini bu ortamda mutlu hissederler, birbirleriyle uyum içindedir çalışırlar, birbirlerine ev ziyaretleri yaparlar ve birbirlerinin başarısını takdir ederler diyebiliriz.

Uyma değer tipine sahip yöneticilerin okulları *Destekleme* ve *Engelleme* iklim boyutlarına sahip olduğu söylenebilir. Yani, başkalarına karşı her zaman nazık olan, başkalarını hiçbir zaman rahatsız veya huzursuz etmemeye çalışan, her zaman uyum içinde çalışan yöneticiler her zaman öğretmenini destekler, onları dinler, çalışmalarını takdir eder ve onları karar verme sürecine katar. Ancak bu tip okullarda rutin görevler eğitim ve öğretimi engelleyebilir. Öğretmenler kurul faaliyetleriyle ilgili gereğinden çok sayıda görevleri olduklarını ve üzerlerine gereğinden çok çalışmalar yüklendiğini düşünebilirler.

Güvenlik değer tipine sahip yöneticilerin okulları *Destekleme*, *Mesleki Dayanışma* ve *Samimi* iklim boyutlarına sahip olduğu söylenebilir. Yani güvenli bir çevrede yaşamayı önemseyen, ülkesinin güvende olması gerektiğini düşünen, eşyaların düzenli ve temiz olmasını önemseyen ve istikrarlı bir hükümetin olması gerektiğini düşünen yöneticilerin görev yaptığı okullarda yönetici öğretmenlerini her zaman destekler ve aynı zamanda yakından kontrol eder. Bu okullarda öğretmenlerin birbirleriyle iletişimleri iyidir ve öğretmenler sosyal dayanışma içindedirler. Ayrıca öğretmenler görevlerini büyük bir zevk ve gayretle yaparlar, görevleri dışında kalmazlar, çoğu meslektaşlarının hataları olabileceğini kabul ederler. Bu tür okullarda olumlu bir iklim hâkim olduğu söylenebilir.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

"İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?" biçiminde belirlenen onuncu alt probleme ilişkin korelasyon istatistiği sonuçları Tablo 28'de verilmektedir.

Tablo 28
İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimine İlişkin Algıları ile
Değer Sistemlerine İlişkin Algıları Arasındaki Korelasyon İstatistiği
Sonuçları

Değer Sistemleri Boyutları	Örgüt			İklimi		Boyutları
	Destekleme	Yakından Kontrol	Engelleme	Mesleki Dayanışma	Samimi	İlgisiz
Güç	,043	,119*	,009	,006	,064	,038
Başarı	,092	,145**	,042	,034	,078	,047
Hazcılık	-,012	,008	-,055	,013	,059	,022
Uyarılım	-,020	,044	-,007	,046	,096	,050
Özyönelim	,045	-,006	-,007	,049	,072	-,032
Evensellik	,130*	,282**	,145**	,064	,084	,012
İyilikseverlik	,225**	-,003	,047	,138*	,151**	-,103
Geleneksellik	,195**	,026	,081	,112*	-,035	,015
Uyma	,277**	,078	,059	,054	,066	-,034
Güvenlik	,194**	,081	,052	,122*	,062	-,056

** P < .01

* P < .05

Tablo 28'de öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, Değer sistemi boyutlarından *Güç* ve *Başarı* ile okul iklimi boyutlarından *Yakından Kontrol* arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmuştur. Değer sistemi boyutlarından *Evensellik* ile okul iklimi boyutlarından *Destekleme*, *Yakından Kontrol* ve *Engelleme* arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmuştur. Değer sistemi boyutlarından *İyilikseverlik* ile okul iklimi boyutlarından *Destekleme*, *Mesleki Dayanışma* ve *Samimi* arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmuştur. *Geleneksellik* ve *Güvenlik* değer boyutları ile *Destekleme* ve

Mesleki Dayanışma arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmuştur. Son olarak değer boyutlarından *Uyma* ile okul iklimi boyutlarından *Destekleme* arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Güç ve *Başarı* değer tipi özelliklerine sahip olan öğretmenlerin görev yaptığı okulların iklimi *Yakından Kontrol* iklim alt boyutunun özelliklerine sahiptir. Yani *Güç*” değer tipi özelliklerine sahip olan ; işin başında olmak isteyen, başkalarına ne yapacaklarını söylemek ve insanların onun söylediklerini yapmaları onlar için önemli olan veya hayatta başararak öne geçmeyi önemseyen, başkalarından daha iyi olmaya çalışan öğretmenlerin görev yaptığı okullarda öğretmenler, yöneticilerinin her zaman kararları veren kişi olmak istediği, lider olmaktan hoşlandığını, çalışma programlarını kendileri belirlediği ve öğretmenin sınıf içi aktivitelerini yakından kontrol ettiğini düşünmektedirler. Ayrıca bu değer sistemine sahip öğretmenlerin, yöneticilerin hatalarını emredici bir biçimde düzelttiği görüşünde oldukları söylenebilir.

Evrensellik değer tipi özelliklerine sahip olan öğretmenlerin görev yaptığı okulların iklimi *Destekleme*, *Yakından Kontrol*, ve *Engelleme* okul iklim boyutlarına sahiptir. *Evrensellik* değer tipi özelliklerine sahip olan; yani hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine, insanların doğayı korumaları gerektiğine, bütün insanların uyum içinde yaşaması gerektiğine inanan, doğaya uyum sağlayan öğretmenlerin görev yaptığı okullarda öğretmenler yöneticilerin, öğretmenlerini her zaman desteklediğini, onları dinleyip övdüğünü, özlük haklarını, menfaatlerini gözetmediğini, aynı zamanda onların sınıf içi ve dışı aktivitelerini yakından kontrol ettiğini düşünmektedirler. Bu anlamda öğretmenlerin *Evrensellik* değer tipine ilişkin algıları arttıkça okul ikliminin *Destekleme*, *Yakından Kontrol*, ve *Engelleme* boyutlarına ilişkin algıları da atmaktadır.

İyilikseverlik değer tipi özelliklerine sahip olan öğretmenlerin görev yaptığı okulların ikliminin *Destekleme*, *Mesleki Dayanışma* ve *Samimi* okul iklim boyutlarına sahip olduğu söylenebilir. Yani *İyilikseverlik* değer tipi özelliklerine sahip olan; çevresindeki insanlara yardım etmeyi seven, başkalarının ihtiyaçlarına cevap veren, kendisini inciten insanları bağışlayan öğretmenlerin görev yaptığı okullarda öğretmenler yöneticilerinin, öğretmenlerini her zaman desteklediğini ve aynı zamanda onları yakından kontrol ettiğini, bu okullarda öğretmenlerin birbirleriyle iletişimleri iyi olduğu ve öğretmenlerin sosyal dayanışma içinde oldukları görüşündedirler. Ayrıca

bu değer sistemine sahip օęretmenlerin gօrevlerini büyük bir zevk ve gayretle yaptıklarını, gօrevleri dışında kalmadıklarını, çoğu meslektaşlarının hataları olabileceğini kabul ettiklerini sօylemektedirler. Buna gօre bօyle okullarda olumlu bir iklim hâkim olduğu sօylenbilir.

