

T.C
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

YÖNETİCİLERİN VE ÖĞRETMENLERİN BİREYCİLİK VE
TOPLULUKÇULUK DÜZEYLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe IŞIK

İstanbul
Mart 2016

T.C
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

YÖNETİCİLERİN VE ÖĞRETMENLERİN BİREYCİLİK VE
TOPLULUKÇULUK DÜZEYLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe IŞIK

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

İstanbul
Mart 2016

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Yrd. Doç. Dr. Bilal Yıldırım

Üye Yrd. Doç. Dr. S. Bilge Keskinılıç Kara

Üye Yrd. Doç. Dr. Necmettin Özmen

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....

Prof.Dr. İbrahim Güney

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlık'ına bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin kültürel boyuttaki bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımlarının ne düzeyde olduğunu belirlemesidir.

Tez çalışmam boyunca her türlü bilimsel desteği sağlayan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Bilal Yıldırım'a, eğitim süresince bilgi ve desteğini esirgemeyen değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. S. Bilge Keskinliç Kara ve Yrd. Doç. Dr. Demet Zafer Güneş'e, Araştırma görevlileri Arzu Arslan Buyruk ve Beyza Kırca'ya çok teşekkür ederim.

Ayrıca tez çalışmam sırasında maddi ve manevi desteğini esirgemeyen çok değerli annem Hacer Işık'a, babam Mehmet Işık'a ve kardeşlerim Aziz Işık ve Recep Işık'a çok teşekkür ederim.

İSTANBUL/2016

Ayşe Işık

ÖZET

YÖNETİCİLERİN VE ÖĞRETMENLERİN BİREYCİLİK VE TOPLULUKÇULUK DÜZEYLERİ

Ayşe Işık

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Bilal Yıldırım

Bu araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin kültürel boyuttaki bireycilik-toplulukçuluk düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evreni, İstanbul ili Başakşehir ilçesi sınırları içerisindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görevli olan okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklemi ise 77 okul yöneticisi, 273 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada veriler Bireycilik-Toplulukçuluk ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bireycilik-toplulukçuluk düzeyleri yüksek çıkmıştır. Okul yöneticilerinin bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımları arasında anlamlı bir fark görülmüştür ve genel olarak toplulukçu yaklaşımı benimsediği belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımları ile cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte ve görev yapılan okul türü arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımları ile cinsiyet, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte ve görev yapılan okul türü arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ve toplulukçuluk yaklaşım daha yüksek çıkmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenler arasında bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

**Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, Kültürel Boyut, Bireycilik-
Toplulukçuluk**

ABSTRACT

INDIVIDUALISM AND COLLECTIVISM LEVEL OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS

In this study, it is aimed to determine individualism and collectivism mentioned in cultural dimension level of the school administrators and teachers.

The data is collected from the school administrators and teachers who work in public schools in the Başakşehir province in İstanbul. In this study, descriptive scanning model is used. The data is collected through Individualism-Collectivism Scale.

According to this study, it is found that collectivistic approach is adopted more by school administrators compared to individualism. There isn't any significant relationship between individualism-collectivism approaches school administrators adopted and gender, length of service, level of education, type of faculty they graduated and grade of school they are responsible for. There isn't any tendency to either approaches by teachers. There isn't any significant relationship between individualism-collectivism approaches teachers adopted and gender, level of education, type of faculty they graduated and grade of school they are responsible for. The only significant difference is found between levels of categories length of service of teachers. There isn't any significant difference between approaches adopted by school administrators and teachers.

Keywords: School administrator, Cultural Dimension, Individualism-Collectivism

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	viii
İBÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1 Problem	2
1.2 Amaç.....	3
1.3 Önem.....	3
1.4 Varsayımlar.....	4
1.5 Sınırlılıklar.....	4
1.6 Tanımlar.....	4
II. BÖLÜM.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1 Eğitim.....	6
2.2 Yönetim.....	6
2.2.1 Eğitim Yönetimi.....	7
2.2.1 Eğitim Yönetiminde Yönetmel Davranışlar.....	8
2.3 Örgüt.....	9
2.4 Kültür.....	9
2.4.1 Örgüt Kültürü.....	10
2.4.1.1 Örgüt Kültürünün Temel Öğeleri.....	12
2.4.2 Okul Kültürü.....	13
2.4.2.1 Güçlü ve Etkili Okul Kültürünün Temel Öğeleri.....	13
2.4.2.2 Zayıf ve Güçlü Kültüre Sahip Okul Özellikleri.....	14
2.4.3 Okul Kültürü ve Okul Yöneticisinin Kültürel Liderlik Rollerini.....	15
2.4.4 Okul Kültürü ve Yönetim.....	16
2.4.5 Eğitim Yönetimi Açısından Kültür.....	17
2.4.6 Hofstede'nin Kültürel Değerlere İlişkin Modeli.....	19
2.4.7 Kültür Bağlamında Bireycilik ve Toplulukçuluk.....	20
2.5 Kültürün Bir Öğesi Olan Değerler.....	24

2.5.1 Kültürel Değerler ve Yönetsel Davranış İlişkisi.....	24
2.6 İlgili Araştırmalar.....	25
III. BÖLÜM.....	27
YÖNTEM.....	27
3.1 Araştırmanın Modeli.....	27
3.2 Evren ve Örneklem.....	27
3.3 Verilerin Toplanması.....	28
3.4 Verileri Toplama Süreci.....	30
3.5 Verilerin Analizi.....	30
IV. BÖLÜM.....	32
BULGULAR VE YORUMLAR.....	32
4.1 Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular.....	32
4.2 Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	34
4.2.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	34
4.2.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	35
4.2.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	36
4.2.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	39
4.2.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	40
V. BÖLÜM.....	48
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	48
5.1 Sonuçlar ve Tartışma.....	48
5.2 Öneriler.....	50
KAYNAKÇA.....	51
EKLER.....	57

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Hoftsedede'nin bireyci ve toplulukçu kùltùrlere özgù özellikleri.....	23
Tablo 2. Evren ve Örnekleme.....	28
Tablo 3. Ton (2008)'un Bireycilik-Toplulukçuluk Ölçeğine Ait İç Tutarlılık Katsayıları.....	29
Tablo 4. Bireycilik-Toplulukçuluk Ölçeğine Ait Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayıları.....	30
Tablo 5. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görev Durumuna Göre Dağılımı.....	32
Tablo 6. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	33
Tablo 7. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....	33
Tablo 8. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı.....	33
Tablo 9. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımı.....	34
Tablo 10. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Mezun Olunan Üniversite Durumuna Göre Dağılımı.....	34
Tablo 11. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeyleri.....	35
Tablo 12. Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine Göre Okul Yöneticileri İçin Wilcoxon Signed Ranks Testi Tablosu.....	35
Tablo 13. Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu.....	36
Tablo 14. Okul Yöneticilerinin Kıdem Seviyelerine Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu.....	37
Tablo 15. Okul Yöneticilerinin Eğitim Düzeylerine Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu.....	37

Tablo 16. Okul Yöneticilerinin Görev Yaptığı Okul Durumuna Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu.....	38
Tablo 17. Okul Yöneticilerinin Mezun Olunan Fakülte Durumuna Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu.....	39
Tablo 18. Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine Göre Öğretmenler İçin Wilcoxon Signed Ranks Testi Tablosu.....	39
Tablo 19. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu.....	40
Tablo 20. Öğretmenlerin Kıdem Seviyelerine Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu.....	41
Tablo 21. Öğretmenlerin Kıdem Durumuna Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu.....	42
Tablo 22. Öğretmenlerin Kıdem Durumuna Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu.....	42
Tablo 23. Öğretmenlerin Kıdem Durumuna Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu.....	43
Tablo 24. Öğretmenlerin Kıdem Durumuna Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu.....	44
Tablo 25. Öğretmenlerin Kıdem Durumuna Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu.....	44

Tablo 26. Öğretmenlerin Kıdem Durumuna Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu.....	45
Tablo 27. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu.....	45
Tablo 28. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Durumuna Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu.....	46
Tablo 29. Öğretmenlerin Mezun Olunan Üniversite Durumuna Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu.....	47

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Sürekli değişen durum ve koşullardan etkilenen her alan gibi eğitim ve eğitim yöneticiliği de bu durumdan etkilenmektedir. Değişen ve gelişen yaklaşımlarla birlikte çağdaş eğitim anlayışı oluşturmaya çalışılırken, geçmiş değerlerle birlikte bunun gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülebilir.

Kültür anlamında zengin bir birikime sahip olan Türkiye’de kültürel değerler üzerine çağdaş yaklaşımlar oluşturulabilir. Her okulun bulunduğu çevre ve koşullarından etkilenerek oluşturduğu bir örgüt kültürü vardır. Okul yöneticilerinin de bu örgüt kültürü etkisiyle yönetsel davranışlarını şekillendirdiği söylenebilir. Okulların sosyal yapı özelliğinde olması öğretmen, öğrenci ve veli ilişkilerinin sürekli ve devamlı olması gerektiğinden, yöneticilerin bu ilişkileri sağlamasında önemli rolleri vardır denilebilir. Okulun kültürel boyutundan etkilenen okul çalışanları, öğrenciler ve velilerin bu durumla doğru orantılı bir şekilde okula karşı bağlılık, güven ve sahiplenme duyguları oluşabilir.

Hofstede (1994)’inde belirttiği gibi, okul işgörenlerinin okula karşı bireyci veya toplulukçu düşünceyle yaklaşması, okulda gerçekleştirilmesi gereken ortak amacı da etkileyebilir. Yöneticilerin yönetsel davranışlarında bu düşüncenin etkisi görülebilir. Kültürel boyutlardaki farklılıklardan biri de bireycilik ve toplulukçuluk yaklaşımıdır. Yönetici ve öğretmenlerin kültürel alt boyutta, bireyci olarak mı yoksa toplulukçu olarak mı davranışta bulunduğu az araştırılmış bir konu olmakla birlikte son zamanlarda üzerinde çalışmaların başlamış olduğu bir alandır.

1.1 Problem

Her örgütte olduğu gibi okullarda da belirli bir kültürün etkisinden bahsedilebilir. Okul ile kültür arasındaki bağın, okul yöneticileri ve öğretmenlerin benimsediği değerlerle ilişkili olduğunu söylenebilir.

Kültür konusunda birçok araştırma yapılmıştır. Bunların arasında Hofstede 1980’de yaptığı araştırma, çalışmalar içerisinde en kapsamlı olanıdır. Bu çalışmada Hofstede, ulusal kültür özelliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. 72 ülkede 116.000’den fazla IBM çalışanı üzerinde yaptığı araştırmalar sonucunda çalışanları birbirinden ayıran dört temel farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılıklar güç mesafesi boyutu, erillik/dışılık boyutu, bireyci/toplulukçu boyutu ve belirsizlikten kaçınma boyutudur. 2001 yılında bu dört boyuta zaman oryantasyonu boyutu da eklenmiştir (Hofstede, 2001).

Kültürün bireycilik toplulukçuluk boyutuna bakıldığında; bireycilik, bireyi ve bireyin hedeflerini, düşüncelerini, iradesini merkeze yerleştirmektedir. Buna karşılık toplulukçuluk, bir yandan üyesi olunan grubun üyelerini diğer grupların üyelerinden ayırırken, öte yandan grup içindeki bireyleri birbirine bağlayan ve karşılıklı yükümlü kılan toplumsal var oluş şeklidir (Oyserman, Coon ve Kimmelmeier, 2002).

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin benimsedikleri değerlerin bilinmesi ve buna göre eğitim ortamında ortak bir değer oluşturulması, işbirliği ve verimliliğin artmasına katkı sağlayabilir. İlgili literatür incelendiğinde, kültürün boyutlarından olan bireycilik-toplulukçuluk üzerine pek çok çalışma yapılmış olduğu, ancak bireycilik-toplulukçuluk ile okul yöneticileri ve öğretmenlerin arasındaki ilişkiyi inceleyen doğrudan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırmanın problemi “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bireycilik-toplulukçuluk düzeyleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2 Amaç

Araştırmanın amacı, okul yöneticileri ve öğretmenlerin kültürel boyuttaki bireycilik-toplulukçuluk düzeylerini belirleyebilmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kültürel boyuttaki bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımları ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin kültürel boyuttaki bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Okul yöneticilerinin kültürel boyuttaki bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımlarına ilişkin yönetici görüşleri arasında cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, okul türü ve mezun olunan üniversite değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin kültürel boyuttaki bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin kültürel boyuttaki bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımlarına ilişkin yönetici görüşleri arasında cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, okul türü ve mezun olunan üniversite değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3 Önem

Örgütlerin kültürün önemli bir parçası olduğu kabul edilebilir. Kültürün eğitim ortamında okul yöneticileri ve öğretmenlere olan etkisi oldukça fazla olabilir. Bu etkenin doğru kullanılması sonucunda okullarda etkili ve verimli bir eğitim öğretim ortamının oluşacağı söylenebilir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bireyci veya toplulukçu yaklaşımı okul ortamını etkileyen diğer faktörlerden biri olduğu düşünülebilir. Kültürel alt yapılarındaki bireyci veya toplulukçu yaklaşımlarını, eğitimle uyumlu hale getirip, yönetimde de etkisini gösteren kurumlarda amaçların gerçekleşebileceği beklenebilir. Böyle örgüt ortamlarının insan ilişkileri yüksek, sorunlara çözüm üretebilen, yenilikçi, çevreyle uyum içerisinde olan, öğrencilerle etkileşimin yüksek seviyede olduğu görülebilir.

Bu araştırmayla kültürün alt boyutlarından biri olan bireycilik ve toplulukçuluk kavramının yönetimle olan ilişkisi üzerine az sayıda çalışma olduğundan bu çalışma yapılacak olan araştırmalara katkı sağlayabilir.

1.4 Varsayımlar

- Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlar, onların gerçek algılarını yansıtılmaktadır.
- Araştırmaya katılan okul yöneticileri öğretmenlerin görüşleri, var olan durumu yansıtılmaktadır.
- Araştırma için seçilen örnekleme, evreni temsil gücüne sahiptir.
- Veri toplama aracı yönetici ve öğretmenlerin kültürel boyuttaki bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımlarına ilişkin görüşlerini gerçekçi biçimde ölçecek niteliktedir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2014-2015 ğretim yılı İstanbul ili, Başakşehir ilçesine bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 350 okul yöneticisi ve öğretmenlerle sınırlıdır. Bu araştırma devlet okullarında yapılmış ve özel okullar kapsam dışı bırakılmıştır.

