



**T.C.
TOROS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANA BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DEĞER YÖNELİMLERİ İLE ÖĞRENEN
OKUL ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Nalan AKGEDİK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZİRAN 2016



T.C.
TOROS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANA BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DEĞER YÖNELİMLERİ İLE ÖĞRENEN
OKUL ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Nalan AKGEDİK

Doç. Dr. Köksal HAZIR

Danışman

YÜKSEK LİSANS TEZİ

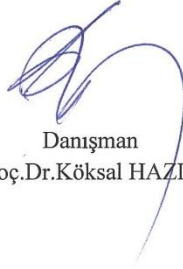
HAZİRAN 2016

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Nalan AKGEDİK tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ile Öğrenen Okul Algıları Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışma 28/06/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından İşletme Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.




Jüri Başkanı
Doç.Dr. Mehmet İNCE



Danışman
Doç.Dr.Köksal HAZIR

Jüri Üyesi
Yrd.Doç.Dr.Murat KÖYLÜ



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.



Enstitü Müdürü
Prof.Dr.Haluk KORKMAZYÜREK

ETİK BEYAN

Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım “Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ile Öğrenen Okul Algıları Arasındaki İlişki” adlı tez çalışmada tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.


Nalan AKGEDİK

28.06/2016

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DEĞER YÖNELİMLERİ İLE ÖĞRENEN OKUL ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

(Yüksek lisans Tezi)

Nalan AKGEDİK

TOROS ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İŞLETME ANA BİLİM DALI

Haziran 2016

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ve öğrenen okul algıları açısından belirlenen demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek de araştırmanın amaçları arasındadır. Araştırma evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Malatya ili Doğanşehir ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin değerlerini ölçmek için Schwartz ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen ve Demirutku (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Portre Değerler Ölçeği"; öğrenen okul algılarını belirlemek amacıyla Subaş (2010) tarafından geliştirilen "Öğrenen Okul Ölçeği" kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin en yüksek evrensellik, en düşük güç değerine önem verdikleri görülmüştür. Değer yönelimlerinde cinsiyete göre hazcılık, uyarılım, evrensellik ve güvenlik; medeni duruma göre hazcılık, uyarılım ve öz yönelim; yaşa göre güç, uyarılım ve geleneksellik; hizmet yılına göre hazcılık, uyarılım, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik; mesleki yayınları takip etme değişkenine göre güç ve uyarılım; okulun önemli bir bireyi olma değişkenine göre başarı, yardımseverlik, uyma ve güvenlik; hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma değişkenine göre güç boyutunda anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algılarında cinsiyet, hizmet yılı ve hizmet içi eğitime katılma değişkenlerine göre farklılık gözlenmemiştir. Medeni hâl değişkenine göre takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon ve zihni modeller; yaşa göre paylaşılan vizyon, kişisel hâkimiyet ve sistem düşüncesi; mesleki yayınları takip etme değişkenine göre paylaşılan vizyon; okulun önemli bir bireyi olma değişkenine göre paylaşılan vizyon ve zihni modeller boyutlarında anlamlı farklar saptanmıştır. Ayrıca "Öğrenen Okul Ölçeği" alt boyutları ile "Portre Değerler Ölçeği" nin uyma, öz yönelim, yardımseverlik, hazcılık, evrensellik, güvenlik ve geleneksellik alt boyutları arasında bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değer yönelimleri, Öğrenen okul, Öğrenen Okul Ölçeği, Portre Değerler Ölçeği, Sınıf öğretmenleri

Sayfa Adedi: 308+XI

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Köksal HAZIR

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE VALUE TENDENCY AND THE LEARNING SCHOOL PERCEPTION OF PRIMARY SCHOOL

(Master's Thesis)

Nalan AKGEDİK

TOROS UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCE

DEPARTMENT OF BUSINESS ADMINISTRATION

June 2016

ABSTRACT

The main purpose of this study is to identify the value tendency and the learning school perception of primary school teachers. Also, the effects of demographic factors on the value tendency and the learning school perception were identified. The sample of the research is the primary school teachers working in Doğanşehir, Malatya. “ The Portrait Value Scale ” developed by Schwartz and friends (2001) translated into Turkish by Demirutku (2004) and “ Learning School Scale ” developed by Subaş (2010) were used in the research. According to the analysis results, it was observed that the universality is the most valued and the power is the least valued for the primary teachers. Significant differences occurred in hedonism, excitement, universality and safety according to gender; hedonism, excitement and core-orientation according to marital status; power, excitement and conventionalism according to age; hedonism, excitement, helpfulness, conventionalism, compliance and safety according to time of service; power and excitement according to following the vocational publishing; success, helpfulness, compliance and safety according to being an important person in school; power according to attending to in-service education training courses. No significant differences were observed according to gender, time of service and attending to in-service education training course in learning school perception of primary school teachers. Some significant differences were identified in team learning, shared vision and mental models according to marital status; shared vision, personal mastery and system thinking according to age; shared vision according to following vocational publishing; shared vision and mental models according to being an important person in school. Also, a Relationship was identified between the dimensions of “ Learning School Scale ” and the dimensions of “ Portrait Values Scale ” which are compliance, core-orientation, helpfulness, hedonism, universality, safety and conventionalism. Finally significant relationships were found between tendency of value and learning school perception of primary school teachers.

Key Words : Value, Tendency of value, Learning school, Learning school scale, Portrait values scale, Primary school teachers

Page Numbers : 308+XI

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Köksal HAZIR

TEŞEKKÜR

Zorluklar ve engeller olsa da sancılı bir sürecin sonunda bitirmenin verdiği hazrı tatmaya değer. Bu bilinçten hareketle kararlı ve emin adımlarla –motivasyonumun düştüğü ve umutlarımı yitirdiğim günleri saymazsak- yürüyerek nihayet sonuna geldim. Uzun ve meşakkatli bir maratonda bana eşlik eden ve kendimi geliştirme isteğimi destekleyen insanları asla unutmayacağımı bildirir, onlara da çalışmamda yer vermeyi bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim süresince ve tez aşamasında bana her konuda birikim ve önerileriyle rehberlik eden, her çıkmaza girdiğimde yolumu aydınlatan, zamanında yapmış olduğu geri bildirimler ile farkındalığımı yükselten, yapıcı ve geliştirici eleştirileriyle yeni bakış açıları kazanmamı sağlayan, nezaketli ve sabırlı yaklaşımlarıyla kaygılarımı azaltan, değerli vakitlerini bana ayıran tez danışmanım ve saygıdeğer hocam Doç. Dr. Köksal HAZİR' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın başladığı andan itibaren bilgi, öneri ve yardımlarını esirgemeyen, gerek duyduğum her zaman çalışmaya yönelik güdülenme düzeyimi arttıran yüksek lisans eğitimi ve tez aşamasında birlikte yol aldığımız sevgili dostum Gülçin GÜLER' e, emeklerini minnetle andığım, süreç boyunca maddi ve manevi desteğini hissettiğim, değerli arkadaşım Serbülent SARIBAŞ' a teşekkürü bir borç bilirim. Uygulamanın gerçekleştirilmesine olanak veren değerli okul müdürlerine ve çalışmanın esas temelini oluşturan meslektaşlarıma gösterdikleri anlayış ve sabırdan dolayı şükranlarımı sunarım.

Türlü özverilerle beni bu günlere getiren, değerlerimin mimarı rahmetli annem Selime AKGEDİK' e, çalışmamı yürütebilmem için bana her türlü huzurlu ortamı yaratan ve beni yüreklendiren babam Mustafa AKGEDİK' e, tüm yaşamım boyunca maddi ve manevi desteklerini gördüğüm ablam Emel FIRAT' a, eşi İlker FIRAT' a ve rahmetli abim Uğur AKGEDİK' e sonsuz minnettarlığımı sunmaktan gurur duyarım.

Çok özel bir teşekkürü hak eden, tanıdığım ilk günden bu güne bana değer duygusunu yaşatan, her sıkıntıda ve her mutluluğumda aramızda yüzlerce kilometre olsa da uzakları yakın eden, çalışma sürecinde planladığımız ancak ertelediğimiz her ne varsa anlayışla karşılayan ve nazımı çeken, sevgisini ve özlemini kalbimin en derin yerinde hissettiğim, çok yakında hayatımı birleştireceğim sevgili Yüksel KELEŞ' e umutlarım adına teşekkür ederim. Bu tezi, altı yıl önce ebediyete uğurladığımız annem ve abime armağan ediyorum.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. DEĞER YÖNELİMLERİ VE ÇERÇEVESİ.....	5
1.1. Kavramsal Çerçeve.....	5
1.1.1. Değer Kavramı.....	5
1.1.2. Değerlerin Kaynağı, Oluşumu, Gelişimi ve Değişimi.....	9
1.1.3. Değerlerle Bağlantılı Diğer Kavramlar.....	13
1.1.3.1. Değer-Tutum.....	13
1.1.3.2. Değer- Norm.....	15
1.1.3.3. Değer- İnanç.....	17
1.1.3.4. Değer- Ahlak.....	19
1.1.3.5. Değer-Etik.....	21
1.1.3.6. Değer-İhtiyaç.....	24
1.1.3.7. Değer- İlgi.....	25
1.1.3.8. Değer-İdeoloji.....	26
1.1.3.9. Değer-Kültür.....	28
1.1.3.10. Değer- Vizyon.....	29
1.1.3.11. Değer- Davranış.....	30
1.1.4. Değer Çeşitleri.....	31
1.1.4.1. Bireysel/Kişisel Değerler.....	31
1.1.4.2. Toplumsal/Sosyal Değerler.....	33
1.1.4.3. Mesleki/Profesyonel Değerler.....	35
1.1.4.4. Örgütsel Değerler.....	37
1.1.4.5. Evrensel Değerler.....	41
1.1.5. Değerlerin Sınıflandırılması.....	43
1.1.5.1. Değerlerin Sınıflandırılmasına İlişkin Yaklaşımlar ve Başlıca Değerler.....	43
1.1.5.1.1. Değerleri Evrensel Düzeyde İlgili Oldukları Alanlara Göre Sınıflandırmaya Yönelik Yaklaşımlar ve Değer Grupları.....	44
1.1.5.1.2. Değerleri Kültür Boyutlarını Esas Alarak Sınıflandıran Yaklaşımlar ve Başlıca Değerler.....	47
1.1.6. Farklı Disiplinler Açısından Değerler.....	64
1.1.6.1. Antropoloji Bilimi Açısından Değerler.....	64
1.1.6.2. Felsefe Bilimi Açısından Değerler.....	65
1.1.6.3. Psikoloji Bilimi Açısından Değerler.....	66
1.1.6.4. Sosyoloji Bilimi Açısından Değerler.....	68
1.1.7. Değerlerin Önemi.....	70

1.1.7.1. Değerlerin Bireysel Hayatta Önemi.....	71
1.1.7.2. Değerlerin Toplumsal Hayatta Önemi.....	72
1.1.7.3. Değerlerin Örgütsel Hayatta Önemi.....	73
1.1.8. Değerlerin Fonksiyonları.....	75
1.1.9. Değerleri Etkileyen Bireysel ve Toplumsal Etmenler.....	78
1.1.9.1. Yaş ve Değerler.....	78
1.1.9.2. Cinsiyet ve Değerler.....	78
1.1.9.3. Eğitim Durumu ve Değerler.....	80
1.2. Değerlerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar.....	81
1.2.1. Rokeach Değer Ölçeği.....	81
1.2.2. Schwartz Değer Ölçeği.....	82
1.2.3. Portre Değerler Ölçeği.....	84
1.2.4. Değerler Ölçeği ve Değer Sıralama Ölçeği.....	86

İKİNCİ BÖLÜM

2. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME VE ÇERÇEVESİ.....	89
2.1. Öğrenme Kavramı ve Tanımı.....	89
2.2. Öğrenme Seviyeleri: Bireysel Öğrenmeden Örgütsel Öğrenmeye.....	91
2.2.1. Bireysel Öğrenme.....	91
2.2.2. Grup Olarak Öğrenme.....	93
2.2.3. Örgüt Düzeyinde Öğrenme.....	93
2.3. Örgüt Kavramı ve Tanımı.....	95
2.3.1. Örgüt Türleri.....	96
2.3.2. Örgüt Kültürü ve Değerler.....	97
2.4. Örgütsel Öğrenme.....	98
2.4.1. Örgütsel Öğrenme Şekilleri.....	101
2.4.1.1. Tek Etaplı (Tek Döngülü) Öğrenme.....	102
2.4.1.2. Çift Etaplı (Çift Döngülü) Öğrenme.....	103
2.4.1.3. Öğrenmeyi Öğrenme.....	104
2.4.2. Örgütsel Öğrenme Süreci.....	105
2.4.2.1. Bilginin Kazanılması.....	107
2.4.2.2. Bilginin Yayılması (Paylaşılması).....	107
2.4.2.3. Bilginin Çözümlemesi (İçselleştirilmesi).....	108
2.4.2.4. Örgütsel Hafıza (Bilginin Kullanılması ve Saklanması).....	108
2.4.3. Örgütsel Öğrenmeyi Kolaylaştıran ve Zorlaştıran Unsurlar.....	109
2.4.4. Örgütsel Öğrenmenin Değerleri.....	116
2.5. Öğrenen Örgüt Kavramı.....	118
2.5.1. Öğrenen Örgütlerin Temel Yetenekleri.....	121
2.5.2. Öğrenen Örgütlerin Geleneksel Örgütlerden Farkları.....	122
2.5.3. Öğrenen Örgüte Giden Yol.....	124
2.5.4. Senge' ye Göre Öğrenen Örgütün Disiplinleri.....	126
2.5.5. Öğrenen Örgütte Çalışanların Özellikleri.....	132
2.6. Bir Örgüt Olarak Okul.....	136
2.6.1. Öğrenen Bir Örgüt Olarak Okul.....	139
2.6.2. Öğrenen Okulda Öne Çıkan Unsurlar.....	144
2.6.2.1. Öğrenen Okul Kültürü.....	145
2.6.2.2. Öğrenen Okul İklimi.....	147
2.6.2.3. Öğrenen Okulun Değerleri.....	149
2.6.3. Öğrenen Okul ve Geleneksel Okul.....	152
2.6.4. Öğrenen Okullarda Öğrenme Ortamları.....	155

2.6.5. Öğrenen Okulda Paydaş Rollerini.....	156
2.6.5.1. Öğrenen Okulda Öğretmenin Rolü.....	156
2.6.5.2. Öğrenen Okulda Yöneticinin Rolü.....	160
2.6.5.3. Öğrenen Okulda Öğrencinin Rolü.....	162
2.6.5.4. Öğrenen Okulda Ebeveyn Rolü.....	164
2.7. Sosyal Bir Sistem Olarak Okul, Öğretmen ve Değerler İlişkisi.....	165

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR VE ARAŞTIRMA BOYUTLARI.....	171
3.1. Değerlere Yönelik Çalışmalar.....	171
3.2. Öğrenen Örgüte Yönelik Çalışmalar.....	178
3.3. Araştırma Çerçevesi.....	185
3.3.1. Problem Durumu.....	185
3.3.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	187
3.3.3. Problem Cümlesi.....	189
3.3.4. Alt Problemler.....	190
3.3.5. Varsayımlar.....	190
3.3.6. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	191
3.3.7. Tanımlar.....	191
3.4. Yöntem.....	193
3.4.1. Araştırmanın Modeli.....	193
3.4.2. Araştırmanın Hipotezleri.....	194
3.4.3. Evren ve Örneklem.....	196
3.4.4. Veri Toplama Araçları.....	196
3.4.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	196
3.4.4.2. Portre Değerler Ölçeği.....	197
3.4.4.3. Öğrenen Okul Ölçeği.....	198
3.4.5. Veri Toplama Süreci.....	200
3.4.6. Veri Analizi.....	201
3.5. Bulgular ve Yorumlar.....	202
3.5.1. Demografik Bulgulara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	202
3.5.2. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenilirlik ve Faktör Analizlerine İlişkin Bulgular.....	207
3.5.3. Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Bulgular.....	216
3.5.3.1. Demografik Değişkenlere Göre Ölçeklere Uygulanan Anova Testine İlişkin Bulgular.....	216
3.5.3.2. Değer Yönelimleri Alt Boyutları ile Öğrenen Okul Algıları Alt Boyutlarının İlişkinine Yönelik Korelasyon Analizi.....	237
3.5.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ile Öğrenen Okul Algıları İlişkinine Yönelik Regresyon Analizleri.....	239
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	244
KAYNAKLAR.....	261
EKLER.....	295
EK 1. Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Anket Formu.....	295
EK 2. Araştırmanın Uygulandığı Okullar.....	302
EK 3. Anket Uygulamaya Yönelik İzinler.....	303
ÖZGEÇMİŞ.....	308

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
Çizelge 1.1. Schwartz'a göre değerlerin sınıflaması	55
Çizelge 1.2. Elizur ve Sagie' ye göre değer sınıflamaları	59
Çizelge 1.3. Rokeach'a göre değerlerin sınıflaması.....	62
Çizelge 2.1. Örgütsel öğrenme tanımları.....	98
Çizelge 2.2. Öğrenen örgüt ile geleneksel örgüt arasındaki farklar.....	123
Çizelge 2.3. Sanayi ve bilgi toplumundaki eğitim modelleri	153
Çizelge 2.4. Geleneksel okul ve öğrenen okul arasındaki farklar	154
Çizelge 3.1. Öğrenen okul ölçeği istatistik değerleri.....	199
Çizelge 3.2. Öğrenen okul ölçeğinin boyutları, soru sayısı ve madde numaraları.....	200
Çizelge 3.3. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular.....	202
Çizelge 3.4. Medeni hâl değişkenine ilişkin bulgular.....	202
Çizelge 3.5. Yaş değişkenine ilişkin bulgular.....	203
Çizelge 3.6. Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular.....	203
Çizelge 3.7. Meslekteki hizmet yılı değişkenine ilişkin bulgular	204
Çizelge 3.8. Okulda çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgular.....	204
Çizelge 3.9. Görev yeri değişkenine ilişkin bulgular.....	204
Çizelge 3.10. Okulun çevresini sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan algılanması değişkenine ilişkin bulgular.....	205
Çizelge 3.11. Gelir düzeyi değişkenine ilişkin bulgular.....	205
Çizelge 3.12. Mesleki yayınları takip etme değişkenine ilişkin bulgular.....	206
Çizelge 3.13. Kendini görev yaptığı okulun önemli bir bireyi olarak görme değişkenine ilişkin bulgular.....	206
Çizelge 3.14. Hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma değişkenine ilişkin bulgular.....	206

Çizelge 3.15. Portre değerler ölçeğine ilişkin güvenilirlik istatistikleri.....	207
Çizelge 3.16. Portre değerler ölçeğinin alt boyutlarının güvenilirliğine ilişkin cronbach alpha değerleri.....	208
Çizelge 3.17. Portre değerler ölçeği faktörlerini oluşturan değişkenler.....	208
Çizelge 3.18. Portre değerler ölçeği madde istatistikleri.....	210
Çizelge 3.19. Öğrenen okul ölçeğine ilişkin güvenilirlik istatistikleri.....	211
Çizelge 3.20. Öğrenen okul ölçeği ve alt boyutlarının güvenilirliğine ilişkin cronbach alpha değerleri.....	212
Çizelge 3.21. Öğrenen okul ölçeği madde istatistikleri.....	212
Çizelge 3.22. Öğrenen okul ölçeğine ilişkin KMO örneklem uygunluk ölçüsü değeri ve bartlett küresellik testi.....	213
Çizelge 3.23. Öğrenen okul ölçeğine ilişkin açıklanan toplam varyans.....	214
Çizelge 3.24. Öğrenen okul ölçeğine ilişkin faktörler ve değişkenler.....	214
Çizelge 3.25. Öğrenen okul ölçeğine ilişkin ortak varyans.....	215
Çizelge 3.26. Cinsiyet değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı.....	217
Çizelge 3.27. Medeni hâl değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı.....	219
Çizelge 3.28. Yaş grupları değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı.....	220
Çizelge 3.29. Eğitim durumu değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı.....	223
Çizelge 3.30. Hizmet yılı değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı.....	224
Çizelge 3.31. Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı.....	227
Çizelge 3.32. Görev yeri değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı.....	229
Çizelge 3.33. Gelir düzeyi değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı.....	230
Çizelge 3.34. Mesleki yayınları takip etme değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt	

boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı.....	232
Çizelge 3.35. Okulun önemli bir bireyi olma değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı.....	233
Çizelge 3.36. Hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı.....	235
Çizelge 3.37. Değer yönelimleri alt boyutları ile öğrenen okul algıları alt boyutlarının ilişkisine yönelik korelasyon analizi.....	238
Çizelge 3.38. Portre değerler ölçeği boyutları ile takım halinde öğrenme ilişkisine yönelik regresyon analizi.....	240
Çizelge 3.39. Portre değerler ölçeği boyutları ile paylaşılan vizyon ilişkisine yönelik regresyon analizi.....	240
Çizelge 3.40. Portre değerler ölçeği boyutları ile kişisel hâkimiyet ilişkisine yönelik regresyon analizi.....	241
Çizelge 3.41. Portre değerler ölçeği boyutları ile zihni modeller ilişkisine yönelik regresyon analizi.....	241
Çizelge 3.42. Portre değerler ölçeği boyutları ile sistem düşüncesi ilişkisine yönelik regresyon analizi.....	242
Çizelge 3.43. Araştırma hipotezlerinin kabul ve red durumları.....	242

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1.1. Kültürün öğeleri.....	28
Şekil 1.2. Birey-örgüt uyumu için bir model.....	39
Şekil 1.3. Schwartz değer kavramındaki değer tipleri ve ana değer grupları arasındaki ilişkilerle ilgili model.....	57
Şekil 2.1. Tek etaplı öğrenme.....	102
Şekil 2.2. Çift etaplı öğrenme.....	103
Şekil 2.3. Öğrenmeyi öğrenme.....	105
Şekil 2.4. Bireysel ve örgütsel öğrenme arasındaki köprü.....	106
Şekil 2.5. Öğrenen örgüte giden yol.....	124
Şekil 2.6. Öğrenen örgütün disiplinleri.....	126
Şekil 2.7. Öğrenen okul modeli.....	142
Şekil 3.1. Araştırma modeli.....	194

SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış bazı simgeler ve kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Simgeler Açıklama

%	Yüzde
Küm. %	Yığılmalı yüzde
% Varyans	Açıklanan varyansın yüzdeliği
*	0.05 seviyesinde anlam
**	0.01 seviyesinde anlam
N	Denek sayısı
p	Anlamlılık düzeyi
r	Korelasyon katsayısı
R²	Açıklama derecesi
sig.	Anlamlılık değeri

Kısaltmalar Açıklama

Akt.	Aktaran
ANOVA	Tek Yönlü Varyans Analizi
KMO	Kaiser Meyer Olkin Örneklem Yeterliliği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖÖÖ	Öğrenen Okul Ölçeği
PDÖ	Portre Değerler Ölçeği
SDÖ	Schwartz Değerler Ölçeği
Vb.	Ve benzeri
Vd.	Ve diğerleri

GİRİŞ

Yıllar boyu eğitim örgütleri, bilişselliği ön planda tutan geleneksel düşüncelerin etkisinden çıkamamış, bünyesinde çalışan bireylerin duyguları, sezgileri, inançları ve değerleri göz ardı edilmiştir. Salt mantığın ve bilişsel düşünce süreçlerinin yer aldığı ancak duygu, sezgi, inanç ve değerlerden arındırılmış eğitimdeki hâkim modellerin son yıllarda eğitim örgütleri açısından yetersiz kaldığı görülmektedir. Eğitim örgütlerinde bilişsel düşünce süreçleriyle birlikte çalışanların duygu, sezgi, inanç ve değerlerinin de önemini altını çizen ve rekabet gücünü artıran yeni eğitim paradigmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle öncelikle değerler olgusunun ayrıntılı olarak incelenmesi, çalışanların değerlerinin tanımlanması, değerlerin işlevi, okul örgütünde değerlerin yeri vb. konular örgüt bağlamında çözümlenmelidir.

Okullar bilgi, beceri ve değerler üreten; karmaşık bir sosyal ilişkiler ağına sahip olan sistemlerdir. Açık ve sosyal bir sistem özelliği gösteren okullar, önemli saydıkları ya da arzu ettikleri şeyler bakımından birbirinden farklı örgüt üyelerini bir araya getirir. Ancak bu farklılıklar bir zenginlik olarak görülüp fırsata çevrilirse okullar amaçlarına ve arzu ettikleri geleceğe kolayca ulaşabilirler. Öğrenen bir okul olmak, önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için izlenen yollar ve uygulanan yöntemlerin de ötesinde konumu gereği öğretmenlerin değer yönelimlerinin tanımlanmasını gerektirir. Çünkü değerler, örgütsel davranışın önemli bir belirleyicisidir. Bu bağlamda öğretmenlerin değer yönelimlerini çalışma ortamlarına yansıttıkları ve çalıştıkları kurumların da onların değer yönelimlerini etkiledikleri söylenebilir.