Geleneksellik ve Güvenlik değer tipi օzelliklerine sahip olan օęretmenlerin gօrev yaptığı okulların iklimi *Destekleme* ve *Mesleki Dayanışma* iklim boyutlarına sahiptir. Yani sahip olduğundan daha fazlasını istemeyen, dini inancı օnemseyen, işleri geleneksel yollarla yapmanın en iyisi olduğunu düşünen alçak gօnll ve kibirsiz olan, güvenli bir çevrede yaşamayı օnemseyen, ülkesinin güvende olması gerektiğini düşünen, eşyaların düzenli ve temiz olmasını օnemseyen ve istikrarlı bir hükümetin olması gerektiğini düşünen օęretmenler, yօneticilerinin օęretmenini koruyup kollayan, onları dinleyen ve takdir eden kimseler olduğunu düşünmektedirler. օęretmenlerin *Geleneksellik* ve *Güvenlik* değer tipine ilişkin algıları arttıkça *Destekleme*, *Mesleki Dayanışma* iklim algısı da artmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar ve bulgulardan yola çıkılarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç

1. İlköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeğinin (XCDQ-RE) *Destekleme*, *Mesleki Dayanışma* ve *Samimi* boyutlarına “sık sık” düzeyinde puan verirlerken, *Yakından Kontrol* ve *Engelleme* boyutlarına “bazen”, *İlgisiz* boyutuna ise yöneticiler “bazen” öğretmenler ise “çok seyrek” düzeyinde puan vermişlerdir. Örgüt İklimi Ölçeğinde yöneticiler en yüksek puanı *Destekleme* ($\bar{X}=2.68$) boyutuna vermişler; bunu *Samimi* ($\bar{X}=2.64$), *Mesleki Dayanışma* ($\bar{X}=2.63$) ve *Yakından Kontrol* ($\bar{X}=2.30$) izlemiştir. Öğretmenler en yüksek puanı *Destekleme* ($\bar{X}=2.72$) boyutuna vermişler; bunu *Mesleki Dayanışma* ($\bar{X}=2.64$), *Samimi* ($\bar{X}=2.59$) ve *Yakından Kontrol* ($\bar{X}=2.33$) izlemiştir. Okul yöneticileri en düşük puanı ($\bar{X}=1.60$) *İlgisiz* boyutuna verirlerken, öğretmenler bu boyutu yöneticilerden daha düşük düzeyde algılamışlardır. Öğretmenler de en düşük puanı ($\bar{X}=0.96$) *İlgisiz* boyutuna vermişlerdir.

2. İlköğretim okulu yöneticilerinin OCDQ-RE'nin *Samimi* ve *Engelleme* boyutlarına ilişkin algılarının öğretmenlerinkinden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna karşın *Destekleme*, *Yakından Kontrol*, *Mesleki Dayanışma* ve *İlgisiz* boyutlarında öğretmenlerin algıları yöneticilerinkinden daha yüksek düzeydedir. Yönetici ve öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları arasındaki anlamlı farklılığı bulmak için yapılan *t*- Testi sonucunda okul ikliminin *İlgisiz* boyutunda iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenler bu boyutu yöneticilerden daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

3. OCDQ-RE' nin genelinde ve tüm boyutlarında ilköğretim okulu yöneticilerinin okul iklimine ilişkin algıları ile yöneticilerin yaşları arasında anlamlı bir fark yoktur.

4. OCDQ-RE' nin genelinde ve tüm boyutlarında yöneticilerin okul iklimine ilişkin algıları arasında branş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

5. OCDQ-RE'nin tüm boyutlarına ilişkin ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlik kıdemi bakımından algılarında anlamlı bir fark yoktur.

6. OCDQ-RE' nin genelinde ve tüm boyutlarında yöneticilerin okul iklimine ilişkin algıları onların medeni durumlarına göre farklılaşmamaktadır.

7. Öğretmenlerin OCDQ-RE' nin *Engelleme* dışında tüm boyutların ilişkin algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. *Engelleme* boyutuna ilişkin erkek öğretmenlerin algıları bayan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir.

8. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile yaşları arasında *Yakından Kontrol* alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ölçeğin diğer alt boyutlarında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. *Yakından Kontrol* boyutunu 20-25 yaşındaki öğretmenler, 26-40 yaş arasındaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek algılamaktadırlar. Yine bu boyutu 41 ve üzeri yaşındaki öğretmenler, 26-30 yaş grubundaki öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

9. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları branş değişkenine göre *Yakından Kontrol* ve *Mesleki Dayanışma* iklim boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenleri okul ikliminin *Yakından Kontrol* ve *Mesleki Dayanışma* boyutlarını branş öğretmenlerine göre daha yüksek derecede algılamaktadırlar.

10. Öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algıları ile kıdemleri arasında OCDQ-RE' nin alt boyutlarının tümünde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

11. Öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algıları arasında medeni durum değişkenine göre OCDQ-RE' nin tüm boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

12. Yöneticilerin değer boyutlarında tanımlanan kişilere ne kadar benzeyip benzemediklerine ilişkin verdikleri puanlara bakıldığında, en çok benimsedikleri

değer boyutlarından en benimsemediklerine doğru sıralanmasının *Evrensellik* (\bar{X} =5.46; Bana Çok Benziyor), *İyilikseverlik* (\bar{X} =5,12; Bana Benziyor), *Güvenlik* (\bar{X} =5,09; Bana Benziyor), *Uyma* (\bar{X} =5,01; Bana Benziyor), *Özyönelim* (\bar{X} =4,97; Bana Benziyor), *Uyarılım* (\bar{X} =4,379; Bana Benziyor), *Başarı* (\bar{X} =4,373; Bana Benziyor), *Geleneksellik* (\bar{X} =4,70; Bana Benziyor), *Hazcılık* (\bar{X} =4.14; Bana Benziyor), ve *Güç* (\bar{X} =3,67; (Bana Az Benziyor) biçiminde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en çok benimsedikleri değer boyutlarından en benimsemediklerine doğru sıralanması *Evrensellik* (\bar{X} =5.41; Bana Çok Benziyor), *Güvenlik* (\bar{X} =5,21; Bana Benziyor), *İyilikseverlik* (\bar{X} =5.15; Bana Benziyor), *Uyma* (\bar{X} =5,12; Bana Benziyor), *Özyönelim* (\bar{X} =5.04; Bana Benziyor), *Geleneksellik* (\bar{X} =4.73; Bana Benziyor), *Başarı* (\bar{X} =4,25; Bana Benziyor), *Hazcılık* (\bar{X} =4.406; Bana Benziyor), *Uyarılım* (X =4.402; Bana Benziyor). Öğretmenlerin ve okul yöneticilerin en fazla önem yükledikleri değer boyutu *Evrensellik* en az önem yükledikleri değer boyutu da *Güç*tür. Yapılan *t*- Testi sonucunda yönetici ve öğretmenlerin değer sistemine ilişkin algıları *Güç* ve *Evrensellik* boyutlarında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. *Güç* boyutuna ilişkin yönetici algıları öğretmenlerin algılarından anlamlı derecede yüksektir. *Evrensellik* boyutuna ilişkin öğretmen algıları ise yöneticilerin algılarından anlamlı derecede yüksektir.