1.6 Tanımlar

Yönetim: Örgütteki etkinlikleri amaçlar doğrultusunda planlama, örgütleme, eř güdüleme ve kontrol etme çalışmalarıdır(Celep,2004).

Yönetici: Önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için çaba harcayan, işleri planlayan uygulatan ve sonuçları denetleyen kişidir (Sabuncuoğlu ve Tz, 2001). Bu araştırmaya Başakşehir ilçesine bağlı ilkokul, ortaokul ve lise kurumlarında görev yapan 77 okul yöneticisi katılmıştır.

Öğretmen: Bilgi, beceri, tutum ve davranışları gerekli düzeye göre aktaran ve öğreten kişidir. Bu araştırmaya Başakşehir ilçesine bağlı ilkokul, ortaokul ve lise kurumlarında görev yapan 273 öğretmen katılmıştır.

Kültür: İnsanların hem coğrafya hem de birbirleriyle olan ilişkilerinden doğan hareketleri içeren olgu biçimidir (Bardakçı, 2012)

Kültürel Değerler: Değerler, iyi ve kötü, doğru ve yanlış arasında kişilerin yaptıkları seçimleri yansıtır. (Turan, Durceylan ve Şişman, 2005).

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Eğitim

Eğitim; Kişinin duygusal, bedensel, zihni ve toplumsal yöndeki yeteneklerin istenilen doğrultuda geliştirilmesi ve belirli amaçlara yönelik yeni yetenekler ve davranışlar kazandırılması adına yapılan çalışmaların tümüdür (Akyüz, 2012).

Eğitim, kişinin kendisini tanımaya, imkanlarının farkına varmasına yardım eden, var olan yapısını koruyup onu geleceğe hazırlayan, toplumla uyum içerisinde olmasını sağlayan ve kişilerle iletişiminin sağlıklı olmasını amaçlayan çalışmaların bütünüdür (Çağlayan, 2002).

Eğitim; insanın içinde var olan yeteneklerinin gelişme ve olgunlaşma aşamasında uyarılması ve olumlu yönde değişmesidir. Kişilerdeki bu değişimde çevrenin önemli etkisi vardır. Bir kişinin kendini ortaya koyması ve kişiliğini şekillendirmesinde içinde bulunduğu toplumun ve kültürün de etkisi vardır (Ergün, 2014).

Genel olarak eğitim; belirli amaçlar doğrultusunda kişinin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarındaki değişimin etkisiyle insanı yetiştirme sürecidir denilebilir.

2.2 Yönetim

Yönetim değişen çevrede sınırlı olan kaynakları kullanarak, organizasyon amaçlarına ulaşmak için insanların birbirleriyle işbirliği yapmasıdır. Yönetim bir grup

çalışmasıdır ve insanlarla işbirliği, işbölümü ve uzmanlık gerektirir (Gürsoy ve Aksoy, 2007).

Yönetim, kurumun amaçlarını etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için yönetim fonksiyonlarının kullanılmasıdır. Bu fonksiyonlar; planlama, örgütlenme, yönlendirme, koordinasyon ve denetimdir (Bursalıoğlu, 2012).

Yönetim, bir grup insanın önceden belirlenmiş ortak bir amacı gerçekleştirme üzerine planlı, programlı ve işbirliği halinde çalışma düzenini sağlamasıdır denilebilir.

2.2.1 Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi, yönetim kuram ve temellerinden etkilenmiştir. Eğitim yönetiminde yönetim fonksiyonlarına karar sürecinin eklenmesi gerekmektedir. Çünkü okul yöneticilerinin planlama yapmadan önce neyi planlayacaklarını bilmesi gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2012).

Eğitim yönetiminin temel amacı, kişilerin ve toplumun yapısını geliştirmek, her yönden zenginleştirmek, bağlı oldukları eğitim örgütünü, eğitim politikalarını ve örgütün amaçları doğrultusunda yaşatmak ve diri tutmak olarak belirtilmektedir (Eren, 1991).

Eğitim kurumları sosyal yapı özelliğinde olup bu kurumlardaki eylemler insan ilişkilerine dayanmaktadır. Kurumların başarısı amaçların gerçekleştirilip gerçekleştirilmemesi ile ölçülmektedir. Amaçların gerçekleştirilmesinde iş görenlerin amaçlar doğrultusunda motive edilmesi, yönetimin tutum ve uygulamalarından etkilenmektedir (Yıldırım, 2000). Uzmanlık alanı olan eğitim yönetimi, amaç ve yöntem açısından iş ve kamu yönetiminden ayrılır. Eğitim yönetimini diğer örgütlerin yönetiminden farklı kılan durum, eğitimin kendine özgü bir yapısının olmasından kaynaklıdır. Eğitim yönetimini özgün yapan, toplumsal bir kurum olan eğitimin özgünlüğüdür (Aydın, 2010).

Eğitim yönetimi; eğitim kurumlarını daha önceden belirlenen amaçlara ulaştırmak için insan ve madde kaynaklarını sağlayıp bunları etkili biçimde kullanarak, belirtilen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Erdoğan, 2000).

Eğitim yönetimi, toplumun eğitim ihtiyaını karşılamak için kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere etkili işletme, geliştirme ve yenileştirme sürecidir (Başaran, 2000).

Eğitim yöneticiliğinin meslekleşme ve kurumlaşmasına olan en büyük engel, öğretmenlik ve yöneticilik arasındaki görev ve değerlerin karıştırılması olmuştur. Bu karışma ğretmen-yönetici tipinin oluşmasına ve aynı kişinin değişik iki değer sisteminin gerektirdiği rolleri oynamasına yol açmıştır. Bu rollerin zıtlaşması durumunda meydana gelen rol çatışmaları, eğitim yöneticisinin gücünü azaltmıştır. Eğitim yöneticiliği, öğretmenliğe ek bir görev olmaktan kurtarılmadıka, böyle sistemlerin etkisi ve veriminde yükselme görülmeyecektir (Bursalıoğlu, 2012).

Bir eğitim yöneticisi, okuldaki eğitim programlarını, ğrenci hizmetlerini, iş gören hizmetlerini, genel hizmetleri ve eğitim bütçesindeki işlerini planlanan ölçüde yapabildiği takdirde okulunu etkili yönetebilir (Başaran, 2000).

2.2.2 Eğitim Yönetimde Yönetsel Davranışlar

Sayles (1989) okul müdürlerinin görevleri konusundaki araştırmalarını ‘Yönetsel Davranış’ adlı çalışmasında, kurum içindeki diğer insanlarla etkileşime girdiği beş ilişki türü olduğunu ileri sürmektedir. Yazara göre bu ilişkiler:

- Ticari: Işin değişik aşamalarını gösteren,
- Iř akışı: Değişik kişiler tarafından yapılması gereken etkinliklerle müdürlerin ilişki içerisinde olması,
- Destek Hizmet: Çatışmayı en aza indirmek ve düzeni arttırmak için kurumun diğer birimlerine bir müdürün verdiği destek,
- Danışmanlık: Bir müdürün, diğer birimlere, öğüt, tavsiye ve özel bilgiler sunması,
- Denetim İlişkileri: Bir müdürün, birimlerin izlemiş olduğu programları, standartları ve kurumsal koşulları değerlendirmesi olarak sıralanmıştır (elikten, 2004).

2.3 Örgüt

Barnard (1994), “örgütü, iki veya daha fazla bireyin bilinçli olarak koordine edilmiş etkinliklerinin veya güçlerinin bir sistemi” olarak tanımlamış ve ortak bir amacı gerçekleştirmek için gönüllü ve birbirleriyle iletişim halinde olan bireylerin ortaya çıkardığını öne sürmüştür. Schein (1970) örgütü; “iş ve iş bölümü yapılarak, bir otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içinde, ortak amaç ya da amacın gerçekleştirilmesi için bir araya gelen insanların, gerçekleştirdikleri faaliyetlerinin ussal eşgüdümü” olarak tanımlamıştır (akt. Güçlü, 2003).

Örgütler, kendilerine özgü kültür ve alt kültürlere sahip küçük birer toplumdurlar (Morgan, 1998). Örgüt iki farklı anlamda kullanılabilir. İlki yapı, iskelet ve önceden planlanmış ilişkiler topluluğu anlamında diğer ise bu yapının oluşturulması süreci, sıralı faaliyetler ve örgütlenmedir. Bazen örgüt kavramına üçüncü bir anlam olarak; toplumdaki diğer varlıklar arasındaki sosyal sistemdir de denilebilir (Koçel, 1989).

Genel olarak örgüt, iki ya da daha fazla kişiyi kapsayan ve ortak bir amacı gerçekleştirmeye yönelik süreçleri, insan ilişkilerini ve değerleri içeren sistemdir denilebilir.

2.4 Kültür

Eğitim ailede, camide, asker ocağında yani insanların oluşturdukları toplulukların içinde de gerçekleşir. Eğitim en geniş kapsamıyla toplumdaki ‘kültürleme’ sürecinin bir parçasıdır. Toplumlar kendi kültürlerinin özelliklerini yeni kuşaklara aktarırlar. Toplumdaki bireylerin istek ve beklentileri doğrultusunda kültürü etkilemesi ve değiştirmesine ‘kültürleme’ denir (Fidan, 2012).

Bilgiç (1979)’e göre kültür, milletlere kişiliklerini kazandıran, diğer milletlerle arasındaki farkı belirleyen, tarih içerisinde meydana gelmiş, o milletin sahip olduğu maddi ve manevi değerlerin ahenkli bütünüdür.

Kültür ve kültür değerleri toplumdaki kurumlar tarafından oluşturulur. Toplumdaki hukuk, evlilik, din, sanat, sağlık, siyaset gibi kurumların kendi

alanlarında meydana getirdikleri kültürel değerler toplumun değer yapısını oluşturur (Başaran, 1991).

Kültür insanın doğduğu andan itibaren yaşadığı topluma göre yaşantısının, becerilerinin şekillenmesidir denilebilir. Bölgelerin kültürüne göre yemek şekilleri, kıyafet düzenleri, çalışma koşulları farklılık göstermekte ve aynı şekilde eğitim sistemi açısından da bir değişiklik söz konusu olduğu görülebilir.

Kültürü kapsamlı bir şekilde değerlendiren Uygur (1984)'a göre;

- İnsanın ortaya koyduğu ve içinde kendisinin var olduğu tüm gerçeklik yani teknik, ekonomi, hukuk, estetik, bilim, devlet, yöntem gibi insanın meydana getirdiği her şey (örgütler, dernekler, kurumlar vb.),
- Doğanın insanlaştırılma biçimi ve buna özgü süreç ve verim,
- İnsanın nasıl düşündüğü, duyduğu, yaptığı, istediği insanın kendisine nasıl baktığı ve özünü nasıl gördüğü yani insan varoluşunun nasıl ve ne olduğu,
- İnsanın ne tür bir yaşama üslubu, ne tür bir var olma programı ve nasıl bir eylem kalıbı benimsediğidir. Kısacası insanlar arasındaki her çeşit karşılıklı etkileşimlere, her türlü yapıp yaratma alışkanlıklarına, bütün manevi ve maddesel yapıt ve ürünlere kültür denir.

Kültür genel olarak; toplumsal zemini oluşturan, geçmiş ile gelecek arasında köprü işlevi gören bir bağ görevinde olduğu düşünülebilir. Eğitim açısından kültürü düşündüğümüzde; eğitimin geçmişten günümüze kadar gelen kültürel değerlerle birlikte iç içe olması gerektiği söylenebilir.

2.4.1 Örgüt Kültürü

Kültür, örgütleri kapsar ve toplumsal çevre şartlarına göre şekillenir bunun sonucunda ise örgütlerin yaşama ve gelişmelerini geniş ölçüde etkiler. Örgüt kültürü örgüt gerçeğinin görülmesini sağlayan bir paradigmadır. Bir paradigma ise kişilere rutin süreçler, iyi ve kötü çözüm yolu bulmalarını ve örgütte nasıl davranmaları gerektiği konusunda yeteneklerini artırır (Atay, 2001). Örgüt kültürü, örgüt

içerisindeki kişilerin davranışlarına yön veren normlar, davranışlar, değerler, inançlar ve alışkanlıklar sistemidir (Dinçer, 1992).

Örgüt kültürü içinde yer aldığı toplumun kültürüne göre bir alt kültür, örgüt içindeki alt kültürlerle göre de bir üst kültür olarak nitelendirilebilir. Fakat örgüt kültürü bütün alt kültürlerin toplamı değil, onları kuşatıp ortak bir paydada birleştiren yapıdır (Şişman, 2002).

Örgüt kültürünün oluşumunda birçok faktörün etkisi vardır. Bu oluşumda ise örgüt kurucularının etkisi çok büyüktür. Çünkü kurucuların daha önceki felsefi ve ideoloji yönlerden kısıtlanmadığı için sahip oldukları değerler ve inançların yapılandırılması düşünülen örgüt üzerinde etkili olması doğaldır (Terzi, 2000).

Örgüt kültürünün oluşumunda sadece kurucular değil çalışanlarında etkisi fazladır. Çalışanlarda örgüt ortamında kendilerine özgü değer ve inançlarına yönelik örgüt kültürü oluştururlar. Örgüt kültürünün gelişmesi ise çalışanlarının toplu yaşamaları sonucudur (Başaran, 1991).

Örgüt kültürü pek çok yolla oluşturulabilir. Ancak genel olarak şu aşamaları içermektedir (Doğan, 1997):

- Birinci aşamada, tek kişi, yani örgütün veya kurumun kurucusu yeni bir girişim fikrine sahiptir.
- İkinci aşamada, örgütün kurucusu bir ya da daha fazla kilit kişiyi örgüte getirir ve görüşlerini bu kişilerle paylaşır. Bu getirilen kişiler, örgüt kurucusunun bakış açısını taşırlar. Tüm grup elemanları böyle bir fikrin doğru ve iyi, değerli olduğuna, biraz risk taşıdığına, zaman, para ve enerji harcamaya degeceği inancındadırlar.
- Üçüncü aşamada, kurucunun oluşturduğu bu grup, örgüt için bina, yer, fon vb. bulmaya çalışır.
- Son aşamada ise, pek çok kişi örgüte dahil edilir ve genel örgüt kültürü hikayesi inşa edilmeye başlanmış olur.