Eğitimde yeniden yapılanmanın öne çıktığı günümüz dünyasında, değerler olgusunun temeli ilkokullarda atılmaktadır. Eğitim sisteminin birinci basamağını oluşturan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri, bireyin daha küçük yaşta kazandığı deneyimlerinin mimarı ve kişiliklerini biçimlendiren bir sanatkâr olarak bilinir.

Öğretmenlerin sahip olduğu değerler, öğrenen okullar açısından gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Bu nedenle her şeyden önce bir öğretmen olarak öğrenen bir topluluk oluşturmak için öğrenmeyi öğrenmesi, paylaşması, takım halinde çalışması ve değerlerinin farkında olması gerekir. Çünkü mesleğinde derinliğine bilgi sahibi, öğrenmeyi öğrenmiş, paylaşımına açık, araştıran, sürekli gelişen ve geliştiren, değişime açık ve esnek, takım

halinde çalışabilen ve en önemlisi de değer yönelimlerinin farkında olan öğretmenlerle öğrenen bir okul olunabilir. Sınıf öğretmenlerinin değerlerini çalışma ortamlarına yansıttıkları düşünüldüğünde, hem yetiştirecekleri bireyleri hem de çalıştıkları eğitim kurumlarını dolaylı veya doğrudan etkilemesi kaçınılmazdır.

Bu bakış açısından hareketle çalışmada, değer ve öğrenen örgüt kavramları irdelenerek Malatya ili Doğanşehir ilçesinde eğitim öğretim hizmeti veren ilkokullar üzerinde yapılan araştırmayla sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve değerlerin öğrenen örgütler üzerindeki etkileri saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın temeli, Schwartz'ın "Değer Teoremi" ve Senge'nin "Beş Disiplini" üzerinde şekillenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bilgilerin hem literatüre hem de değer yönelimleri ve çalıştıkları kuruma yönelik algıları konusunda farkındalık yaratmak açısından katılımcılara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

"Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ile Öğrenen Okul Algıları Arasındaki İlişki" isimli çalışma, üç bölümden oluşmaktadır. Değer yönelimleri ve çerçevesinin geniş bir yelpazede incelendiği ilk bölümde, değer kavramı tanımlanmış, değer kavramı ve çerçevesi kapsamında; değerlerin kaynağı, oluşumu, gelişimi ve değişimi, soyut bir kavram olan değerlerin anlaşılmasına yardımcı olacak ve anlam karmaşıklığını giderecek tutum, norm, varsayım, inanç, etik, ihtiyaç, ilgi, ideoloji, kültür, ahlak, vizyon, davranış gibi kavramlarla ilişkileri ve değer çeşitleri açıklanmıştır.

Değerleri evrensel düzeyde ilgili oldukları alanlara göre sınıflandırmaya yönelik yaklaşımlar ve değerleri kültür boyutunda sınıflandıran yaklaşımlar incelenmiş ve çalışmada değerleri kültür boyutunda sınıflandıran Schwartz Değer Teoremi esas alınmıştır. Farklı disiplinlere dayalı teorik temelleri açısından değerleri, değerlerin bireysel, toplumsal ve örgütsel hayattaki önemi ve fonksiyonları incelenmiştir. Ayrıca değerleri etkileyen bireysel ve toplumsal etmenler ve değerlerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ile ilgili çalışmaya teorik temel oluşturacak bilgilere de yer verilmiştir. Kişisel değerler üzerine yapılan çalışmalarda bireylerin değer yönelimlerini ölçmek amacı ile geliştirilen ölçekler incelenerek araştırmada Portre Değerler Ölçeği'nin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümünde, örgütsel öğrenme ve çerçevesi kapsamında; öğrenme, öğrenen örgütlerde öğrenmenin temelini oluşturan bireysel, grup olarak, örgütsel ve örgütler arası öğrenme seviyeleri, örgüt ve örgütsel öğrenme kavramları tanımlanmıştır. Örgütsel öğrenme şekilleri, örgütsel öğrenme süreci ve örgütsel öğrenmenin değerlerinden bahsedilmiş; örgütsel öğrenmeyi kolaylaştıran ve zorlaştıran unsurlar sıralanmıştır.

Öğrenen örgüt başlığı altında öğrenen örgütlerin temel yetenekleri, öğrenen örgütlerin geleneksel örgütlerden farkları, öğrenen örgüte giden yol, Senge'nin öğrenen organizasyon olabilmek için uygulanması gereken öğrenme disiplinleri olan kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi ve öğrenen örgütte çalışanların özellikleri geniş bir şekilde ele alınmıştır. Ardından öğrenen bir örgüt olarak okulda öne çıkan unsurlar tespit edilmiş ve öğrenen okulların geleneksel okullardan farkları ortaya konmuştur. Öğrenen okullarda nasıl bir öğrenme ortamlarının olduğu vurgulanarak, söz konusu okullarda okul paydaşlarının yani öğretmenlerin, idarecilerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin rolleri aktarılmıştır. Son olarak sosyal bir sistem olarak okul, öğretmen ve değer ilişkisi kurulmuştur.

Üçüncü bölümde değerler ve öğrenen örgüte yönelik yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara ve araştırmanın boyutlarına yer verilmiştir. İlgili çalışmalar literatür taramasında ulaşılmış olan bazı araştırmalara ilişkin olup, araştırmalar yerli ve yabancı çalışmalarda ayrı ayrı kronolojik sıralamaya göre dizilmiştir. Araştırma boyutlarında araştırmanın problemi tartışılarak tanımlanmakta; problem cümlesi kurularak alt problemleri belirlenmekte; amaçları, önemi, varsayımları, kapsam ve sınırlılıkları ortaya konmakta ve önemli kavramlar işlevsel olarak açıklanmaktadır.

Araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Portre Değerler Ölçeği ve Öğrenen Okul Ölçeği, veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemler ile ilgili bilgiler verilmiştir. Araştırmadaki alt problemlere ilişkin bulgular istatistiksel olarak çözümlenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen verilerin tablolara aktarılması sonucu oluşturulan bulgular ve yorumlar aktarılmıştır.

Araştırmadan çıkan bulgular alan yazın ışığında yorumlanmaya çalışılmış, elde edilen bulgular çerçevesinde ortaya çıkan genel sonuçlar sıralanmış, uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Ekler bölümünde ise sınıf öğretmenlerine uygulanan anket formu, anket uygulanan ilkokullar ve anket uygulamaya yönelik gerekli izinler yer almıştır.



BİRİNCİ BÖLÜM

1. DEĞER YÖNELİMLERİ VE ÇERÇEVESİ

Bu bölümde değer, değerlerin kaynağı, oluşumu, gelişimi ve değişimi, değerlerle ilgili diğer kavramlar, değer çeşitleri, değerlerin sınıflandırılması, farklı disiplinler açısından değerler, değerlerin önemi ve fonksiyonları incelenmiştir. Ayrıca değerleri etkileyen bireysel ve toplumsal etmenler, değerlerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ile ilgili çalışmaya teorik temel oluşturacak bilgilere de yer verilmiştir.

1.1. Kavramsal Çerçeve

Değerler, insan davranışlarının temel yönlerini tanımlamada ve açıklamada bütünlendirici bir ölçüdür. Genel anlamda değerler, bir toplumun üyesi olan fertlerin; yaşamlarına, tutumlarına, davranışlarına, beklentilerine, amaçlarına, dünyaya bakış açlarına anlam ve yön veren ölçülerdir. Bireylerin hem kendi davranışlarını hem de sosyal çevresindeki bireylerin davranışlarını anlama ve anlamlandırma noktasında önemli ipuçları veren niteliklerdir.

Her toplumda ya da toplumu oluşturan üyelerde benzer değerler görülebilir. Belli bir değeri diğerine tercih etme eğilimi gösterebilir. Ancak bireyler, bir değeri diğerine göre daha fazla önemseyebilirler. Bireylerin daha fazla önem yöneldikleri değerler de onların değer sistemlerini oluşturur. Önemli olan diğer bir nokta da bireylerin tek bir değer yönelimi içindeki davranışları değil, çeşitli değer yönelimindeki davranışlarının birbiriyle uyumlu ve tutarlı bir bütün oluşturmasıdır.

1.1.1. Değer Kavramı

Değer kavramsal olarak üzerinde çok durulan bir konu olmasına rağmen, genel olarak değer kavramının yeterince açıklığa kavuşturulduğunu söylemek oldukça güçtür. Bazıları, yararlı ve kullanışlı olmadığı düşüncesiyle onu, “idealler”, “toplumsal zorunluluklar”, “bir toplumun temel varsayımları”, “ahlaki yükümlülük prensipleri” gibi sınırlı anlamlarda kullanmıştır (Korkmaz, 2013: 53).

Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan, olanla olması gerekenin ayrımını da içinde barındıran soyut ölçü olarak ifade edebileceğimiz değer kavramı, sosyal bilimlerin hemen her alanında üzerinde önemle durulan bir kavramdır. Değer, eğitim, felsefe, psikoloji ve sosyoloji gibi çeşitli alanlarda farklı araştırmacılar tarafından tanımlanmış olsa da tanımlar içerik olarak birbirine benzemektedir. Değerin tüm dallarda kabul edilen bir tanımına ulaşmak yerine farklı açılardan tanımlarına yer vermek daha fonksiyonel görünmektedir (Bacanlı, 1999: 597-610).

Literatürde birçok farklı değer tanımlaması mevcuttur. Psikoloji açısından ilk kez 1918'de Znaniecki tarafından sosyal bilimler alanında dile getirilen değer kavramı Latince değerli olmak veya güçlü olmak anlamına gelen "valere" kelimesinden türetilmiştir (Bilgin, 1995: 83). Kavram olarak değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005: 483).

Değer, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır (Güngör, 2010: 27). Değeri, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda içselleştirdiği ve bireyin davranışlarını yönlendiren ölçünler olarak tanımlayan Akbaş (2004: 44), toplumda da değerlerin, bir toplumun davranışlarına yön veren politik, bilimsel, hukuki, felsefi ve dini düşüncelerin bütünü olan ideolojik tercihlerde, toplumsal yargılamalarda ve gruba uyumda kullanıldığını belirterek değerlerin hem bireysel kazanımını hem de toplumsal yönünü ön plana çıkarmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda ise değer; bir sosyal grup veya toplumun varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2005: 94).

Değerler, hangi toplumsal davranışların iyi, doğru ve arzu edilen olduğunu belirten, toplum üyelerince paylaşılan ölçüt veya fikirleridir (Özkalp, 2000: 98). Davranışlarımıza yol gösteren, kılavuzluk eden inançlar ve kurallardır (Hökelekli, 2010: 4-10). Davranışlara yön vererek onlar hakkında olumlu ya da olumsuz görüş belirtmemizi ve değer biçmemizi sağlayan değer kavramı, bireyin yaşamında kendine uygun, doğru ve önemli gördüğü

şeyleri tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösteren, belirli bir durumu diğerine tercih etme yönelimidir (Erdem, 2003: 56).

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi bazı amaç ve davranışları, diğer amaç ve davranışlara göre tercih edilebilir kılan değerlerimizdir. Değerler, bireyin amaçlarıyla ve gözlenebilen bilinçli etkinliklerle ilişkilidir. Bireyin sahip olduğu değerler, eylemlerini yönlendirdiği takdirde anlam kazanır. Değer verip önemsediklerimiz davranışlarımızı yönlendirir. Örneğin, affedicilik değerini içselleştirmiş bir birey için kendisini inciten insanları bağışlamak çok önemlidir. Bu yüzden birey, kendisini inciten insanların içlerindeki iyi yanları görmeye ve kin gütmemeye çalışır. Değer, bireylerin nihai amaç ve davranışları arasında kurduğu köprüdür. Bir bakıma ilişki kurarken ve karar verirken referanslarımızdır.

Bilsky ve Schwartz (1994) değerlerin literatürde yer alan özelliklerini de dikkate alarak kavramsal bir tanım geliştirmişlerdir. Buna göre değerler a) düşünce ve inançlardır, b)bireyin amaçları ve davranış biçimleriyle ilgilidirler, c)belirli durumları aşarlar, d)davranış ve olayların değerlendirilmesi ve seçimine rehberlik ederler e)taşıdıkları önem derecelerine göre hiyerarşik olarak sıralanırlar (Çetin ve Basım, 2013: 119).

Schwartz' ın değer tanımlamasına benzer şekilde Hofstede (1980) değeri, belirli durumları diğerlerine tercih etme eğilimi, Rokeach (1973), bireysel ve toplumsal bakımdan belirli bir davranış biçimi veya var oluş amacının karşıtlarına tercih edilmesine dair kalıcı bir inanç, Allport (1950), Allport, Vernon ve Lindzey (1960) bireyin inançlarının davranışlarına yansıtılması olarak tanımlamaktadır (Mehmedoğlu, 2013: 175-176). Bu tanımlardan değerlerin davranış ve eylem biçimleri ile ilgili olabildiği gibi varılmak istenen durum ile de ilgili olabildiği anlaşılmaktadır.

Değerler inançtır. Ancak tümüyle herkes tarafından kabul gören mutlak inançlar bütünü ve duygulardan bağımsız bir fikir niteliği taşımazlar; duygularla iç içedirler (Fidan, 2009: 2). Birbiri ile ilişkili düzenli ve uyumlu parçalar bir bütün oluştururlar. Değerler de inançlar, davranışlar ve duygular ile ilişkili bir örüntüdür. Bireyler içinde yaşadıkları topluma ilişkin hem bilişsel hem de duyuşsal unsurları bir araya getirirler.

Değerler, insana özgüdür. İnsanı insan yapan ve onu diğerlerinden ayıran bir nitelik taşır. Daha önce dillendirilen bir hikâye, yaşamda önem verdiğimiz şeylere göre yaşam biçimimizin de belirleneceğini vurgulamaktadır.

Bir gün, içlerinde kızıl derili olan bir grup iş arkadaşı yemek molası için dışarı çıkar. Kızıl derili yolda yürürken trafik ve iş makinelerinin çıkardığı seslere rağmen, kulağına bir cırcır böceği sesi geldiğini söyleyip aramaya başlar. Arkadaşları o kadar sesin içinde yanlış duymuş olabileceğini söyleyip, yollarına devam ederler. Arkadaşlarından biri kızıl deriliye pek inanmasa da onu takip ederek cırcır böceğini aramaya başlar. Binaların arasında küçücük bir yeşillikte cırcır böceğini bulurlar. Arkadaşı kızıl derilinin olağanüstü güçlerinin olduğunu düşünür ve bu duruma şaşırır. Kızılderili bu sesi duymak için olağanüstü güçlere gerek olmadığını söyler. Ardından cebinden çıkardığı bozuk parayı yerde yuvarlar. Çevredeki birçok insan sese kulak verir ve kendilerinden düşüp düşmediğini kontrol etmek için dönüp bakarlar. Kızılderili arkadaşına, “Önemli olan, hayatta neleri önemsendiğin ve nelere değer verdiğindir. Her şeyi ona göre duyar, görür ve hissedersin” der (Akın, 2016). Hikâye, isteklerimiz ve önem sırasına göre bakış açımızın da buna uyum sağlayacağını göstermektedir.

Değer kavramı, örgüt kültürünün temel unsurlarındandır. Bireyler, içinde yaşadıkları grup, toplum ve kültürün değerlerini benimser, içselleştirdiği değerleri karar ve seçimlerinde birer ölçüt olarak kullanırlar (Yıldırım ve Güven, 2012: 1475). Örgüt açısından değerler, bir kültür içinde, örgüt üyelerinin önem verileni ve tercih edileni ifade ederek çeşitli durum, eylem ve bireyleri değerlendirmede neyin doğru, neyin yanlış, neyin iyi, neyin kötü olduğunu belirlemede kullandıkları kıstaslardır (Şişman, 2002a: 3). Değerler, örgütün ideallerini, genel amaçlarını, standartlarını ve uygulamalarını yansıtmaktadır (Yılmaz, 2007: 641).

Çelik (2000: 97), öğretmenlerin kişisel değerleri ile sosyal bir örgüt olan okulların örgütsel değerleri arasında bir bütünlük sağlanamazsa okul yaşamının ifade etmeyeceğini belirtmiştir. Okulu hedeflerine ulaştıracak temel etken olan öğretmenin yaşam felsefesini yönlendiren değer sistemi, aynı zamanda öğretmeni okulun örgütsel yaşamına da bağlayabilir.

Türk Milli Eğitim Sistemi'nin temel değerleri 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu", 222 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu" ve 25212 sayılı "İlköğretim Kurumları Yönetmeliği" gibi yasal hükümlere dayanmaktadır. Türk Milli Eğitim sistemi ile ilgili kanun ve yönetmelik incelendiğinde temel değerlere ve bireylerin bu temel değerleri benimseyerek koruyup geliştirmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Öğrenen bir örgüt olarak okullarda bu temel değerlerin benimsetilmesi ve yaşatılması planlanmaktadır.

Yapılan tüm bu tanımlarda ön plana çıkan vurgulara göre değer kavramının özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Değerler, duyguları dile getiren bilişle ilgili yapılardır. Değerler inanışları içerir fakat duygulardan tamamen arınık değildir.
- Değerler, nesnelere, eylemlerin ve insanların seçiminde veya olayların iyi-kötü olarak değerlendirilmesini yönlendiren kıstaslar veya standartlardır.
- Değerler, bireyin amaç ve davranışlarıyla ilgilidir. Bireyler yaşamlarına değerleri doğrultusunda yön vermektedirler.
- Değerler, birey ya da toplum tarafından benimsenen, öğrenilebilen ve öğretilebilen bütünleştirici olgulardır.
- Değerler, eğitim, felsefe, psikoloji ve sosyoloji gibi birçok alanla ilgilidirler; ancak her alanın da kendine özgü değerleri vardır.
- Değerler, taşıdıkları öneme göre sıralanır. Bireysel özelliklere ve bireyin yaşadığı sosyal çevreye göre değerlerin öncelik sıralaması değişebilir.
- Değerler, grubun bireylerince paylaşıldığı için örgüt içinde uzlaşma sağlarlar. Paylaşılan değerler aracılığıyla bireyler aynı duygu ve düşünce etrafında toplanırlar.
- Değerler, birey ya da örgütün nihai hedeflerinin dayanağıdır.

1.1.2. Değerlerin Kaynağı, Oluşumu, Gelişimi ve Değişimi

Değerler, kendi başlarına bilişsel bir etki ortaya çıkarmazlar, bunların başka alanlara ait değerlerle ilişkili olmaları gerekmektedir (Güngör, 1998: 77). Eğitim, aile, din, siyaset, ekonomi ve hukuk gibi toplumsal yapıyı oluşturan temel öğelerin kendine özgü değerleri vardır. Bunlar birlikte çalışan uyumlu kesimlerdir. Birbirlerinden bağımsız hareket etmeleri düşünülemez. Bireylerin de tek bir değer yönelimi içindeki davranışları değil, çeşitli değer yönelimindeki davranışları birbiriyle uyumlu ve tutarlı bir bütün

oluşturmalıdır. Zira bireylerin sosyal yaşantısındaki davranışları tek bir ölçüne göre değerlendirilemez. Bireylerin bütün bilinçli davranışları bir değerle ilgilidir ve değerler davranışlarımıza yön veren ölçünlerdir. Örneğin, okulun hedeflerine ulaşması için öğretmenlerin, okulun vizyonuna göre hareket etmesi uyma (itaatkâr olma) değeri ile ilişkilidir.

İnsanların belirli durumlarda nasıl davranacağını belirleyen birbiriyle ilişkili ve anlamlı değerleri, değer sistemini oluşturur. Okuldaki değerler sistemi, kişiler arası ilişkileri, okulun amaçlarını ve politikalarını, sosyal etkileşimleri, öğretmenlerin ilgi, istek, beklenti ve tutumlarını kapsamaktadır. Örgütleri ayakta tutan da değerlerin ta kendisidir. Değer sistemlerindeki benzerlikler, aynı kültürden kişilerin birbirini daha iyi anlayabilmelerini sağlar. Çünkü benzer değer sistemlerine sahip olan bireylerin olaya bakış açıları ve algıları da birbirine yakındır (Demir, 2004: 9).

Değer sistemi, iyi-kötü, doğru-yanlış, istenilen ve arzu edilmeyenler hakkında ortak algı oluşturup örgüt üyelerini işbirliğine sevk eder, onları yönlendirir. Sistem olarak bir değerde yaşantılar girdi, davranışları yönlendirmek çıktı, değer yargıları ise ürünü temsil etmektedir (Aydın, 2002: 13).

Farklı disiplinler tarafından ele alınan değerlerin, farklı kaynaklara da dayanması da beklendiği bir durumdur. O halde bireyin davranışlarına yön veren değerlerin kaynağı nedir? Neden bazı kişi ve davranışları diğerlerinden daha önemli ve değerli görürüz? Değerlerin kaynağına ilişkin farklı görüşleri belirtmekte fayda vardır. Değerlerin kaynağı genel olarak, sosyal bir varlık olan bireyin dışındadır. Toplumda bireyin hak ve görevleriyle birlikte sahip olduğu konumu, ister kazanılma, ister toplum tarafından yüklenme olsun tüm bunlar sosyal kişinin çevresinden gelir. Kişinin tümüyle kontrol edemeyeceği durumlar ve ortamlar olduğundan, kişi bunu denetleyemez (Küçük, 2009: 7).

İyi bir aileden gelmek, toplumda yüksek bir değer ölçütü olmakla birlikte, sosyal saygınlık kişinin kendisinden dolayı değil, iyi bir aileye mensup olmasından dolayı gösterilir. O halde değerli görülen özellikler, kişiyi çevreleyen kültürden gelmektedir (Fichter, 1990: 133). Değerler aynı zamanda kültürden ve kişinin tecrübelerinden de kaynaklanabilmektedir (Schermerhorn, 1996: 136'dan Akt. Doğruel, 2013: 21).

İnsanlar düşünebilme yetileri sayesinde var olan bilgilere yenilerini ekleme yeteneğine sahiptir. Dolayısıyla bireylerin hem değer üretebildiği hem de değerleri sosyal öğrenme yoluyla elde ettiği görülmektedir. Değerler, bir ağaca benzetilebilir. Değerler, kökünü insanın ruh dünyasından, bedenini ise kültür dünyasından almaktadır. Bundan dolayı, insanın doğasında var olan ve onu mükemmel kılan niteliklerin keşfedilmesi ve bu niteliklerin insan tarafından içselleştirilip karakter halini alması için yardım ve rehberliğe ihtiyaç vardır (Özdaş, 2013: 17). Değerler, bireysel ve toplumsal inanışlara da kaynaklık eder.

Değer, dine veya başka bir otoriteye de dayandırılabilir (Aydın, 2006: 1). Ancak, değerlerin ne kadarının insan kaynaklı ve ne kadarının dini kaynaklı olduğunu bilinmemektedir (Tarhan, 2012: 61). Bundan dolayı değerlerin kaynağı, değer üretebilme ve ürettikleri değeri başkalarına aktarma gücüne sahip insana, toplumsal statü açısından düşünülürse topluma ve dini inanışlara (mutlak varlık) dayandırılabilir. Değerler, bireysel ve toplumsal yaşantılar sonucu oluşan ilişkiler ile ortaya çıkan, davranışlara dönüştürülerek somutlaştırılan kabullerdir (Tokdemir, 2007: 17). Birey çevresinde maddi veya manevi varlıklara değer yükler.

Varlıklara bir değer atfederken aile, öğretmen ve arkadaş gibi yakın veya uzak çevresinden edindiği bilgileri akıl yoluyla süzgeçten geçirerek bazılarını kabul eder, inandıklarına uyum gösterir ve içselleştirir, bazılarını da şekillendirir veya değiştirir. Değerler, kalıtsal olmayıp sosyal onay, model alma ve taklit yoluyla öğrenme sonucu oluşur. Değerlerin oluşma sürecinde aile faktörü ilk sıradadır. Anne ve baba nelerin yapılacağını veya yapılmayacağını, nelere inanılıp nelere inanılmayacağını söyleyerek kendi değerlerini çocuğa yansıtır; bu değerleri benimseme ödüllendirmeyi, benimsememe ise cezalandırmayı beraberinde getireceğinden ilk değerler ödül ve cezaya göre oluşmaktadır (Robbins, 1993: 350' den Akt. Güzelyurt, 2010: 20).

Bir eğitim müşterisi olarak öğretmen, yeni kuşakları topluma hazırlamak için eğitime işini yapar, çeşitli görevler alır, örgütsel beklentileri yerine getirmek amacıyla yaptığı etkinlikler sebebiyle liderlik, eğiticilik, bilgi yayıcılık, rehberlik ve uzlaştırıcılık gibi rollere sahiptir. Öğretmenin bilgi, beceri, tutum, değer, anlayış ve kişilik geliştirmesi onun yeterliliğidir. Bu süreçte öğretmenden mesleğin değer ve normlarına uygun davranması, idari amirleri, meslektaşları, velileri ve diğer eğitim örgütleriyle iletişim

halinde olması beklenmektedir. Tüm eğitim müşterilerinin takım olması ve takım halinde çalışması örgüte dinamiklik kazandırır.