13. Yönetici ve öğretmenlerin değer sistemine ilişkin algıları *Güç* ve *Evrensellik* boyutlarında ($P \leq .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. “*Güç*” boyutuna ilişkin yönetici algıları, öğretmenlerin algılarından anlamlı derecede yüksektir.

14. Yöneticilerin değer sistemlerine ilişkin algıları ile yaşları arasında, *Başarı*, *Geleneksellik* ve *Uyma* alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. *Başarı* boyutunu 31-35 yaşında olan yöneticiler, 36-40 yaşındakilerden anlamlı düzeyde daha yüksek algılamaktadırlar. *Uyma* boyutunu 31-35 ile 41 yaşından büyük olan yöneticiler 36-40 yaşındakilerden anlamlı düzeyde daha yüksek algılamaktadırlar. *Geleneksellik* boyutunda en yaşlı yöneticiler 36-40 yaşında olan yöneticilerden anlamlı düzeyde daha yüksek algılamaktadırlar.

15. Yöneticilerin değer sistemine ilişkin algıları ile branş değişkeni arasında değer sisteminin tüm boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

16. Yöneticilerin değer sistemine ilişkin algıları onların öğretmenlik kıdemine ve medeni durumlarına göre değer sisteminin tüm boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

17. Öğretmenlerin değer sistemine ilişkin algıları ile cinsiyetleri arasında değer sisteminin “*Hazcılık*”, *Uyarılım*” *Özyönelim*”, “*İyilikseverlik*” ve “*Güvenlik*” boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Değer sistemine ait diğer boyutlarda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değer sistemlerine ilişkin algılarında, ($p < .05$) düzeyinde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. “*Özyönelim*”, “*Uyarılım*” “*Hazcılık*”, “*İyilikseverlik*” ve “*Güven*” alt boyutlarında bayan öğretmenlerin algıları erkek öğretmenlerin algılarından anlamlı derecede yüksektir.

18. Öğretmenlerin değer sistemleri ile yaşları arasında, “*Hazcılık*”, “*Evrensellik*” ve “*Uyarılım*” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. “*Hazcılık*” boyutunu 20-35 yaşında olan öğretmenler , en yaşlı öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek algılarlarken; bu boyutu 26-30 yaşındaki öğretmenler de 31-35 yaşındaki öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek algılamaktadırlar. “*Uyarılım*” ve “*Evrensellik*” boyutlarını 20-40 yaş arasındaki öğretmenler en yaşlı öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek algılamaktadırlar.

19. Öğretmenlerin değer sistemine ilişkin algılarının branş değişkenine göre “*Özyönelim*”, “*İyilikseverlik*” ve “*Uyma*” boyutlarında anlamlı bir farklılaşma göstermektedir. Bu üç boyuta ilişkin sınıf öğretmenlerinin algıları branş öğretmenlerinin algılarından anlamlı derecede daha yüksektir.

20. Öğretmenlerin değer sistemine ilişkin algıları ile öğretmenlik kıdemleri arasında “*Başarı*”, “*Hazcılık*” ve “*Evrensellik*” değer boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. “*Başarı*” boyutuna ilişkin 6-10 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenler 1-5 ile 25 ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Yine bu boyuta ilişkin 26 yıl ve üzeri öğretmenlik kıdemine sahip olan öğretmenlerin algıları 21-25 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksektir. Bunun sebebi kıdemsiz öğretmenlerin ilk hedefleri olan öğretmenliğe ulaşınca kendilerine yeni hedefleri belirleme yoluna gitmeleri olabilir. En kıdemli öğretmenler ise artık öğretmenlikte belli bir yol aldıkları için kendilerini farklı yollarla kanıtlama çabası içerisinde olabilirler. “*Hazcılık*” boyutuna ilişkin 1-20 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin algıları, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan

öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir. “*Evrensellik*” boyutuna ilişkin en kıdemli öğretmenlerin algıları en düşük kıdeme sahip olan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksektir.

21. Öğretmenlerin değer sisteminin “*Evrensellik*” ve “*Uyma*” boyutlarına ilişkin algıları onların medeni durumlarına göre farklılıklarını göstermektedir. Buna göre “*Evrensellik*” boyutunu evli olan öğretmenler, Bekâr olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha olumlu algıların; diğer grubu oluşturan evli veya Bekâr olmayan öğretmenler evli öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek algılamaktadırlar. Bunun sebebi, ailenin en küçük toplum olması dolayısıyla evli öğretmenlerin kendilerini daha evrensel hissetmeleri olabilir. “*Uyma*” boyutunu evli öğretmenler Bekâr öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha olumlu algılamaktadırlar.

22. Yöneticilerin okul iklimine ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, okul iklimi boyutlarından “*Güç*” değer boyutu ile “*Yakından Kontrol*” ve “*Samimi*” arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur. “*Başarı*” değer boyutu ile okul iklimi boyutlarından “*Yakından Kontrol*” arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmuştur. “*Uyarılım*” değer boyutu ile okul iklimi boyutlarından “*Destekleme*”, “*Yakından Kontrol*” ve “*Samimi*” arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmuştur. “*Özyönelim*” değer boyutu ile okul iklimi boyutlarından “*Destekleme*”, “*Yakından Kontrol*” “*Mesleki Dayanışma*” ve “*Samimi*” arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmuştur. “*Evrensellik*” değer boyutu ile okul iklimi boyutlarından “*Destekleme*”, “*Yakından Kontrol*” “*Mesleki Dayanışma*” ve “*Samimi*” arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunurken “*İlgisiz*” iklim boyutu arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. “*İyilikseverlik*” değer boyutu ile okul iklimi boyutlarından “*Destekleme*”, “*Yakından Kontrol*” “*Mesleki Dayanışma*” ve “*Samimi*” arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur. “*Geleneksellik*” değer boyutu ile okul iklimi boyutlarından “*Destekleme*”, “*Yakından Kontrol*” ve “*Mesleki Dayanışma*” arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmuştur. “*Uyma*” değer boyutu ile okul iklimi boyutlarından “*Destekleme*”, ve “*Engelleme*” arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmuştur. Son olarak “*Güvenlik*” değer boyutu ile okul iklimi boyutlarından “*Destekleme*” “*Mesleki Dayanışma*” ve “*Samimi*” ” arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmuştur.

23. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, Değer sistemi boyutlarından “Güç” ve “Başarı” ile okul iklimi boyutlarından “Yakından Kontrol” arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmuştur. Değer sistemi boyutlarından “Evrensellik” ile okul iklimi boyutlarından “Destekleme”, “Yakından Kontrol” ve “Engelleme” arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmuştur. Değer sistemi boyutlarından “İyilikseverlik” ile okul iklimi boyutlarından “Destekleme”, “Mesleki Dayanışma” ve “Samimi” arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmuştur. “Geleneksellik” ve “Güvenlik” değer boyutları ile “Destekleme” ve “Mesleki Dayanışma” arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur. Son olarak değer boyutlarından “Uyma” ile okul iklimi boyutlarından “Destekleme” arasında anlamlı, pozitif bir ilişki bulunmuştur.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1 Öğretmenlerin daha olumlu iklim ortamı yaratabilmesi için problem çözme teknikleri ve iletişim gibi konularla ilgili uzman kişiler tarafından eğitim almaları sağlanmalıdır.

2. Okul yöneticileri, okullarda öğretmen ilişkilerini güçlendirici bir ortam sağlamalıdır.

3. Öğretmenlerin kişisel gelişim konularına ilgisini artırmak için, okul yönetimi ve üst yönetim; uzmanların sunacağı panel, söyleşi vb. etkinlikler düzenlemelidir.

4. Okul yöneticilerinin; sınıf öğretmenlerini ve branş öğretmenlerini kaynaştırmaya dönük araçları işe koşmaları gerekmektedir.

5. Okulda düzenlenecek toplantıların okulun amaçlarına uygun olmasına özen gösterilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Çeşitli meslek gruplarının (müfettişler, üniversitelerin akademik personeli) değer sistemlerinin karşılaştırmasını öngören araştırmalar yapılabilir.
2. İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin değer sistemlerinin okulun etkililiği üzerindeki etkisi araştırılabilir.
3. Velilerin ve öğretmenlerin değer sistemleri karşılaştırılarak okul iklimi üzerindeki etkisi araştırılabilir.
4. Okul iklimi ile öğrencilerin değer sistemleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılabilir.
5. Okul yönetici ve öğretmenlerinin değerleri ile okulun öğrencilerinin, velilerinin değerleri arasında uyum olup olmadığı ortaya çıkarılarak, bu grupların değerleri arasındaki uyum düzeyinin örgütsel çıktıyı nasıl etkilediği üzerinde durulabilir.
6. Öğretmenlerin benimsedikleri değerleri öğrencilere nasıl yansıttığı incelenebilir.
7. Benimsenen değer sistemlerinin davranışa yansımaları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abubaker, A.(2007). *Influence of core cultural values on the communication behaviour of staff in libyan organisation*. The University of Newcastle Upon Tyne, England.
- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında okul iklimi ile karar katılma süreci arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ahghar G.H. (2007). *Investigation in the role of organizational climate of school on professional stress of consultants in secondary curriculum of Tehran* Counseling Research and Development 6(23):25-40
<http://www.sid.ir/en/ViewPaper.asp?ID=129258vevarStr>
- Akar, A. (2006). *İlköğretim okullarında öğretmen algularına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin okul iklimine katkısı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuş sal amaçlarının u.kademedeki gerçekteleşme derecesinin değerdendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Akhun, K. (2000). *Yönetimin davranışsal boyutu açısından okul iklimi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aksu, A. (1994). *Müdürlerin etkililiğı ve okul iklimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Arat, N. (1987). *Etik ve estetik değerdler*. İstanbul: Say
- Arslan, H. (1994). *Felsefeye giriş*. Ankara: Vadi.
- Arslan, T. (2004) Örgütsel performansı belirleyici bir etmen olarak örgüt kültürü ve iklimi hakkında bir değerdendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* Isparta 9, 203-208
- Aspin, D. N.(2007). *Values education and lifelong learning principles, policies, programmes*. <http://www.springer.com/education/language/book/978-1-4020-6183-7> (Erişim Tarihi 16.10.2010)
- Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem-A.

- Aytaç, S. (2003). Çalışma psikolojisi alanında yeni bir yaklaşım: Örgütsel sağlık. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 5 (2), ss. 2-5.
- Bakan, B. ve Büyükbese, T. (2004) *Örgüt Sırlarının Çözümünde Örgüt Kültürü Teorik ve Ampirik Yaklaşım*. İstanbul: Aktüel.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel Sosyalleşme: Kuram Strateji ve Taktikler*. Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem-A
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tekağaç
- Baloğlu, M. ve Balgalmış E. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin öz değerlerinin betimlenmesi: Tokat ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 19–31.
- Bailey, S. (1990). *The relationship styles of high school principals and school climate*. Dissertation Abstract International.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranış*. Ankara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. Ankara
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının okul ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*, İstanbul: Sistem.
- Bilsky, W. ve Jehn, K. (1995). *Organizational culture and individual values: evidence for a common structure*. The University of Münster, Germany.
- Bilsky, W. ve Koch, M. (1994). *On the content and structure of values*. The University of Münster, Germany.
- Boyce, W. (1977). *Value systems of prospective teachers*. State College of Victoria, Toorak Australian Journal of Teacher Education, 2 (1)
- Bruno, C. ve Lay, G. E.(2006) *Personal values and leadership effectiveness*. Federal university of Amazonas and Aundação Dom Cabral Nova Lima, Minas Gerais, Brazil.
- Bucak, E. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi eğitim fakültesinde okul iklimi: yönetimde ast-üst ilişkileri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 7.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A.