2.4.1.1 Örgüt Kültürünün Temel Öğeleri

Örgüt kültürünün temel öğeleri; değerler, normlar, temel varsayımlar, hikayeler ve masallar olarak ayrıldığı görülür.

- Değerler: İş görenlerin işlem ve eylemlerini nitelendiren, değerlendiren ve yargılayan ölçütlerin kaynağıdır. İnsan, nesne ve olayların örgüt toplumuca ne değerde olduğunu örgütçe geliştirilen kültürel değerler belirler (Başaran, 1982). Değerler, kültürün gözle görülmeyen daha çok içsel, öznel tarafını yansıtmaktadır. Örgüt sorunların çözümünde en uygun görülen çözüm biçimini belirlemektedir (Şişman, 1994).

- Normlar: Belirli bir gruptaki kişilerin ilişkilerini düzenlemekte ve eylemlerine şekil vermektedir. Normlar genellikle değerlerin bir yansıması olarak görülür ve grubun tüm üyeleri ile etkileşim içerisinde olduğundan kolektif özelliğindedir. Normlar örgütsel kültürü etkileyen, sosyal sistemi güçleştiren bir öğedir (Pehlivan, 2001). Normlar iş görenler tarafından benimsenen davranış ve ölçütlerdir. Normlar iş görenlerin örgüt içinde nasıl davranacağını, insanlarla nasıl iletişim halinde olacağını belirler gösterir (Başaran, 1982).

- Temel varsayımlar: Kişi ya da grupların davranma, düşünme ve hissetme söyleyişlerin referans çerçevesini oluşturan, bilinçdışı düzeye itilmiş ilkelere. Bu ilke sisteminin değerler sisteminden farkı, temel varsayımların kültürel biçim içinde başka seçeneklerle kıyaslanmayıp doğal kabul edilen egemenliğidir. Bunun sonucunda temel varsayımlar, gerçeğin algılanmasının referans çerçevesi olarak kullanılır. Temel varsayımlar örgütsel kültürün değer, inanç ve norm sistemine yön verirler (Bozkurt, 2000).

- Hikayeler ve Masallar: Örgüt kültürü açısından önem taşıyan ve geçmişe yönelik olayların abartılarak anlatılmasına dayanan kültür taşıyıcılarıdır. Hikaye ve masallar örgütün geçmişi ve bugünü arasında köprü işlevi görürler (Unutkan, 1995).

2.4.2 Okul Kültürü

Okul yöneticisi, okulu diğer yönetsel faaliyetlerle birlikte okul kültürünü bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde yönetmektedir. Okul kültürünün gücünü ve yönetimle olan ilişkisinin öneminin farkında olan bir yönetici, daha etkili bir kültür yönetimi davranışı sergileyebilir (Çelik, 2012).

Okul kültürünü, bireyin okul içi ve dışı ilişkilerinden kaynaklanan inançları, okulun kültürel normları ve okuldaki bireyler arasındaki ilişkiler ile tanımlamak mümkündür. Okul kültürü, farklı şekillerdeki toplumsal kültürün okula yansımalarıdır. Her okulun kendine özgü bir kültürü vardır. Aynı eğitimi veren aynı şehirdeki farklı okulların farklı kültürleri vardır (Yıldırım, 2001).

Özdemir (2006)'e göre okul kültürünü belirleyen nitelikler; okulun tarihi, okulun tarihi gelişim ve süreçleri, okulun belirlediği amaç ve hedefleri, okulun bulunduğu sosyoekonomik ve coğrafik çevresi, öğrencilerin sosyoekonomik durumları, okulun kırsal ve kentsel alanları, okulun sahip olduğu tesisler, okullardaki aktif olan teknolojik imkanlar, okul ve sınıfın büyüklüğü, okul yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin beklentileri, velilerin beklenti durumu, eğitim sisteminde merkeziyetçiliğin olup olmaması, eğitim kurumlarının özellik durumu, eğitim sisteminin yapısı şeklinde sıralanabilir.

2.4.2.1 Güçlü ve Etkili Okul Kültürünün Temel Öğeleri

Güçlü bir okul kültüründe etkili okulun etkisi fazladır. Güçlü okul kültüründe okul yöneticileri ve öğretmenler ortak inanç, değer ve normlar altında birleşirler. Böylelikle ortamdaki denetimin işlevi de daha az hissedilmiş olur (Çelik, 2012).

Pawlas (1997), güçlü ve etkili okul kültürünün temel öğelerini şu şekilde sıralamıştır (akt. Özdemir, 2006):

Paylaşılan Değerler: Değerler örgütteki herkese açıktır ve örgütün üstlendiği her faaliyete de yayılabilir. Değerler çoğunlukla yazılı değil de okulun gerçekleştirdiği faaliyetlerde ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni değerlerin müfredat

programlarını, öğretim yöntemlerini, zaman yönetimini ve kimin ödüllendirileceği gibi konularda okul yöneticilerini, öğretmenleri ve öğrencileri yönlendirmesidir.

Mizah: Okuldaki neşe ve mutluluğun düzeyi güçlü bir kültürle ilişkilidir. Mizah, örgütteki kişilerin zorluklar karşısında edindiği tecrübenin bir göstergesi olarak görülür.

Hikaye Anlatımı: Her örgütte kalıplaşmış hikayeler vardır. Anlatılanlar ve anlatılması gerekenler kültürle ilgilidir. Efsane olarak anlatılan hikayeler örgütün tarihsel bakışını ortaya koyar. Bu hikayeler, eğitici olmasının yanında motive edicidir. Ayrıca hikaye ve efsaneler, örgüt üyeleri arasında bağlayıcı rol üstlenebilir.

İletişim Ağı: Her örgüt ve kültür, “Kurumda gerçekten ne oluyor?”la ilgili bilgiyi yaymak için bir iletişim sistemine sahiptir. Burada yöneticinin, sistem içinde bilgiyi hızlı bir şekilde yaymak için gerekli olan yolları bilmesi gerekir.

Ritüeller ve Seremoniler (Törenler, Merasimler): Bir örgütün ritüelleri günümüzün okul faaliyetleridir. Seremoniler ise kahramanları ve efsaneleri anma ve özel olayları kutlamadır. Seremonilerin uzun süreli etkileri olup resmiliği vardır. Ayrıca seremoniler okul kültürünü ortaya koyar.

Meslektaşlar Arası İlişkiler: Meslektaşlarıyla iletişimi kuvvetli olan öğretmenler birbirlerine yardım ederler, mesleki bilgilerini paylaşırlar. Okul ortamındaki sıcak ilişkilerin birlikteliğinden de başarı doğmaktadır.

2.4.2.2 Zayıf ve Güçlü Kültüre Sahip Okul Özellikleri

Özdemir (2006)'e göre zayıf kültüre sahip okullarda bu bağlılık pek görülememektedir. Bu tür okullarda; okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki bağlar zayıflamıştır, örgütteki herkes birbirine karşı düşük başarı beklentisi içerisindedir, diyaloglar zayıflamıştır, motivasyon düşük düzeydedir, üyeler arasında sevgi-saygı zayıflamıştır (Genç, 1993), üyeler arasında düşmanlık ve kuşku görülür, yıkıcı çatışmalar artmıştır, koordinasyon bozulmuştur.

Bu tür kurumlarda çalışanlar ne yapmaları ve bunu nasıl yapmaları gerektiğini belirlemeye çalışırken çok zaman kaybederler (Eren, 2001). Böyle kurumlarda kimse çalışmak istemeyebilir ve sonuç olarak örgüt gerçekleştirmesi gereken hedeflerini gerçekleştiremeyebilir.

Güçlü okul kültürüne sahip kurumlarda ise (Ramsey, 1992); kalite alışkanlık halindedir, kişiler kendilerini daha iyi ve motiveleri yüksek hissederler, huzurlu, mutlu bir aile ortamı hissedilir, mesleğe olan bağlılık artar, bireyler değişikliğe açık hale gelir, üyelerin özgüveni artar, güven, değer ve paylaşımlar temel amaçta yer alır, üyeler arasında birbirlerine karşı yüksek beklenti vardır, karşılıklı destek ve güvene dayalı iş birliği ruhu vardır, üyeler sorunlarını paylaşırlar, ortam, bireylerin kendilerini yenilemelerine uygundur, ahlaki değerler ve sorumluluklar ön plandadır, çalışanlar, paylaştıkları anlamlı amaçları içtenlikle öğretim sürecine taşırlar, başarı, eğlence ve mizah bir aradadır; insanlar çalışırken aynı zamanda eğlenirler (Deal ve Peterson, 1998), oluşturulan temel ilkeler, birlikteliği, çok çalışmayı ve gelişmeyi teşvik edicidir, gelenek ve âdetler, öğrenci başarısını arttırıcı, öğretmen ve velilerde sorumluluk bilincini kuvvetlendiricidir (akt. Özdemir, 2006).

2.4.3 Okul Kültürü ve Okul Yöneticisinin Kültürel Liderlik Rollerini

Okulun toplum koşullarını açıklamak ve değerlerini belirlemek öncelikle okul yöneticisinin görevidir. Okul yöneticisi kültürel bir lider olduğundan toplumsal değerleri de yansıtmalıdır. Okul yöneticisi tarafsız olup çeşitli sosyal değerler arasındaki dengeyi sağlayabilmelidir (Çelik, 2012).

Okul yöneticisinin kültürel liderlik rolleri üç başlık altında incelenebilir;

Yorumlayıcı Rol: Okul yöneticisinin yorumlayıcı rolleri, okulun kültürel misyonunu, normlarını, değerlerini ve inançlarını yorumlama ve üyelerinde okulun kültürel yapısını anlamalarına yardımcı olmaktır. Bu rolle okul yöneticisi kendisini sembol yöneticisi olmaya yöneltmektedir. Okul yöneticisi, okulun kültürel görevlerini yerine getirmek için çeşitli sloganlar ve semboller geliştirebilmelidir. Aynı zamanda öğrencileri değişik sportif etkinliklere katarak örgütsel kültürün gelişmesine de katkı sağlamalıdır (Kottkamp, 1984).

Sunucu Rol: Sunucu rol sözel olmayan iletişime yöneliktir. Okul yöneticisi normlara bağlı davranışlar sergilemelidir. Temel kültürel öğelere bağlı olan okul yöneticisinin davranış örüntüleri kapalıdır. Bunun nedeni yöneticinin sunucu rolü üstlenmesindedir (Çelik, 2012).

Resmi Rol: Resmi rolü oynayan okul yöneticisi, bireysel-grup etkinliklerinde ve diğer günlük etkinliklerinde temel kültürel değer ve normlara uyar. Okul yöneticisi bu görevi gerçekleştirirken çeşitli resmileştirme ve dikkati odaklaştırma yöntemlerinden yararlanır. Yönetici halka yönelik etkinlikleri daha az düzenlerken, öğretmen, öğrenci ve anne-babalara yönelik olan etkinliklere daha çok önem verir (Kottkamp, 1984).

2.4.4 Okul Kültürü ve Yönetimi

Eğitim kurumlarının başarısında en önemli faktörlerden birisinin okul kültürü olduğu söylenebilir. Ayrıca eğitim kurumlarının yeniden yapılanmasında bu kurumların sahip olduğu kültür önemli rol oynayabilir. Çünkü bir okulun gelişmesi için yeniliklere açık ve olumlu bir ortamın oluşması gereklidir (İpek, 1999). Öğretmen ve öğrenciyi de okul kültürünün etkisinden soyutlamak mümkün değildir (Çelik, 1999). Okul yöneticileri okulu yönettiği gibi okul kültüründen de sorumlu kişilerdir denilebilir. Yöneticinin ilk görevi güçlü bir okul kültürü oluşturma olabilir. Böylece okul ortamında eğitim-öğretim açısından ve işbirliği içerisinde bir düzen oluşabilir. Bunun sonucunda ise yönetici, öğretmen ve öğrencinin kurumuna karşı bağlılık düzeyi artabilir.

Okul yöneticisi, okul kültürünü biçimlendirmeye çalışırken okulun nasıl bir cazibe merkezi haline getirileceği konusunda bir vizyon geliştirebilmelidir (Çelik, 2012). Çünkü olumlu bir okul kültürü geliştirebilmek için belirli bir vizyon gereklidir (Ediger, 1997).

Gelişen teknoloji çağı ile birlikte öğrenciler için geleneksel okul yaklaşımı pek cazip gelmeyebilir. Okul yöneticileri okul kültürü oluştururken çağın şartlarını ve imkanlarını göz önüne alıp bir sistem oluşturabilir. Oluşturulan bu okul kültürü ile

öğrencilerin birbirleriyle kaynaşabilir. Okul çalışanları ve öğrencilerin dışında velilerinde okul kültüründen etkilendiği düşünülür.

Okul yöneticisinin özgün bir okul kültürü oluşturduktan sonra daha sağlıklı bir okul-çevre ilişkisi oluşturmak için bu kültürü çevreye tanıtmayı gerektirmektedir. Öğrenci velileri, okulun kültürünü tanıdıkları ölçüde okula sahip çıkarlar. Okul kültürünün iyi tanıtılması, bazı çevresel imkanların okulun örgütsel amaçlarının gerçekleştirilmesi doğrultusunda kullanılmasını kolaylaştırabilir (Çelik, 2012).

Okul yöneticilerinin, okul kültürünün oluşturulmasında ve çevreye tanıtılmasında etkilerinin oldukça fazla olduğu görülebilir.

2.4.5 Eğitim Yönetimi Açısından Kültür

Eğitim kurumlarında toplumun devamlılığını sağlamak için kültür ve değerlerin aktarılması önemli görülür. Bu açıdan bakıldığında idarecilerin benimsedikleri kültür anlayışı yönetim boyutunda etkisini gösterebilir.

Her toplumun kendine özgü olan kültürü yönetim ve örgüt anlayışını etkilediği düşünülür. Yöneticilerin kurumlarındaki değerleri, vizyon ve misyon amaçlarını oluşturmada toplumun kültür yapısı doğrultusunda hareket ettiği söylenebilir.