Öğretmenler, okulların daha etkili öğrenen okullar olmasında önemli rol oynamaktadır. Öğretmen, okul toplumunun ve ailesinin paydaşdır. Çocuğun potansiyelini çıkaran ve kendini gerçekleştirme sürecine yardım eden sınıf öğretmenleridir. Küçük yaşta bireysel ve toplumsal değerlerin kazanılmasına rehberlik ederler. Bireyleri milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar olarak yetiştirirler.

Okullarda çeşitli değerler geliştirilir ya da değer çatışması yaşanır. Okulun başlıca görevi sosyal, politik ve ekonomik değerleri uzlaştırmak ve dengede tutmaktır (Bursalıoğlu, 1991: 32). Bu özelliği ona öğrenen örgüt kimliği kazandırmaktadır. Öğrenen örgütün değerleri, okul ikliminde çalışan bütün bireylerin çalışmalarını destekler. Okulda çalışanların aynı amaç etrafında birleşmesi ortak bir kültürün yaratılmasıyla mümkündür.

Oluşturulan okul kültürü soyuttur. Fakat çalışanların değerleri onu somutlaştırmaktadır. Paylaşılan değerler sayesinde ortak bir okul kültürü oluşturulur. Değerler, paylaşılmış kavramlardır. Okulda iş görenlerin işlem ve eylemlerini nitelendirmeye, değerlendirmeye ve uygulamaya yarayan ölçütlerin kaynağıdır (Çelik, 1997a: 37). Öğretmenler yaptıkları işin yapılmaya değer ve önemli olduğuna inanırlarsa, iş yaşamları daha anlamlı ve amaca uygun olmaktadır (Segiovanni ve Starratt,1993'ten Akt. Turan, 1997: 246).

Toplum tarafından onaylanan ve desteklenen değerlerin, bireyler üzerindeki etkisi yüksek olurken destek görmeyen ve onaylanmayan değerler ise zamanla etkisini yitirir (Çerçi, 2013: 10). İnsanların benimsediği değerler çeşitli faktörlerin etkisiyle zamanla değişmektedir. Değerler değişmeseydi hem bireyler hem de toplum durağan bir yapıya sahip olurdu. Aksi halde değerler çok hızlı bir şekilde sürekli değişseydi hem bireysel hem de toplumsal yapıda denge ve istikrar sağlanamazdı (Yapıcı ve Zengin, 2003: 173).

Değerler, ortak kültür oluşturulmasını sağlayacak kadar durağan, bireysel ve toplumsal gelişmeyi de engellemeyecek biçimde değişken olabilir. O halde, hayat sürekli

değişirken, teknoloji her gün değişirken ve zaman her an değişirken değerlerimiz de değişir; değişmeyen tek şey değişimin kendisidir.

1.1.3. Değerlerle Bağlantılı Diğer Kavramlar

Değerler soyut birer kavram oldukları için değerlerin diğer kavramlar ile ilişkilerinin açıklanması, değerlerin anlaşılmasını ve ortaya konmasını kolaylaştıracak, aynı zamanda anlam karmaşıklığını giderecektir. Değerlerin tutum, norm, varsayım, inanç, etik, ihtiyaç, ilgi, ideoloji, kültür, ahlak, vizyon, davranış gibi kavramlarla ilişkilerinin açıklanması gerekmektedir. Bu yolla değerler daha somut bir durum kazanacaktır.

1.1.3.1. Değer- Tutum

Eğitim öğretim hizmeti veren okullarda öğretmenler, okul müdürlerinden bahsederken onların disiplinli, kuralcı, katı ve iletişime kapalı olduklarını söylerler. İster istemez kuruma yeni atanan öğretmenlerde okul müdürlerinin aynı düşüncelere sahip olduklarına dair önyargı oluşur. Daha önce karşılaşmadıkları ve tanışmadıkları halde okul müdürlerinden hoşlanmazlar. Dolayısıyla okul müdürleriyle her karşılaştıklarında kaçma eğilimi gösterirler. Peki, bu hoşlanmama durumu nereden kaynaklanıyor? Günlük hayatta yaşam olayları ve kişiler karşısında davranışlarımızı harekete geçiren nedir?

Tutum, belirli nesne, durum, kavram, kurum ya da insanlara karşı öğrenilmiş pozitif ya da negatif yönde tepki gösterme eğilimidir (Tezbaşaran, 1996: 1).

Tutum bireylere, olaylara ve durumlara karşı bireyin belirli bir şekilde hareket etme eğilimi şeklinde tanımlanabilir (Marshall, 1999'dan Akt. Demirtaş, 2011: 27). Tutum bilgiler, inançlar ve kanaatlerin bir bütünlük içinde davranışa yansımadır (Aydın, 2003: 125).

Yapılan tanımlara bakıldığında bireylerin sosyal yaşantısındaki kişi, obje, fikir, olay ve örgütlere ilişkin olumlu ya da olumsuz tepkide bulunması tutumlar tarafından belirlenir. Tutum, bireye aittir. Ancak gözle görülemeyen bireysel bir yaşantıdır. Bir tutumdan söz edebilmemiz için birey tarafından kişi, obje ya da olayların anlamlandırılması, yanı sıra bilgi, fikir ve inançlara karşı olumlu ya da olumsuz beslediğimiz duyguların da refakat

etmesi gerekmektedir. Tutum deneyim, çağrışım, model alma, taklit, koşullanma ve sosyal öğrenme yoluyla davranışlarımıza bir pozisyon vermektedir.

Yaşadığımız deneyimler sonucunda davranış biçimlerimiz de değişmektedir. Bir kişiye ya da herhangi bir nesneye karşı olumlu tutumu olan bir birey, kişi ya da nesneye karşı tavır takınır ve olumlu davranmaya başlar. Örneğin, bir sınıf öğretmenin sahip olduğu olumlu ya da olumsuz tutumları, hem öğretmen arkadaşlarının hem okul müdürünün hem de öğrencilerinin bilişsel ve duygusal niteliklerini doğrudan etkileyebilir. Toplumda farklılıkları seven, sosyal birlikteliğin gücüne inanan, işbirliğine önem veren, farklı tercihlere açık olup saygı duyan öğretmen demokratik; ilişkilerde mesafeli, kuralcı, öğrencilerin düşüncelerine önem vermeyen öğretmenler için otoriter öğretmen şeklinde algılanmaktadır. Örgüt açısından bakıldığında örgütte çalışan personel, örgütün amaçlarını, sosyal değerlerini ve vizyonunu içselleştirir, kabul eder, davranış ve tutumlarını buna göre şekillendirir.

Kişiler, olaylar, durumlar ve fikirlerle ilgili değerlendirici ifadelerin oluşturulması için temel öğeler vardır: Bilişsel, duyuşsal, davranışsal. Bilişsel öğe; kişi, obje, olay, fikir ve örgütler hakkındaki bilgilerimiz ve görüşlerimizdir. Bir olayın farkında olma, bilme ve anlama etkinliklerini kapsar. Okul müdürü, okulunun nihai hedeflerine ulaşması için takım çalışmasının gerekli olduğunu bilir. Yüksel Öğretmen, mesleğinde kendisini yetiştirmenin önemli olduğuna inanır. Hizmetli, iş arkadaşının hasta olduğu kanaatindedir. Duyuşsal öğe; kişi, obje, olay, fikir ve örgütlere ilişkin sevmeme, nefret etme, hoşlanma, hoşlanmama ve korkma gibi duygularımızı içeren tercihlerdir. Okul müdürü, işbirliği yapmaktan hoşlanır. Yüksel Öğretmen, mesleğini sever. Hizmetli, iş arkadaşından nefret eder. Davranışsal öğe; kişi, obje, olay, fikir ve örgütlere yönelik hissettiklerimizin edimsel halleridir. Okul müdürü, okulun paydaşlarıyla işbirliği yapar. Yüksel Öğretmen, kendini geliştirmek için mesleği ile ilgili akademik yayınları takip eder. Hizmetli, okul müdürüne iş arkadaşının gelmediğini ve işlerin büyük ölçüde aksayacağını söyler.

Değerler üzerine yapılan çalışmalarda çoğunlukla değer ve tutumların birbirinden ayrı kavramlar olduğu görülmektedir. Değerde tek bir inançtan bahsedilirken, tutumlara birçok inanç eşlik etmektedir. Değerler ve tutumlar arasındaki farkları daha ayrıntılı görmemiz açısından şöyle sıralayabiliriz:

- Değer, bir inancı yansıtır, tutum ise birkaç inancın belirli bir durum ya da nesneye odaklanmış çeşitli inançların bütünlüğünü yansıtır.
- Değer; nesnelere ya da durumların üstüne geçerken, tutum özellikle belirli nesne ya da durumlar üzerine odaklanır.
- Değer bir standart belirtirken, tutum bir standart değildir.
- Bir birey öğrenilmiş inançları kadar değere sahip iken, insanlara ait tutumlar, belirli nesne ve durumlarla doğrudan ya da dolaylı olarak karşılaştığı kadar tutuma sahiptir.
- Değerler, bireyin kişiliğinde ve bilişsel sistemde, tutumlara nazaran daha önemli bir yerde bulunur. Bu nedenle değerler, tutumların da belirleyicisidir.
- Değerin isteklendirme ile daha yakın bir bağlantısının olması, tutumdan daha dinamik bir yapıya sahip olmasının göstergesidir.
- Değerlerin topluma uyum sağlama, benliğin korunması, bilgi edinme ve bireyin kendini gerçekleştirme gibi işlevleri varken, tutumlar bu işlevlerle dolaylı olarak bağlantılıdır (Rokeach, 1973: 18-19'dan Akt. Dilmaç, 1999: 19-20).

1.1.3.2. Değer- Norm

Sosyal yaşamın bir düzen içinde devam edebilmesi ve toplumsal uyumun sağlanabilmesi için kişi ve grupların birbirleriyle veya toplumla olan ilişkilerinde uymaları gereken kurallar vardır. Bu kurallar, sosyal ilişkilerin düzenlenmesi ihtiyacından doğmaktadır. Kurallar aracılığıyla sosyal hayatta gelişen çeşitli ilişkiler bir düzene girmiş olur. Çünkü kurallar, neleri yapmak ya da neleri yapmamak gerektiğini bildirerek, davranışlarımızın nasıl olacağı konusunda emir ve yasaklarla bireyleri yönlendirmektedir.

Her kültürde toplumsal düzeni sağlayan, bireylere yol gösteren, doğru ve yanlış, iyi ve kötüyü, olumlu ve olumsuz, istenen ve istenmeyenleri belirleyen kurallar ve standartlar vardır. Bireylerin sosyalleşme sürecinde öğrendiği ve alışkanlık haline aldığı kural ve standartlar norm olarak adlandırılmaktadır. Şişman (2002a: 4)' a göre normlar, toplum içinde yaşayan bireylerin belirli bir durumla ilgili olarak ne yapması, ne yapmaması, ne söylemesi, ne söylememesi, kısacası nasıl davranması gerektiğini gösteren kurallardır. Bu kurallar, toplum içinde bireylerin tavır ve eylemlerinin olması gereken şekillerine işaret etmektedir.

Normlar, bir bütün olarak varlık, birlik, işleyiş ve sürdürülebilirliği sağlayan sosyal kurallar (Nirun ve Erdoğan, 1977-1978: 116) , insan ilişkilerinde davranış ve emirleri yerine getirebilmek için koyulan kurallar (Çağatay, 1968: 70) , bireylerin birbirlerine karşı nasıl ve ne şekilde davranacaklarını konusunda düzenlenen kurallar (Doğan, 2008: 315) olarak tanımlanmaktadır.

Toplumsal ilişkilerin yaşandığı her alanda normlara rastlamak mümkündür. Normlar nerede olursa olsun, bireyler arası ilişkilerin kurulmasında bireye yol gösterici, denetleyici ve düzenleyici bir role sahiptir. Örgütsel yaşamda normlar, örgütte iş görenlerin nasıl davranacağını, nasıl münasebette bulunacağını ve paydaşlarıyla nasıl iletişime geçeceğini gösterir (Bakan vd. , 2004: 52). Bu bakımdan normlar, örgüt içindeki bireylerin ilişkilerini düzenleyerek eylemlerine yön veren kurallardır (Seymen, 2008: 59).

Örgütlerde normlar aracılığıyla üyelerin sapkın ve çelişkili davranışları reddedilerek, grubun varlığı devam ettirilmeye çalışılır. Normlar aynı zamanda, örgütsel yaşamda uyulması gereken işle ilgili kuralları da içermektedir. Bir örgütte hangi çalışma davranışının onaylandığı ya da onaylanmadığı, o örgütün çalışma normlarına yönelik bilgiler vermektedir (Bozkurt, 1996: 60).

Normlar ve değerler kültürü oluşturan bileşenlerdir. Normların, uygun davranış şekillerine anlam kazandırması yönünden değerlerle ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü normlar, değerler sistemine bağlı olarak bireylere yol gösteren, davranışlarının nasıl olması gerektiğini belirleyen, aynı zamanda toplumdaki sosyal kontrolü sağlayan standartlar, kurallar ve fikirler olarak ortaya çıkmaktadır. Buna göre bir normun çeşitli değerlere dayanabileceği ve çoğu zaman değerlerin birden fazla toplumsal kurallara yani normlara kaynaklık edebileceği söylenebilir. Örneğin, üyelerinin eğitime önem veren bir örgütün, örgütsel gelişimi sağlayacak eğitimi yaygınlaştırması dolayısıyla eğitimle ilgili normlara ağırlık vermesi gerekmektedir.

Değerler ve normlar arasında benzerlik olduğu halde bu iki kavramın birbirinden ayrıldığı noktalar vardır. Normlar, toplumsal düzeni sağlamak için kabul edilmiş davranış biçimleri iken, değerler, toplumun normlar aracılığıyla ulaşmak istediği hedeflere yöneliktir (Baysal, 1981: 23).

Rokeach (1973), değerler ile normların arasındaki farklılığı şu şekilde ifade etmektedir: İlk olarak, değer bir davranış biçimi ya da varlığın hedefi anlamına gelirken, sosyal norm sadece bir davranış modu anlamına gelir. Bir diğeri, değer, özel durumların ötesinde olup belli durumları aşarken, sosyal norm, belli bir durumda belirli bir davranış biçimi olup belirgin bir yolla hareket etmek için bir reçete ya da yasaklamadır. Son olarak, bir değer oldukça kişisel ve içsel bir özellikte iken, norm, bireyin dış çevresi ile ilgili ve kişiler için atfedilmiş olup kişinin rızasına bağlıdır (Tahiroğlu, 2011: 51).

Değerler ile norm arasındaki temel fark, değer normdan daha genel ve soyut bir nitelikte olmasıdır. Bununla birlikte değer temel bir ilke, norm ise bu ilkelerin özel durumlarda nasıl uygulanacağını açıklar. Örneğin, eşitlik genel ve soyut bir değerdir. Bundan hareketle, örgüt lideri olarak bir okul müdürünün çalışanlarına ayrıcalık tanımaması ve çalışmalarını değerlendirmede yanlı davranmaması birer norm ifadeleridir. Bu bağlamda bir örgütsel değer ancak, örgütsel norm haline dönüştürülerek kurallar eşliğinde somutlaştırılır.

Normlar, gerek toplumsal gerekse örgütsel anlamda davranışlarımızı dizginleyen, emredici, sınırlandırıcı ve yasaklayıcı bir düzenektir. Normlar, toplumda ödüllendirme ve cezalandırma yoluyla güvence altına alınmaktadır. Norma uygun davranışlar ödüllendirilirken, norma aykırı davranışlar cezalandırılmaktadır. Söz gelimi, örgüt içerisinde yolsuzluk yapan bir iş gören, grup normlarına aykırı davrandığı için bir yandan hukuki olarak cezalandırılırken, diğer yandan grup üyelerince ayıplanır ve dışlanır.

Bireyler normlara, bazen yol gösterdiği ve sosyal etkileşimi kolaylaştırdığı için bazen de grup tarafından onaylanmak veya ödüllendirilmek için uymaktadır. Yani normlar, bireyin sosyalleşme sürecinde bireyler tarafından öğrenilir ve zamanla alışkanlığa dönüşür. Öğrenilen normlar toplumsal uyum ve bütünleşmeye, normlara aykırı davranışlar ise toplumsal çözülmeye doğru yol alır.

1.1.3.3. Değer- İnanç

Geçmişten günümüze insanlar, yaşamlarında çeşitli bilinmezlikleri anlamlandırmak amacıyla inanç sistemleri geliştirmişlerdir. Dünyanın nasıl işlediğine dair maddi ve manevi hatta mantıksal bir temele dayanmayan inançları benimsemişlerdir. Bilimin hızla

ilerlemesiyle birlikte bilgi çoğalmış, insanlar çevrelerinde olup bitenlerin neden ve nasıl olduğuna dair daha akılcı fikirler üretmeye başlamıştır. Bu süreçte insanların henüz bilimsel olarak aydınlatamadığı olayların varlığı ise insanları farklı inanışlara veya maneviyata sevk etmiştir.

İnançlar bir kültürü temsil eden insanlar tarafından paylaşılan, dünyanın nasıl işlediğine dair ortak düşüncelerdir. Paylaşılan bu ortak düşünceler; geçmiş, bugün ve gelecekle ilgili çıkarımlarda bulunmaya yardımcı olarak geçmişin yorumlanmasına, bugünün izahına ve geleceğin yordanmasına olanak sağlar. Bu inançlar, varlığı duyularla algılanan nesnelere ve algılanamayanlara ilişkin olabilir. Kültürün en derin ve soyut yönünü oluşturan inançlar, diğer kültürel bileşenleri şekillendirmektedir. Bireylerin ya da sosyal grupların içinde buldukları çevreye karşı tutumlarını soyut bir unsur olan inançlar belirlemektedir (Şişman, 2002a: 3).

İnançlar, bireyin iç dünyasının bir yönüne ait akıl erdirme ve bilişlerinin meydana getirdikleri devamlı bir organizasyonudur. Dolayısıyla inançlar, ancak algı ve bilgilere dayalı olduğu sürece tam ve yapılanmış bir örgüt olarak adlandırılabilir (Krech ve Crutchfield, 1967: 175'ten Akt. Sağnak, 2003: 23).

Değer tanımlamalarında değer kavramının, bir davranışın tercih edilmesini sağlayan bir inanç olduğu belirtilmektedir. Bireylerin sahip olduğu inanç sistemi; bireylerin sosyal dünyası, fiziksel dünyası ve bireyin kendisi hakkındaki inançlarının bütünüdür. Değerler, bireylerin nasıl davranıp davranmaması gerektiği hakkında bilgi veren ve bu inanç sistemi içinde merkezi bir konumda olan inançlardır (Rokeach, 1969: 123-124'ten Akt. Çalışkur, 2008: 7).

Rokeach (1973: 6-7) tanımlayıcı, değerlendirici ve perspektif olmak üzere üç inanç tipinden bahsetmektedir. Perspektif inançlar, örf ve adetlerle yaşamımıza yerleşmiş olan inançlardan oluşmakta ve değerler de perspektif inançlara dâhil olmaktadır (Koca, 2009: 80). Feather (1975: 4) ise, değerler ve inançları kavramsal açıdan eşit gören Rokeach'ı eleştirmektedir. İnançların duygusal anlamda tarafsız olduğunu, değerlerin ise taraflı ve duygusal anlam taşıyan bir unsur olduğunu belirtmiştir. Rokeach'ın inançlar sınıflamasında değerlerin geleneksel ve yasaklayıcı inançların aksine, değerlerin tasvir edici ve değerlendirici inançlar sınıfına daha yakın olduğunu ifade etmektedir (Türel, 2011: 12).

İnançlar neyin ne olduğunu açıklarken, değerler ne olması gerektiğini açıklar. Diğer bir deyişle değerler, neyin doğru neyin yanlış, neyin iyi neyin kötü olduğunu belirlemeye yarayan ölçütler iken, inançlar, kültürün en derin ve soyut yönünü oluşturur. Değerler inançlara göre oluşmakta ve kültürün daha somut yönünü teşkil etmektedir (Şişman, 2002a: 3).

Güngör'e göre değerler, bir tür inanç olmaları bakımından algı, duygu ve bilgilerimizin bir bileşimidir. Değerin, inançtan daha üst düzeyde bir zihinsel örgütlenme olduğunu ve tek bir inançtan öte örgütlenmiş bir grup inanca karşılık geldiğini belirtmiştir (Güngör, 1993: 20).

Örgüt içinde inançlar, neye inanılıp inanılmayacağını belirten değerlerdir. Örneğin, örgütte çalışma sonunda elde edilecek başarıya ve çalışma sonunda ödül geleceğine dair inançlar, iş görenleri motive etmektedir (Bakan vd. , 2004: 42). Zira değerler, inançlara göre oluşmakta ve birey inandıklarının değerlemesini iyi-kötü, doğru-yanlış ve istenen-istenmeyen olduklarını sahip oldukları değerler aracılığıyla yapmaktadır.

1.1.3.4. Değer- Ahlâk

Bireyler, yaşamlarını daha anlamlı hale getirebilmek için yaşadıkları toplumda sosyal ilişkiler kurarlar. Söz konusu ilişkilerin olumlu ve sürekli olması için bazı kurallara ihtiyaçları vardır. Toplumdan topluma, aynı toplumda zamandan zamana veya mekândan mekâna değişiklik gösteren, bireylerin toplum içindeki davranışlarını ve birbiriyle olan ilişkilerini düzenleyen kurallar manzumesi olarak ahlâk; örf, adet, değer yargıları ve norm gibi öğelerle bir bütün oluştururlar. Bireyler kendi davranışlarını sorgularken aynı zamanda diğer bireylerin de davranışlarını olumlu ya da olumsuz biçimde yargılamaktadır. Toplumda cömertlik, doğruluk, dürüstlük ve alçak gönüllülük “güzel ahlâk”, kıskançlık, cimrilik, kin tutma ve düşmanlık ise “kötü ahlâk” ifadeleridir. Ahlâkın konusunu insanın iradeli, bilinçli, insanın aklına ve iradesine uygun veya toplum tarafından yapılması istenmeyenleri birbirinden ayırabilecek toplumsal kurallara uygun davranışlar ve değer yargıları oluşturur (Aydın, 2008: 20).

Genel olarak ahlâk, bireyin kendi özgür iradesiyle iyi davranışlarda bulunup kötü davranışlardan uzak olması durumudur. Ahlâk, bireyin doğru ve yanlış birbirinden ayırt

edebilmesini sağlayan değerler bütünüdür (Can, 2004: 129). Kohlberg' e göre ahlâk, doğru-yanlış, iyi-kötü konularında akıl ve iradeyle yargılayıp karar vermeyi ve verilen kararlar doğrultusunda eylemde bulunmayı içeren bilişsel bir dizgedir (Ekşi, 2006: 30). Tanıma göre ahlâk, salt eylemlerle sınırlandırılmamakta, ahlâki değerler ve bilişsel süreçleri de içermektedir. Dolayısıyla ahlâk, bir değer sistemi olarak davranış, tutum ve inançları yönlendirmektedir (Çavdar, 2009: 25).

Bireyde “doğru - yanlış”, “iyi - kötü”, “yapılması istenen ya da reddedilen” davranışları ayırt etmede değer yargıları devreye girmektedir. Ahlâk kavramını değer kavramından ayrı düşünmek oldukça güçtür. Zira bireysel ve toplumsal ahlak değerlerden beslenmektedir. Diğer bir ifadeyle ahlâk, değerler dünyasının yaşamdaki görünen yüzüdür (Emre, 2013: 16). Ahlâki davranış açısından değer, bireyin kendisi de dâhil olmak üzere diğer bireyleri, davranışları, özellikleri, arzu edilen ve edilmeyenleri değerlendirirken müracaat ettiği kriterdir. Örneğin; Damla Öğretmen iyi insandır. Çünkü çalıştığı kurumda diğer okul paydaşlarına yardım etmektedir. Dolayısıyla yardım etmek iyidir.

Esasen ahlâk hükümleri değer hükümlerini de içinde barındırır. Diğer bir deyişle; ahlâki bir davranışın değer niteliği taşıması için “iyi” ve “kötü” kavramlarının değerlendirmelere nüfuz etmesi gerekir. Örneğin; “Affedici olmak güzel bir erdemdir.”, “Merhametsizlik kötüdür.”, gibi hükümler hem ahlâk hem de değer yargılarıdır.

Örgütlerde ahlâk, kesin olarak sınırları çizilmemiş olan değerleri sistemleştiren ve örgütsel yaşama yansıtan bir araçtır. Dolayısıyla ahlâk, değerler bütünüünün bir parçasıdır. Değerlere dayalı yargılar ancak bireyin eylemleriyle anlam kazanmaktadır. Okullarda ahlâki değerleri benimsemiş öğretmenler ahlâk ve yasa dışı işler yapmaz, yapanlara göz yummaz. Okulda idarecilerinin verdiği yasa ve ahlak dışı işlere karşı direnerek kararlı bir tavır sergiler. “Herkes yapıyor ben neden yapmayayım? ”, “Yakalanmadığın sürece her yol mubahtır.” görüşlerini reddeder.