- Cafoğlu, Z. (1995). *Okulların güçlendirilmesi. kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 1 (4), 549-557. doi=B9853-5016P5K
- Cohen L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* Taylor ve Francis e-Library, New York. <http://cw.routledge.com/textbooks/9780415368780>
- Çelik, V. (2000). *Okul iklimi ve yönetimi*, Ankara: Pegem.
- Çiftçi, N.(2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 1 (1), 43-77.
- Demirutku, K. (2004). *Turkish adaptation of the portrait values questionnaire*. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Demirutku, K. (2007). *Parenting styles, internalization of values, and the self-concept*. (yayımlanmamış doktora tezi) Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Denison, D. R. (1990). *Corporate culture and organizational effectiveness*. Braun-Brumfield Inc., United States of America, ss: 24-25.
- Dilmaç, B.(2002). *İnsanca değerler eğitimi*. Ankara: Nobel
- Dilmaç, B.(2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi* 1(2)
- Doğan, Ç. (2009). *Okul ikliminin iş tatmini üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dönmez B. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerin değer sistemleri*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Dönmez, B. (2009) *Örgüt kültürü ile okul iklimi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü, İstanbul.
- Drabbl, L.ve Twee, M. (2006). *Pathways to collaboration understanding the role of values and system-related factors in collaboration between child welfare and substance abuse treatment fields*. California social work education center Calves, California.
- Durmuş, A. (1998). *Özel sektörlerde örgütsel iklim (enka ve kutlutaş örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklim algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Elizur, D. Borg I. Hunt R. ve Beck I. M. (1991). *The structure of work values: a cross cultural comparison. journal of organizational behavior*, 12(1), 21–38.
- Elizur, D. and Sagie, A. (1999). *Facets of personal values: a structural analysis of life and work values. Appliedpsychology: An International Review*, 48 (1), 73-87.
- Elizur, D. and Koslowsky, M. (2001). *Values and organizational commitment. international journal of manpower*, 22 (7), 593-599.
- Emeksiz, Ö. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul iklimi ve liderlik etkenlerine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite ikliminde önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4),55–72.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem
- Ergeneli, A.(2005). *Örgütsel etkililik kriteri olarak lider davranışının örgütsel iklim ile ilişkisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education), Ankara.
- Ersoy, B. (2006). *Toplumsal değerler ve çalışanların iş doyumları arasındaki ilişki: Ampirik Bir Uygulama*. Dumlupınar Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya.
- Ertekin, Y.(1978) *Örgüt iklimi*. Ankara: Todaie.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe.
- Fırat N. (2007). *Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları* .Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Ankara.
- George, J. (1998). *Understanding and managing organizational behavior*. Delta Publishing.
- Gillies, C. E. (2003). *A study of the value differences between first-term and career enlisted navy personnel*. Unpublished Doctoral Dissertation, Alliant International University.
- Glazerman, S. (2010). *Evaluating teachers: the important role of value-added*. The Brookings Brown Center Task Group On Teacher Quality. <http://www.brookings.edu/reports> (Erişim Tarihi 15.10.2010)

- Gök, S. (2009). Okul ikliminin çalışanların motivasyonuna etkisi üzerine bir araştırma *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* (6), 21
- Gupta, A. (2008). *Organizational climate study* Master Dissertation Institute Of Rural Management, Anand.
- Günbay, İ. (2003). school climate and its effects on high school teachers in different teaching categories. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Haziran 2003, (6) ,2 23-24
- Güngör E.(2000). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar : ahlak psikolojisi, ahlaki değerler ve ahlaki gelişme*. Amsterdam: Ötüken
- Gürsel, M. (2007) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Konya: Eğitim Kitapevi
- Halis, M. (2000). *Örgüt iklimi ve türkiye’de örnek olarak seçilen iki örgütte uygulamalı bir araştırma*. Sosyal Siyaset Konferansları 43-44. *Kitap*. İstanbul Üniversitesi Yayın No: 4223. Fakülte Yayın No: 559. İstanbul, 63-94.
- Hançerlioğlu, O. (1986). *Toplumbilim Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Halpin, A. Ve Donald, B. (1963). *The organizational climate of school*. Macmillan, Newyork. <http://books.google.com/books> (Erişim Tarihi 10.10.2010)
- Hassan, M. T. (2002). *An empirical investigation into the personal value systems of accounting managers of cpa firms*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Louisiana Tech University.
- Hirase, S. K. (2000). *School climate*. University Of Utah, Proquest Dissertations And Theses, AAT 9963110. <http://www.il.proquest.com/proquest> (Erişim Tarihi 13.11.2010)
- Hitlin, S. (2003). *Values as the core of personal identity: a sociological integration of the self*. Unpublished Doctoral Dissertation, University Of Wisconsin.
- Hodgkinson, C. (2002). *Victoria's secret: a rejoinder and an agenda. values and ethics in educational administration*, 1 (2), 1-7.
- Hoy, W. ve Miskel, C. G. (2001). *Educational administration theory, research and practice*, Random House, New York.
- Hoy W. ve Miskel C.(2002) *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Selahattin Turan (Çev.). Ankara: Nobel.
- Hyde, P. ve Williamson, B.(2000). *The importance of organisational values*. Published İn *Focus On Change Management*, Issue 66, 14-18

- İmamoğlu, O. ve Karakitapoğlu, Z. (1990). 1970'lerden 1990'lara değerler: üniversite düzeyinde gözlenen, zaman, kuşak ve cinsiyet farklılıkları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 1-22.
- İşcan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Jenkins, S. R. (1983). *The relationship between school climate and personalities of elementary school principals*. Dissertation Abstracts Int. 43 (08)
- John, C. Taylor J. (1999). *Leadership style, school climate and the institutional commitment of teachers*. International Forum, 2(1), 25-56.
- Johnson, S. E. (2002). *The relationship of personal values and leadership behavior among first level supervisors*. Unpublished Doctoral Dissertation, University Of Phoenix.
- Kağıtçıbaşı Ç.(1979). *İnsan ve insanlar, sosyal psikolojiye giriş*, İstanbul: Cem
- Karataş, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etkililiği ve okul iklimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve okul iklimi ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2), Mart, 265-283
- Karwat, M. (1982). *Political values as ideas of social needs*. International Political Science Review. 1982 198-204 International Political Science Association (3),2
- Kaya, Y.K. (1986). *Eğitim yönetimi* (Kuram ve Türkiye'deki Uygulama). Ankara: Bilim
- Krishnan, R. (2005). *Leader-member exchange, transformational leadership, and value system*. Electronic Journal Of Business Ethics And Organization Studies (10), 1
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta
- Köksal, S. (1991). *The relationship between school climate and school effectiveness as perceived by teachers in secondary schools*. Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University, The Institute Of Social Sciences, Ankara.

- Lalek, M. (2007). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında örgütsel değerler.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Law, S. (2001). *The values of protestant secondary school principals in hong kong and how they influence the perception and management of school problems.* (Unpublished doctoral dissertation), The Chinese University Of Hong Kong.
- Leavell, L. S. (1997). *Value differences between nurse executives and graduate educators of nursing education programmes.* Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University.
- Lichtman, R. J. (2007). *Effects of an organization's climate on performance of supply chain managers in michigan: a perception study.* Central Michigan University International Journal Of Quality And Productivity Management (07), 1
- Litwin H. (1962). *Organizational climate: Explorations Of A Concept.* Division Of Research Graduate School Of Business Administration, Printed United States Of America, 107-124. <http://books.google.com/books>
- Lovat, T. (2007). *Values education and teachers work: A quality teaching perspective the university of newcastle Australia*
- Lunenburg, F.C. (2004). *Educational administration: concepts and practices,* United States of America
- Miner, J. B. (1988). *Organizational behavior: performance and productivity.* New York: Random House.
- Oktaylar, H. C. (1997). *Ağrı ilinde görev yapan ilkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okulun örgütsel iklimini algılama düzeyleri.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Öge, S. (1996). *Örgüt iklimi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Konya.
- Özdemir, S. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (*H. U. Journal Of Education*) 38, 213-224
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler.* Ankara: Yeni Doğuş