Eğitim örgütlerinde kültür temel etkidir. Bundan dolayı eğitimin amacının kültür aktarımı olduğu söylenebilir (Şişman, 1995). Eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmalarda, batılı literatür ve uygulamalara dayanan kuram ve anlayışlar temel alınmaktadır. Araştırmanın yapıldığı toplum ve kültürlerin, kuram ve anlayışların alındığı toplum ve kültürlerden farklılık derecesine bakılmamaktadır. Hem sözü edilen kuram ve anlayışların toplumsal ve kültürel geçerliğini belirleyebilmek, hem de bazı yeniliklerin niçin bazı toplumlarda başarıya ulaşırken, bazılarında başarısızlıkla sonuçlandığı sorusunun yanıtını bulabilmek için, söz konusu toplumların kültürel özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir (Walker ve Dimmock, 1998).

Kültürü kategorileştirme önerilerinden bazıları da şunlardır;

-Edward Hall, kültürü zaman, mekan ve içerik olarak kategorileştirmiştir. Tek zaman-çoklu zaman düşüncesi, yüksek mekan-düşük mekan sahiplenmeleri, düşük içerik-yüksek içerik farklılıkları bu gruplanmayı oluşturmaktadır. Bireylerin iletişim için seçtikleri yollar kültürler arasında farklılık göstermektedir. İletişim tercihini konu alan kültür çalışmalarında en çok başvurulan biçim Edward Hall'ın yüksek bağlam-düşük bağlam biçimidir. Edward Hall kültürleri 'geniş bağlamlı' ve 'dar bağlamlı' olarak ele almıştır (Sığı ve Tıǧlı, 2006)

-Fons Trompenaars kültürü evrensellik-özgürlük, bireycilik-toplulukçuluk, belirli bir noktaya yönelik ilişkiler-dağınmık ilişkiler, nesnel-duygusal ve elde etme çabası-başkalarına atfetme olarak beş alt boyuttan bahsetmiştir (Trompenaars, 1996).

-R.D.Lewis kültürü düşünce ve davranış olarak üç kategoriye ayırmıştır. Bunlar; tek boyutlu aktif kültürler, çok boyutlu aktif kültürler ve reaktif kültürlerdir (Lewis, 2006).

-Hofstede (1980) araştırmasını 72 ülkede 116.000'den fazla IBM çalışan üzerinde gerçekleştirmiştir. Toplumlar arasındaki kültürel değerler ile çeşitli örgütsel değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için dört alt boyuttan bahsetmiştir. Bunlar; Bireycilik-Toplulukçuluk, güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma ve erilik-dişilik boyutudur.

-'GLOBE Araştırması' kültürlerarası farklılıkları belirlemek için çeşitli kültür kategorileri belirlemiştir. Türkiye'yi de kapsayan araştırmada 61 ülkenin toplum ve örgüt düzeyinde kültür ve liderlik özelliklerini belirlemek için ülkeler gruplandırılmış ve on kültür kümesi oluşturulmuştur. Kümeleme işleminde ülkelerin, coğrafik yakınlık, kitle göçleri, din ve dil benzerlikleri, değerler ve hedefler, ekonomik ve sosyo-politik gelişme düzeyleri, çalışma yaşamına ilişkin tutumları temel şartlar olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda belirsizlikten kaçınma, güç mesafesi, insani yaklaşım, kurumsal kolektivizm, kendi bakış açını öne çıkarma, grup-aile kolektivizm, cinsiyetler arası eşitlik, performansla yönelik olma ve geleceğe yönelik olmak üzere dokuz boyut belirlenmiştir (Bodur ve Kabasakal, 2002).

Japonya ve diğer Asya ülkelerinin toplulukçu kültürleri ve kendilerine ait yöntemleri sayesinde elde ettikleri başarıların dikkat çekmesi üzerine araştırmacılar kültürel farklılıkları anlama üzerine çalışmalarını arttırmıştır (Sargut, 1994).

Bunun sonucunda aynı yönetim anlayışının her ülkede, toplumda aynı sonuç vermediği sonucu çıkarılabilir. Ülkeler olduğu kadar örgütlerin, kurumların hatta gruplarında farklı kültür yapısına sahip olmasından dolayı farklı yönetim anlayışı göstermesi gerektiği söylenebilir.

2.4.6 Hofstede'nin Kültürel Değerlere İlişkin Modeli

Güç Mesafesi Boyutu: Örgütlerdeki güç mesafesi arasındaki farklılıkları ve eşitsizlikleri örgütteki üyeler tarafından kabul veya kabul etmeme düzeyi olarak kabul edilebilir. Hiyerarşik yapılanma örgütteki üyelere görevlerini detaylı olarak anlatır. Güç mesafesinin az olduğu ortamlarda yönetici ile çalışan arasındaki eşitsizlik ve adaletsizlik düşük seviyede olduğu görülebilir. Örgütteki yönetici ve çalışanlar olanaklardan eşit olarak faydalanabilir. Yöneticilerin demokratik olmasından dolayı itaat edilmekten çok saygı duyulması gereken kişi olarak görülebilirler (Turan ve Durceylan ve şişman, 2005).

Belirsizlikten Kaçınma Boyutu: Toplumdaki bireylerin belirsiz olan durumlardan ne düzeyde kaçınıp, sakındığını ortaya koymaktır denilebilir. Bir örgütte belirsizlikten kaçınma durumu güç olduğunda kişiler kurallara yönelebilir. Çünkü kurallara uymamak karışıklığa, sorunlara neden olabilir. Yöneticilerin doğru olan her şeyi bildiği kabul edilir. Yeniliklere karşi durabilir. Çalışanlara yapacağı işler hakkında detaylı bilgi verilmeli ve işle onları meşgul etmek gerekebilir. Örgütte belirsizlikten kaçınma düzeyi düşükse çalışanlar örgütü olduğu gibi benimseyebilir. Bunun sonucunda ise karşılaşılan kural dışı olaylarda çalışanlar daha az stres gösterebilir. Yöneticiler bilmedikleri noktaları çalışanlarına rahatça söyleyebilirler (Turan ve arkadaşları, 2005).

Dışillik-Erillik Boyutu: Toplumdaki kadın ve erkeklere yüklenen roller sonucunda hangi değerlerin kadınlara veya erkeklere özgü olduğu görülebilir. Kadınlara ait değerlerin yüksek olduğu toplumlarda sorunlar anlaşmayla

çözümünebilir. Çalışan kişiler arasında samimi ve sıcak ilişkiler görülebilir. Erkeklerle ait değerlerin baskın olduğu toplumlarda ise başarı, hırs, rekabet, çekişme, çalışanlar arasında mesafeli ilişkiler ön plandadır. Bu boyutlar üzerine yapılan bir araştırmada (Hofstede, 1980) Türkiye’de dahil edilmiştir ve sonuç olarak Türk kültüründe güç mesafesi boyutu yüksek, belirsizlikten kaçınan, toplulukçu bir özellikte olduğu ve dışıl değerlere önem verdiği ortaya çıkmıştır (Turan ve arkadaşları, 2005).

Bireyci-Toplulukçu Boyut: Örgüttekilerin birey olarak mı yoksa bir grubun üyesi olarak mı davranışta bulunduğunu tespit etmesidir denilebilir. Bireyciliğin baskın olduğu toplumlarda birey topluluktan önce gelmektedir. Bireylerin eşit yaşama hakkı vardır. Herkes eşit hak ve özgürlüğe sahiptir. Bireyciliğin baskın olduğu toplumlarda ise kişinin kendi çıkarları yüksek olduğu sürece örgüt amacına katkısı devam eder. Bireyin kendi menfaati ve çıkarı daha ön plandadır. Toplulukçuluğun baskın olduğu örgütlerde ise başarının veya hatanın gruptaki herkesle ilişkili olduğu söylenir. Çünkü insan sosyal bir varlıktır ve yaşamını bir grupta devam ettirir. Toplulukçu düşüncenin baskın olduğu örgütlerde, bireyin örgütün bir parçası kabul edildiğinden ‘ben’ yerine ‘biz’ kavramı öğretilir (Turan ve arkadaşları, 2005).

2.4.7 Kültür Bağlamında Bireycilik ve Toplulukçuluk

Kültür kavramı, sosyal bilimlerde bireysel ve sosyal olarak iki açıdan ele alınmıştır. Bireycilik olarak kültüre bakıldığında bir insanın sahip olduğu bilişsel donanımdır. Bundan dolayı kültür, her bireyin kişilik ve doğasının yanında olmakla birlikte onlardan farklı olarak kendine özgü sahip olduğu bilişsel harita olarak tanımlanabilir. Toplulukçuluk yönünden kültür, belirli bir insan grubuyla ilişkili bir fenomen olarak ele alınmaktadır. Bunun sonucunda ise; toplumu oluşturan kişilerin ortak zihinsel donanımı olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2011).

Kültür, bireycilik boyutunda kişinin kendine ait özelliklerini, zihinsel yapısını ele alırken, toplulukçuluk boyutunda kişinin toplumla olan etkileşimi sonucunda elde ettiği tüm donanımlardan oluşmaktadır denilebilir.

Bireycilik ve Toplulukçuluğu toplumsal ve bireysel düzeyde ele alıp incelenilirse özünde kültürün olduğu görülebilir. Hofstede'nin çalışmalarında kültürel anlamda toplumları 4 unsurun ayırdığını onlardan birinin de bireycilik ve toplulukçuluk olduğu görüldü.

Bireycilik, bireyler arası bağların gevşek olduğu toplumlarda geçerli olduğunu, herkesin kendine ve ailesine bakmakla yükümlü olduğunu buna ters olan toplulukçuluğun ise insanların doğuştan itibaren güçlü ve kaynaşmış gruplarla bütünleştiği toplumlarda geçerli olduğunu, insanların koşulsuz sadakat karşılığında ömür boyu bu grupların koruması altında kaldığını söylemektedir (Hofstede, 1994).

Oyserman ve arkadaşları (2002) ve Triandis (1994, 2001)'e göre, bireycilik ve toplulukçuluk kavramlarına çeşitli kaynaklarda yapılan katkıları içeren birer literatür özeti sunmuşlardır (Ton, 2008).

Aidiyet-bağımsızlık ikilemi: Toplulukçu bir toplumun ferdi hangi gruplara üye olacağı, onun verilmiş niteliklerine (örneğin yaşına, cinsiyetine, sosyal statüsüne, doğum yerine) göre belirlenir. Yani kişinin hangi gruba üye olacağı ve hangi rolleri üstleneceği, bir anlamda doğuştan itibaren belirlenmiştir. Bir insanın sahip olabileceği verilmiş nitelikler sayısı ile orantılı bir şekilde gruplara üye olabilir. Bunlara örnek olarak akrabalığa, din kardeşliğine, hemşeriliğe, soydaşlığa ve benzer niteliklere dayalı gruplar gösterilebilir. Bu gruplara üyelik kalıcıdır, kişinin bir gruptan diğerine geçmesi nadir görülür (Triandis, 1994). Grup üyeliği “verilmiş” ve “kalıcı” nitelikte olduğu için, kişinin üyesi olduğu grubu kendi hedefleri doğrultusunda değiştirmeye çalışması hoş karşılanmaz. Onun yerine kişinin kendisini gruba *uyarlaması* beklenir. Bunun sonucunda grup üyeliği, kişinin kimliğini şekillendiren temel unsurlardan biri haline gelir. Grubun diğer üyeleri de, kişinin benliğinin ayrılmaz bir parçası olarak görülür (Oyserman ve arkadaşları, 2002). Öyle ki, toplulukçu kişiler, davranışlarının çoğunu grup üyeleri ile birlikteyken gerçekleştirirler, hatta grup üyeleri ile sadece vakit geçirmeyi bile başlı başına tatmin edici bir yaşantı olarak görürler (Triandis, 1994).

Bireyci bir toplumda bağımsız olma ve kişisel hedefleri gerçekleştirebilme, bireyin temel hakları arasında gösterilmektedir. Böyle toplumlarda insanın kendisinden hoşnut olabilmesi için, kendisine özel kanaatler, tutumlar, ilgi alanları,

hedefler ve başarılar edinebilmesi beklenir (Oyserman ve arkadaşları, 2002). Buna karşılık olarak grup üyelikleri de kişinin edinmiş olduğu statü ve niteliklere göre belirlenebilir. Grup üyeliğine, kişisel hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırdığı sürece ilgi gösterirler; bu uğurda özerkliklerinden belki bir miktar fedakarlıkta bulunmayı da göze alırlar. Ancak grup üyeliği, kişisel hedeflerini gerçekleştirmelerine katkı sağlayamamaya başladığı anda başka ilişkilere yönelmekte sıkıntı görmezler (Oyserman ve arkadaşları, 2002). Bunun sonucunda bireyci bir toplumun üyeleri, çok sayıda grupta yüzeysel ve geçici ilişki içine girebilir ve kolaylıkla grup değiştirebilirler (Triandis, 1994). Ancak yine de davranışlarının çoğunu ya yalnızken ya da ikinci bir insanın yanındaiken gerçekleştirirler (Oyserman ve arkadaşları, 2002).

Toplumsal uyum- kişisel hedefler ikilemi: Bireyciler, grup hedeflerinden çok kendi hedeflerine önem verirler, kişisel hedeflere ulaşmak için sahip oldukları yeteneklerin yeterli olduğunu düşünürler eğer hedeflerine ulaşırlarsa bunu kişisel yeteneklerine bağlarlar (Triandis, 1994). Bireyci benlik kavramı, doğrudan kişinin kendisine yöneliktir, durumdan ve sosyal bağlamdan soyutlanmıştır (Oyserman ve arkadaşları, 2002). Bu yüzden bireyciler durumdan ve kişilerden bağımsız olarak davranır, konuşur ve algılarlar. Çevrelerinden edindikleri bu görece bağımsızlığın neticesi olarak kendilerini her ortamda doğrudan ve açık bir şekilde ifade ederler (Triandis, 1994).