Sonuç olarak sağlam bir toplumun inşası ancak model olan kişilerin ahlâki değerlere sahip olmasıyla mümkündür. Geleceği yapılandıran öğretmenlerin, gelecek nesli heba etmemesi için ahlaki değerlerini sağlam zeminde inşa etmesi, koruyup gelecek nesillere aktarması gerekmektedir. Aksi halde yetiştirdikleri bireyler, normal olmayan davranışlar ve taşkınlıklar meşru duruma gelir.

1.1.3.5. Değer- Etik

Etik sözcüğü Yunanlılar tarafından “alışkanlık”, “yer değiştirme” veya “karakter” anlamlarında kullanılan “ethos” sözcüğünden gelmektedir (Bowen, Webb, Rowe ve Earl, 2007’den Akt. Pekince, 2010: 19). Bireylerin yapıp ettiklerini ahlaki açıdan değerli ya da değersiz kılan öğelerin ne olduğu etik tartışmalarında ele alınan temel konudur (Türel, 2011: 13). Ahlâki alana ilişkin temel problemi konu edinen etik, değer katma ve bunları tanımlama faaliyetlerini içerir (Çakıroğlu, 2013: 20). Bu çerçevede etik, bir felsefe alanı olarak iyi-kötü, doğru-yanlış ve değerli-değersiz olanın araştırmasına yönelik ahlâki olanın özünü, niteliğini ve temel öğelerini sistemli bir biçimde ortaya koyar.

Etik ve ahlâk kavramları çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılsa da bu iki kavramın esasında özdeş olmadığını belirtmek gerekir. Etik ile ahlâkın özdeş olmamasının nedeni ahlâkın araştırma konusu, etiğin ise ahlâk felsefesi olmasından kaynaklanmaktadır (Çalışlar, 1983: 135). Ahlâk, doğru ve yanlış prensipleri olarak anlaşılırken; doğru ve yanlış odaklanan etik, ahlâki konuların bütünsel bir sistemini kapsamaktadır (Eastwood, Lamsa ve Sakkinen, 2003’ten Akt. Sezgin, 2006: 30).

Ahlâkın değer yargılarını tanımladığı, etiğin ise felsefenin ahlâk alanını araştırma konusu yaptığı söylenebilir. Hatta Pieper (1999), ahlâk ve etik kavramları arasında belirgin farkların olduğunu, etik kavramının doğrudan doğruya ahlâk kavramıyla değil, ahlâk felsefesi ile eş anlamlı olarak kullanılması gerektiğini belirtmektedir (Pelit ve Güçer, 2006: 98).

Etik, bireylerin eylemlerinin doğru ya da yanlış olarak değerlendirmede kullanılan ölçünlerle ilgilenmektedir. Etiğin kabullenilmesinde “Hangi davranış iyidir?” , “Hangi davranış istendiktir? ”, “Hangi davranış kabul görür?” , “Hangi davranış önemlidir?” , “Hangi davranışlara arka çıkılmalıdır?” gibi sorular yer almakta ve etik çalışmalar sonucunda “iyi, istendik, kabul gören, önemli, doğru ya da yanlış, kabul edilen veya edilmeyen ” davranış standartları belirlenmektedir (Gözütok, 1999: 85). Zira etik, ahlâki yargılarla ilgili sorulara verilen cevapların tümüdür (Sarı, 2005: 78).

Etik, insana nasıl yaşanması gerektiğini gösteren geleneğin akıl süzgecinden geçirilerek, iyi bir yaşam sürdürebilmek için izlenmesi gereken yolları belirlemeyi amaçlamaktadır (Des Jardins, 2006: 58-71'den Akt. Karataş, 2013: 306).

Etik, dar anlamda bireylerin insanca yaşam şartlarını ortaya koyan ve toplumsal düzeni sağlayan eylemlerin belirlenmesidir. Etik, her şeyden önce bireylerin insanca yaşam şartlarının bilinmesi ve anlaşılmasıdır. Yani bu bilişsel süreçte neyin yapılacağı ya da yapılmayacağı, neyin isteneceği ya da istenmeyeceğinin, neye sahip olunacağı ya da olunamayacağı, bu doğrultuda bireylerin bütün etkinlik ve amaçlarının yerli yerine konulmasıdır (Pehlivan, 1998: 10). Bu bakımdan toplumda insan davranışlarının doğruluğunun ya da yanlışlığını değerlendirirken sadece uyulması gereken etik davranışları değil, etik dışı davranışların da belirlenmesi ve anlaşılması gerektiği ifade edilmiştir.

Etiğin, insanların ve toplumların doğru ve yanlış değerlendirmelerinde ne yaptığının ya da yapılması gerektiğinin tanımlanmasının da ötesinde olduğunu belirten Işık (2003: 26), söz konusu doğrular ve yanlışların üzerinde hüküm yürütme, müzakere yapabilme ve tahayyül edebilme kapasitesinin geliştirilmesiyle ilgili tüm bilişsel etkinlikleri ifade etmektedir.

Storm (1989) etiği, bir insanın karakterini ve değerlerini etkileyen ya da birden fazla insanı etkileyen etkinlikleri ve tutumları içeren değer tercihleri (Akt. Gözütok, 1999: 86); Murat (2013), insanları işlerini nasıl yapmaları gerektiğini belirlemede yardımcı olan değerler ve ilkeler olarak tanımlayarak etiğin değerle ilişkisine vurgu yapmaktadırlar.

Bireylerin etik eylemler gösterip göstermemesinin nedeni sahip oldukları değer yargılarıdır. Yani ahlâki temellendirmelerdeki iyi ve kötü kavramına yüklenen anlamın ardında bireyin değer yargıları vardır. Zira bireyler, değer yargılarıyla hâl ve hareketlerinin ortaya çıkaracağı sonuçları kabullenerek davranışta bulunur. Bireylerin davranışlarını yönlendiren bir değer sistemi olmadığında etik ilkelerin anlam kazanması düşünülemez.

İnsanın var olduğu her yerde mutlaka etik bir ilişki söz konusudur (Kuçuradi, 1999: 23). Örgütler, farklı kültürlere sahip bireyleri bir araya toplayarak belli bir birliktelik içerisinde çalıştırdığından üyelerin aynı tür davranışları göstermesi ancak örgütte belirlenen ortak etik ilkeler doğrultusunda mümkün gözükabilir (Küçüköğlü, 2012: 179).

Ortak etik değerler, üyelerin işe ve örgüte karşı tepkilerini güçlendirebileceği için, üyeler etik bir örgütsel ortamı tercih ederler (Valentine, Godkin ve Lucero,2002'den Akt. Sezgin, 2006: 30).

Etik değerlerin, yasa sınırlarının çok ötesinde birey olarak kendimize ve topluma karşı görev bildiğimiz beklentilere uygun davranabilmede önemli bir rolü vardır. Etik değerler, hem okulun hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin varlığını yüceltir. Zira okulun, öğretmenin ve eğitimin varlığı bireyleri iyiye ve doğruya yönlendirir. Bütün meslek alanlarının yetiştirilmesinde öğretmenin varlığı yadsınamaz. Bilgi ve beceri kazandırırken aynı zamanda mesleğin etik değerlerini kazandırma çabası içinde olunmalıdır.

Öğretmenlik mesleği açısından etik; mesleğini icra ederken öğrenci, toplum ve meslektaşları ile ilişkilerinde uyulması gereken kuralları, ilkeleri ve yükümlülükleri ifade eder. Öğretmenlerin meslektaşlarına karşı; öğretimsel bilgiyi, beceriyi ve deneyimleri paylaşma, meslektaşlarının düşüncelerine karşı saygı gösterme, yapıcı eleştirilerde bulunma, işbirliği içinde çalışma, yeni gelen meslektaşlarının çevreye uyum sağlamalarına yardımcı olma gibi sorumlulukları vardır. Öğrencilerine karşı; sevgi ile yaklaşmak, dürüst davranmak, öğrenciler arasında ayrımcılık yapmamak, değerlendirmelerde adil ve yansız davranmak ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak durumundadır. Okula karşı; okul yönetimine karşı saygılı davranma, ders saatlerini kendi özel işleri için geçirmeme, kamu kaynağını kişisel amaçlar için kullanmama, okul araç gereçlerini dikkatli kullanma gibi, mesleğine karşı; sorumlu davranma, meslek onurunu zedeleyecek davranışlardan kaçınmak, mesleği özenle yerine getirmek, mesleki yeterliliği sürekli geliştirmek gibi yerine getirmesi gereken sorumlulukları vardır. Topluma karşı ise toplum içinde bireylerin haklarına saygı göstermek, söz ve eylemlerde tutarlı olmak, toplum içinde örnek davranışlar sergilemek gibi etik yükümlülükleri vardır (Aydın, 2011).

Öğretmenlerin profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli bir ortam sağlamak, yolsuzluk yapmama, dürüstlük, tarafsızlık, mesleki bağlılık, sürekli gelişme, saygı, kaynakların etkili ve verimli, kullanımı gibi mesleki etik ilkelerine sıkı sıkıya bağlı kalmaları gerekmektedir (Aydın, 2003: 60-72). Öğretmenlerin etik ilkelere uygun davranması, etik kurum kültürü oluşturmakla mümkündür. Ancak böyle bir ortamda öğretmenler hayatları boyunca tüm ilişkilerinde etiği içselleştirebilir.

1.1.3.6. Değer- İhtiyaç

İhtiyaç ve değer kavramları özellikleri bakımından birbirinden farklı anlamlarda kullanılsa da bazen her iki kavramın aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. İnsancıl yaklaşımın önemli isimlerinden olan Maslow, birey için ortam ve koşullar uygun olduğunda her bireyin kendini gerçekleştirebileceğini savunmaktadır. Kişiliğin gelişebilmesi için gerekli olan ihtiyaçların oluşturduğu piramit şeklindeki bir gereksinimler hiyerarşisinden bahsetmektedir. Maslow, gereksinimler hiyerarşisinin üst basamağını oluşturan kendini gerçekleştirme hem bir ihtiyaç hem de yüksek düzeyde bir değer olarak görmektedir. Ona göre bireylerin sahip oldukları kapasitelerin karşılanması gereken bir ihtiyaç, aynı zamanda içsel bir değerdir (Maslow, 1982'den Akt. Türel, 2011: 16).

French ve Kahn (1962), bir değer ve bir ihtiyacın özellikleri bakımından benzer olduğuna dikkat çekmektedir. Örneğin, birçok insanda başarı güdüsü aslında bireyin hem yapmayı arzu ettiği hem de yapma ihtiyacını hissettiği yani yapması gereken bir durumu yansıtmaktadır (Rokeach, 1973: 19'dan Akt. Özkul, 2007: 35).

Rokeach (1973), ihtiyaç ve değerleri Maslow (1982), French ve Kahn (1962)' dan farklı görmektedir. Değerler ve ihtiyaçların birbirini aynı olmadıklarını belirten Rokeach (1973), aynı olduğunu kabul ettiğimiz takdirde kapladıkları alanların da aynı olduğunu kabul etmemiz gerektiğini söylemektedir (Koca, 2009: 84).

Rokeach (1973), değerler ve ihtiyaçların tam olarak aynı olmadıklarını gösterebilmek için insanların ve hayvanların sahip oldukları özelliklerinden yola çıkar. Örneğin, insan ve hayvanların ihtiyaçları vardır. Ancak sahip oldukları özellikler bakımından insanlar değer yargılarına sahipken hayvanlarda böyle bir yargının olması mümkün değildir (Çoban, 2011: 15). Zira hayvanlar doğaları gereği içgüdülerine göre hareket etmektedir. İnsanların tercihleri ve seçimleri ise onların değerlerine dayanır. Dolayısıyla gösterecekleri tepkilerde özgürdürler.

Değerler, zihinsel tasvirler, değişim ve dönüşümlerdir, yalnız insan bu eylemleri yapabilecek yetenektedir (İşcan, 2007: 18). O halde ihtiyaçlar zihinde tasvir edilir, bilişsel olarak değerlere dönüştürülür. Bunun yanında dönüşüm sağlandığında hem bireysel hem de toplumsal olarak yargılanabilir, kabul edilebilir hatta teşvik edilebilir bir duruma gelir.

İnsanların fizyolojik, güvenlik, ait olma, sevgi, değer, başarı, saygı ve kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçları, canlı varlığını devam ettirme, güvenlik, ait olma, saygı ve kişisel gelişim gibi değerleri biçimlendirmektedir (Sezgin,2006: 35). Açlık, susuzluk gibi fizyolojik ihtiyaçlar karşılandığında ortadan kalkar. Emniyet ihtiyacı güvende kalmaya işaret eder. Ait olma ve sevgi ihtiyacının karşılanmaması yalnızlığa neden olur. Başarı, saygı görmek ve yeterlilik gibi ihtiyaçların karşılanmaması durumunda birey aşağılık duygusu hisseder. Sözü edilen gereksinimlerin en üst düzeyi kendini gerçekleştirme ise gelişim sembolüdür.

Örgütlerde örgüt paydaşlarının karşılanması gereken birçok ihtiyacı vardır. Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisi bir örgüt olarak okul ortamına uygulandığında, öncelikle öğretmenlerin fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanmadığı durumlarda okulda aktif ve verimli olmaları düşünülemez. Öğretmenlerin tehdit, alay ve eleştiri olmadan görüşlerini örgüt paydaşlarıyla paylaşabileceği bir örgüt kültürü oluşturulmalıdır. Güvenlik ihtiyacı kaygının olmadığı ve motivasyonun sağlandığı ortamlarda karşılanabilir. Ait olma ve sevgi ihtiyaçları, öğretmenin okul ortamında okulun diğer çalışanları tarafından benimsendiğini ve hissetmesi durumunda gerçekleştirilebilir.

Okul müdürü örgüt içi etkileşimin olumlu olmasına özen göstermeli, bütün çalışanları ortak bir örgüt kültürü oluşturarak bir araya getirmelidir. Okul ortamında örgütün lideri olan okul müdürlerinin, öğretmenlerin olumlu yönlerini övmeleri, gerektiğinde davranışlarını ödüllendirmeleri ve takdir etmeleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını arttıracaktır. Ancak böyle bir örgütte öğretmenler motive olarak kendilerini gerçekleştirme fırsatı bulurlar. Zira bahsedilen ihtiyaçlar sırasıyla doyuma ulaşarak bir üst basamağa çıkabilmektedir. Okulun hedeflerine ulaşabilmesi için okul müdürlerinin ihtiyaçların doyuma ulaştığı bir örgütsel ortam oluşturması gerekmektedir.

1.1.3.7. Değer- İlgı

Bireyler belli bir olay veya etkinliğe karşı yakınlık duyarlar, katıldıkları herhangi bir faaliyetten hoşlanırlar ve onlara seçicilik göstererek öncelik tanırırlar. Bunun sonucunda yaptıkları işlerden doyum sağlamak isterler. Genel anlamda ilgi, bireylerin ihtiyaçları ve bireyi eyleme iten aynı zamanda eylemi yönlendiren içsel uyarımlarına ilişkin bireyin

kendi takdiri ile özgürce ve hoşlanarak tercih ettikleri faaliyetler olarak düşünülebilir. Bireylerin yapabildikleri ve yaptıklarının ardındaki yapmak istedikleri ilgilerini gösterir.

İlgi, bireyin belli etkinliklere isteyerek yönelmesi, bu etkinlikleri kısıtlayıcı koşullar altında dahi başka etkinliklere tercih etmesi ve bu etkinlikleri yaparken yorgunluk ve bıkkınlık yerine, dinlenmişlik ve etkinliğe devam etme isteği duyması ve bireyin varlığına hükmedebildiği bir iç uyarıcıdır (Kuzgun, 2000: 50).

Tanımda da belirtildiği gibi, birey herhangi bir zorlama olmadan kendi isteği ile bazı etkinliklere öncelik tanıyor, karşılık beklemeden yapıyor ve sonucunda doyum sağlıyorsa, bu bireyin söz konusu etkinliklere karşı ilgisinin olduğu söylenebilir. Bu noktada önemli olan bireyin özgür iradesiyle etkinliklere yönelmesidir. Zira bireyin ilgisi ancak seçme özgürlüğü olduğunda yani kendi takdirine bırakıldığında ortaya çıkar. Bu bağlamda mesleki ilgiyi, bir mesleki faaliyetten elde edilen doyum sonucunda, mesleği icra eden kişinin faaliyetlere karşı istekli ve tekrar tekrar yönelme eğilimi olarak tanımlayabiliriz.

Perry (1967), ilgi ve değer kavramlarının dört muhtemel ilişkisinden söz etmektedir. İlgi, değeri oluşturan gerekli bir öge olmasa da değeri etkileyebilir. Değer, ilgiyi kapsayabilir ya da düzenleyebilir. Bir ilgi, bir değer birçok göstergelerinden biri olduğundan değerlerin sahip olduklarına bazı katkılar getirir. İlgi, ihtiyaçların bilişsel bir işareti olabilir, eylemi yönlendirebilir, kendini ve diğerlerini karşılaştırıp değerlendirebilir. İlgi, birey için savunma mekanizmasını koruyucu, düzenleyici ve kendini gerçekleştirme işlevleri olarak iş görebilir (Akt. İşcan, 2007: 20). Değerler, ilgiyi kapsayabilir ancak ilgiler tek başına değerlerden oluşan bütüne hükmedemez. Örgütte bir bireyin “ Ben mesleğimi niçin icra ediyorum? ” sorusuna verdiği yanıt değer kavramları içinde kendini gösterebilir. Aynı zamanda iş görenlerin içinde buldukları örgüte karşı ilgi göstermesi örgüte olan bağlılığını da göstermektedir. Örgüt içinde kişinin görevlerini yerine getirirken yaşadığı mutluluk, haz ve doyum kişiye aidiyet duygusu da yaşatır.

1.1.3.8. Değer- İdeoloji

İdeoloji kavramı, kendi içinde tutarlı, bir grubu sosyal, politik, ekonomik ve akademik hayatta belli bir hedefe yönlendiren inanç sistemi olarak tanımlanabilir. Edward

Shils' e göre ideoloji, toplumların ya da toplumsal grupların ihtiyaçlarına cevap veren ve kendi içinde tutarlı inanç sistemleridir (Akın ve Arslan, 2014: 83).

“Toplumun, grubun ya da bireyin sahip olduğu değerler sistemi aynı zamanda onların ideolojisini de belirler.” yaklaşımını öngören Rokeach (1973), değerlerin ideolojilerle olan ilişkisini ispatlamaya yönelik bir deney yapmıştır. Ele aldığı “eşitlik” ve “hürriyet” değerleri ideolojilere göre farklı sıralarda tercih edilmiştir. Farklı ideolojilere mensup insanların bu kavramların ideolojilerine göre nasıl farklı sıralarda tercih ettiklerini göstermiştir (Atay, 2003: 89).

Bireylere var olan değer sistemlerinin benimsetilmesinde ve bu sisteme uyumlu davranışlar sergilenmesinde ideolojinin büyük bir rolü vardır. Dolayısıyla ideoloji, var olan sosyal, siyasal ve ekonomik düzeni kurmaya, korumaya ve sürdürmeye yarayan düşünceler sistemidir.

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istedik yönde değişiklikler oluşturma sürecidir. Eğitimin, var olan kültürü koruması ve toplumsal değişmeyi gerçekleştirecek bireyler yetiştirmesi olmak üzere iki ana işlevi vardır. Bu noktada eğitilmiş insan, var olan dünya ile uyumlulaştırılmış insandır (Akın ve Arslan, 2014: 85).

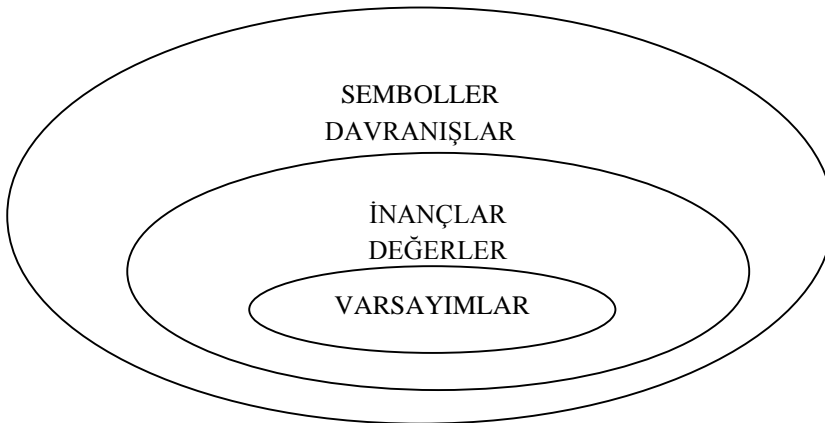
İdeolojiler, belirli bir insan modeli betimler ve kendi ideal insan tipini oluştururken eğitimden yararlanır (Öntaş, 2015: 76). Eğitim, bazı toplumsal kurumlar tarafından amaç ve ilkelere ulaşmada bir araçtır.

Eğitim öğretim faaliyetlerini yerine getiren okullarda aktif rol alan öğretmenler, eğitim ideolojilerinin uygulayıcılarıdır. Öğretmenin eğitim sisteminin genel ilkeleri doğrultusunda belirlenen uzak ya da yakın amaçları benimseyip uygulaması, devletin ve aynı zamanda okulun ideolojik beklentilerine de uyum sağladığını göstermektedir. Benzer biçimde, eğitim kurumlarında öğretmenlerin var olan düzeni kabul etmeyi, bu düzene uymayı ve bu düzeni sürdürmeyi eğitim sürecinde öğrendiklerini ileri sürmek yanlış olmayacaktır. Öte yandan, öğretmenlerin kurum içinde inanç, değer ve normlarını paylaşması yoluyla ortaya çıkan ideolojiler, diğer kurum çalışanlarını birbirine bağlayıp dayanışmayı da beraberinde getirmektedir.

1.1.3.9. Değer- Kültür

Kültür köken olarak, ekip biçme anlamına gelen Latince “colere” sözcüğünden türeyen, ekin(ürün) anlamına gelen “cultura” sözcüğüne dayanmaktadır (Güvenç, 1991: 99). Zamanla kültür kelimesine yüklenen anlam farklılaşarak içeriği daha da genişletilmiştir. Günümüzde kavram olarak farklı toplumların farklı yaşam biçimlerini birbirinden ayırmak, bir toplumun yaşam biçimine dikkat çekmek için kullanılmaktadır.

Tylor’ a göre kültür; bilgiyi, inancı, sanatı, etiği, gelenek ve görenekleri, kişinin toplumun bir üyesi olarak sahip olduğu alışkanlıkları, becerileri ve yetenekleri içine alan bir bütündür (Erdoğan, 2007: 223). Tylor, kültürün işlevlerine işaret etmektedir. Öte yandan kültüre niçin ihtiyaç duyulduğunu da vurgulayan Schein (1990)’ a göre kültür, toplumun birlikte yaşamaktan kaynaklanan sorunları çözmek amacına erişmek için çevresiyle savaşımlarını esnasında kazanılmış, işlevselliği nedeniyle yeni nesillere aktarılmak istenen beceri, alışkanlık, beceri, gelenek, görenek, değer ve inançların bütünüdür (Doğan, 2012: 16). Tanımda, kültürün öğrenilebilirliği, kolektif bir özelliğe sahip olduğu, öğrenmiş olduğu çözümleri kendisinden sonraki nesillere aktarma işleviyle süreklilik gösterdiği, toplum üyelerince paylaşıldığı ve değerlerin de bu süreçte eşlik ettiği vurgulanmaktadır.



Şekil 1. 1. Kültürün öğeleri (Trompenaars, F. ve Hampden-Tuner, 1999’dan Akt. Yılmaz, 2006: 20)

Değer, “kültürün bir unsuru” olarak tanımlandığında kültürün arka planını değerler ve değerlere benzer olguların oluşturduğu ortaya çıkmaktadır. Değerler, belli bir kültürün gelişme sürecinde şekillenmektedir. Değer konusu, bireysel ve toplumsal açıdan ele

alnabileceği gibi kültürler açısından da ele alınabilir. Bireyin içinde bulunduğu toplumun değerlerini öğrenmesi sürecinde, birey ve toplum birbirini etkilemekte; bunun sonucunda birey hem kendisinin ait olduğu grubun özelliklerini ve düşünce sistemini topluma yansıtmakta hem de toplumsal düşünce ve davranış sisteminden etkilenecek kendi bireysel değerlerini oluşturmaktadır (Türkoğlu, 2013: 33). Bu yönüyle kültür, hem özel hem de geneldir.

Toplumsal yaşamını sürdürebilme mücadelesi veren birey, hem kültüre, hem de topluma bağlanmaktadır. Ortak noktası birey olan kültür ve toplum kesişen iki küme gibidir. Birey, bir yandan kültürün diğer yandan toplumun elemanıdır.