- Öztürk, N. (1995). *İlkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin algıları ile gerilim düzeyleri arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Parker, C. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: A meta-analytic review. *Journal of organizational behavior*, 24, 389–416.
- Pashiardis, G. (2008). toward a knowledge base for school climate in cyprus's schools. *International journal of educational management*. (22), 5
- Pehlivan, İ. (1998). *Eğitim yöneticilerinin etik davranışları üzerine bir araştırma*. Ankara: Pegem.
- Prince-Gibson, E. and Schwartz, S. H. (1998). Value priorities and gender. *Social psychology quarterly*, March, 61 (1). 49-67.
- Pomroy, A. E. (2005). *A study of principal communication behaviours and school climate in three manie elementary schools*. The University Of Maine, Maine. (Proquest dissertations and theses), AAT 3169627 <http://www.il.proquest.com/proquest> (Erişim Tarihi 02.11.2010)
- Razik, T. A. & Swanson, A. D. (1995). *Fundamental concept of educational leadership and management*. New Jersey: Merrill Prentice Hall
- Rivers, W. J. (2003). *Relationships between teacher-perceived school climate and school climate outcomes*. Waldosta State University. Proquest dissertations and theses. att 0807730. <http://www.il.proquest.com/proquest>
- Robbins, S. P. (1994). *Essantional of organizational behaviour* Stephen P. Robbins. 5th Ed. Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall.
- Roe, R. A. (1999). *Values and work: empirical findings and theoretical perspective*. Work and organization research centre, Tilburg University, The Netherlands.
- Ros, M., Schwartz, S. H. and Surkiss, S. (1999). *Basic individual values, work values, and the meaning of work*. *Applied psychology: an international review*, 48 (1), 49-71.
- Rosado, C.(2004). *Building your leadership team: value systems, memetics, and education. a spiral dynamics approach*. Published by Ed: Change and the multicultural pavilion.

- Russel, R. F. (2001), The role of values in servant leadership. *Leadership Organization Development Journal*, 22 (2), 76-83.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2003). *Örgütsel psikoloji*, Bursa: Furkan
- Sağnak, M. (2003). *İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasındaki uyum düzeyleri*. Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Bolu.
- Sağnak, M. (2004). Örgütlerde değerler yönünden birey-örgüt uyumu ve sonuçları. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 10 (37), 72-95.
- Schein, H. E. (1988). *Organizational psychology*. Prentice-Hall Inc. United States Of America. <http://books.google.com/books>
- Schoaf, C. (2004). Improving performance and quality of working life: a model for organizational health assessment in emerging enterprises. *Human Factors And Ergonomics in Manufacturing*, 14(1), 81-95.
- Schwartz, S. H. (1994). *Are the universal aspect in the structure and content of human values?* Journal Of Social Issues, 50 (4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (1997). *Values and culture. motivation and culture* (Ed. John F. Schumaker and Stuart C. Carr). New York and London: Roudledge Publishing.
- Schwartz, S. H. (2004). *Robustness and fruitfulness of a theory of universals in individual human values*. in A. Tamayo & J. Porto (Eds.), *Valores E Trabalho Values And Work*]. Brasilia: Editora Universidade De Brasilia
- Seki, H. Ö. (2004). *Okulların güçlü okul iklimi özelliklerine sahip olma düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Sezgin, F. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin birey-örgüt değer uyumuna ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(48), 557-583.
- Sims, H. P.ve Lafollette, W. (1975). An assesment of the litwin and stringer organization climate questionnaire. *Personnel Psychology*, 28, 19-38.
- Şimşek, Y. (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişki (Eskişehir ili örneği)* (Yayımlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şişman, M. (2002a). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A
- Şişman, M. (2002b). *Eğitimde mükemmellik arayışı: etkili okullar*. Ankara: Pegem A

- Süpçin, E. (2000). *İlköğretim okullarının okul iklimi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Tableman, B.(2004). *School culture and school climate* Best practice briefs No.31 Write University-Community Partnerships, Michigan State University, Kellogg Center.
- Tahaoğlu F. (2007) *İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik rollerinin okul iklimi üzerine etkisi*, Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Taşdemirci, E. (2009) *Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, okullarının okul iklimine ilişkin algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tezcan, M. (1992). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Bilim.
- Toomey, R.ve Lovat, T. (2007) *Values education and quality teaching*. The double helix effect. <http://www.livingvalueseducation.org> (Erişim Tarihi 18.11.2010)
- Topçu, İ (1998). *Örgütsel iklim kavramının kurumsal analiz ve eğitim örgütleri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Treslan, D.(2009) *Educational supervision in a transformed" school organization* Doctoral dissertation Memorial University Of Newfoundland
- Turgut, T. (1996). *İş adamlarının yaşam ve çalışma değerleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi.
- Tuna, Z. (1996). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetsel davranışlarının okul iklimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turhan M. (1987), *İklim değişimleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı
- Yüceler, A. (2005). *Örgütsel bağlılık ve okul iklimi ilişkisi: teorik ve uygulamalı bir çalışma*.Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu.
- Ünal C. (1981) *Genel tutumların veya değerlerin psikolojisi üzerine bir araştırma*, Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.

- Varol, M. (1989). Örgüt kültürü ve okul iklimi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 44(1-2), 195-222.
- Valentine, S. (2001). Men and women supervisors' job responsibility, satisfaction, and employee monitoring. *Sex roles: A Journal Of Research*.
- Walmsley B. J.(1982). *Teachers value systems*. Teesol Quarterly 16 (1)
- Wahabi, R. (1994). *Values of Arab executives: case study of Morocco*. (Unpublished doctoral dissertation), The Union Institute.
- Wergauwen, L, B. (2004). Value orientations of elementary and secondary physical education teachers in Flanders, *Research Quarterly For Exercise And Sport*. 75(2), 156.
- Woodruff, A. D. (1942). *Personel values and the direction of behavior*. The School Review, 50(1), 32–42.
- Yalçinkaya, M. (2000). *Okul öncesi eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve iş doyumu*. İzmir: Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları No:2
- Yaşar, Ö. (2005) *Örgütsel güvenin örgüt iklimine etkisi*, Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep.
- Zultowski, W. H.ve Arvey, R. (2004) *Moderating effects of organizational climate on relationships between goal-setting attributes and employee satisfaction* *journal of vocational behavior* (12) , 2, 217-227

EKLER

Ek-1



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

07 MART 2011

Sayı : B.08.4.MEM.4.42.00.19-605.99/ 9915
Konu : Araştırma izni

SELÇUK ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)


İlgi : 25/01/2011 tarihli ve B.30.2.SEL.0.44.00.00/360-1827 sayılı yazı

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Didem DOĞAN'ın "İlköğretim Okullarının Örgüt İkliminin İşgörenlerin Değer Sistemleri Açısından İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, İlimiz Meram ilçesinde bulunan ekli listede belirtilen okullarda uygulanmasında sakınca görülmemektedir

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini rica ederim.