Toplulukçular için verilmiş olan statüler, grup üyelerinin birbirlerine karşı ahlaki yükümlülük ve beklentilerini de belirlemektedir. Bu yükümlülük ve beklentiler, kişinin grup içi ve grup dışı yaşantısının çoğuna hükmeden sistem şeklini almıştır. Öyle ki, grup üyelerinin şahsi tutumlarını değil, grup içi değerleri referans olarak davranmaları beklenir (Triandis, 2001). Ortak fayda için fedakarlıkta bulunmak ve başkaları ile uyumlu ilişkiler yürütmek, sıkça rastlanan ve istisnasız uyulması beklenen davranışlar arasında gösterilebilir (Oyserman ve arkadaşları , 2002). Üyeler arasındaki ilişkiyi devam ettirmek çok önemlidir çünkü bu sayede grup üyeleri birbirleri ile yardımlaşmayı sürdürebilirler. “Ne” söylendiğinden çok “nasıl” söylendiğine önem verdikleri için, kendilerini açıkça ve doğrudan ifade etmeyi tercih etmek yerine mesajlarını daha sakımlı ve dolaylı yollardan iletmeyi uygun bulurlar (Oyserman ve arkadaşları, 2002).

Hoftsedde (1980; 1993)'nin araştırmalarının sonuçlarına bireyci ve toplulukucu kültürlere özgü olarak belirlenen özelliklerden bir kısmı tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Hoftsedde'nin bireycilik ve toplulukçuluk kültürlere özgü zellikleri

Toplulukçu Kültürler	Bireyci Kültürler
İnsanlar geniş ailede dünyaya gelir	İnsanlar ekirdek ailede dünyaya gelir
Kimlik, kişinin ait olduğu toplumsal gruba bağlıdır	Kimlik, bireye bağlıdır
ocuk, 'Biz' kavramına dayalı düşünmeyi öğrenir	ocuk, 'ben' kavramına dayalı düşünmeyi öğrenir
Uyum, n planda tutulur, çatışmadan kaçınılır	Aklından geçeni söylemek dürüst bir kişinin özelliğidir
Yüksek içerikli iletişim	Düşük içerikli iletişim
Eğitimin amacı, bir şeyin nasıl yapılacağını öğrenmektir	Eğitimin amacı, nasıl öğrenileceğini öğrenmektir
Diploma, yüksek statü gruplarına girmeyi sağlar	Diploma, ekonomik değeri ve/veya benlik saygısını artırır
İşveren-işçi ilişkileri ahlaki temellere dayanır	İşveren-işçi ilişkileri sözleşme ve karşılıklı çıkara dayanır
İşe alma ve terfi, işçinin içinde yer aldığı gruba göredir	İşe alma ve terfi yetenek ve kurallara göredir
İlişkiler görevden önce gelir	Görev ilişkilerden önce gelir
Örgütle psikolojik ilişki	Örgütle çıkar ilişkisi

Kaynak : Şişman, M. *Örgütler ve Kültürler*. 2011. s. 63

2.5 Kùltürün Bir Ögesi Olan Değerler

Sosyal bir varlık olan insan topluluk halinde yaşar. Toplu halde yaşaması sonucunda etkileşimden doğan ortak değerler gelişir. Bu değerler sayesinde insanlar birbirlerini daha iyi anlar, bir topluluğa ait olma güdüleri tatmin olur ve bireysel-toplumsal ihtiyaçlarını giderir (İlhan, 2012).

Kişiler yaşadığı toplumun değerlerini paylaşırlar. Paylaşımın temel amacı, insanların birlik olma, bağlanma, dayanışma gibi sosyal ihtiyaçlarının giderilmesini sağlamaktır. Bir topluluğa ait olma, uyum sağlama, diğerleri ile kader bağ kurma kültürel değerlerin paylaşılması sonucu oluşur (Başaran, 1991).

Sahip olunan değerler büyük olasılıkla, bireylerin geçmiş ve gelecek değerlerine de benzemektedir. Bireyin kendi değerlerini sorgulaması değişime neden olabilir. Bunun sonucunda ise belirli yargıların kabul görmeme kararını alabilir. Ancak değerler sorgulanırken genellikle var olan değerler pekişir (Robbins, 1994).

Kişinin sahip olduğu kültürel değerler yaşadığı toplumla ilişkili olarak oluşur ve gelişir denilebilir. Kültürel değerler sayesinde kişi yaşadığı topluma uyum sağlayabilir, bir yere ait olma ihtiyacı giderilebilir.

2.5.1 Kültürel Değerler ve Yönetmel Davranış İlişkisi

Sergiovanni ve Starrat (1998)'a göre kültürel lider özelliğindeki okul yöneticisi, kültürel değerlere sahip çıkar, neden önemli olduğunu açıklar, temel değerleri ve gelenekleri okul ortamında canlı tutar. Lider, karar vermez aynı zamanda okul ortamında oluşan sorunlara köklü çözümler getirebilmek için öğretmenlerle birlikte okulun temel değerleri doğrultusunda çözüm bulmaya çalışır. Okul misyonunu yerine getirebilmek için kültürel liderlik gereklidir (Turan, Durceylan, Şişman, 2005). Eğitim örgütlerinin temelinde kültür bulunmaktadır. Bu yüzden de eğitim örgütlerinin amacı kültür aktarımı olduğunu söyleyebiliriz (Şişman, 1995).

Örgütlerde farklı değer ve kültürlerin hakim olması o örgütte sorunlara neden olabilir. Örgütteki çalışanlar değerlerin önemini bilip, farkında olurlarsa örgütteki işleyiş uyumlu ve düzenli olur. Yöneticilerin aldığı kararlar, liderlik özellikleri,

hareket ve davranışları onları örgütteki diğer üyelerden ayıran özelliklerdir (Özkalp, 2000). Böylelikle yöneticiler, örgütsel değerleri örgütsel doğru olarak benimseme, yeni değerleri geliştirme, değerleri etkili olarak kullanma ve kendi kişisel değerlerini yansıtmaya imkanı bulur (Erçetin, 2000).

2.6 İlgili Araştırmalar

Bireycilik-Toplulukçuluk ile ilgili yapılan araştırmalar oldukça azdır. Bu bölümde bir kaçına kısaca değinilmiştir.

Turan, Durceylan ve Şişman (2005)'nin, “Üniversite Yöneticilerinin Benimsedikleri İdari Ve Kültürel Değerler” adlı çalışması Yüksek öğrenim kurumlarındaki yöneticilerin benimsediği idari ve kültürel değerlerin neler olduğu ve bu etkenlerin yöneticilerin bireysel özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yöneliktir. Bunlara bağlı olarak Yüksek öğrenimdeki yöneticilerin benimsediği idari ve kültürel değerlerin; kıdem, cinsiyet, yaş, idari unvan, yurt dışında eğitim görüp görmeme, eğitim aldıkları alanlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma 2002-2003 öğretim yılında Eskişehir İli Osmangazi Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesindeki dekan, dekan yardımcısı, müdür ve bölüm başkanı olarak görev yapan kişilerle sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın sonucunda ise; yöneticiler kararları tek başına değil de çalışanlarla birlikte grup kararı aldığı, yöneticilerin yönetici-çalışan arasındaki ilişkiyi çıkar ilişkisi olarak görmediği, yöneticilerin bireyselliği değil de bir grubun üyesi olmayı tercih ettiği, yöneticilerin çeşitli sosyal ve kültürel nedenlerle insan ilişkilerine önem vermesine rağmen ‘görev merkezli’ olmaları gerektiğini düşünmekte oldukları görülmüştür.

Çarıkçı ve Koyuncu (2010)'nun, “Bireyci-toplumcu kültür ve girişimcilik eğilimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma” adlı çalışmasında bireylerin kültürel özellikleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişkinin kültürün bireycilik ve toplulukçuluk boyutu açısından irdelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bucak Zeliha Tolunay Uygulamalı Teknoloji ve İşletmecilik Yüksekokulu ve Bucak Hikmet Tolunay Meslek Yüksekokulu'nda okuyan öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda bireylerin toplulukçuluk özellikleri arttıkça yaratıcılık özelliklerinin azalmaya başladığı, başka

bir deyişle, bireyler içinde buldukları toplulukların amaç ve hedeflerine odaklanmaya başladıkça kişisel anlamda yaratıcılık özelliklerini yitirmeye başladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kişilerin bireyci özellikleri arttıkça yeniliklere ve yeni fikirlere daha açık bir hale geldikleri de araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

Özkoç ve Katlav (2015)'in, “Konaklama İşletmelerinde Örgüt Kültürünü Etkileyen Ulusal Kültür Boyutlarının Belirlenmesi” adlı çalışmasında konaklama işletmelerinde görev alan çalışanlar arasında paylaşılan norm ve değerlerin, ulusal kültürü meydana getiren boyutlar ile ne derece etkileşim halinde olduğunu analiz etmek amaçlanmıştır. Bu çalışma Alanya da faaliyet gösteren 4 ve 5 yıldızlı konaklama işletmelerine uygulanmıştır. Araştırmaya katılan konaklama işletmelerindeki çalışanların genel olarak toplulukçu çıkarların kişisel çıkarlarının üzerinde çıktığı ve ‘toplulukçu’ kültürel değerlere sahip olduğu görülmüştür.

Demirel ve Tikici (2004)'nin, “Kültürün Girişimciliğe Etkileri” adlı çalışmasında girişimciliğin tanımı, kültürün tanımı ve kültürel kodların girişimcilik üzerindeki etkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda ise; Toplulukçulukla ilgili değerler olarak; işbirliği, ortaklaşa davranış, grubu öne çıkarma, grup tarafından denetlenme gibi doğrular sayılabilir. Bireyci kültürlere hakim olan değerler ise bağımsızlık eğilimi, akılcılık gibi girişimcilerin sahip olmaları gereken özelliklerdir. Bireyciliğin baskın olduğu kültürlerde girişimcilerin sayıca fazla olmaları beklenen sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM III

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemine yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan model, evren ve örneklem, verilerin toplanması ile ilgili yapılan çalışmalar, verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul yöneticileri ve öğretmenlerin kültürel boyuttaki bireycilik-toplulukçuluk yapılarının yönetici ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesinden dolayı betimsel tarama modelindedir.

Tarama araştırmaları, bir konu veya olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri ve yetenek gibi özelliklerinin belirlendiği ve diğer araştırmalara göre çok daha geniş örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2012). Betimsel araştırma modeli, konunun var olan durumu araştırılarak değişkenler arasındaki ilişkinin değiştirilmeden yapılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İstanbul ili Başakşehir ilçesindeki resmi okullarda görev yapan 2123 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemini ise 2014-2015 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı

İstanbul ili Başakşehir ilçesindeki resmi okullarında görev yapmakta olan 77 okul yöneticisi ve 273 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 2. Evren ve Örneklem

	EVREN	ÖRNEKLEM
YÖNETİCİ	207	77
ÖĞRETMEN	1916	273
TOPLAM	2123	350

Bu evren içinden araştırmanın örnekleme için seçkisiz random örnekleme yöntemlerinden tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmış ve 350 öğretmen örneklem olarak seçilmiştir. Her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yonteme basit seçkisiz örnekleme denir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2012).

İlkokul (133), ortaokul (90) ve liselerde (127) görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin %16'si alınarak belirlenmiştir.

3.3 Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak bireycilik-toplulukçuluk ölçeği kullanılmıştır.

Bireycilik-Toplulukçuluk ölçeği Türk kültürel yapısına göre Ton (2008) tarafından geliştirilmiş ölçektir. Bu ölçeğin geliştirilmesinde daha önce Ho ve Chiu (1994) tarafından yapılan çalışmadan esinlenerek 30.000 Türk atasözü, Örgütsel Davranış Ana Bilim Dalı akademisyenleri tarafından oluşturulan bir komisyon tarafından değerlendirilerek bireyciliği ve toplulukçuluğu niteleyen atasözleri ayrıştırılmış, son aşamada ise bu atasözleri birer soru haline getirilmiştir. Birinci bölümde yer alan ilk 26 soru Toplulukçuluk özelliğini sorgulamakta iken 27. sorudan itibaren 45. Soruya kadar olan 19 soru Bireycilik özelliğini sorgulamaktadır.

Bu ölçme aracı, ölçekteki ifadeler ‘Hiç doğru değil (1), Doğru değil (2), Orta düzeyde doğru (3), Doğru (4) ve Kesinlikle doğru (5)’ seçeneklerinden oluşan 5’li Likert tipindedir. Ölçekte yer alan aralıkların eşit olduğundan hareketle $(n-1/n) 5-1/5=0.80$ aralık değeri olarak bulunmuştur. Buna göre;

1.00-1.80 ----- çok düşük düzey
1.81-2.60 ----- düşük düzey
2.61-3.40 ----- orta düzey
3.41-4.20 ----- yüksek düzey
4.21-5.00----- çok yüksek düzey
olarak ifade edilmiştir.

Kullanılan ölçeğin, elde edilen veriler ile geçerlik ve tutarlılık analizi yapılmıştır. Ölçeğin verilen cevaplar doğrultusunda güvenilir sonuçlar verip vermeyeceği incelenmiştir. Bunun için güvenilirlik analizi yapılarak Cronbach’s Alfa değeri hesaplanmıştır.

Ankete verilen cevaplar rastgele dağılım gösteriyorsa anket sonuçlarının güvenilir olduğuna karar verilir. Güvenilirlik analizi seçilen örneğin güvenilirliğini, tesadüfiliğini ve tutarlılığını test etmekte kullanılır. Sonucun güvenilir olup olmadığına Cronbach’s Alpha (α) değerine göre karar verilir (Kalaycı, 2009).

Ton (2008) Bireycilik-Toplulukçuluk ölçeğini 8 farklı kurumdan 263 kişiye uygulamıştır. Bunların 105’i 3 farklı lisede öğretmen, 99’u 2 farklı bankada telefon bankacılığı görevlisi, 59’u 3 farklı üniversitede akademisyen olarak çalışmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı da Tablo 3’te hesaplanmıştır.