Kültürün başka bir boyutunu da örgütsel kültür ifade etmektedir. Edgar Schein' e göre örgüt kültürü, bir grubun çevreyle uyum ve içsel bütünleşme sürecinde icat ettiği, keşfettiği, farkına vardığı, geliştirdiği ve öğrendiği, örgütsel ilişkilerin düzenlenmesinde iyi sonuçlar verdiği düşünülen çıkarımları gruba katılan yeni üyelere öğretilmesi gereken değerler ve varsayımların bütünüdür (Çağlar, 2013: 406). Tanımdan da anlaşılacağı gibi, örgütsel değerler ve varsayımlar örgüt kültürünün özünü oluşturmaktadır.

1.1.3.10. Değer- Vizyon

Günümüzde örgütler ve örgüt üyeleri açısından önem arz eden kavramlardan biri de vizyondur. Alan yazında geniş görüşlülük, birey ya da örgütlerin sahip olduğu değerlerin anlam ve yansıması ile zihinde çizilen tablo (Özden, 2008: 39), bir örgütün geleceğe yönelik resmi (Çelik, 1997b: 466) olarak tanımlanmaktadır. Tanımlarda da ifade edildiği gibi vizyon bir öngörü, geleceğin tasarlanmış bir resmidir.

Vizyon belirlenirken örgütün gelecekte nasıl görüneceğine, nasıl davranacağına ve hangi tercihlere sahip olacağına ilişkin zihinde bir tablo oluşturulmaktadır. Okulun vizyonu, “Mesleğinde önder, bilgiyi üretmede lider, veli-öğretmen-öğrenci işbirliği ile geleceğe yön veren, saygılı, sorumlu ve özgüveni yüksek bireyler yetiştirmek” olarak belirlenmiş olsun. Belirlenen vizyon çerçevesinde okul çalışanları, okulun değerleri çerçevesinde hareket eder, kurumu geleceğe taşıyacak somut adımlar atarlar. Bu süreçte değerlerin varlığı, vizyonun hayata geçirildiği ortamı hazırlayarak süreci destekler. O

halde, vizyonun değerlere dayanması ve değerlerin de vizyona dönüştürülmesi gerekmektedir (Özden, 2008: 37).

1.1.3.11. Değer- Davranış

Değer, bireyin çevreye uyum sürecinde benimsediği, seçimlerine, kararlarına, beklentilerine ve davranışlarına yön veren, rehberlik eden inançtır. Davranışlar hakkında olumlu ya da olumsuz görüş belirtmemizi ve değer biçmemizi sağlayan, eylemlerimize kaynaklık eden, istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösteren inanç pusulasıdır. Bireyin nihai hedeflerine ulaşma çabalarında onları yönlendiren davranış kalıplarıdır. Değerler, gözlenebilen ve ölçülebilen bilinçli etkinliklerin bütünüdür.

Değerler, bireyin amaç ve davranışlarıyla bütünleşerek anlam kazanmaktadır. İnsanlar yapıp ettiklerini anlamlı kılmak için hedeflere ve onları değerlendirmek için değerlere ihtiyaç duyarlar (Ruyter, 2002'den Akt. Keskin, 2014: 30). İnsanların değerleri, kabul edilebilirliği ve kabul edilemezliği, birbirinden ayırır ve çevreye uyum sürecinde yaşamın nasıl devam ettirileceği ile ilgili kararların muhakemesini yapar. Sahip olunan değerler, davranışlara dönüştürüldüğünde mana kazanır. Bireyin davranışlarında kendini gösterdiğinde o kişi hakkında olumlu ya da olumsuz kanaatler verilebilir. İnsanların diğerlerine olan davranışları, kendi değerlerini belirler. Örneğin, otoriter bir müdür, işinin başında olur ve başkalarına ne yapacaklarını söyler. Öyle ki, davranışlarımız içinde bulunduğumuz durumun bir sonucudur. Öğrendiklerimizin bilgiye dönüştürülmesi yeterli değildir; öğrendiklerimiz eyleme dönüşmelidir.

Davranış, bireylerin tüm sosyal hayatını etkileyen, insandan insana, durumdan duruma değişebilen tepkilerin bütünüdür. İnsanlar değer ve inançlarını sosyal çevresinden öğrenir ve bu değerleri davranışlarına yansıtırlar. Kişiden kişiye ve toplumdan topluma değişen ve bireyin yetişme sürecinde kazandığı değerler, bireylerin tutum ve davranışlarının da önemli belirleyicileridir (Balcı ve Yelken, 2010: 82).

Bireyler, toplumun düzenine zarar verecek, toplumsal beklentilere zıt düşecek davranışlardan sakınırken, toplumsal düzeninin gerekliliklerine uygun ve devam ettirmeye yönelik davranışlar sergilerler. Sevgi, saygı, yardımseverlik, itaatkârlık, hoşgörü, bireyin hem yakın çevresindeki hem de uzak çevresindeki ilişkilerinde kabul edilen değerlerdir.

İnsan davranışlarının büyük bir bölümü sosyal çevresinin etkisiyle şekillenmektedir. Bireyin, içinde bulunduğu grubun etkisinde kalarak grubun davranışlarına uyma eğilimi gösterdiğini söylemek mümkündür. Konfüçyüs'ün "Güneşin sana ulaşmasını istiyorsan, gölgeden çık." sözü bize amaçlarımıza ulaşmak için harekete geçmemiz gerektiğini vurgulamaktadır. Zira değerlerimiz amaç ve davranışlarımızla ilgilidir.

Değerlerle ilgili kavramlar konusunda değişik kaynaklarda semboller, törenler, antrifaktlar, varsayımlar, mitler, kahramanlıklar ve istekler gibi kavramlara da yer verilmiştir. Ancak bu çalışmada genel olarak literatür taramasında yer alan tutum, norm, inanç, ahlâk, etik, ihtiyaç, ilgi, ideoloji, kültür, vizyon ve davranış kavramlarının incelenmesinin daha yararlı olacağı düşünülmüştür.

1.1.4. Değer Çeşitleri

Değerler, bireylerin kendisine, üyesi olduğu topluma, mesleğine, çalıştığı örgüte ve tüm dünya milletlerinin yaşadığı evrene karşı düşünce, tutum ve davranışlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkar. Bu bakımdan kesin sınırları olmayan ve birbiri ile ilişkili beş değer çeşidinden söz edilebilir.

1.1.4.1. Bireysel / Kişisel Değerler

Bireylerin yaşamla ilgili belli ilke ve değerleri vardır. Varoluşun anlamına katkıda bulunan bu değerler, bireyin hayatı anlaması ve anlamlandırması yönünde önemli bir yere sahiptir. Bireyler, içinde buldukları duruma ve geleceğe dair beklentilerine göre söz konusu sahip oldukları değerleri değer tercihleri ve sıralamalarını yaparak şekillendirir. Bunun sonucunda bir durumu, bir başka duruma tercih ederler. Çünkü değerler, bireyin kendi varoluş ve gereksinimlerine bağlı olarak ortaya koydukları tercihleri kapsar.

Değerlerin öğrenilmesi çocukluk döneminde başlar ve bilinçli olarak çocuğun büyümesiyle birlikte değerleri de işlemeye devam eder. Yaşı ilerledikçe sosyalleşme sürecinde sahip olduğu değerlerin değer derecesini belirler. Yani birey doğumundan ölümüne kadar ailesinin, arkadaşlarının, öğretmenlerinin, çevresinde önemli gördüğü kişilerin, yaşamındaki önemli değişikliklerin, deneyime dayalı öğrenmenin, yasaların, geleneklerin, göreneklerin, dinin ve eğitimin etkisiyle kısacası toplum içinde sürekli

sosyalizasyon süreçleriyle bilişsel yapısının bir parçası haline gelir. Bu nedenle bireysel değerler, sosyal sistemin ya da kültürün ürünüdür (Murphy vd. , 1997; Russell, 2001; Meglino ve Ravlin, 1998'den Akt. Uyguç, 2003: 93).

Değerler, davranışın ortaya çıkmasında, şekillenmesinde ve bireylerin tercihlerinde etkilidir. Bireylerin düşünce ve davranışlarını yönlendiren, kişiliklerinin ve bilişsel sistemlerinin bir parçasıdır (Bulut ve İşman, 2004: 279).

Değerler, insanın kendi yaşamındaki farklı faktörlere verdiği önemdir (Aydın, 2002: 13). Dürüstlük, erdem, adillik, sevgi, saygı ve dostluk değerleri farklılık göstermektedir. Bu nedenle her bireyin değer kavramına yüklediği önem farklılaşmakta ve kendi bireysel değerleri ile var olmaktadır (Kılavuz, 2003: 35). Bu noktada değerler, toplumsal değer sistemini sorgulama, bireysel değerlere ulaşma, hayatı anlamlandırma ve davranışların şekillenmesi konusunda bireylere kılavuzluk ederler (Dilmaç vd. , 2008: 71).

Bireysel değerler, kişi için yaşamlarında önemli olan her şeyin genel bir anlamlandırmasıdır. Neleri beğenip neleri beğenmediğimiz, neyi iyi neyi kötü bulduğumuz kısacası yaşamlarımızda değer atfettiğimiz her şey, sahip olduğumuz değerler aracılığıyla sınıflanmış olur. Bireysel değerler, davranışın temeli olarak kavramsallaştırılmıştır. Örneğin Rokeach, değerleri; başkalarını etkileme girişimleri, kendini başkalarına tanıtmaya, başkalarıyla karşılaştırmalar yapma, kendini ve başkalarını yargılama, ahlâki yargılar, değerlendirmeler, tutumlar, ideoloji, sosyal eylemler gibi sosyal davranış olarak nitelendirilen davranışların neredeyse bütün türlerinin belirleyicisi olarak tanımlamakta (Mc Donald ve Gandz, 1991'den Akt. Sağnak, 2004a: 75) ve konforlu bir yaşam, başarı, dostluk, güzellikler içinde bir dünya, özgürlük, sosyal kabul görmüştük ve akıl gibi kavramları bireylerin varoluş amacını yansıtan amaçsal değerler olarak görmektedir (Kuvan, 2007: 117-119).

Schwartz(1999) da benzer şekilde bireysel değer kavramını bireyin bağlı olduğu ve davranışını etkileyen değer olarak tanımlamakta ve bireysel değerleri; güç, başarı, hazcılık, uyarılm, kendini yönlendirme, evrenselcilik, iyilikseverlik, gelenekçilik, uyma ve güvenlik olmak üzere on boyutta toplamaktadır (Pazarcık, 2010: 40-42).

Değerler, kişilerin zihinsel kurgulamalarının başlıca unsurlarındandır. Bireyler, bu süreçte kendi öz değerlerini tanımlayarak bireysel farkındalık geliştirmekte ve en güçlü değerlerinin ne olduğunun farkına varmaktadır. Bireylerin değerleri arasında üst düzeyde bir uyum söz konusu ise bireyler tutarlı davranışlar sergilemektedir (Özensel, 2003: 227).

İnsan davranışlarını açıklayan tek değişken olmasa da değerler, insanların davranışlarını yönlendirir. İnsanlar davranışlarını kendi bireysel değerlerine göre yargırlar ve kendilerini davranışları karşısında haklı ya da haksız bulurlar (Başaran, 2008: 389). Bu bağlamda değerlerin bireyin davranışlarıyla ilişkili olduğu bilinse de bireyler her zaman sahip oldukları bireysel değer sistemine uygun davranmayabilir ve bazen değer yargılarının dışına çıkarak farklı davranışlar sergileyebilir. Bazen değerler de davranışları etkileyebilir. Değerler, davranışların esin kaynağıdır; kişinin tutumlarını etkileyerek davranışlarına yön verir (Doğan, 2008: 318; Sığırı, 2007: 51).

1.1.4.2. Toplumsal/Sosyal Değerler

Bireyler doğdukları andan itibaren başlayan ve yaşamları boyunca devam eden sosyalleşme sürecine girerler. Bu sosyalleşme sürecinde bireyler, toplum değerlerini öğrenerek artık yaşadıkları toplumun bir üyesi olarak kişilik kazanırlar. Bireylerin toplum hayatına hazırlanma sürecinde toplumsal değerlerin önemi yadsınamaz. Çünkü bireyler, yaşamsal faaliyetlerini bir arada uyum içinde sürdürebilme becerilerini ancak yaşadıkları toplumun kültürü tarafından şekillendirilen ve birikimli olarak ilerleyen toplumsal değerleri ile sağlamaktadırlar. Bir diğer ifadeyle, bireyler toplumun değerlerini, normlarını, inançlarını ve toplumsal rollerini kendi değerleriyle birleştirerek sosyalleşme sürecinde edinirler. Bu açıdan bakıldığında sosyalleşmenin, bireyde var olan değerlerle toplumsal değerler arasında kurulan bir köprü olduğu söylenebilir.

Değerler, toplumun birleştirici öğelerinden olup sosyalleşme sürecini meydana getiren öğelerin uyumlu bir modelidir. Bir toplumun varlığını, birliğini ve işleyişini belirleyen ve düzenleyen kuşkusuz, o toplumun sahip olduğu ve paylaştığı değerlerdir. Çünkü toplumlar, sağlıklı bir şekilde varlıklarını sürdürebilmek için toplum üyeleri tarafından kabul gören, arzulan ve benimsenen değerlere ihtiyaç duyarlar. Bireyler bu ihtiyaçlarını toplumda bir sosyal kontrol, ayar ve iç düzeni sağlama görevini yerine getiren

değerler aracılığıyla karşılarlar. Dolayısıyla değerler, toplum üyeleri tarafından içinde yaşadığı kültürü içselleştiren bireyler ile anlam kazanmaktadır.

Değerin toplumsal tanımı, bireylerin sahip oldukları değerlerin de ötesindedir. Bireylerin bir arada uyum içinde yaşamasıyla oluşan, toplumun diğer üyeleriyle paylaşılmış ve çoğunluğu tarafından kabul görmüş değerlerdir. Çünkü değerler, toplumsal olarak neyin doğru, istenen ve kabul edilen olduğu hakkında paylaşılmış fikirlendir.

Sosyal değerler, bir toplumda duygu, düşünce, amaç ve çıkar birlikteliği doğrultusunda, toplumu oluşturan üyelerin çoğunluğu tarafından kabul edilen ilke ve inançlardır (Özlem, 2002: 283). Bu ilke ve inançlar, toplumun aktif üyesi olan bireylerin ortak duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır. Aynı zamanda bireylerin, içinde yaşadıkları toplumun devamlılığının ve kültürünün bir parçasıdır (Şerif, 1985: 103). Çünkü toplumsal değerler, geçmişten geleceğe uzanan kültürel bir süreç izler. Toplumların ayakta kalabilmesi ve değerler erozyonu yaşanmaması için bu değerleri canlı tutmak gerekmektedir. Bu da toplumu oluşturan bireylerin, toplumsal değerleri içselleştirerek toplumsal çözülmeye karşı olmasıyla olanaklıdır. Çünkü toplumun varlık, birlik ve işleyişi için bu bilinci geliştirmek gerekir.

Doğruluk, dürüstlük, adillik, demokrasi, eşitlik, insan haklarına saygı, hürriyet, bağımsızlık, hoşgörü ve yurtseverlik gibi toplumsal değerler, bireylerin davranışlarına yön vererek, onları ortak bir amaç etrafında toplamaktadır. Bir toplumda ideal olan düşünme ve davranma yolları, paylaşılan değerlerle anlam kazanmaktadır. Beşeri ilişkilerin daha güçlü bir yapıya sahip olabilmesi için toplumsal yapıyı oluşturan başta aile olmak üzere eğitim, hukuk, siyaset, din ve ekonomi gibi kurumların değerlerin içselleştirilmesinde, varlığını sürdürmesinde ve sonraki nesillere aktarılmasında görevlerinin bilincinde olmaları gerekmektedir.

Toplumsal değerler, toplum tarafından kabul gören davranışların yanında bazı durumlarda nasıl davranılması gerektiğine ilişkin seçenekler de sunmaktadır ve bu kurumları etki alanına dâhil etmektedir. Yalnız toplum üyelerinin çoğunluğu tarafından paylaşılan ortak değerler, şartlara ve zaman göre değişebilmekte, var olan değerlere zamanla farklı anlamlar yüklenebilmekte ve var olan değerler dışında yeni değerlerin de oluşumuna neden olabilmektedir. Değer sistemi bakımından farklı toplumlarda değişiklik

olabileceği gibi, aynı toplumda farklı koşullarda ve zamanda da değişiklik gösterebilmektedir. Hatta aynı zaman diliminde bile değer sistemleri değişime açıktır (Dönmezer, 1984: 234). Toplumların sahip oldukları kültürel özellikleri farklı olsa da bütün toplumların ortak paydada buluştukları toplumsal değerlerin varlığı göz ardı edilemez.

1.1.4.3. Mesleki/Profesyonel Değerler

Meslek, bilimsel anlamda özel bir uzmanlık alan bilgisi ve uzun ve yoğun bir akademik bilgi gerektiren bir iş olarak tanımlansa da yaygın olarak bireyin geçimini sağlamak için yaptığı uğraşı ifade etmektedir. Meslek genel olarak, bireylerin yaşamlarını devam ettirebilmek için uğraş alanı olarak seçtikleri, belli bir eğitimin ardından icra edebildikleri, çalışma ve yükselme şartlarının yasalar çerçevesinde güvence altına alındığı bir etkinlik alanı olarak tanımlanmaktadır (Tan, 1981: 70).

Meslek, bireyin toplumsal iş bölümünde üstleneceği rolü ve rolün toplumdaki önemine bağlı olarak statüsünü, sosyal sınıfını, elde edeceği kazancı, gizil güçleri geliştirme olanağını, yeteneklerini kullanabildiği ölçüde elde edebileceği psikolojik doyumu ve yaşam kalitesini belirleyen ve bireyin yaşamına damgasını vuracak hayati etkinlik alanıdır (Gündüz, 2005: 30). Alkan ve Hacıoğlu (1997: 24) ise mesleği, toplumdaki sosyal, ekonomik ve teknolojik yapının gerektirdiği bir iş bölümü sonucunda ortaya çıkan, bireyin ilgi ve yeteneği ile toplumsal etkinliklere katılma ihtiyacı ve toplumun bireyden sosyal ve ekonomik yaşamda sorumluluk yüklenmesi talebi sonucu oluşan hayati etkinlik olgusu olarak tanımlamaktadır.

Tanımlara bakıldığında mesleğin, hem bireysel hem de toplumsal açıdan önemli olduğu görülmektedir. Mesleklerin, bireyin ilgi ve yeteneği ile toplumsal etkinliklere katılma süreci ve toplumda sosyal ve ekonomik açıdan sorumluluk üstlendiği yaşamsal faaliyetler ve bu yaşamsal faaliyetlerin kaynağının ise toplumun sosyal, ekonomik ve teknolojik yapısının gerektirdiği iş bölümü olduğu söylenebilir.

Bir meslek olarak öğretmenliğin nitelikleri; eğitim ve öğretmenlik mesleğinin insan yaşamı ve toplumdaki yerini, işlevini ve önemini anlama, mesleki inanç ve bağlılık duygusuna sahip olma, mesleğin toplumsal statüsünü yükseltmeye katkıda bulunma ve

mesleğin değer ve normlarına uygun davranma şeklinde sıralanmaktadır (Gündüz, 2003: 45). Öğretmenler, mesleklerinin niteliklerine sahip olabilmek için adil olmak, güven vermek, mesleğin gerektirdiği tüm kurallara titizlikle uymak, öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü düşürecek söz ve davranışlardan kaçınmak gibi ahlaki kurallara uyarlar (Ataunal, 2000: 67). Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki değerlere sahip olması ancak mesleğinin önemine uygun bir biçimde davranması ve öğretmenlik mesleğine karşı olumlu bir tutum, güçlü bir inanç ve bağlılık duygusu geliştirmeleriyle mümkündür.

Mesleki değerler kavramına ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde, mesleki değerlerin, mesleğe ilişkin inanç ve tutumlar ile ilgili olduğu vurgulanmaktadır. Mesleki değerler, genel bir yaklaşımla bir meslek grubu tarafından değer verilen nitelikler olarak tanımlanmaktadır (Fry ve Johnstone, 2000'den Akt. Kaya vd. , 2012: 19).Super (1969) mesleki değerleri, bireyin meslek tercihi; mesleği öğrenme ya da mesleği devam ettirme kararlılığı ile ilgili inançları ya da tutumları; çalışma ortamında gösterilmesi beklenen ideal davranışların listesi; bireylerin işlerinde aradıkları özellikler; işten beledikleri doyum ve ödüller olarak ifade edilmektedir (Liu ve Lei, 2012'den Akt. Tunca, 2012: 13-14).

Mesleki değerler, eylemleri ve amaçları yargılamada temel bir standart sağlayan ve meslek üyelerinin güçlü duygusal bağlılıklarıyla oluşmuş, soyut ve genelleştirilmiş davranış ilkeleridir (Snellman ve Gedda, 2012'den Akt. Acaroğlu, 2014: 9).

Meslek değerleri, bir meslekten beklenen doyum türlerinin sıralanmasını ifade eder (Kuzgun, 2000: 76).

Özetle mesleki değerler, bireyin meslek seçimi ve tercih ettiği mesleğe yönelik ideal davranışları yansıtmasına olanak sağlayan inanç ve tutumları, mesleki ideal davranışlarının belirlenmesinde rehber ilkelerdir.

Eğitim öğretim sürecini planlayan öğretmenlerin; öğretimi gerçekleştirmek, öğretim sürecinde öğrencilerin güdülenmesini ve derse etkin katılımlarını sağlamak, kazanımların ne kadarını edindiklerini ölçmek ve değerlendirmek, sınıfı yönetmek, bilgi ve becerilerin yanında toplumsal değerleri aktarmak, bireysel değerlerin yanında değişerek gelişen değerlerle uyumunu sağlamak gibi görev ve sorumlulukları vardır. Bunun yanında çalıştığı kurumda meslektaşlarıyla birlikte paylaştığı görev ve sorumlulukları da bulunmaktadır. Bu

görev ve sorumlulukları yerine getirirken ilişkilerinde ideal davranışları yansıtmaları gerekmektedir. Tanımlanan bu görev ve sorumluluklarını yerine getirirken karar alma ve tercihte bulunma konusunda duygu, düşünce ve davranışlarına rehberlik eden ölçütlere yani mesleğine ilişkin değerlere başvurmaktadır.

Bir mesleğin temeli olan profesyonel değerler, mesleği ne için istediğimize ve meslek yoluyla ne elde etmeyi düşündüğümüze (bol kazanç, bağımsızlık, sosyal statü, insanlara faydalı olma, sosyal güvence gibi) standartlar sağlar. Mesleki değerlerimiz, kişisel değerlerimizin yansıması ve gelişmesiyle oluşur (Keskin ve Yıldırım, 2006: 120).

Birey olarak var olan değerlerimizi, mesleki değerlerimize uyarlamaya çalışırız. Bu yüzden, öğretmenlerin de nitelikli hizmet verebilmesi için kişisel ve profesyonel davranışlarını yönlendiren değerlerinin farkında olması ve eğitim öğretim sürecinde bireysel değerleri ile mesleki değerlerini bütünleştirmesi gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin sahip oldukları bireysel değerleri ile mesleki değerleri arasındaki uyum meslek yaşantılarında, beşeri ilişkilerinde ve mesleklerine yönelik tutumlarında önem arz etmektedir. Öte yandan öğretmenlerin sahip oldukları bireysel, toplumsal ve mesleki değerler sistemi, aynı zamanda onların yaşamına yön verme meslek hayatlarındaki karşılaştıkları problemleri çözme, mesleğe ilişkin duygusal bağlılığı artırma ve çalıştıkları örgüt içinde paydaşlarıyla iletişim becerilerini geliştirme konusunda öğretmenlere rehberlik etmektedir.

1.1.4.4. Örgütsel Değerler

Örgütler, çevresiyle ilişkide bulunan sistemlerdir. Yakın çevresiyle doğrudan, uzak çevresiyle ise dolaylı olarak etkileşimde bulunan bu örgütler, aynı zamanda bileşenlerden oluşan bir yapıdır. Sistemin bileşenleri; çalışma ilkeleri, tutumları, davranışları, normları, gelenekleri, politikaları, stratejileri ve değerleri örgüt için bir kimlik oluşturur. Sistem içindeki tüm bileşenler birbirleriyle yakın ve uyumlu bir ilişki içinde olup bileşenlerden birinin bulunmaması halinde sistemin yapısında bozulmalar meydana gelmektedir. Örgütün bileşenleri bir amaç için bir arada bulunmaktadır. Örgütün tüm bileşenleri bir araya gelerek, bir düzen içinde örgütün sorunsuz bir şekilde işleme için çeşitli işleri yerine getirmektedirler. Bireyler de belli bir amacı gerçekleştirmek için örgütlenmekte ve paylaşılan değerler aracılığıyla ortak hedefler doğrultusunda çalışmaya yönelmektedirler.