Oktay ŞAHİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:
1-Anket Formu(5 Sayfa)
2- Liste

sn. Yılmaz Bey
8/3/2011

Abdulaziz Mah. Atatürk Cad. 42040 Meram/KONYA Strateji :
Tel:0332 353 30 50 Faks:0332 351 59 40 Bilgi: Hatice DİNÇER
Web : <http://konya.meb.gov.tr> 0332 353 30 50 (1260)
E-Posta : konyamem@meb.gov.tr istatistik42@meb.gov.tr

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Tarih: 08.03.2011
Sayı: 300/462



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Anket İzin Dilekçe Formu



Öğrencinin	Adı Soyadı: DİDEM DOĞAN
	Numarası:095216011006
	Ana Bilim / Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri / Eğitim Yönetimi, Teftişi,Planlaması ve Ekonomisi
	Programı <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Öğrenciye ulaşılabilecek Telefon Numaraları 0506 273 07 20

Tezin Konusu:

İlköğretim Okullarının Örgüt İkliminin İşgörenlerin Değer Sistemleri Açısından İncelenmesi

Anketin Konusu: POTRE DEĞERLER ÖLÇEĞİ: Ölçek, Schwartz ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, her biri ikişer cümleden oluşan 40 maddeden oluşmakta ve her maddede on değer tipinden biriyle ilişkili hedefleri veya istekleri temelinde kurgusal bir kişinin kısa sözel portresi çizilmektedir.

ÖRGÜTSEL İKLİMİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ: OCDQ-RE, Halpin ve Croft tarafından geliştirilen OCDQ-Form IV' ün, Hoy ve Clover tarafından yenilenmesi sonucunda oluşturulmuştur. OCDQ-IV halen kullanılmasına rağmen, dikkat edilmesi gereken bir takım zayıf yönlerinin olduğu şeklinde önemli eleştiriler almış ve bu eleştiriler sonucunda Hoy ve Clover tarafından yenilenmiştir. OCDQ-RE 'nin geliştirilmesinde, OCDQ'nun orjinal maddeleri değerlendirilmiştir.

Anketin Uygulanacağı Kişi veya Kurumlar

(Mutlaka belirtilmelidir, Anket yapılacak okul isimleri tek tek yazılmalıdır veya ekli listeye belirtilmelidir) : Meram Fatih Sultan Mehmet İ.Ö.O,Alparslan İ.Ö.O,Vakıfbank İ.Ö.O,Yunus Emre İ.Ö.O, Mehmet Hasan Sert İ.Ö.O,Çumralıoğlu İ.Ö.O,Mevlana Ana Okulu İ.Ö.O,Vali Necati Çetinkaya İ.Ö.O, Kozağaç İ.Ö.O, Lale Bahçe İ.Ö.O, Mevlana Mehmet Karacıhan İ.Ö.O, Karahöyük Ahmet Haşhaş İ.Ö.O, Yaylapınar İ.Ö.O, Üresinler İlköğretim Okulu İ.Ö.O, Şehit Ahmet Seniğ Durum İlköğretim Okulu İ.Ö.O, Şükrü Doruk İlköğretim Okulu İ.Ö.O, Fevzi Çakmak İ.Ö.O, Mehmet İbrahim Çelik İ.Ö.O, Mehmet Şükriye Sert İ.Ö.O

Tez Danışmanı
Adı Soyadı İmzası
YDR.DOC.DR.ATILTAZ ALDIRIM

Uygundur.
Ana Bilim dalı Başkanı
Adı Soyadı İmzası
Prof.Dr. Ali Murat Sengüç

Sayı : _____ Tarih : _____

Eki :
1 Adet Anket Formu
1 Adet Tez Önerisi

Adres: S.Ü.Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Meram Yerleşkesi 42090 Meram / KONYA
Tel: 0332 324 76 60 Fax:0332 324 55 10



GELEN EVRAK
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Tarih: 25.01.2011
Sayı: 300/120

Dr. Van Bey
25/1/2011

BÖLÜM I Kişisel Bilgi Formu (size uygun olan kutuyu (X) ile işaretleyiniz.)**A. Okuldaki Göreviniz:**

1. Müdür 2. müdür ydr. 3. Öğretmen

B. Cinsiyetiniz:

1. Kadın 2. Erkek

C. Yaşınız: 21-25 26-30 31-35 40 41 ve üzeri

D. Branşınız: Sınıf Öğr. Branş Öğr.

E. Öğretmenlik Mesleğindeki Görev Süreniz?
- 1-3 3-5 6-10 11-15 16-20 20- ve üzeri

F. Bu Okulda Kaç Yıldır Çalışıyorsunuz? (Yazınız)

G. Yöneticiseniz Yöneticilikteki Görev Süreniz? (Yazınız)

H. Öğrenim Düzeyiniz:

1. İki Yıllık Eğitim Enstitüsü
 2. Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü
 3. Dört Yıllık Fakülte veya Yüksekokul
 4. Yüksek Lisans, Doktora

5. Diğer (Yazınız)

4. Diğer (Yazınız)

I. Okulunuzun Yaşı: (Yazınız)

J. Okulunuzun Türü:

1. Resmi

2. Özel

K. Okulunuzun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi:

1. Alt

2. Orta

3. Üst

L. Medeni haliniz: Evli Bekar Diğer

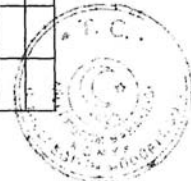


Ek 2

BÖLÜM II
Portre Değerler Ölçeği

BU KİŞİ SİZE NE KADAR BENZİYOR?