Tablo 3 Ton (2008)’un Bireycilik-Toplulukçuluk Ölçeğine Ait İç Tutarlılık Katsayıları

Faktörler	<i>Soru Sayısı</i>	İç Tutarlılık Katsayısı
Toplulukçuluk	26	.73
Bireycilik	19	.69

Bireycilik-Toplulukçuluk ölçeğinin ilk 26 sorusu Toplulukçuluk boyutuna, sonraki 19 soru ise Bireycilik boyutuna ilişkin ifadeleri içermektedir. Ölçeklerdeki ifadelerin Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayıları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4 Bireycilik-Toplulukçuluk Ölçeğine Ait Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayıları

Faktörler	<i>Soru Sayısı</i>	Cronbach Alpha
Toplulukçuluk	26	.792
Bireycilik	19	.796
Toplam	45	.830

Tablo 4’te görüldüğü gibi bu araştırma için bireyciliğin Cronbach α değeri 0.796 toplulukçuluğun ise 0.792 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin oldukça güvenilir olduğu görülmüştür.

3.4 Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olan Bireycilik-Toplulukçuluk ölçeği, uygulama yapabilmek için ilçedeki belirlenen okullara hem gönderilmiş hem de bizzat gidilerek uygulanmıştır. Ölçekler 400 okul yöneticisi ve öğretmenlere uygulanmış 350’si geri dönmüştür. Geri dönüş oranı yaklaşık %87 olarak gerçekleşmiştir. Büyüköztürk (2005)’e göre sağlıklı yorum yapabilmek için anket geri dönüş oranının %70’in üzerinde olması beklenir.

2500 kişi için .05 düzeyinde uygun evren büyüklüğü 333 olarak hesaplanmıştır. Örneklemin evreni temsil etme oranı en az % 8-10 olması beklenir. (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2012). Bu araştırma için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu görülmektedir.

3.5 Verilerin Analizi

Toplanan verilerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesinde SPSS 18.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçeklerden alınan puanlara ait frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır.

Örneklemdaki bireylerin iki ölçek formundaki maddelerin her birinden almış oldukları puanlar toplanarak toplam puan elde edilmiştir. Toplam puanların normallik dağılımı Shapiro-Wilk testi ile sınanmış ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır.

Verilerin dağılımında aritmetik ortalama, medyan ve mod birbirine yakınsa ve Skewness (Çarpıklık)-Kurtosis (Basıklık) değerleri -1 ile +1 değerleri arasında ise puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir ve parametrik testler kullanılabilir (Büyüköztürk, 2010). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bireycilik-toplulukçuluk ölçeği toplam puanlarının Shapiro-Wilk testi sonucunda normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bireycilikte (S-W= .001, $p < .05$). Çarpıklık (-,218/,130) ve basıklık (-,403/,260), Toplulukçulukta (S-W= .000, $p < .05$). Çarpıklık (-,322/,130) ve basıklık (1,136/,260), değerleri de normal dağılımın söz konusu olmadığını göstermektedir.

Okul yöneticileri ve Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin veriler, normal dağılım göstermediğinden nonparametrik testler uygulanmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bireycilik-toplulukçuluk etkisi araştırılırken Wilcoxon Signed Ranks testi uygulanmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bireycilik-toplulukçuluk etkisi araştırılırken ikili değişkenlerde değişimi incelemek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bireycilik-toplulukçuluk etkisi araştırılırken bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına yönelik olarak toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır.

4.1 Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Veri toplama aracının birinci bölümünde yer alan kişisel bilgi formunda görev durumu, cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, okul türü, mezun olunan üniversite değişkenlerine ait frekans ve yüzde dağılımları tablolarda verilmektedir.

Tablo 5 Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Görev Durumuna Göre Dağılımı

Görev Durumu	<i>f</i>	%
Okul Yöneticisi	77	22.0
Öğretmen	273	78.0
Toplam	350	100.0

Tablo 5'te görüldüğü gibi 350 kişilik örneklemden %22'si okul yöneticileri, %78'si öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 6 Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	178	50.9
Erkek	172	49.1
Toplam	350	100.0

Tablo 6'daki verilere göre 350 kişilik örneklemden %50.9'u kadın, %49.1'i erkeklerden oluşmaktadır.

Tablo 7 Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Kıdem	<i>f</i>	%
1-5 yıl	71	20.3
6-10 yıl	95	27.1
11-15 yıl	123	35.1
16 yıl ve üstü	61	17.4
Toplam	350	100.0

Tablo 7'ye bakıldığında örneklem grubunu %20.3'ü 1-5 yıl arası, %27.1'i 6-10 yıl arası, %35.1'i 11-15 yıl arası, %17.4'ü 16 yıl ve üstünde kıdem oluşturmaktadır.

Tablo 8 Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	<i>f</i>	%
Lisans	291	83.1
Yüksek Lisans	59	16.9
Toplam	350	100.0

Tablo 8'de görüldüğü gibi örneklem grubunun %83,1'i lisans, %16,9'u yüksek lisans mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 9 Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	f	%
İlkokul	133	38.0
Ortaokul	90	25.7
Lise	127	36.3
Toplam	350	100.0

Tablo 9’da örneklem grubundakilerin %38’i ilkokul, %25.7’i ortaokul, %36.3’ü lisede görev yapmaktadır.

Tablo 10 Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Mezun Olunan Üniversite Durumuna Göre Dağılımı

Mezun olunan Üniversite	f	%
Eğitim Fakültesi	246	70.3
Eğitim Fakültesi dışı	104	29.7
Toplam	350	100.0

Tablo 10’da örneklem grubunu %70.3’nü eğitim fakültesi, %29.7’si eğitim fakültesi dışından mezun kişiler oluşturmaktadır.

4.2 Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın temel amacı, Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kültürel boyuttaki bireycilik-toplulukçuluk düzeylerini belirleyebilmektir. Bu bölümde araştırmanın temel amacına doğrultusunda oluşturulan alt amaçlara ait bulgular tablolar şeklinde sunulmuş ve yorumlamaları yapılmıştır.

4.2.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kültürel boyuttaki bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımları ne düzeydedir?

Bireycilik-Toplulukçuluk ölçeğine ilişkin ortalama puanlar ve standart sapma puanları Tablo 11’de gösterilmiştir. Bu ölçekte en düşük 1 en yüksek 5 puan alınabilmektedir.

Tablo 11 Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeyleri

Boyut	<i>n</i>	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{x}	SS	Puan Aralığı
Bireycilik	350	2.58	4.74	3.79	.47	1-5
Toplulukçuluk	350	2.08	4.73	3.78	.39	1-5

Tablo 11 incelendiğinde görüldüğü üzere okul yöneticileri ve öğretmenlerin bireycilik algısı ($\bar{x}=3.79$) ve toplulukçuluk algısının ($\bar{x}=3.78$) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin kültürel boyuttaki bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Okul yöneticilerinin Bireycilik-Toplulukçuluk yaklaşımları arasındaki anlamlı farklılığa bakmak için uygulanan Wilcoxon Signed Ranks testi Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12 Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Okul Yöneticileri İçin Wilcoxon Signed Ranks Testi Tablosu

Grup	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	<i>z</i>	<i>P</i>
Toplulukçuluk	47	42.98	2020.00	-2.633	.008
Bireycilik	30	32.77	938.00		
Toplam	77				

Tablo 12’de okul yöneticilerinin Bireycilik-Toplulukçuluk yaklaşımları arasında toplulukçuluk yönünde anlamlı bir fark görülmektedir ($p<.05$).

4.2.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin kültürel boyuttaki bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımlarına ilişkin yönetici görüşleri arasında cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, okul türü ve mezun olunan üniversite değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yönetici görüşlerine göre, okul yöneticilerinin bireycilik veya toplulukçuluk yaklaşımları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmış ve tablo 13’ te gösterilmiştir.

Tablo 13 Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu

Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Toplulukçuluk						
Kadın	28	45.59	1276.50	501.500	-1.955	.051
Erkek	49	35.23	1726.50			
Bireycilik						
Kadın	28	40.45	1132.50	645.500	-.431	.667
Erkek	49	38.17	1870.50			
Toplam	77					

Tablo 13’teki verilere göre okul yöneticilerinin toplulukçuluk yaklaşımları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bireycilik yaklaşımları ile cinsiyetleri arasındaki durumda da aynı şekilde anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$).

Yönetici görüşlerine göre, okul yöneticilerinin bireycilik veya toplulukçuluk yaklaşımları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirleyebilmek için Kruskal Wallis testi yapılmış ve tablo 14’ de gösterilmiştir.

Tablo 14 Okul Yöneticilerinin Kıdem Seviyelerine Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu

Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p
Toplulukçuluk				
1-5 yıl	8	35.63	5.043	.169
6-10 yıl	21	42.24		
11-15 yıl	24	44.88		
16 yıl ve üstü	24	31.42		
Bireycilik				
1-5 yıl	8	33.31	4.536	.209
6-10 yıl	21	33.71		
11-15 yıl	24	46.58		
16 yıl ve üstü	24	37.94		
Toplam	77			

Tablo 14’te okul yöneticilerinin toplulukçuluk yaklaşımları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Aynı şekilde bireycilik yaklaşımları ile mesleki kıdemleri arasında da anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$).

Yönetici görüşlerine göre, okul yöneticilerinin bireycilik veya toplulukçuluk yaklaşımları ile öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirleyebilmek için Kruskal Wallis testi yapılmış ve tablo 15’ te gösterilmiştir.

Tablo 15 Okul Yöneticilerinin Eğitim Düzeylerine Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu

Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p
Toplulukçuluk				
Lisans	46	39.15	.005	.942
Yüksek Lisans	31	38.77		
Bireycilik				
Lisans	46	39.28	.018	.892
Yüksek Lisans	31	38.58		
Toplam	77			

Tablo 15’e bakıldığında okul yöneticilerinin toplulukçuluk yaklaşımları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($p>.05$). Bireycilik

yaklaşımları ile eğitim düzeyleri arasında da anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Yönetici görüşlerine göre, okul yöneticilerinin bireycilik veya toplulukçuluk yaklaşımları ile görev yaptığı okul türü arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirleyebilmek için Kruskal Wallis testi yapılmış ve tablo 16’ da gösterilmiştir.

Tablo 16 Okul Yöneticilerinin Görev Yaptığı Okul Durumuna Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu

Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p
Toplulukçuluk				
İlkokul	41	35.45		
Ortaokul	15	37.70	3.678	.159
Lise	21	46.86		
Bireycilik				
İlkokul	41	39.84		
Ortaokul	15	41.37	.698	.706
Lise	21	35.67		
Toplam	77			

Tablo 16 incelendiğinde okul yöneticilerinin toplulukçuluk yaklaşımları ile görev yaptığı okul türü arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bireycilik yaklaşımları ile görev yaptığı okul türü arasındaki ilişkiye bakıldığında ise anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

Yönetici görüşlerine göre, okul yöneticilerinin bireycilik veya toplulukçuluk yaklaşımları ile mezun olunan fakülte durumu arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirleyebilmek için Kruskal Wallis testi yapılmış ve tablo 17’ de gösterilmiştir.

Tablo 17 Okul Yöneticilerinin Mezun Olunan Fakülte Durumuna Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu

Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p
Toplulukçuluk				
Eğitim Fakültesi	56	40.29	.679	.410
Eğitim Fakültesi Dışı	21	35.57		
Bireycilik				
Eğitim Fakültesi	56	37.79	.610	.435
Eğitim Fakültesi Dışı	21	42.24		
Toplam	77			

Tablo 17'deki verilere göre Okul yöneticilerinin toplulukçuluk yaklaşımları ile mezun olunan fakülte durumu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Bireycilik yaklaşımlarına bakıldığında mezun olunan fakülte durumu arasında da anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

4.2.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kültürel boyuttaki bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımları arasındaki anlamlı farklılığı bakmak için uygulanan Wilcoxon Signed Ranks testi Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18 Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Öğretmenler İçin Wilcoxon Signed Ranks Testi Tablosu

Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	z	P
Toplulukçuluk	117	137.50	16088.00	-1.907	.057
Bireycilik	155	135.74	21040.00		
Eşit düzeyde	1				
Toplam	273				

Tablo 18'de öğretmenlerin bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($p>.05$).

4.2.5 Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kültürel boyuttaki bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımlarına ilişkin yönetici görüşleri arasında cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, okul türü ve mezun olunan üniversite değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğretmenlerin bireycilik veya toplulukçuluk yaklaşımları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirleyebilmek için Mann Whitney U testi yapılmış ve tablo 19' da gösterilmiştir.

Tablo 19 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu

Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Toplulukçuluk						
Kadın	150	139.46	20918.50	8856.500	-.568	.570
Erkek	123	134.00	16482.50			
Bireycilik						
Kadın	150	135.90	20385.00	9060.000	-.254	.799
Erkek	123	138.34	17016.00			
Toplam	273					

Tablo 19 ayrıntılı şekilde incelendiğinde öğretmenlerin toplulukçuluk yaklaşımları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Bireycilik yaklaşımları ile cinsiyetleri arasındaki durumda aynı şekilde bir fark olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmen görüşlerine göre bireycilik veya toplulukçuluk yaklaşımları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirleyebilmek için Kruskal Wallis testi yapılmış ve tablo 20' de gösterilmiştir.

Tablo 20 Öğretmenlerin Kıdem Seviyelerine Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu

Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p
Toplulukçuluk				
1-5 yıl	63	106.17		
6-10 yıl	74	154.28	13.696	.003
11-15 yıl	99	142.16		
16 yıl ve üstü	37	141.14		
Bireycilik				
1-5 yıl	63	124.79		
6-10 yıl	74	148.20	6.609	.085
11-15 yıl	99	128.71		
16 yıl ve üstü	37	157.57		
Toplam	273			

Tablo 20’de ise öğretmenlerin toplulukçuluk yaklaşımları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bireycilik yaklaşımları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Kruskal Wallis testindeki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

1-5 yıl ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirleyebilmek için uygulanan Mann Whitney U testi tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21 Öğretmenlerin Kıdem Durumuna Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu

Grup	N	$\overline{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Toplulukçuluk						
1-5 yıl	63	56.59	3565.00	1549.000	-3.379	.001
6-10 yıl	74	79.57	5888.00			
Bireycilik						
1-5 yıl	63	62.99	3968.50	1952.500	-1.636	.102
6-10 yıl	74	74.11	5484.50			
Toplam	137					

Tablo 21'deki verilere göre öğretmenlerin toplulukçuluk yaklaşımları ile kıdem grubu arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bireycilik yaklaşımları ile kıdem grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin toplulukçu ($\overline{x}_{sıra} = 79.57$) yaklaşımlarının yüksek olduğu görülmektedir.