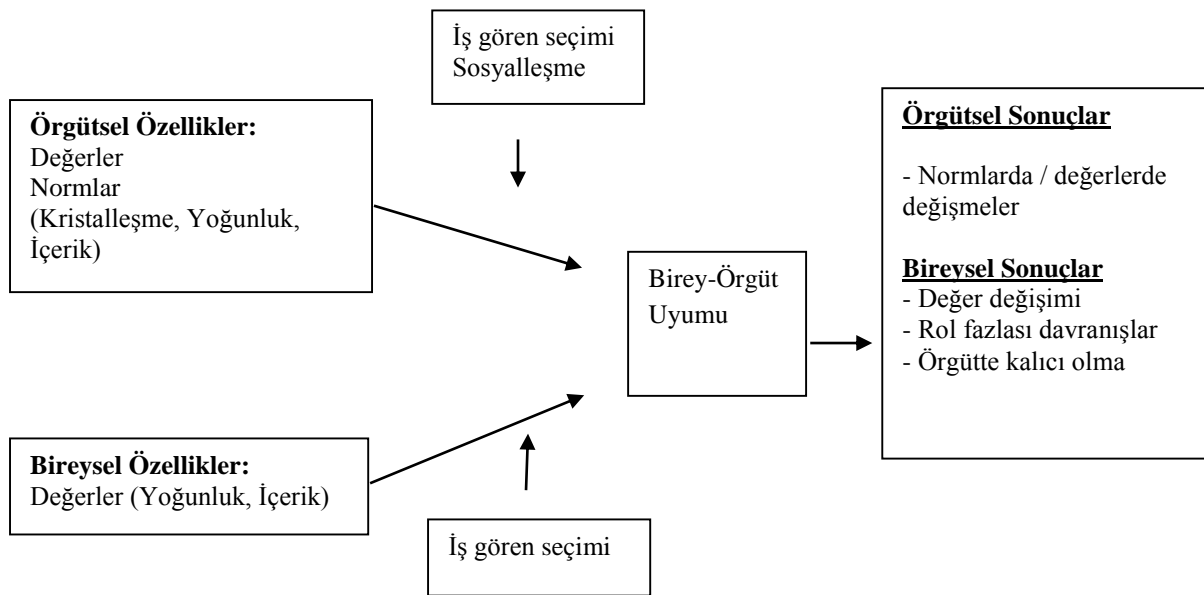
Günümüz çalışma ortamında, iş görenin belirli bir işin gereklerini yerine getirebilmesi kadar, değişen durumlar karşısında esnek davranışlar göstermesi ve örgütü ile bütünleşerek çalıştığı örgüte karşı bağlılık duyması da arzu edilen bir durumdur (Gürbüz, 2013: 177-178). Bu duruma bağlı olarak örgütler artık, iş görenlerin örgütsel bağlılığını sağlayan bir araç olarak paylaşılan değerler kavramına önem vermekte ve değerleri, iş görenler arasında farklılaşan sorun alanlarına çözüm getirmede en önemli araç olarak görmektedirler. Zira iş görenlerin arzu edilen tutum ve davranışlarını yargılamak ancak paylaşılan değerler ile mümkündür.

Örgütsel düzeyde değerler, örgütte neyin istenen ve arzu edilen olduğuna işaret etmektedir. Örgütsel değerler, örgütte iş görenlerin çeşitli durumlar, eylemler, nesnelere ve örgüt paydaşlarıyla ilgili değerlendirme ve yargılamalarda kullandıkları ölçütler olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2002a: 94). Bir bakıma örgütsel ilke, kural ve standartlarını belirleyip, örgütte iş görenlerin hareketlerini düzenleyen değerler dizisidir. Değerler dizisindeki paylaşılan değerler aracılığıyla iş görenlerin tutum ve davranışları değerlendirilmektedir. Örgütsel değerler, iş görenler arasında ortak bir duygu, düşünce ve algı oluşturmakta ve örgüt içinde bireylerin sahip oldukları değerlere göre yorumlanmaktadır. Örgüt kültürünün bir unsuru olarak değerler, örgüt üyelerinin birlikte çalışmaları sonucunda oluşan, örgüt üyeleri tarafından paylaşılarak slogan amaç haline gelen, örgütün temel ayırıcı niteliklerini oluşturan, örgütün başarısına, örgütte üyeler arası ilişkilerin nasıl olması gerektiğine ve örgütte hangi davranışların doğru ya da arzulanır nitelikte olduğuna dair inançlardır (Doğan, 2012: 95).

İş gören davranışları ve tutumları, tek başına kişisel veya örgütsel olarak açıklanamaz. Örgütsel değerler, iş görenin kişilik özellikleri ile çalışma ortamının özelliklerinin etkileşimi ile kendini gösterir. Bireylerin sahip olduğu kişisel özellikleri ve değerleri, örgütte çalışan iş görenlerin ve yöneticilerin de tutum, davranış ve değerlerini etkiler. Örneğin, uyumluluğu düşük bir çalışanın sergilemiş olduğu davranışlar, örgütteki diğer iş görenlerde belli tutumların gelişmesine neden olabilmekte ve o kişi düşmanca tavır takınan, güvenilmez, inatçı, kaba ve şüpheli kişilik özellikleriyle bağdaştırılır. Diğer yandan öz disiplini yüksek olan kişiler disiplinli, dikkatli ve başarıya duygusu yüksek olurken; öz disiplini düşük olan kişiler dikkatsiz, dağınık ve tembel olarak değerlendirilmektedir (Costa ve Mc Crae, 1995'ten Akt. Çetin ve Basım, 2013: 117).

Bireysel ve örgütsel değerler, örgütün etkinliğini ve performansını arttırmak için iş gören davranışlarının anlaşılmasını sağlamaktadır. Bireysel olarak benimsenen çalışkan olma, sorumluluk sahibi olma, doğruluk, dürüstlük, sevgi, saygı, hoşgörü, bağımsızlık, bağlılık, özerklik, eşitlik, kendine güven, yardımseverlik ve itaat gibi değerler, aynı zamanda örgütsel yaşamda da benimsenen değerler arasındadır (Şişman, 2002a: 94). İş görenler, sahip oldukları bu değerleri çalıştıkları örgüte de taşımaktadırlar. Örgüte taşıdıkları kişisel değerleri ile örgüte özgü çalışanların birbirleriyle olan ilişkilerini düzenleyen ölçütler, ilkeler ve kurallar olarak tanımlanan değerleri ortak paydada birleştirip örgütsel değerler sistemi oluştururlar. Oluşturulan örgütsel değerler sistemi de örgütte ortak bir ruh oluşturarak, örgütün amaçlarına ulaşması yolunda iş görenlerin davranışlarına kılavuzluk eder. Ayrıca örgütün sürekli iyileştirilmesine olanak sağlar.

Değerlerin anlamlı hale getirilebilmesi için bireyin yaşamla ilgili belli ilke ve değerlerinin olması gerekmektedir. Birey, örgüt içindeki rolünü ancak sahip olduğu değerler ile örgütün değerlerini bütünleştirmesiyle kabullenmektedir. Değerlerin bütünleştirilmesi için de bireyin değerleriyle örgütün değerleri arasında uyum olmalıdır. Bu sayede örgüt, dengeli biçimde varlığını devam ettirebilmektedir. Şekil 1. 2’de birey örgüt uyumu için bir model sunulmuştur.



Şekil 1. 2. Birey- örgüt uyumu için bir model (Chatman, 1989: 340’ dan Akt. Sezgin, 2006: 87)

Ulaşılmak istenen hedeflere erişebilmek için içsel uyum ve dengenin kurulmasına imkân veren elbette örgütsel değerlerdir. Örgütsel değerler, örgütün amaçlarına en etkin ve verimli bir şekilde ulaşmasını sağlar. Dolayısıyla örgüt içinde iş görenlerin örgütün uyumu, etkinliği ve verimine olan inancını artırır. Öte yandan bireylerin örgüte bağlılığını ve iş tatminlerini yükseltir. Örneğin öğretmenin hayat görüşünü yönlendiren değerler sistemi, o öğretmeni okulun örgütsel yaşamına bağlayabilir.

Okulun örgütsel değerleriyle, öğretmenin kişisel değerleri arasında bir bütünlük sağlanamazsa, okul yaşamı öğretmen için bir anlam ifade etmez (Çelik, 2000: 97). Zira örgütsel değerlerin içselleştirilmesi ancak bireyin kişisel değerlerinin yaşama anlam kazandırmasıyla mümkün olabilir. Bu açıdan bakıldığında eğitim öğretim sürecinin en önemli aktörleri olan öğretmenlerin eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmada etken olduğu düşünüldüğünde, onların sahip olduğu değerlerin bilinmesi ve sosyal bir örgüt olan okullara ilişkin örgütsel değerleri tanımlaması çalışma açısından faydalı görünmektedir.

Örgütsel değerleri benimsemek; hayatı belli, davranış kalıplarına sokmak değil, hayatı belli değerlere ve düzene göre yaşamaktır. Örgütsel değerleri benimsemiş olan bireyler; kurallara uymaya önem verirler, örgütün diğer üyeleriyle iletişime geçerler ve bilgiyi paylaşırlar, kendi amaç ve değerleri ile örgütün amaç ve değerlerini bütünleştirerek örgütün nihai hedeflerine ulaşmasını sağlarlar. Örgütü sadece çalıştığı bir ortam olarak görmeyip adeta içselleştirirler. Ayrıca gizil performanslarını ve kapasitelerini örgüt için en üst düzeyde kullanırlar. Oryantasyon sürecinde örgüte yeni katılan bireylere, eski üyelerden örgütsel değerlerin aktarılması sağlanır. Örgüte yeni katılan bireyler, örgüte karşı sorumluluk ve aidiyet duygusu hissederek örgüt kültürüne uyum sağlarlar.

Duygu ve düşüncelere saygılı olma, sevgi ve hoşgörüyle davranma, dürüst olma, demokrasi ve eşitliğe önem verme, sorumluluk duygusuna sahip olma, yaratıcı ve yenilikçi olma, ekip çalışmasına önem verme, mesleki etik kuralları ve ilkeleri benimseme, farklı fikirlere değer verme, önerilere ve eleştirilere açık olma, mesleki becerilere sahip olma, katılımcı ve şeffaf olma gibi eylemler; örgütsel değerleri keşfetme ve örgütün amacına yönelmeye aracılık eder. Sözü edilen eylemler, hem öğretmenlerin sahip olduğu değerleri hem de örgütün kimliğini oluşturan ve karakterini belirleyen örgütsel değerler sistemini yansıtmaktadır.

Sosyal bir örgüt olan okullarda, öğretmenlerin bireysel değerleri ile okulun kendine özgü örgütsel değerleri arasındaki uyum, okulun amaçlarına hizmet eden bir araç olarak görülebilir. Öğretmenlerin, var olan kişisel değerlerini açığa çıkarabilmeleri ve çalıştığı kurumu içselleştirmeleri için örgütsel değerlerden azami düzeyde yararlanmaları gerekmektedir. Böylece eylemleri, gereksinimleri ve becerileri doğrultusunda yaşamlarını yeniden şekillendirme imkânı bulmaktadırlar.

1.1.4.5. Evrensel Değerler

Alan yazında felsefe, psikoloji ve sosyal bilimlerde değerlere ilişkin görüşlerin ortaya konulduğu birçok çalışmada, bireylerin farklı kültürlere sahip olsalar da ortak değerleri benimsedikleri belirtilmiştir. Söz konusu bu değerler evrensel değerler olarak nitelendirilmiştir. Evrensel değerlerin savunucuları evrensel değerleri; bireysel, toplumsal, kültürel ve örgütsel değerlerin de üstünde, bütün dünya toplumları için geçerli olan değerler olarak kabul etmektedirler.

Evrensel değerler, kültürleşme sürecinde tüm dünya milletlerinin paylaşımları gereken ortak kültür öğeleri, doğanın içinde kendiliğinden var olan, insanın doğuştan sahip olduğu hak ve özgürlükler, ahlaki ve sosyal değer yargıları olarak tanımlanmaktadır (Türkoğlu, 2013: 35). Evrensel değerler; sadece bir toplum, grup ya da örgüt için değil, bütün dünya toplumları için geçerli olup, dünyanın neresinde olursa olsun geçerli olan, paylaşılan, kabul gören ve benimsenen değerlerdir (Yılmaz, 2006: 48).

Değerlerin en üst düzeyinde yer alan evrensel değerlerin, belli bir zamana ve belli bir mekâna sığdırılmadığı görülmektedir. Değerlerin çoğu bir topluluk, bir grup veya bir örgüt tarafından ortaklaşa kullanılsa da bütün dünyada paylaşılan değerler de vardır. Hatta topluma ve çağlara göre değişebildiği gibi bütün çağ ve toplumlarda geçerliliğini koruyan ortak insani değerlerin de varlığı yadsınamaz. Örneğin; anlayış, arkadaşlık, bağışlayıcılık, bağlılık, barış, cesaret, cömertlik, disiplin, doğruluk, dostluk, düşünceli olma, empati, güvenilirlik, hoşgörü, işbirliği, iyilikseverlik, liderlik, merhamet, nezaket, özgüven, sabır, saygı, sadakat, sevgi, sorumluluk, söz ve davranışlarda tutarlılık, şükran, vefa, yardımseverlik, yaşama sevinci (Akyol ve Aydın, 2012: 8) tek bir çağ ya da kültüre ait değil; bütün dünyayı saran evrensel değerlerdir.

Değerlerin evrenselliğini reddedip, her değerini onu kabul eden ve benimseyen kişiye bağlı olduğunu savunanlar da vardır (Reboul, 1995'ten Akt. Yılmaz, 2006: 48). Değerlerin onu kabul eden kişiye bağlı olduğunu öne sürenler aynı kültür içinde bile değerlerin değişebileceğini dolayısıyla tüm dünya kültürlerinin sahip olduğu değerlerin bileşiminden söz edilemeyeceğini vurgulamışlardır.

Antropolog Robert Edgerton, tarihte yaşamış üç yüz kadar uygarlığı araştırmış; gerçeğe saygı, kişisel bütünlük, hakkaniyet, insan onuruna saygı, hizmet ve sevgi olmak üzere altı maddede evrensel değerleri genelleştirmiştir. Ayrıca kültürleri, evrensel değerlerden yoksun olan uygarlıkların zaman içinde yok olduklarını ifade etmiştir (Türkoğlu, 2013: 35).

Schwartz'ın (1992) kuramındaki temel varsayıma göre, birey düzeyi değerleri birbirlerinden ayıran nokta, ifade ettikleri güdüsel amaç tipi olup, tüm kültürlerde rastlanma olasılığı en yüksek olan değerler, insan doğasının gerekliliklerini (biyolojik gereksinimler, uyumlu bir toplumsal etkileşim için gerekli olan koşullar gibi) bilinçli amaçlar biçiminde simgeleyen değerler olarak evrensel değerleri kastetmektedir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000: 61).

Dünyanın neresinde olursa olsun, insanların sahip olduğu değerlerin ve düşüncelerin evrenselliğinden bahsedilebilir. Çünkü evrensel edimlerin kuralları bütün dünya yüzeyindeki insanlar tarafından kabul edilebilecek olumlu özellikleri barındırır dolayısıyla bu evrensel değerlerin tanımı ve oluşumu toplumdan topluma ve zamandan zamana değişmez. Bu bakımdan iyi ya da kötü olanın evrenselliğinden değil, insanların bu kelime söylendiğinde zihinlerinde canlanan olumlu şemaların yerleşmesi amaçlanmıştır (Koç, 2007: 50-51).

Evrensel değerler, insanlığı ortak paylaşılan değerler çatısı altında toplayan ve bütünleştiren değerlerdir. Bu bütünlük, ancak evrensel değerlerin toplumun kültüründe yaşamasıyla oluşturulur. Zira geleceği yaratmak, değerleri yaşamak ve yaşatmakla mümkündür (Cüceloğlu, 1999: 134).

Bütün insanlar aynı yaratılış özelliğine sahip olduklarından, yüksek ahlaki değerlerin çağdan çağa ve toplumdan topluma değişiklik göstermesi beklenemez

dolayısıyla bir birey için kötü, yanlış ve kabul edilemeyen yalan söylemek, hırsızlık yapmak, gasp etmek ve adam öldürmek gibi eylemler, bütün toplumlarda yaşayan bireylerce de iyi, doğru ve kabul edilebilir olamaz (Çakmak, 2000: 49).

Erdemli olmak, hoşgörülü olmak, barış, eşitlik, toplumsal adalet, dayanışma ve vatanseverlik gibi değerler, her insan topluluğunda, her kültür çevresinde ve dünyanın her bir köşesinde aynı anlamı taşımaktadır. Aynı zamanda bir kuralın din, ahlak, gelenek görenek ve hukuk kuralları çerçevesinde değerlendirilmesi, o kuralın evrensel değerlerle ilişkili olduğunu gösterir. Örneğin, “Hırsızlık yapmayınız.” şeklindeki bir kural, hem din hem ahlak hem de hukuk kuralları çerçevesinde değerlendirildiğinde hırsızlık yapmak, hoş karşılanmayan davranış biçimidir (Çiftci, 2006: 5).

Honer ve Hunt (1978: 172) ise evrensel değerlerin herhangi bir bireyin veya toplumun düşündüğü ve hoşlandığı şeyden bağımsız olduğunu; evrensel olarak gerçekten saygı gösterilsin ya da gösterilmesin, boyun eğilsin ya da eğilmesin bağlayıcı ve ebediyen doğru olduğuna inanılan değer olduğunu ifade etmektedir (Akt. Somuncu, 2008: 38).

Özetle evrensel değerlerin temelinde, bütün insanlığı ilgilendiren ve bütün insanlığın yararına paylaşılan ortak değerler ve bu temel üzerinde hayatın anlamlandırılması yatmaktadır. Önemli olan toplumların bütünleşmesi için kültürel farklılıklara rağmen ortak değerleri paylaşmaktır.

1.1.5. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler yazını incelendiğinde değerlerin, birçok araştırmacı tarafından ele alındığı ve farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Değerlerin tanımlanmasında olduğu gibi, bu değerlerin sınıflandırılmasında da araştırmacılar tarafından genel geçer bir sınıflandırma olmadığı dikkat çekmektedir. Bu açıdan bakıldığında bu kadar kapsamlı bir kavramın farklı sınıflamalara tabi tutulması doğaldır.

1.1.5.1. Değerlerin Sınıflandırılmasına İlişkin Yaklaşımlar ve Başlıca Değerler

Değerler, kültürün açıklanmasında en önemli öge olarak kabul edilmektedir. Farklı kültürleri birbiriyle karşılaştırmada, kültür alt kültür incelemelerinde, örgüt kültürü araştırmalarında ve karşılaştırmalarında ölçüt olarak değerler esas alınmaktadır. Bu

nedenle değerlerin sistematik bir biçimde sınıflandırılması bazı zorlukları getirirse de ne tür değerlerin olduğu ve bu değerlerin nasıl sınıflandırıldığı önem taşımaktadır. Değerler konusundaki çalışmalar incelendiğinde, çalışmanın amacına bağlı olarak çok sayıda tasniflerin yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar iki grup altında toplanabilir. Bu gruplardan biri, evrensel düzeyde bütün kültürler için geçerli olabilecek bir sınıflama yapmaya yöneliktir (Doğan, 2012: 41).

1.1.5.1.1. Değerleri Evrensel Düzeyde İlgili Oldukları Alanlara Göre Sınıflandırmaya Yönelik Yaklaşımlar ve Değer Grupları

Değerlerin evrensel düzeyde incelendiği çalışmalarda, tek bir kültür için değil, dünya yüzeyindeki bütün kültürler için geçerli olabilecek değerleri esas alarak sınıflandırma yapma amaçlanmıştır.

Allport, Vernon ve Lindzey ile Graves' in yapmış oldukları çalışmalar, değerleri ilgili oldukları toplumsal yaşamın farklı alanlarını esas alarak yapılan sınıflandırmalardır (Tevruz, 1998: 37).

Allport, Vernon ve Lindzey' in Değerler Sınıflaması: Psikolojide değer testi ilk defa 1928 yılında Spranger tarafından kullanılmıştır. Spranger, deneklerin her birinde hâkim olan değere göre şahsiyet tiplerine ayırmış ve her bireyin altı değer tipinden birine girebileceğini söylemiştir (Güngör, 1998: 84).

“Types of Men” adlı eserinde; dindar, politik, sosyal, estetik, ekonomik ve teorik olmak üzere altı insan tipinden bahsetmekte ve bu tiplerin her birinin de kendisine has bir değer sistemiyle yönlendirildiğini belirtmektedir. Geleneksel ve dini değerleri ön planda tutan “dindar insan”, evreni bir bütün olarak kavramayı ve kendisini de o bütünlüğe bağlamayı ister. Zihni yapısının şekillenmesinde dini inançları, dini duygusu, dini tecrübeleri vs. önemli bir işleve sahiptir. Güç, kuvvet, şöhret ve diğer insanlara söz geçirebilmek isteyen bir kişilik yapısına sahip olan “politik insan”, siyasi ve politik gelişmeleri takip eder. Politik insanın davranışları ve dış dünyadan edindiği gözlemleri, genelde benimsediği siyasi değerlerin etkisindedir. “Sosyal” değerleri benimsemiş olan insanın en önemli özelliği başkalarını sevmesi, bencil olmaması ve başkalarına yardım etmesidir. “Estetik insan”, baktığı her şeyde güzeli ve güzelliği arar. Bu tip insan fiziksel

ve sosyal çevresini zarafet, simetri ve uygunluk açısından algılama eğilimindedir. “Ekonomik insanlar” , kendileri için faydalı ve pratik olana değer verir. Bu tür kişiler için kayda değer bir zenginlik, rahat ve konforlu bir yaşam on derece önemlidir. “Bilimsel” insanların temel ilgileri ise, gerçeğin keşfedilmesine yönelik olup, bu tip insanlar gerçeğe, bilgiye, muhakemeye ve eleştirici düşünceye önem verirler (Yapıcı ve Zengin, 2003: 182-183).

Değerlerin sınıflandırmasında öncü olan Spranger’ den sonra Allport, Vernon ve Lindzey (1960) ondan ilham alarak “Study of Values” adlı geniş bir çalışma yapmışlardır. Allport ve arkadaşları Spranger’ in yaptığı tasniften yola çıkarak değerleri; estetik, teorik, ekonomik, siyasi, sosyal ve dini olmak üzere altı boyutta incelemişlerdir (Güngör, 2010: 85). Allport, Vernon ve Lindzey (1960: 124-130) altı boyutlu değer sistemini şu şekilde belirtmişlerdir:

- **Estetik Değer:** Bir nesne, durum ya da olayla karşılaşıldığında nesne, durum ya da olaya birey tarafından yüklenen estetik özelliklerdir. Şekil ve ahenk uyumunun baskın olarak hissedildiği değerlerdir. Güzellik, zarafet, uyum, simetri gibi kavramlar estetik değerleri ifade eder.

- **Teorik Değer:** Bireylerin gözlem, analiz gibi rasyonel teknikler ile bilgi edindiği ve bu bilgilerle kendisine bir değerler sistemi oluşturduğu boyuttur. Muhakeme, gözlem, eleştiri ve rasyonel düşünce gibi kavramlar teorik değerleri ifade eder.

- **Dini Değer:** Bireyin evreni anlamak amacıyla benimsemiş olduğu kutsal ve ahlaki öğeler taşıyan inançlar sistemini ifade eder. Kâinatı bir bütün olarak anlamak ve betimlemek, bu değeri benimseyen bireyler için önemlidir.

- **Siyasi Değer:** Hâkimiyet kurma, güç elde etme ve bu gücü başkalarının üzerinde kullanma duygularının ağır bastığı değer boyuttur.

- **Sosyal Değer:** Bu değeri benimseyen bireyler için sevgi, en çok önem verilen ve hayatı şekillendiren kavramdır. Bireyin amacı, samimi ve gerçek sevgiye ulaşmak ve yakın dostluklar kurmaktır. Nazik, medeni, sempatik, özverili ve anlayışlı olmak, sosyal değeri yüksek kişilerde görülen diğer özelliklerdir.

- **Ekonomik Değer:** Maddi olarak fayda sağlamak anlamındadır. Ekonomik değeri benimseyen bir kişinin öncelikli hedefi, servet edinmek ve diğerlerini geçmektir. Faydacı ve pratik tavırlar önem verilen davranışlardır (Doğruel, 2013: 22-23).

Bu alt boyutlar insanın varlık alanı olarak görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, her bireyin kendisine özgü kabullendiği ve önemseydiği bir veya birden fazla değer vardır ve bu değerler bireylerin yaşamlarını yönlendirir. Bir birey için önemli olan değer, diğer birey için aynı derecede önemli olmayabilir (Turan ve Aktan, 2008: 229-230).

Güngör, bu değer kategorilerinden bahsederken; klasik değer sıralamasının özünü değiştirmeden bunlara bir de ahlaki değer boyutunu eklediğini ifade etmektedir (Güngör, 2000: 84-85).