Açıklama: Aşağıda bazı kişiler kısaca tanımlanmaktadır. Lütfen her tanımı okuyun ve bu kişilerin size ne derece benzediğini ya da benzemediğini düşünün. Tanımda verilen kişinin size ne kadar benzediğini göstermek için sağdaki kutucuklardan uygun olan birini [X] ile işaretleyin.	BU KİŞİ SİZE NE KADAR BENZİYOR?				
	Bana çok benziyor	Bana benziyor	Bana az benziyor	Bana pek benzemiyor	Bana hiç benzemiyor
1. Yeni fikirler bulmak ve yaratıcı olmak onun için önemlidir. İşleri kendine özgü, orijinal yollarla yapmaktan hoşlanır.					
2. Onun için zengin olmak önemlidir. Çok parası ve pahalı şeyleri olsun ister.					
3. Dünyada herkesin eşit muamele görmesinin önemli olduğunu düşünür. Hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine inanır.					
4. Onun için yeteneklerini göstermek çok önemlidir. İnsanların onun yaptıklarına hayran olmasını ister.					
5. Onun için güvenli bir çevrede yaşamak önemlidir. Güvenliğini tehlikeye sokabilecek her şeyden kaçınır.					
6. Hayatta pek çok farklı şey yapmanın önemli olduğunu düşünür. Her zaman deneyecek yeni şeyler arar.					
7. İnsanların kendilerine söylenenleri yapmaları gerektiğine inanır. İnsanların her zaman, hatta başkaları izlemiyorken bile, kurallara uymaları gerektiğini düşünür.					
8. Kendisinden farklı olan insanları dinlemek onun için önemlidir. Onlarla aynı fikirde olmadığında bile onları anlamak ister.					
9. Sahip olduğundan daha fazlasını istememenin önemli olduğunu düşünür. İnsanların sahip olduklarıyla yetinmeleri gerektiğine inanır.					
10. Eğlenmek için her fırsatı kollar. Zevk veren şeyleri yapmak onun için önemlidir.					
11. Yaptığı işler hakkında kendi başına karar vermek onun için önemlidir. Faaliyetlerini seçip planlarken özgür olmaktan hoşlanır.					
12. Çevresindeki insanlara yardım etmek onun için çok önemlidir. Onların iyiliği için uğraşmak ister.					
13. Çok başarılı olmak onun için önemlidir. İnsanlar üzerinde iyi izlenim bırakmaktan hoşlanır.					
14. Ülkesinin güvende olması onun için çok önemlidir. Devletin içeriden ve dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğini düşünür.					
15. Risk almaktan hoşlanır. Her zaman macera peşinde koşar.					
16. Her zaman uygun şekilde davranmak onun için önemlidir. İnsanların yanlış diyeceği şeyleri yapmaktan kaçınmak ister.					
17. İşin başında olmak ve başkalarına ne yapacaklarını söylemek onun için önemlidir. İnsanların onun söylediklerini yapmalarını ister.					
18. Arkadaşlarına sadık olmak onun için önemlidir. Kendisini ona yakın olan insanlara adamak ister.					
19. İnsanların doğayı korumaları gerektiğine gönülden inanır. Çevreye bakıp güzelleştirmek onun için önemlidir.					
20. Dini inanç onun için önemlidir. Dininin gereklerini yerine getirmek için çok çaba harcar.					



Ek 3

	Hemen hemen her zaman	Sık sık	Bazen	Çok seyrek
<p style="text-align: center;">Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği</p> <p>Açıklama : Aşağıda okulunuzdaki öğretmenlerde ve okul müdürünüzde gözlenebilecek bazı davranışlar verilirler. Sizden istenen, verilen bu davranışları, okulunuzdaki öğretmenlerin ya da okul müdürünüzün hangi ölçüde gösterdiğine karar vererek, kararınıza uygun seçeneklerden birini işaretlemenizdir.</p>				
1. Okulunuzda öğretmenler görevlerini büyük bir zevk ve gayetle yaparlar.				
2. Okulda öğretmenlerin en yalın arkadaşı diğer öğretmenlerdir.				
3. Okulunuzda öğretmen toplantıları gereksizdir.				
4. Okulunuzda müdür, öğretmenlere yardımcı olmak için yetki ve sorumlulukların dışına çıkar.				
5. Okulunuzda, müdürün koyduğu kurallar değişmezdir, katıdır.				
6. Okulumuzda öğretmenler görevleri dışında kalmazlar.				
7. Okulumuzda öğretmenler birbirlerini evlerinde ziyaret ederler.				
8. Okulumuzda çoğunluğa karşı çıkan azınlık bir öğretmen grubu vardır.				
9. Okulumuzda müdür yapıcı eleştirilerde bulunur.				
10- Okulumuzda müdür her sabah öğretmenlerin devam durumunu kontrol eder.				
11 Okulumuzda rutin görevler eğitim ve öğretimi engeller.				
12. Okulumuzdaki öğretmenlerin çoğu meslektaşlarının hataları olabileceğini kabul eder.				
13. Okulumuzda öğretmenler diğer öğretmenlerin aile geçimlerini bilir.				
14. Okulumuzda öğretmenler çoğunluğa uymayan öğretmenler üzerinde grup baskısı uygularlar				
15. Okulumuzda müdür öğretmenleri eleştirirken nedenini de açıklar,				
16 Okulumuzda müdür öğretmenleri dinler ve önerileri kabul eder.				
17. Okulumuzda öğretmenlerin çalışma programlarını müdür belirler.				
18. Okulumuzda öğretmenlerin kurul faaliyetleriyle ilgili gereğinden çok sayıda görevleri vardır.				
19. Okulumuzda öğretmenler birbirine yardım eder ve destekler.				
20. Okulumuzda öğretmenler okul zamanında birbirleriyle olmaktan ve kaynaşmaktan zevk duyarlar.				
21. Okulumuzda öğretmenler, öğretmen toplantılarında konuyu dağıtırlar, amaçsız görünürler.				
22. Okulumuzda müdür, öğretmenlerin özlük haklarını, menfaatlerini gözetir.				
23. Okulumuzda müdür, öğretmenlere eşit muamelede bulunur.				
24. Okulumuzda müdür, öğretmenlerin hatalarını emredici bir biçimde düzeltir.				
25. Okulumuzda idari yazışmalar, çalışmalar yüklü ve can sıkıcıdır.				
26. Okulumuzda öğretmenler okullarıyla gurur duyarlar.				
27. Okulumuzda öğretmenler birbirleriyle sosyal dayanışma içindedir.				

28. Okulumuzda müdür öğretmenleri över ve takdir eder.					
29. Okul müdürümüzü anlamak kolaydır.					
30. Okulumuzda müdür öğretmenin sınıf içi aktivitelerini yakından kontrol eder.					
31. Okulumuzda büro hizmetleri öğretmenlerin kırtasiye isterini azaltır.					
32. Okulumuza gelen yeni öğretmenler, kolaylıkla kabul görürler.					
33. Okulumuzda öğretmenler birbirleriyle iletişimlerini düzenli olarak sürdürürler.					
34. Okulumuzda müdür çalışanları yakından teftiş eder.					
35. Okulumuzda müdür, ders programlarını kontrol eder.					
36. Okulumuzda öğretmenlere gereğinden çok çalışmalar yüklenir.					
37. Okulumuzda öğretmenler seçtikleri küçük gruplarda birlikte olurlar.					
38. Okulumuzda öğretmenler, meslektaşlarına güçlü destek verirler.					
39. Okulumuzda müdür otoriterdir.					
40. Okulumuzda öğretmenler, meslektaşlarının başarılarına saygı duyar, coşku ile karşılaşırlar.					
41. Okulumuzda müdür öğretmenlere takdirlarını göstermek için çeşitli yollar dener.					
42. Lütfen ankete ilişkin görüşlerinizi belirtiniz.					