1-5 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirleyebilmek için uygulanan Mann Whitney U testi tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22 Öğretmenlerin Kıdem Durumuna Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu

Grup	N	$\overline{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Toplulukçuluk						
1-5 yıl	63	68.73	4330.00	2314.000	-2.766	.006
11-15 yıl	99	89.63	8873.00			
Bireycilik						
1-5 yıl	63	79.69	5020.50	3004.500	-.392	.695
11-15 yıl	99	82.65	8182.50			
Toplam	162					

Tablo 22'deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin toplulukçuluk yaklaşımları ile kıdem grubu arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bireycilik yaklaşımları ile kıdem grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Sıra ortalamalarına bakıldığında 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin toplulukçu ($\overline{x_{sira}} = 89.63$) yaklaşımlarının yüksek olduğu görülmektedir.

1-5 yıl ve 16 yıl ve üstü arası kıdeme sahip öğretmenler arasında bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirleyebilmek için uygulanan Mann Whitney U testi tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23 Öğretmenlerin Kıdem Durumuna Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu

Grup	N	$\overline{x_{sira}}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Toplulukçuluk						
1-5 yıl	63	44.85	2825.50			
16 yıl ve üstü	37	60.12	2224.50	809.500	-2.544	.011
Bireycilik						
1-5 yıl	63	46.10	2904.50			
16 yıl ve üstü	37	57.99	2145.50	888.500	-1.980	.048
Toplam	100					

Tablo 23’deki veriler ayrıntılı biçimde incelendiğinde öğretmenlerin toplulukçuluk yaklaşımları ile kıdem grubu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bireycilik yaklaşımları ile kıdem grubu arasında da anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p < .05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin toplulukçu ($\overline{x_{sira}} = 60.12$) ve bireycilik ($\overline{x_{sira}} = 57.99$) yaklaşımlarının yüksek olduğu görülmektedir.

6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirleyebilmek için uygulanan Mann Whitney U testi tablo 24’de gösterilmiştir.

Tablo 24 Öğretmenlerin Kıdem Durumuna Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu

Grup	N	$\overline{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Toplulukçuluk						
6-10 yıl	74	91.54	6774.00	3327.000	-1.032	.302
11-15 yıl	99	83.61	8277.00			
Bireycilik						
6-10 yıl	74	94.14	6966.50	3134.500	-1.623	.105
11-15 yıl	99	81.66	8084.50			
Toplam	173					

Tablo 24'deki veriler incelendiğine öğretmenlerin toplulukçuluk yaklaşımları ile kıdem grubu arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($p>05$). Bireycilik yaklaşımları ile kıdem grubu arasında da anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

6-10 yıl ve 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirleyebilmek için uygulanan Mann Whitney U testi tablo 25'de gösterilmiştir.

Tablo 25 Öğretmenlerin Kıdem Durumuna Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu

Grup	N	$\overline{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Toplulukçuluk						
6-10 yıl	74	58.18	4305.00	1208.000	-1.008	.313
16 yıl ve üstü	37	51.65	1911.00			
Bireycilik						
6-10 yıl	74	54.95	4066.00	1291.000	-.488	.625
16 yıl ve üstü	37	58.11	2150.00			
Toplam	111					

Tablo 25'teki verilere bakıldığında öğretmenlerin toplulukçuluk yaklaşımları ile kıdem grubu arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($p>05$). Bireycilik yaklaşımları ile kıdem grubu arasında da anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

11-15 yıl ve 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirleyebilmek için uygulanan Mann Whitney U testi tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26 Öğretmenlerin Kıdem Durumuna Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Mann Whitney U Testi Tablosu

Grup	N	$\overline{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Toplulukçuluk						
11-15 yıl	99	68.92	6823.50	1789.500	-.206	.837
16 yıl ve üstü	37	67.36	2492.50			
Bireycilik						
11-15 yıl	99	64.40	6375.50	1425.500	-1.987	.047
16 yıl ve üstü	37	79.47	2940.50			
Toplam	136					

Tablo 26’da ise öğretmenlerin toplulukçuluk yaklaşımları ile kıdem grubu arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($p>05$). Bireycilik yaklaşımları ile kıdem grubu arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ($\overline{x}_{sıra} = 79.47$) bireycilik yaklaşımının yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin bireycilik veya toplulukçuluk yaklaşımları ile öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirleyebilmek için Kruskal Wallis testi yapılmış ve tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27 Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu

Grup	N	$\overline{x}_{sıra}$	X^2	p
Toplulukçuluk				
Lisans	245	138.07	.442	.506
Yüksek Lisans	28	127.61		
Bireycilik				
Lisans	245	137.03	.000	.986
Yüksek Lisans	28	136.75		
Toplam	273			

Tablo 27’de ise öğretmenlerin toplulukçuluk yaklaşımları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Aynı şekilde bireycilik yaklaşımları ile eğitim düzeyleri arasında da anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin bireycilik veya toplulukçuluk yaklaşımları ile görev yaptığı okul türü arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirleyebilmek için Kruskal Wallis testi yapılmış ve tablo 28’ de gösterilmiştir.

Tablo 28 Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Durumuna Göre Bireycilik-Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu

Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p
Toplulukçuluk				
İlkokul	92	137.59		
Ortaokul	75	138.29	.059	.971
Lise	106	135.58		
Bireycilik				
İlkokul	92	127.58		
Ortaokul	75	144.15	2.095	.351
Lise	106	140.12		
Toplam	273			

Tablo 28’deki verilere göre öğretmenlerin toplulukçuluk yaklaşımları ile görev yaptığı okul türü arasında anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($p>.05$). Bireycilik yaklaşımları ile görev yaptığı okul türü arasındaki ilişkiye baktığımızda ise anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin bireycilik veya toplulukçuluk yaklaşımları ile mezun olunan üniversite durumu arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirleyebilmek için Kruskal Wallis testi yapılmış ve tablo 29’ da gösterilmiştir.

Tablo 29 Öğretmenlerin Mezun Olunan Üniversite Durumuna Göre Bireycilik-
Toplulukçuluk Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis Testi Tablosu

Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p
Toplulukçuluk				
Eğitim Fakültesi	190	140.34	1.123	.289
Eğitim Fakültesi Dışı	83	129.34		
Bireycilik				
Eğitim Fakültesi	190	139.42	.586	.444
Eğitim Fakültesi Dışı	83	131.47		
Toplam	273			

Tablo 29'daki veriler ayrıntılı bir biçimde incelendiğinde öğretmenlerin toplulukçuluk yaklaşımları ile mezun olduğu üniversite arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Bireycilik yaklaşımları ile mezun olunan üniversite arasında da anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>.05$)

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar ve Tartışma

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bireycilik-toplulukçuluk düzeyleri yüksek çıkmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul çevresi, veli, öğrenci ilişkilerinin yakınlığından ve okulların toplumsal yapının bir parçası olması toplulukçuluk yaklaşım düzeyinin yüksek olmasına sebep olmuş olabilir. Bireycilik yaklaşımında ise okul yöneticileri ve öğretmenlerin kendilerini geliştirme, alanlarında iyi olma isteğinden dolayı yüksek derecede olmasının nedeni olabilir denilebilir.

Okul yöneticilerinin bireycilik-toplulukçuluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir ve genel olarak toplulukçu yaklaşımı benimsediği belirlenmiştir. Turan ve arkadaşlarının (2005) üniversite yöneticileriyle yaptığı çalışmada da toplulukçu yönlerinin ağır bastığı belirlenmiştir. Özkoç ve Katlav (2015) konaklama şirketleri üzerinde inceleme yapmış ve aynı şekilde toplulukçuluğun etkili olduğu görülmüştür.

Okul yöneticilerin bireycilik toplulukçuluk yaklaşımı ile cinsiyet, mesleki kıdem, öğretim düzeyi, mezun olunan fakülte, görev yapılan okul türüne göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Okul yöneticilerine cinsiyet yönünden bakıldığında kadın yöneticiler erkek yöneticilerine göre daha fazla toplulukçu ve bireycilik yaklaşımını benimsemiştir. Turan ve arkadaşlarının (2005) araştırmasında cinsiyet yönünden kadın yöneticilerinin daha çok bireyci değerleri benimsediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bireycilik ve toplulukçuluk değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin toplumla iç içe olmasından, insan ilişkileri açısından sosyal bir meslek özelliği taşımasından ve de kendilerini alanlarında iyi bir seviyeye getirip eğitimdeki tüm imkanlardan faydalanmak istemeleri açısından bireycilik-toplulukçuluk değerlerinin birbirine yakın çıkmasına neden olmuş olabilir.

Öğretmenlerin bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımları ile cinsiyetleri, öğrenim düzeyleri, görev yapılan okul türü ve mezun olunan fakülte arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Öğretmenlerin bireycilik-toplulukçuluk yaklaşımları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya konmuştur. Bu farklılığın sebebini bulmak için kıdemler arasındaki anlamlılığa bakılmıştır. 1-5 yıl ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu ve 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin daha fazla toplulukçu yaklaşımı benimsediği görülmüştür. Toplulukçu yaklaşımının 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerde daha yüksek çıkmasının sebebi olarak 1-5 yıl arası yani görevinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin mesleklerinde daha yeni oldukları için öğrenciye, okula ve çevreye olan bağlılığın oluşmasını sağlamaya çalışmak ve uyumu sağlama sürecinde olduğundan dolayıdır denilebilir. 1-5 yıl ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin arasında da anlamlı bir farklılık vardır ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin toplulukçuluk yaklaşımı yüksek çıkmıştır. 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin daha çok toplulukçu yaklaşımlarının sebebi olarak da okul-öğrenci ilişkilerinin düzenli bir şekilde gerçekleştiğinden ve ilk yıllarındaki öğretmenlere göre daha çok tecrübeye sahip oldukları düşünülebilir. 1-5 yıl ile 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında da anlamlı bir fark vardır ve 16 yıl ve üstü yöneticilerin hem bireycilik hem de toplulukçuluk düzeylerinin yüksek olduğu ortaya konmuştur. 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin hem toplulukçuluk hem de bireycilik yaklaşımlarının daha yüksek olmasının nedeni geniş bir tecrübe ve birikime sahip olmalarının yanında insan ilişkilerinin yüksek seviyede gerçekleştirmelerinden dolayıdır denilebilir. 6-10 yıl ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. 6-10 yıl ile 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında da anlamlı bir fark yoktur. 11-15 yıl ile 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı

bir fark görülmüştür ve 16 yıl ve üstü kıdeme sahip yöneticilerin bireycilik yaklaşımlarının daha yüksek ortaya konulmuştur.

5.2 Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanılarak geliştirilen bazı öneriler aşağıda sunulmuştur:

-Bundan sonra yapılacak araştırmalarda kültürel değerlerin okula yansımaları belirlenerek okul ortamında uygulanmasına ilişkin incelemeler yapılabilir.

-Hofstede'nin kültürel boyutlarından biri olan 'Bireycilik-Toplulukçuluk' ile yapılan bu araştırma, Hofstede'nin diğer kültürel boyutlarıyla da yapılabilir.

-Okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşam şartları, yaşadığı semt ve aile yapısı ile bireycilik-toplulukçuluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenebilir.

-Yükseköğretim kurumlarında görevli yöneticilerin toplumdaki konumları, gelir düzeyleri ile bireycilik-toplulukçuluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenebilir.

-Bu araştırma devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerini ve öğretmenleri kapsamaktadır. Aynı çalışma yükseköğretim kurumlarında ve özel okullarda uygulanarak yeni sonuçlar elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2012). **Türk Eğitim Tarihi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Atay, K. (2001). Okul kültürü. Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi. 23, 179-191.
- Aydın, M. (2010). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Bardakçı, H. (2012). **Kültür Ve Ticaret**. İstanbul: Cinus Yayınları.
- Barnard, C. (1994). **The Functions of Executive**. Cambridge: Harward University Press
- Başaran, İ.E. (1982). Örgütsel Davranış. Ankara Üniversitesi E.B.F. Ankara, s.112, 113.
- Başaran, İ. E. (1991). **Örgütsel Davranış**. 2. Baskı. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1991). **Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü**. Ankara: Kadioğlu Matbaası, s.243-244
- Başaran, İ.E. (2000). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bilgiç, E. (1979). Kültür Nedir, Ne Değildir?. Millî Eğitim ve Kültür. 1 (3), 15-22.
- Bodur, M. & Kabasakal, H. (2002). “Türkiye-Arap Kümesinde Kurumsal Kültür: GLOBE Araştırması”, Yönetim Araştırmaları Dergisi, 2(1), ss. 5-22.
- Bozkurt, T. (2000). İşletme Kültürü, Endüstri ve Örgüt Psikolojisi 2. Baskı, Türk Psikologlar Derneği, İstanbul: Kalder-Kalite Derneği Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). **Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlmek**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı:2, Cilt:3.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2012). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çağlayan, A. (2002). **İlköğretimlerde; Eğitimde Yönetim, Yönetimde Kalite**. İstanbul: Bilge Yayınları.
- Çarıkçı, İ. H., & Koyuncu, O. (2010). Bireyci-Toplumcu Kültür Ve Girişimcilik Eğilimi Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (3), 1-18.
- Celep, C. (2004). **Eğitim Örgütlerinde Dönüşümcü Liderlik**. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (1999). **Eğitimsel Liderlik**. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelik, V. (2012). **Okul Kültürü ve Yönetimi** (5. Baskı), Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelikten, M. (2004). Bir Okul Müdürünün Günlüğü. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(1), 123-135.
- Deal, T. E. and Peterson, D. K. (1998). How Leaders Influence the Culture of Schools. Educational Leadership, Volume: 56, Number: 1 (27-30).
- Demirel, E. T., & Tikici, M. (2004). Kültürün Girişimciliğe Etkileri. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, 2(3), 49-58.
- Dinçer, Ö. (1992). **Stratejik Yönetim Ve İşletme Politikası**, İstanbul:1992.
- Doğan, S. (1997). İnsan Kaynakları Potansiyelini Arttırmada İşletmeleri Etkinliğe Götüren Yol: Örgüt Kültürü. Amme İdaresi Dergisi, 30 (4).
- Ediger, M. (1997). Improving the School Culture. Education, Volume : 118. Number : 1 (36-42).
- Erçetin, Ş. (2000). İlköğretim Okulları Hangi Değerlerle Yönetiliyor. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (1), 31-43.
- Erdoğan, İ. (2000). **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Eren, E. (1991). **Yönetim ve Organizasyon**. İstanbul: İşletme ve İktisat Enstitüsü Yayınları.
- Eren, E. (2001). **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Ergün, M. (2014). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fidan, N. (2012). **Okulda Öğrenme Ve Öğretme**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Genç, N. (1993). Örgütsel Kültürün Oluşumu ve Bireysel ve Örgütsel Davranışlar Üzerindeki Etkisi. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt: 10. Sayı: 1-2. (306-316).
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,23(2), 61-85.
- Gürsoy, M. ve Aksoy, N. (2007). Öğretmenlere Göre Lise Müdürlerinin Katılımcı Yönetim Yeterlilikleri. KKTC Milli Eğitim Dergisi. (1): 1-23.
- Ho, D. Y. F. & Chiu, C. Y. (1994). Component ideas of individualism, collectivism, and social organization: An application in the study of Chinese culture. In U. Kim, H. C. Triandis, Ç. Kağıtçıbaşı, S.-C. Choi, & G. Yoon (Eds.), Individualism and collectivism: Theory, method, and applications (pp. 137-156). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. California: Sage.
- Hofstede, G. (1993). Cultural Constraints in Management Theories, *Academy of Management Executive*, 7/1: 81-94.
- Hofstede, G. (1994). *Cultures and Organizations: Intercultural Cooperation and its Importance for Survival-Software of the Mind*. Harper Collins: London.
- Hofstede, G. (2001). **Culture's Consequences**. California: Sage Publication.