Graves' in Değerler Sınıflaması: Graves (1970), insanların değerlerini ve yaşam biçimlerini varoluşçu bir yaklaşımla ele almakta ve aşama sırasına dizerek daha yalın bir duruma getirmektedir. Ona göre insanın doğası açık bir sistemdir. Çünkü insanın yapısı sabit bir düzeyden diğerine sıçrayarak gelişir ve yeni bir sabit düzeye her geçişinde yeni bir şekil alır. Dolayısıyla değerler, sistemden sisteme farklılık gösterir. Graves, hiyerarşik sistemde her başarı durumunu, bir denge durumu olarak açıklar ve denge durumuna ulaşan bireyin, hiyerarşinin bir üst basamağına geçeceğini savunur. Her denge durumunun kendine ait duygulanım, güdü, değer, düşünce ve tercih gibi nitelikleri vardır. Düzey değiştiğinde bireyin karşılaştığı yeni düzeye ait olma aşaması, bireyin yeni duruma uyumunu sağlayacak yeni değerleri edinmesine olanak sağlar (Turan ve Aktan, 2008: 228). Graves (1965,1970)'in belirlediği var olma düzeyleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- 1.Düzey: Tepkisel var olma, insanların temel fizyolojik ihtiyaçlarını gidermeye çalıştığı düzeydir. Değerler tepkilerle belirlenir.
- 2.Düzey: Geleneksel var olma düzeyinde insanlar yalnız var olma ihtiyacı duyarlar. Kendilerinden öncekilerin yaşam şekillerine ayak uydurmak ve nesillerini devam ettirmek isterler. Bu yaşam şeklinde güvenlik ihtiyacı değer olarak ortaya çıkmaktadır.
- 3.Düzey: Ben merkezli olma, insan olma olgusunun belirlediği düzeydir. Bu düzeyde birey kendi benliğinin farkına varır. Başkaları üzerinde baskı kurma ve birey olma güdüsü çok yüksek olduğu için değerler de bu amaca hizmet edecek şekilde oluşmaktadır.
- 4.Düzey: Özverili var olma, acı ve ölümden sonraki yaşam için var olmanın ağırlıklı olarak hissedildiği düzeydir. Bu düzeyde, yaratıcının koyduğu değerlere yönelme söz konusudur.
- 5.Düzey: Materyalist var olma, dünyanın sırlarını keşfetme ve dünyayı yönetme duygularının egemen olduğu düzeydir. Bu durum, materyalist bir yaşam ve değerlerin öne çıkmasına neden olur.

- 6.Düzyey: Toplumsal var olma, rasyonel değerlerden çok insani değerlerin öne çıktığı düzyeydir. Diğer insanlar önemli hale gelmiştir ve toplum bir bütün olarak değerlidir. Bireyler için katılık, varlık, güç ve maddeler yerine; esneklik, haz, saygınlık ve kişilik önemsenen değerlerdir.

- 7.Düzyey: Varoluş, değer sisteminin temelinin bilgiye ve evrenle ilgili gerçekliğe dayandığı düzyeydir. Bu düzyeyde insan kendine güvenir; hayata, bağımsızlığa ve toplumun çıkarlarına değer verir. Farklı değerlere hoşgörü vardır, esnek olmayan sistemlere ve gereksiz ve kontrolsüz otorite kullanımına karşıdır (Samur, 2011: 27).

1.1.5.1.2. Değerleri Kültür Boyutlarını Esas Alarak Sınıflandıran Yaklaşımlar ve Başlıca Değerler

Değerlerin sınıflandırılmasına ilişkin diğer grupta yer alan çalışmalar ise değerleri kültürel boyutları esas olarak sınıflandıran çalışmalardır. Bu çalışmalarda öncelikle kültürel değişkenleri kuramsal olarak tanımlama ve değişkenleri esas olarak değerleri tanımlama ve açıklama esas alınır. Hofstede, Elizur, Schwartz ve Bilsky kültürel değişkenleri ve bunlarla ilgili değerleri kuramsal bir çerçevede açıklarken; Rokeach, kuramsal kaygıdan uzak bir biçimde toplumsal değerleri tespit edip bunları ortak özelliklerine göre sınıflandırma yoluna gitmiştir (Doğan, 2012: 44).

Hofstede'nin Değer Sınıflaması: Değerler üzerine kültürel boyutları esas olarak geniş araştırmalar yapmış olan Hofstede, sosyal bir sistemin varlığını sürdürebilmesi için insan davranışlarının belli bir düzen içinde olması gerektiğini ifade eder. Sosyal bir sistem içerisinde, bir bireyin nasıl davranacağını tahmin edebilmek için bireyin kendisinin ve bulunduğu durumun göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtir.

Hofstede (1980), insanın belirli durumlarda neredeyse aynı davranışlar sergilemesine neden olan, çoğu kez sabit zihinsel bir programa sahip olmalarından kaynaklandığını ileri sürmektedir. Bu sebepten dolayı, bireyin nasıl davranacağını önceden anlayabilmek için yani bireyle ilgili öngörülerimizin daha kesin ve sağlıklı olması için bireyin sahip olduğu zihinsel programını ve içinde bulunduğu durumu bilmemiz gerektiğini belirtmektedir (Keskin, 2014: 22).

Zihinsel program, fiziksel olarak bireyin beyin hücrelerinde kayıtlıdır. Ancak bu kodları doğrudan gözlemek mümkün değildir. Gözlenebilir olan ise bireyin sözleri ve davranışlarıdır. Sistematığın çözümlenmesini sağlayan sözler ve davranışlar, zihinsel programın son aşamasıdır. Zihinsel program hem bireyin kendisine özgü hem de diğer bireylerin zihinsel programına benzerdir. Hofstede (1980) bu durumu, zihinsel programlamanın evrensellik, kolektiflik ve bireysellik durumuyla açıklamaktadır.

Evrensellik, tüm insanlık için insan vücudunun biyolojik sistemini kapsayan gülmek, ağlamak, arkadaşlık ve saldırganlık gibi ortak davranışları ifade eder. Kolektiflik, belirli grup veya ortak bir paydada buluşan insanlar için aynıdır. Örneğin, bir toplumun üyelerinin aynı dili konuşması ve benzer yemek alışkanlıklarına sahip olması kolektif düzeyin etkisinde gerçekleşmektedir. Bireysellik düzeyi ise bütün insanlarda birbirinden farklıdır. Aynı kültür içinde bile farklı davranışların ortaya çıkması bireysel düzeyin sonucudur (Samur, 2011: 26).

Hofstede (1980: 19), zihinsel programı tanımlamak için değer ve kültür kavramlarından faydalanmıştır. Değeri, belirli bir durumu diğerine tercih etme şeklinde tanımlayan Hofstede, daha geniş bir şekilde ele alarak değerlerin, toplumların ve bireylerin sahip olduğu özellikler olduğunu ve bir topluluğun kültürünü belirlediğini söylemektedir. Bu durumda bireyin tercih ettiği durum, sahip olduğu zihinsel programlamanın bir sonucudur. Birbirinden farklı düşünen, farklı davranışları ve yaşam amaçları olan bireylerin farklı değer sistemlerine sahip olması da kaçınılmazdır (Koca, 2009: 68).

Hofstede (1980: 20)'e göre yoğunluk ve yön olmak üzere değerlerin iki unsuru bulunmaktadır. Bir duygunun ya da davranışın kişi için uygunluğu, o durumun yoğunluğunu belirtirken; söz konusu davranışın iyi ya da kötü olarak değerlendirilmesi ise değerlerin yönünü ifade etmektedir (Türel, 2011: 22). Hofstede, eğer birey bir değeri kabul ediyorsa, bu değerlerin onun için ne kadar önemli olduğu ve o birey için ne derece uygun olduğu konusundaki sorulara verilmesi açısından değerlerin yoğunluğu ve yönünün önemli olduğunu ifade etmektedir. Buna bağlı olarak bireyin bazı davranışları iyi, bazılarını ise kötü olarak tanımlaması değerlerin yön/yönelim özelliğinden kaynaklandığını ve insanların yoğunluk, yön ve bunların her ikisi açısından farklılık gösterebileceğini belirtmektedir (Keskin, 2014: 22).

Hofstede, aralarında Türklerin de bulunduğu çeşitli kültürlerden insanların kültürel değer boyutlarını; belirsizlikten kaçınma, güç mesafesi, bireysellik-toplulukçuluk ve erillik-dişlilik biçiminde dört kategoride toplamıştır:

- **Belirsizlikten Kaçınma:** Bilginin yetersiz olduğu ya da açık olmadığı, değişmelerin hızlı gelişmesi ve kestirilememesi durumlarında ortaya çıkan karmaşada bir toplumun, örgütün ve grup üyelerinin duyacağı tedirginlik, belirsizlikten kaçınma boyutuyla açıklanmaktadır (Hofstede, 1984: 111'den Akt. Polat ve Doyuran, 2005: 269). Bu boyut; toplum, örgüt ya da grup üyelerinin bilinmeyen durumlara karşı duyduğu endişeyi ve tedirginliği belirler. Ayrıca üyelerin belirsiz ya da açıkça tanımlanıp yapılandırılmamış durumlara ne derece uyum sağlayabildiklerini gösteren yapısal ve bilişsel düzenleri içerir.

İnsanlar, belirsizlik içeren ortamlara uyum sağlamada çeşitli sorunlarla karşılaşmakta ve bilginin yetersiz olduğu ya da açık olmadığı karmaşıklığın olduğu, değişimlerin hızlı geliştiği ve önceden tahmin edilemediği ortamlarda kendilerini tehdit altında hissetmektedir. Böyle ortamlarda bireyler, etkili davranabilme yeteneklerine göre farklılaşmaktadır (Sığırı ve Tıgılı, 2006: 331-332). Bazı bireyler belirsizlik ortamlarıyla baş edebilmeyi öğrenirken, bazı bireyler de belirsizlikten kaçınma eğilimindedir. Benzer şekilde Şişman (2007: 64), belirsizlikten kaçınma boyutunun farklı kültürlerde farklı düzeylerde görüleceğini, dolayısıyla bazı kültürlerde insanların, belirsiz durumlardan görece uzak durduğunu, gelecekle ilgili olayları kestirebilme güçsüzlüklerini kabul ettiğini ve bilinmeyenden kaçınma eğilimi gösterdiklerini ifade etmiştir.

Belirsizlikten kaçınmanın güçlü olduğu toplumlarda bireyler düzene ve doğrulara dönüktür. Belirsizliği tehlike olarak görüp tehlikeden, riskten ve karmaşık durumlardan kaçınırlar. Bireyler devamlı meşguliyet durumundadır. Belirsizlikten kaçınmanın zayıf olduğu toplumlarda ise bireyler tartışma ve öğrenmeye dönüktür. Karmaşık durumlarda rahat davranıp risk alabilirler. Kuralların esnek olmasından dolayı bireyler tembellik yapmaktan rahatsız olmazlar (Hofstede, 1984: 142'den Akt. Demirel ve Kışman, 2014: 700).

Toplumlarında aşırı belirsizlik tahammül edilemez bir gerilim yaratır. Dolayısıyla toplum üyeleri bundan kaçınmanın yollarını ararlar. Üyelerin karmaşık durumlarda

belirsizlikle başa çıkma yolları toplumların kültürel yapısıyla ilgili olduğundan, kültürü oluşturan sosyal örgütlerden okul ve aile aracılığıyla bu baş etme yolları bireylere aktarılıp desteklenmelidir (Terzi, 2000: 72).

- **Güç Mesafesi:** Güç mesafesi, bir toplumun, kurum ve örgütlerdeki gücün eşitsiz dağılımını kabullenme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Özen, 1996: 20).

Gücün bir toplumun üyeleri arasında neden olduğu mesafe, o toplumun değer ve normları ölçüsünde gerçekleşmektedir. Aynı zamanda toplum tarafından güç düzeyindeki farklılıklar zamanla benimsenmektedir. Örneğin, farklı kültürlerde, bireylerin çabasına, yeteneklerine, deneyimlerine ve teknik bilgilerine bakılmaksızın; belli bir yaşta olmak, belirli bir ailenin mensubu olmak veya belirli eğitim kurumlarından mezun olmak ayrıcalık olarak tanımlanmaktadır (Hofstede,1980'den Akt. Keskin, 2014: 23). Hofstede, yaş, aile ve eğitim gibi etmenleri güç mesafesinin belirleyicileri olarak görmektedir.

Toplumdan topluma değişen güç mesafesi, farklı sonuçların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Güçten kaynaklanan farklılıkların az olduğu ya da asgari seviyeye indirgenen toplumlarda güç mesafesi düşük iken, gücün içselleştirildiği, kurumsallaştırıldığı toplumlarda ise güç mesafesi yüksektir. Bazı topluluklar ya da kültürlerde, gücü az olan insanlar, gücün eşitsiz dağılımını kabullenmişlerdir. Yani toplumun bireyleri arasında güç mesafesi yüksek düzeydedir. Bu tür toplumlarda hiyerarşik açıdan güçlü kişiler, rütbeliler, unvan ve statü sahibi kişiler ve üst makamlarda bulunanlar haklı olmak için doğruyu bulmak zorunda değildirler. Çünkü haklılıkları, sahip oldukları güçten kaynaklanmaktadır (Sargut, 1994a: 121).

Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda; güçsüz insanların güçlü insanlara bağımlılığı, güçlü ve güçsüzler arasında çatışma yaşanması, güçsüzler arasında düşük düzeyde işbirliği, doğruyu ve yanlışı güçlü olanların belirlemesi, çocuklara itaat öğretme, ayrıcalık ve statü sembollerini vurgulama ve gücü elinde bulunduranların ayrıcalığı söz konusudur. Güç mesafesinin düşük olduğu toplumlarda ise, eşitsizliğin düşük düzeyde olduğu, insanların birbirine eşit düzeyde bağımlı olduğu, ayrıcalık ve statü sembollerinin öne çıkarılmadığı, güçlü ve güçsüzler arasında uyum sağlandığı, yasal olarak gücün kullanıldığı, güçsüzler arasında işbirliğinin yapıldığı ve çocuklara aile bireyi gibi davranıldığı görülmektedir (Tüz, 2004: 4).

Yüksek güç mesafesine örgütler açısından bakıldığında; yaşlı üst düzey yöneticiler, merkeziyetçilik, otoriteye eğilim, dikey örgütsel yapı, üstlerle iletişim ve ulaşma güçlüğü görülmektedir. Ayrıca yöneticiler babacan tutum göstermekte ve sağduyu ile hareket etmektedir. Yönetici çalışan ilişkisi ise duygusaldır. Ayrıcalık ve statü sembolleri çok vurgulanır. Üst ve alt düzeyde çalışanlar arasında gelir farkı fazladır. Düşük güç mesafesinin egemen olduğu örgütlerde ise, üst düzey yöneticilerin genç olduğu, otoriteye eğilimin azlığı, üstlerle iletişim ve ulaşmanın kolaylığı, yöneticilerin demokratik tutum gösterdiği, örgütte çalışanlar arasında gelir farkının azlığı göze çarpmaktadır. Ayrıca statü ve ayrıcalık bildiren semboller öne çıkarılmaz, yönetici çalışan ilişkisi ise faydacılık esasına dayanmaktadır (Hofstede,1980: 135'ten Akt. Macit, 2010: 38).

- **Bireyselcilik-Toplumsalılık:** Bireyselcilik ve taban tabana zıt olan toplulukçuluk, kültürel değerlerin farklılıklarını ortaya koyan, toplumda yaşayan bireylerin aralarındaki bağların güçlü ya da zayıf olması ile ilgili bir boyuttur. Bireysellik, topluluktan bağımsız olma, özgürlük, özerklik ve uzaklık gibi kavramlarla açıklanırken; toplulukçuluk, gruba bağımlı olma, güven, grup içi uyum gibi kavramlarla açıklanmaktadır (Tüz, 2004: 13).

Bireycilik, kişisel amaçları, kişisel benzerliği ve kişisel kontrolü merkezine alan dünya görüşü (Seçer ve Çınar, 2011: 50) olarak kavramsallaştırılsa da bireylerin, örgütlü sosyal bir oluşum olmadan, kendi kendine yetebilmesi de mümkün değildir (Hobbes, 2012'den Akt. Oktuğ ve Özden, 2013: 2).

Bireycilik-toplumculuk algısı, belli bir toplumda, bireysel değerlerin mi yoksa toplumsal değerlerin mi egemen değerler olarak algılandığını gösteren kültürel bir değişkendir. Hofstede ve Bond (1988) bu değişkeni, bireylerin grupla bütünleşme düzeyi olarak tanımlamaktadır. Kimi toplumlarda bireyciliği ön plana çıkaran inançlar ve değerler hâkim durumda iken, kimi toplumlarda ise toplumculuğu ön plana çıkaran inançlar ve değerler daha hâkim durumdadır. Bireycilik veya toplumculuk inanç ve değerlerinin daha hâkim durumda olması, birey veya grupların tutum ve davranışlarına yansımakta ve farklı uygulamalara neden olmaktadır (Çarıkçı ve Koyuncu, 2010: 6).

Bireycilik eğilimi yüksek olan kültürlerde birey "ben" bilincine sahip olup kendine dönüktür. Birey, duygusal açıdan örgüt ve kurumlardan bağımsız hareket eder ve kendisinin aldığı bireysel kararlara inanır. Öte yandan toplulukçuluk eğiliminin yüksek

olduğu kültürlerde, “biz” bilinci hâkim olup, bireyler ortaklaşa davranışa dönüktürler. Birey, örgütlere ve kurumlara duygusal açıdan bağlıdır ve grup kararlarına itaat eder (Hofstede, 1980: 235’ten Akt. Sargut, 1994b: 322).

- **Erillik-Dişillik:** Hofstede’ nin belirlediği bir diğer kültürel değişken ise, erillik-dişillik boyutudur. Bu boyut, toplumun cinsiyetler için belirlediği rolleri esas almaktadır. Hofstede’ ye göre (1984: 390), bir toplumun eril özellik göstermesi, o toplumdaki bireylerin daha iddialı, daha hırslı, daha rekabetçi, maddi başarıya önem vermesi, kendisi için büyük ve güçlü olan her şeye saygı göstermesi anlamına gelmektedir. Diğer yandan dişil toplumlarda ise, ne erkeğin ne de kadının iddia, hırs ve rekabet anlamında bir rolünün olduğu savunulamaz (Yeloğlu, 2011: 166-167).

Eril değerleri yüksek olan toplumlarda saldırganlık, yükselme tutkusu, yarışmacı olmak, egemen ve baskıcı tavır ön plana çıkarken; dişil toplumlarda aksine insanlar arasında ilişkilere önem verme, nazik, merhametli, sadık ve şefkatli olma gibi değerler ön plandadır (Sargut, 2001: 175). Görüldüğü gibi farklı toplumların, dişil ve eril davranış özellikleri göreceli olarak birbirinden farklılık göstermekte ve bazı toplumlar, eril davranış özelliklerine yatkın iken, diğerleri dişil davranış özellikleri gösterebilmektedir. Bu nedenle cinsiyet algısı, farklı kültürleri birbirleri ile karşılaştırmada kullanılan kültürel bir değişken olarak ele alınmaktadır (Doğan, 2012: 75). Bu bağlamda eril ve dişil boyut olarak adlandırılan toplum tiplerinde, erkek ve kadınların sosyalleşme sürecindeki öğrendikleri ve onlara yüklenen roller toplumdan topluma değişkenlik göstermektedir. Zira cinsiyetlere yüklenen roller; aile, okul ve arkadaş çevresi içerisinde sosyalleşme yoluyla bireylere aktarılmaktadır (Tüz, 2004: 18-19).

İş ilişkileri ve normal ilişkiler açısından bakıldığında, eril toplumlarda iş ilişkilerine daha fazla önem verilir ve başarıyı belirleyen temel faktör, güç ve sahip olunan maddi şeylerdir. Öte yandan dişil toplumlarda, aynı işi erkek ve bayanın da yapabileceğine inanılır ve cinsiyetler arasında eril toplumlardaki gibi kesin bir ayırım söz konusu değildir. Dişil toplumlarda başarıyı belirleyen temel faktör, insan ilişkileridir. Dişil toplumun üyeleri, rekabet yerine birlikte çalışmayı ve yardımlaşmayı tercih ederler (Yeşil, 2012: 55).

Schwartz’ın Değer Sınıflaması: Değerlerle ilgili birçok sınıflandırma yapılmasına rağmen en çok kullanılan ve en gelişmiş değer taksonomilerinden birisi de Schwartz’ın

geliştirdiği değer sınıflamasıdır (Parks ve Guay, 2009'dan Akt. Beldağ, 2012: 18). Rokeach'ın hazırladığı değerler listesine kuramsal bir bakış açısıyla ve yöntemle yaklaşan Schwartz ve Bilsky, insan değerlerinin bazı temel boyutlar aracılığıyla incelenebileceğini görmüşler ve Rokeach'ın listesi temel alınmak üzere, çeşitli değerlerden yola çıkılarak 56 değerle aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 54 ülkeden büyük çoğunluğu öğretmenler ve üniversite öğrencilerinin oluşturduğu yaklaşık 44000 kişiden veri toplayarak kuramsal çerçeve içinde araştırmalarını yürütmüşlerdir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000: 60).

Schwartz (1992), topladığı verileri bireysel ve kültürel olmak üzere, iki düzeyde incelemiştir. Bireysel düzeydeki incelemelerde değerler, kişilerin yaşamlarını yönlendirmedeki önemlerine göre ele alınmıştır. Öte yandan değerlerin kültürel düzeyde incelenmesi ise, toplumun genelinde paylaşılan ve toplumsal normlara dayanan soyut fikirlere ilişkin bilgi üretmeye olanak sağlar. Bireysel ve kültürel düzey arasındaki ayrımın nedeni ise bireysel düzeyde kişiyi yönlendiren değerler arasındaki güdüsel ilişkilerin, kültürel düzeyde aynı özellikleri gösterme olasılığının bulunmamasıdır (Peker, 2013: 26).

Bireyin bağlı olduğu, davranışını etkileyen ve kavramsal olarak bireyi odak noktası yapan bireysel değerler, hem ortak paylaşılan kültürün hem de kişilerin yaşadıkları deneyimlerinin ürünüdürler. Zira bireysel değerler, motivasyonel amaçlardan dolayı tüm kültürlerde rastlanma olasılığı yüksek olan ve insan doğasının evrensel gerekliliklerini bilinçli tercihler şeklinde sergileyen değerlerdir (Harcar, 2005: 179).

Schwartz'ın teorisi, istenilen değerleri, değişim amaçlarını, önemdeki değişimi, insanların yaşamındaki ilkelere rehberlik eden yardımları tanımlamaktadır. Değerleri birbirinden ayıran içerik boyutu, değerlerin ifade ettiği motivasyonel amaç tiplerini belirtir. Değerleri bilinçli amaçların içinde, insanın varoluşuyla ilgili üç evrensel gerçeklik şeklinde tasvir eden Schwartz, düşünceden kaynaklanan değerlerin içindeki farklı tipolojileri ele almıştır (Bulut, 2013: 1248).

Schwartz'ın değerlerin evrensel yapısına yönelik geliştirdiği kurama göre değerler, bireyin yaşamını sürdürmesine yarayan biyolojik ihtiyaçlar, kişilerarası eşgüdümü sağlayan sosyal etkileşim ihtiyaçları ve grubun refahını gözeten sosyal kurumsal ihtiyaçlar; bireyin ihtiyacının düzenlenmesinde işlev gören bilişsel yapılardır. Sözü edilen ihtiyaçların bilişsel temsilleri olan değerler, bireylerin ve grupların davranışlarını açıklamak, koordine

etmek ve gerekçelendirmek amacıyla iletişim kurma işlevini görürler (Hofmann ve Towfigh, 2007: 455'ten Akt. Gedik, 2010: 15). Schwartz'ın (1992) on temel değeri, bu üç evrensel unsurdan ortaya çıkmıştır. Schwartz tarafından ilk defa ortaya konulan bu unsurlar, bireylerin sahip oldukları değerlerden hareketle bir grup veya topluluk hakkında bir değerlendirme imkânı sağlamaktadır. Bireylerin sahip oldukları kişisel değerlerde biyolojik ihtiyaçlar, sosyal ilişkiler ve grup fonksiyonları belirleyici unsurlar olarak öne çıkmaktadır (Sığırı vd. , 2009: 172).

Schwartz ve Bilsky (1987), değerlerin yapılarını belirlemenin olası bazı yararlarından bahsetmektedir. Buna göre, değerleri tek başına ele almaktansa değer alanları olarak kullanmanın, değerlerin bağımsız değişken olarak tutum ve davranışlar üzerindeki etkilerini ve bağımlı değişken olarak ekonomik, siyasal, dinsel, etnik ve ailesel bazı toplumsal yapısal değişkenlerden nasıl etkilendiğini daha etkili ve güvenilir olarak yordayabilmesinin ve tanımlanabilmesinin daha işlevsel olacağını ifade etmektedir. Değerler bu sayede farklı ya da benzer kültürlerde farklı ya da benzer değer alanlarını açıklama, kültürlere dayalı değerleri daha kapsamlı ifade etme ve farklı kültürlerdeki değerler arasındaki yapısal ilişkilerini anlama ve uyumlu ya da çelişkili olarak değerlendirme boyutlarıyla kültürler arası karşılaştırabilmektedir (Arslantürk, 2012: 5-6).