- İlhan, R. (2012).Okul müdürlerinin kültürel değerlerinin yönetim üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- İpek, C. (1999). Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen Öğrenci İlişkisi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Kalaycı, Ş. (2009). **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**. Ankara: Asil Yayınevi.
- Koçel, T. (1989). **İşletme Yöneticiliği**. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Kottkamp, R. B. (1984). The Principal As Cultural Leader. Planning Changing. Vol 15, No:3.
- Lewis, R. D. (2006). “When Cultures Collide – Leading Accross Cultures”, Nicholos Brealey International. Boston, London.
- Morgan, G. (1998). **Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor** (Çev. Bulut, G.). İstanbul: BZD Yayıncılık.
- Oyserman, D., Coon, H. M. ve Kimmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and Collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. Psychological Bulletin, 128, 1, 3- 72.
- Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması Ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen Ve Onlarda Gözlenen Davranışlar. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(4), 411-436.
- Özkalp, E. (2000). Türkiye’de Yönetim ve Gelişen Kültür Boyutu. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi, 16 (1-2), 469-488.
- Özkoç, A. G. & Katlav Ö. E. (2015). Konaklama İşletmelerinde Örgüt Kültürünü Etkileyen Ulusal Kültür Boyutlarının Belirlenmesi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 24, Sayı 1, Sayfa 115-130
- Pawlas, E.G. (1997). Vision and School Culture. NASSP Bulletin, Volume: 81. Number: 587. (118-128).

- Pehlivan, İ. (2001). **Yönetmel Mesleki ve Örgütsel Etik**. Ankara: PegemA
- Ramsey, D. R. (1992). **Secondary Principals Survival Guide**. New Jersey: Prentice Hall, Englewood.
- Robbins, S. (1994). **Örgütsel Davranışın Temelleri**. (Çev. S.A. Öztürk) Eskişehir: Etam.
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (2001). **Örgütsel Psikoloji**. Ezgi Kitabevi, Bursa.
- Sargut, A. S. (1994). "Bireyci ve Ortaklaşa Davranış İkileminde Yönetim ve Örgüt Kuramları", Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, Cilt 49, ss. 321 – 332.
- Sayles, L. (1989). **Managerial Behavior**. New York: Free Press.
- Schein, E.H. (1970). **Organizational Psychology**. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Sergiovanni, T. & Starrat, R. (1988). **Supervision Human Perspectives**. England: McGraw-Hill.
- Sığrı, Ü. ve Tıgılı, M. (2006). "Hofstede'nin Belirsizlikten Kaçınma Kültürel Boyutunun Yönetmel- Örgütsel Süreçlere ve Pazarlama Açısından Tüketici Davranışlarına Etkisi", Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 21(1).
- Şişman, M. (1994). **Örgüt Kültürü**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Şişman, M. (1995). Örgüt Kavramının Kültürel Açından Çözümlemesi ve Eğitim Örgütleri. Eğitim Yönetimi, 1 (1), 79-94.
- Şişman, M. (2002). **Örgütler ve Kültürler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2011). **Örgütler ve Kültürler**. Ankara: Pegem Akademi.
- Terzi, A.R. (2000). **Örgüt Kültürü**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ton, İ. A. (2008). Bireycilik–Toplulukçuluk ve Güvenin İşyerinde Güçlendirmeye Olan Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Triandis, H. C. (1994). **Culture and Social Behavior**. McGraw & Hill: New York.

- Triandis, H. C. (2001). Individualism-collectivism and personality. *Journal of Personality*, 69, 6, 907- 924.
- Trompenaars, F. (1996). "Resolving International Conflict: Culture and Business Strategy", *Business Strategy Review*, 7(3), ss. 51-68
- Turan, S., Durceylan, B., & Şişman, M. (2005). Üniversite yöneticilerinin benimsedikleri idari ve kültürel değerler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 181-202.
- Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu, 1988, 8. Baskı, s. 155.
- Unutkan, G.A.(1995). **İşletmelerde Yönetimi ve Örgüt Kültürü**. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Uygur, N. (1984). **Kültür Kuramı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Varış, F. (1996). **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Walker, A. and Dimmock, C. (1998). Towards comparative educational administration: building the case for across-cultural school based approach. *Comparative Educational Administration*. V. 36, N. 4, 379-401.
- Yıldırım, B. (2000). Yönetimde Motivasyon Kaynakları. *Fırat Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı:5.
- Yıldırım, B. (2001). Okul Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Ve Meslek Ahlakına Etkisi. *Yayınlanmış Doktora Tezi*, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). **Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yay.

EKLER

Ek 1. Ölçek

YÖNETİCİLERİN VE ÖĞRETMENLERİN BİREYCİLİK VE TOPLULUKÇULUK DÜZEYLERİ

Bu araştırmanın amacı, Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kültürel bireycilik ve toplulukçuluk düzeylerini belirlemektir. Elde edilecek veriler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacağından ankete isim yazmanız gerekmemektedir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Ayşe IŞIK
İstanbul Sabahattin Zaim
Üniversitesi
SBE Y. Lisans Öğrencisi

Danışman: Yrd.Doç.Dr. Bilal Yıldırım

Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde demografik bilgiler bulunmaktadır. Size uygun ifadenin başındaki köşeli parantez () içine X işareti koymanız yeterlidir.


1-Branşınız	Lütfen (.....) Yazınız
2-Mezun olduğunuz üniversite	() Eğitim Fakültesi () Eğitim Yüksekokulu () Eğitim Fakültesi dışı
3-Mesleki kıdeminiz	() 1-5 Yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 yıl ve üstü
4-Öğrenim durumunuz	() Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
5-Görev yaptığınız okul	() İlkokul () Ortaokul () Lise
6-Cinsiyetiniz	() Kadın () Erkek
7-Göreviniz	() Müdür () Müdür Yardımcısı () Öğretmen

	Hiç doğru değil	Doğru değil	Kararsızım	Doğru	Kesinlikle doğru
8- <u>Toplu halde</u> yapılması planlanan bir işte, çoğunluğun kararlarına uyum sağlarım.					
9- <u>Bir kişiyle ortak yönlerimiz</u> yoksa, onunla birbirimizin derdini anlamamız zorlaşır.					
10- <u>Dost</u> diye andığım insanların, kusurlarımı başkalarının yanında açığa vurmamasını beklerim.					
11- <u>Yakın bulduğum</u> insanlarla fikir ayrılığına düşmemeye özel önem veririm.					
12- <u>Başkalarından</u> hiç fikir almadan, kendi başıma bir işe kalkışırsam daha sık hata yaparım.					
13- Bir karar vermeden önce mutlaka <u>başkalarına</u> da danışırım.					
14- <u>Ailemden</u> nasıl terbiye gördüysem, kendi çocuklarımı da o terbiyeyle yetiştiririm.					
15- Benim nasıl bir yapıya sahip olduğumu anlamak için <u>arkadaşlık ettiğim kimseleri</u> tanımanız yeterlidir.					
16- Benim kim olduğumu anlamak istiyorsanız, beni <u>yakın</u> çevremle birlikteyken görmelisiniz.					
17- <u>Beni yetiştirip bu günlere gelmemi sağlayanlara</u> karşı daima ilgi ve saygı borçluyum.					
18- <u>Çok zengin fakat aldığı karşılığını vermeyen biri</u> olmaksızın, <u>daha fakir ama yardımsever biri</u> olmayı tercih ederim.					
19- <u>Dostluklarımın</u> devam etmesi için yeri geldiğinde fedakarlıklar yapar, sıkıntıya düşerim.					
20- Her işin <u>kendi çıkarıma</u> uygun olmasını beklersem, bu kabul edilemez bir davranış olur.					
21- <u>Yakınlarım</u> maddi sıkıntıya düştüklerinde elimden gelen her türlü yardımı yaparım.					
22- <u>Büyüklerime</u> saygı göstermekle bir şey kaybetmem, aksine saygınlık kazanırım.					
23- <u>Benden güçlü</u> kimselerin olduğu yerde, bana fazla söz düşmez.					

24- <u>Otorite sahibi</u> kişilere karşı çıkmaktan kaçınırım.					
25- <u>İnsanlarla yardımlaşmadan</u> yaşayabilmem mümkün değildir.					
26- Çok büyük işleri <u>ancak başkalarıyla birlikte ve yardımlaşarak</u> başarabilirim.					
27- Bir işi <u>ekip halinde</u> yapmak, tek başına yapmaktan daha çok mutluluk verir.					
28- <u>İçinde yaşadığım çevreden</u> uzaklaşınca, ayak uydurmakta zorlanırım ve eski çevreme dönmeyi isterim.					
29- <u>Tanıdıklarım</u> la vakit geçirmek, benim için mutluluğun ta kendisidir.					
30- <u>Tanımadığım kimselerle</u> iş yaparsam, başımı derde sokabilirim.					
31- Bir kişi " <u>bizlerden</u> " değilse, ona karşı temkinli yaklaşırım.					
32- Bir insanla iyi geçinebilmek için <u>önce onun huylarını</u> anlar ve ona göre davranırım.					
33- Konuşurken, <u>yerine ve muhatabına uygun</u> sözler seçmeye çalışırım.					
34- Ben <u>kendi yaptıklarım</u> dan sorumluyum, başkaları da kendi yaptıklarından sorumlu olmalı.					
35- Önce <u>kendi çıkarımı</u> düşünmem gerekir, sonra başkalarını.					
36- İhtiyaç duyduğum bir şey elime geçerse, bunu diğer ihtiyaç sahiplerinden <u>önce kendim için</u> kullanırım.					
37- Yakınlarım şahsi hedeflerimi küçümsediklerinde dahi <u>başarma azmim</u> eksilmez.					
38- Yaşlandıkça olgunlaşsam da, <u>huyum</u> fazla değişmez.					
39- Yakınlarım benim hakkında olumsuz düşünceler dahi, <u>kendimle ilgili kanaatlerim</u> değişmez.					
40- Kimse bana ömür boyu yardım etmez; onun için <u>kendi geleceğimi kendim</u> tayin edebilmek isterim.					
41- Büyük bir mala <u>bir ortakla</u> sahip olup şüpheyle yaşamaktansa, daha küçük bir mala <u>tek başıma</u> sahip olmayı tercih ederim.					

42- Başkalarının fikrine göre değil, kendi aklımla ve <u>kendi düşüncelerimle</u> hareket etmeliyim.					
43- Her zaman <u>kendi ayaklarımın üstünde</u> durabilmeyi tercih ederim.					
44- Benim çalışma tarzım başkalarına pek benzemez, o yüzden işlerimi <u>kendi yöntemimle</u> yapmak isterim.					
45- Çoğu yönümle, <u>tanıdığım diğer insanlardan farklı</u> biriyim.					
46- <u>Güçlü ve mert biri</u> olursam beni çekemeyenler ve eleştirenler de çok olur.					
47- Her zaman <u>çevremdekilere kıyasla en iyisini</u> yapmak isterim.					
48- Gerçekleri (üzücü de olsa) <u>olduğu gibi anlatan</u> kimselerden bana zarar gelmez; buna karşılık, olayları süsleyerek <u>iyi yönlerini gösteren</u> kimselere karşı temkinli davranırım.					
49- İnsanlarla konuşurken fikirlerimi <u>çok açık</u> bir şekilde ifade ederim.					
50- <u>Özel hayatımda yaşadıklarımı</u> kimse bilmez.					
51- <u>Benim hatalarım</u> sadece beni ilgilendiren bir konudur.					
52- <u>Düşünce ve davranışlarımın</u> pek azını tanıdığım insanlarla paylaşıyorum.					

Ek 2. İzin Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.5127554
Konu: Ayşe İŞİK

18.05.2015

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsüne)

İlgi: a) 05.05.2015 tarih ve 126 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 15.05.2015 tarih ve 5118114 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Ayşe İŞİK'in "*Kültürel Bilinçaltının Okul Yöneticilerinin Yönetsel Davranışlarına Yansıması*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Murat ADALI
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

T.C. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi		
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü		
GELEN EVRAK		
TARİH	NO	EK
10.05.2015	289	3

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Çağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7adb-e6a9-31c6-9cdb-cb52 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.5118114
Konu: Ayşe IŞIK

18.05.2015

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 05.05.2015 tarih ve 126 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 12.05.2015 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Ayşe IŞIK'ın "*Kültürel Bilinçaltının Okul Yöneticilerinin Yönetsel Davranışlarına Yansıması*" konulu tezine dair araştırma çalışması kapsamında, ilimiz Küçükçekmece ve Başakşehir ilçelerinde bulunan özel/resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan idarecilere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
18.05.2015

Yusuf Ziya KARACAEV
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-1 Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52