Schwartz'ın (1992) değer sınıflandırmasındaki temel varsayımına göre, birey düzeyi değerleri birbirinden ayıran en önemli özellik, ifade ettikleri güdüsel amaç tipidir. Dolayısıyla tüm kültürlerde rastlanma olasılığı en yüksek olan değerler, biyolojik gereksinimler, uyumlu bir toplumsal etkileşim için gerekli olan koşullar gibi insan doğasının evrensel gerekliliklerini bilinçli amaçlar biçiminde simgeleyen değerler olmalıdır. Psikoloji yazınının yanında felsefi ve dinsel yazından da yararlanan Schwartz, belirlediği 56 değeri güdüsel yönden farklı on değer türüne ayırmıştır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000: 62). Bu değer türleri güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlidir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerini ölçmek amacıyla kullanılan Portre Değerler Anketi, Schwartz'ın on motivasyonel değer boyutu üzerinden bireysel değerleri temel alınarak geliştirilmiştir. Bu nedenle Schwartz'ın değer sınıflamasını irdelemek araştırmamız açısından önem taşımaktadır.

Çizelge 1. 1. Schwartz'a göre değerlerin sınıflaması

Değer Tipi Tanımları	Her Değer Türü İçin Ögeler
Güç: Toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü.	Sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntüyü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek.
Başarı: Toplumsal standartları temel alan kişisel başarı yönelimi.	Başarılı olmak, yetkin, muktedir olmak, hırslı olmak, sözü geçen biri olmak, zeki olmak.
Hazcılık: Bireysel zevk ve hazza yönelim.	Zevk ve hayattan tat almak.
Uyarılm: Heyecan ve yenilik arayışı.	Cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak.
Öz yönelim: Düşünce ve eylemde bağımsızlık.	Yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, bağımsız olmak, kendine saygısı olmak.
Evrenselcilik: Anlayışlılık, hoşgörü ve tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek.	Açık fikirli olmak, erdemli olmak, toplumsal adalet, eşitlik, dünyaya barış istemek, güzelliklerle dolu bir dünya, doğayla bütünlük içinde olma, çevreyi koruma, iç uyum.
İyilikseverlik: Kişinin yakın olduğu kişilerin iyiliğini gözetme ve geliştirme	Yardımsız olmak, dürüst olmak, bağışlayıcı olmak, sadık olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık, olgun sevgi, manevi bir hayat, anlamlı bir hayat, alçak gönüllü olmak.
Gelenekselcilik: Kültür ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılık	Alçakgönüllü olmak, dindar olmak, hayatın bana verdiklerini kabullenmek, geleneklere saygılı olmak, ılımlı bir hayat.
Uyma: Başkalarına zarar verebilecek ve toplumsal beklentilere aykırı olabilecek dürtü ve eylemlerin sınırlanması.	Kıbarlık, itaatkâr olmak, anne babaya ve yaşlılara değer vermek, kendini denetleyebilmek.
Güvenlik: Toplumun var olan ilişkileri ve kişinin kendisinin huzur ve sürekliliği	Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek. Temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu, sağlıklı olmak

Kaynak: Lee, Soutar ve Louviere, 2008'den Akt. Beldağ, 2012: 18-19

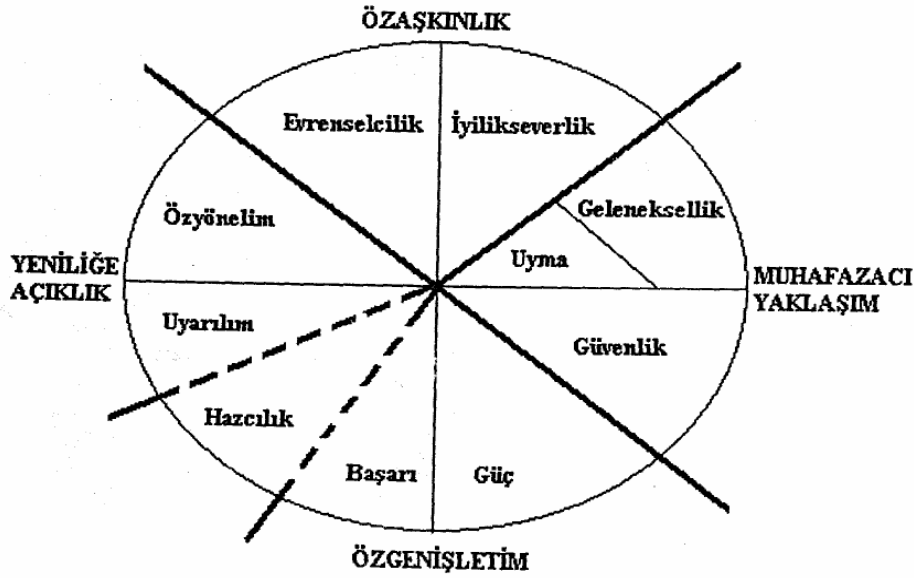
Değer sistemlerinin anlaşılmasını ve aralarındaki ilişkinin farkında olunmasını sağlayan değer tipleridir. Schwartz'a göre değerler arası ilişkilerin yapısını tanımlamanın anahtarı ise, her bir değer için sahip olduğu psikolojik, pratik ve sosyal sonuçları izleyen hareketlerin, diğer değerleri izleyerek oluşan davranışlarla çatışacağını veya uyuşacağını varsaymaktadır (Semedbeyli, 2010: 28).

Değerler arasındaki yapısal ilişki, bir değer için diğer değerlerle uyumlu veya çatışan sonuçlara sahip olabileceği fikrine göre dairesel biçimde düzenlenmiştir (Alçekiç, 2011:

55). Bu dinamik ilişki, hangi değerlerin diğer değerler için karşılıklı yardımlaşan ve destekleyici durumda, hangi değerlerin diğerleriyle zıtlık veya çatışma içerisinde olduğunu belirler (Semedbeyli, 2010: 26). Örneğin gelenek değerinin benimsenmesi ve takip edilmesi, harekete geçme değeri ile çatışacaktır. Toplumsal ve dinsel gelenekleri kabul etmek ve geçmişten gelen fikirlere bağlı kalmak ile yenilik yapmak, değişime başlamak ve heyecanın peşinden koşmak fikirleri çelişki içindedir. Diğer taraftan bağlılık değerinin benimsenmesi ile uygunluk değerinin benimsenmesi birbirleri ile uyuşacaklardır. Her ikisi de yakın olan gruplarca onaylanan olumlu davranışlar sergilemeyi gerektirir. Bununla beraber güvenlik ve güç değerleri de birbirleriyle uyum içindedir. Zira ikisi de sahip oldukları kaynakları ve ilişkileri kontrol etme açısından belirsizlikten kaçınmayı gerektirmektedir (Ros vd. 1999: 51'den Akt. Semedbeyli, 2010: 28).

Schwartz'ın kuramının yapısal şemasında değer tipleri arasında birbiri ile karşıt ya da uyumlu bazı dinamik ilişkilerin olduğu ve güdüsel amaçları dikkate alındığında bütünsel bir yapı göstermektedir. Güç ve başarı değer türleri, sosyal üstünlük ve itibarı; başarı ve yaşamdan haz duyma, kendi doyumunu sağlamayı; yaşamdan haz duyma ve uyarım, etkili olarak hoş bir canlanma arzusunu; uyarım ve öz yönelim, yenilik ve maharetliğe içsel ilgiyi; öz yönelim ve evrensellik, diğerlerini geliştirmeyi ve bencil ilgilerini aşmayı; iyilikseverlik ve uyma, yakın ilişkileri destekleyen normatif davranışları aramayı; iyilikseverlik ve geleneksellik, grup içinde bir birey olmayı desteklemeyi; uyma ve geleneksellik, sosyal olarak empoze edilen beklentiler lehinde itaat gerektirmeyi; geleneksellik ve güvenlik, yaşamda kesinlik sağlayan sosyal düzenlemelerin varlığını korumayı; uyum ve güvenlik, ilişkilerde uyum ve düzeni korumayı, güvenlik ve güç ise, ilişkileri ve kaynakları kontrol ederek belirsiz tehditlerden kaçınmayı veya onların üstesinden gelmeyi temsil etmektedir (Schwartz, 1994'ten Akt. İşcan, 2007: 26-27).

Görüldüğü gibi güç-başarı, başarı-yaşamdan haz duyma, yaşamdan haz duyma-uyarım, uyarım-öz yönelim, öz yönelim-evrensellik, iyilikseverlik-uyma, iyilikseverlik-geleneksellik, uyma-geleneksellik, geleneksellik-güvenlik, uyum-güvenlik, güvenlik ve güç değerleri arasında sıkı bir yapısal ilişki olup birbirlerini destekleyici niteliktedir. Destekleyici durumda ve çatışma içerisinde olan değer tipleri Şekil 1. 3'te belirtilmiştir.



Şekil 1. 3. Schwartz değer kavramındaki değer tipleri ve ana değer grupları arasındaki ilişkilerle ilgili model (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000: 62)

Schwartz (1992), kuramındaki değer tiplerinin güdüsel açıdan bir süreklilik sergilediklerini; dolayısıyla da yapı içerisinde birbirine yakın konumdaki değer tiplerinin tutum ve davranış gibi herhangi bir dış değişkenle gösterdikleri ilişkilerin de benzer olacağını ileri sürmektedir. Dairenin çeperi üzerinde birbirinin karşısında yer alan tiplerin çeliştikleri, birbirlerine yakın olan tiplerin ise uyumlu oldukları varsayılmaktadır. Örneğin, bir dış değişken olarak ele alındığında muhafazakârlığın; öz yönelim, uyarılım ve hazcılık değer tipleriyle düşük; güvenlik, gelenek ve uyma tipleriyle de yüksek korelasyonlar sergilemesi beklenebilir. Diğer yandan değer tiplerinin ortaya koyduğu dairesel yapı üzerinde, dış değişkenlerle en yüksek ilişkiyi sergileyen değer tipinden, en düşük ilişkinin görüldüğü tipe doğru her iki yönde de değişkenle değer tipleri arasındaki ilişki miktarlarının giderek azalacağı varsayılmaktadır. Örneğin, muhafazakârlığın en yüksek ilişki gösterdiği değer tipinin geleneksellik, en düşük ilişki sergilediği değer tipinin ise hazcılık olduğu varsayıldığında, bir taraftan iyilikseverlik tipinden uyarılıma; diğer taraftan güvenlik tipinden başarıya doğru azalan ilişkiler öngörülebilir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000: 62).

Schwartz, söz konusu değer tiplerini iki temel boyutta incelemiştir. İlk boyut Yeniliğe Açıklık/Muhafazakâr Yaklaşım olarak adlandırılmıştır. Bu boyutun yeniliğe açıklık ucu, öz yönelim ve uyarılım değer tiplerini kapsar ve bireylerin duygusal ve

düşünsel ilgilerini önceden kestirilemeyecek biçimlerde izlemelerine olanak sağlayan değerlerden oluşur. Boyutun muhafazakâr yaklaşım ucu ise, güvenlik, uyma ve geleneksellik değer tiplerinden oluşur ve bireylerin yakın oldukları kişilerle, kurumlarla ve geleneklerle olan ilişkilerindeki süreklilik ve belirliliğin sürmesine olanak sağlayan değerleri içerir (Schwartz, 1992'den Akt. İşcan, 2007: 24-25).

Schwartz'ın gruplandığı değer tiplerinin ikinci boyutu ise, Özaşkınlık/Özgenişletim adını almıştır. Bu boyutun özaşkınlık ucu evrenselcilik ve iyilikseverlik değer tiplerini; özgenişletim ucu ise güç ve başarı tiplerini kapsamaktadır. Özgenişletim grubunun içindeki değerler bireyin, başkalarının zararına olsa bile, kendi çıkarları doğrultusunda davranmasına olanak sağlayan değerlerden oluşmaktadır. Özaşkınlık grubu ise, bireyin yakın ya da uzak tüm insanların ve doğanın yararı için, bencil amaçlarından vazgeçmesine yönelik değerleri kapsamaktadır. On değer tipi içinde yalnızca hazcılık, hem yeniliğe açıklık hem de özgenişletim değer gruplarının unsurlarını taşımaktadır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000: 63).

Elizur 'un Değer Sınıflaması: Elizur ve Sagie, 1991 yılında farklı kültürel çevrelerdeki iş değerlerinin belirlenmesi amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Yapılan bu çalışmada, iş değerleri ile yaşam değerlerini paralellik kurarak ele almışlardır (Elizur vd. , 1991' den Akt. Pazarcık, 2010: 43).

Değerler konusunda kuramsal olarak yaklaşan Elizur ve Sagie' nin üzerinde durdukları temel nokta, bireysel değerlerin temel unsurları ile bunların ilgili olduğu yönlerin belirlenmesidir. Bunun yanı sıra yaşam değerleri ile çalışma değerleri ilişkisini kuran Elizur ve Sagie' ye göre, değerlerin incelenmesinin birlikte ele alınması gereken üç farklı boyutu vardır. Bunlar değer şekillenmeleri, odaklanma derecesi ve ilgili yaşam alanıdır. Onlara göre değer şekillenmelerinin üç yönü bulunmaktadır. Sağlık, güvenlik, ekonomik vb. somut maddi sonuçlara ilişkin araçsal nitelikte değerler; insanlar arasındaki ilişkilere yönelik duygusal değerler; inanç ve düşüncelere ilişkin bilişsel nitelikte değerlerdir. Değerlerin ikinci boyutu ise odaklanma derecesi ile ilgilidir. Bazı değerler anlam bakımından açıktır. Örneğin; para, iyi arkadaş, çalışma performansı vb. değerler, belli bir sonuca yönelik olup hangi davranış veya tutuma odaklandığı bellidir. Öte yandan hayatın anlamı, topluma katkı, itibar vb. değerler ise soyut, sınırları belli olmayan sonuçlara yönelik olduğundan hangi davranış veya tutumu işaret ettikleri kolayca

belirlenemez. Üçüncü boyut ise değerlerin yaşamın hangi alanı ile ilgili olduğudur (Doğan, 2012: 47). Her bir boyutun çeşitli elemanları, diğer boyutların elemanları ile birlikte vardır. Örneğin, iyi arkadaşlara sahip olmak şeklinde tanımlanan bir değer, şekillenme bakımından duygusal; odaklanma bakımından odaklanmış ve yaşam alanı bakımından genel yaşam alanı değeridir (Elizur ve Sagie, 1999: 75'ten Akt. Doğan, 2012: 48).

Çizelge 1. 2. Elizur ve Sagie' ye göre değer sınıflamaları

Yaşam Değerleri	Çalışma Değerleri
Sağlık	İşin ilginçliği
Mutluluk	Sorumluluk yüklenebilme
Güvenlik	Adil denetim
Bağımsızlık	Bağımsızlık
Yetenekleri kullanabilme	Yeteneklerini kullanabilme
Anlamlı bir hayat	Bireysel gelişme
İlginç bir hayat	İşte başarı olanağı
Sorumluluk	Anlamlı bir iş
Başarı	İlerleme olanağı
Tanınma	İşin takdir edilmesi
Koşulları yaşama	İtibar görme
Huzur	Tanınma
İlerleme	İş güvenliği
İyi arkadaşlara sahip olma	Firma imajı
İtibar görme	İşin etkinliği
Rahat bir hayat	Çalışma koşulları
Topluma katkı	İşin toplumsal statüsü
Toplumsal statü	Ödemeler
Refaha ulaşma	İşbirliği olanağı
Güç	Örgüt içinde güçlü olma
	İnsanlar arası ilişkiler
	İşin sağladığı yararlar
	Topluma katkı
	Elverişli çalışma saatleri

Kaynak: Elizur ve Sagie, 1999: 79; Elizur vd. , 1991: 27'den Akt. Doğan, 2012: 48

Rokeach'ın Değer Sınıflaması: Değerler konusu ile ilgili önemli çalışmaları bulunan araştırmacılardan biri de Milton Rokeach' tır. Rokeach (1973: 3), değerler üzerine yaptığı araştırmada bireylerin sahip olduğu bir değerler sisteminin varlığını ortaya koymak amacıyla bazı varsayımlarda bulunmuştur:

- Her birey bir değere ve değerler sistemine sahiptir.
- Bir insanın sahip olduğu değerlerin toplam sayısı görece ufaktır.
- Herkes aynı değere farklı derecelerde sahiptir.
- Değerler, değer sistemleri içinde organize olmuştur.

- İnsanın sahip olduğu değerler kültürün, toplumun, kurumların ve bireylerin kişiliğinin bir ürünüdür (Koca, 2009: 72).

Değeri, karşıt bir davranış şekli, yaşam amacına karşın bireysel veya sosyal anlamda tercih edilmesi beklenen özellikli bir davranış biçimi veya yaşam amacına olan sürekli bir inanç olarak tanımlayan Rokeach (1973); değer sistemini varoluş amacı ya da tercih edilen davranış tarzları ile ilgili inançların kalıcı bir organizasyonu olarak tanımlamıştır (Samur, 2011: 23).

Değerin bir inanç olduğunu belirten Rokeach (1973: 7), inançları üç şekilde sınıflandırmıştır:

- Bir şeyin doğru ya da yanlış olduğunu gösteren varoluşçu ve tanımlayıcı inançlar,
- İnancın iyi ya da kötü olma durumunu değerlendiren değerlendirmeci inançlar,
- Davranışların amaçlarının ve araçlarının istenilen olup olmadığı hakkında kural koyucu ve yasaklayıcı inançlar (Doğruel, 2013: 23).

Rokeach, insanların sahip oldukları bütün değerleri bir sistem içerisinde önemlilik derecelerine göre sıralayarak oluşturduklarını ve bunları bilişsel, duygusal ve davranışsal değerlerle varoluş amaçlarını ve bu amaçlara ulaşmak için gösterdikleri davranış biçimlerini yansıttıklarını belirtmiştir (Keskin, 2005: 37). Başka bir ifadeyle değerler, inançlar gibi bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlara sahiptir.

Kişinin bir değere sahip olduğunu belirtmek, onun bilişsel açıdan ne yaptığını bilmesi ve bildiği doğrular doğrultusunda davranışlarını yönlendirerek amacına ulaşmaya çabalaması anlamına gelmektedir. Değerin duygusal boyutları, bireyin duyularında meydana gelen hislerdir. Örneğin bireyler kendisine olumlu davranışlar sergileyenlere karşı onay verirken; olumsuz davranışlar sergileyenlere karşı eleştireci bir tavır takınırlar. Son olarak değerler, davranışlara yol gösteren arabuluculuk yapma özelliğine sahiptir ve bu da davranışsal boyut olarak nitelendirilir (Rokeach, 1973: 7'den Akt. Koca,2009: 73).

Rokeach (1973), değerlerin süreklilik ve görecelik özelliklerine sahip olduğunu belirtmiştir (Samur, 2011: 23). İlk olarak değerlerin sürekliliğini ifade eden Rokeach, değerlerin bütünüyle sabit olması durumunda bireysel ve toplumsal değişimin imkânsız

olacağını; değerlerin sabit olmaması durumunda ise insan kişiliğinin ve toplumun sürekliliğinin yine mümkün olmayacağını belirtmektedir. Bu nedenle Rokeach (1973: 5-6), yaşam değerlerinin kalıcı niteliklerinin yanında değişen/değişebilen yönlerinin de olması gerektiğini vurgulamaktadır. Değerlerin göreceli olma özelliğinin de olduğunu belirten Rokeach, değerlerin değişimi probleminin çözülmesi gerekiyorsa, değerlerin bu özelliğinin üzerinde durulması gerektiğini ifade etmektedir. Bir çocuğun olgunlaşmasıyla bir değer onun dışındaki diğer değerlerle rekabet ettiği sosyal ortamlarla veya kurumlarla karşılaşacağını belirten Rokeach, böyle özel durumlarda örneğin, “Başarı için gayretli olmak mı yoksa dürüst kalmak mı, itaatli olmak mı yoksa bağımsız hareket edebilmek mi, kendine özsaygı için çabalamak mı yoksa sosyal olarak fark edilebilmek mi daha iyidir?” gibi soru ve sorunlarla karşılaşabileceğini ve bu sorunların, değerlerin diğer değerlere göre öncelik ya da önem derecesine göre sıralandıkları zaman çözülebileceğini belirtmektedir (Semedbeyli, 2010: 16).

Rokeach (1973) değerleri, amaçsal ve araçsal değerler olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Rokeach, bireylerin davranış şekillerini açıklamada araçsal değerleri kullanırken, varoluş durumuna ilişkin değerleri ise amaçsal değerlerle açıklamaktadır. Bu iki yapının temelde birbirinden farklı olduğunu ancak işlevsel olarak birbirlerine bağlı sistemler olduğunu vurgulamaktadır (Özkan, 2010: 47). Davranışın bir biçimini yansıtan değerler, yaşam amaçlarıyla ilgilenen amaç değerlere ulaşmak için birer araçtır. Amaç ve araç değerler arasında birebir karşılık olmamakla beraber tek bir davranışın biçimi, birçok farklı amaç değere ulaşmak için bir araç olabileceği gibi çeşitli davranış biçimleri tek bir amaç değere ulaşmak için birer araç olabilirler (Izgar, 2013: 29).

Rokeach (1973) amaç değerleri, hayatın amacını belirleyen ve buna hizmet eden değerler şeklinde tanımlanmıştır. Bunlar; özgürlük, mutluluk, aile güvenliği, barış içinde bir dünya, başarılı olma, bilgelik, dini olgunluk, eşitlik, gerçek dostluk, güzellikler dünyası, heyecan verici bir yaşam, iç huzur, kendine saygı, rahat bir yaşam, sosyal kabul, ulusal güvenlik ve zevktir. Ona göre bir kişinin herhangi bir sosyal veya bireysel değerlerinde gerçekleşecek yükselme ve düşmenin, diğer sosyal veya bireysel değerlerinde de yükselme veya düşmeye neden olur. Araçsal değerler ise, amaç değerlere ulaşmada kullanılan araç değerlerdir. Bağımsız olma, bağışlayıcı, cesaretli, dürüst, entelektüel, geniş görüşlü, hırslı, itaatkâr, kendini kontrol eden, kibar, kendine hâkim, mantıklı, neşeli, sevecen, sorumluluk

sahibi, temiz, yardımsever ve yaratıcı olma değerleri amaç değerlere ulaşmada arabuluculuk yapan değerlerdir (Samur, 2011: 23-24).

Amaç değerler, araç değerlerle karşılaştırıldığında daha soyut, evrensel ve daha az değişkene sahiptir. Araç değerler, daha somut ve göreceli bir nitelik taşır. Araç değerlerin birçoğu kendisinden daha düşük düzeydeki değerlere göre amaç konumundayken, kendisinden daha yüksek düzeydeki bir değere göre araç niteliği taşıyabilir. Örneğin; dürüstlük, güven için bir araç değer olabilirken, güven de barış için bir araç değer niteliğinde olabilmektedir (Argandona, 2003: 18'den Akt. Doğruel, 2013: 24). Rokeach tarafından değerlerin amaç ve araç değerler olarak kategorilendirildiği ve her bir kategoride 18 değer bulunduğ Çizelge 1. 3'te görülmektedir.

Çizelge 1. 3. Rokeach'a göre değerlerin sınıflaması

Amaç(Son) Değerler	Araç(Yardımcı) Değerler
Rahat bir yaşam	Bağımsız olma
Barış içinde bir dünya	Bağışlayıcı
Başarılı olma	Cesaretli
Bilgelik	Dürüst
Dini olgunluk	Entelektüel
Eşitlik	Geniş görüşlü
Gerçek dostluk	Hırslı
Güzellikler dünyası	İtaatkâr
Heyecan verici bir yaşam	Kendini kontrol eden
İç huzur	Kibar
Kendine saygı	Kendine hâkim
Mutluluk	Mantıklı
Gerçek dostluk	Neşeli
Özgürlük	Sevecen
Aile güvenliği	Sorumluluk sahibi
Sosyal kabul	Temiz
Ulusal güvenlik	Yardımsever
Zevk	Yaratıcı olma

Kaynak: Rokeach, 1973'ten Akt. Beldağ, 2012: 17

Değerlerin sınıflandırılması konusunda farklı kaynaklarda araştırmacıların değişik şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Principe ve Helvig (2002: 845) değerleri; doğrudan ahlaki değerler, ahlaki karakter değerleri, ahlaki olmayan karakter değerleri, siyasi ahlaki değerler, geleneksel politik değerler ve dinsel değerler olarak altı grupta incelenmiştir (Doğruel, 2013: 45).

Inglehart (2000: 80-97), değerlerde kültürler arası farklılıklara dikkat çekmiş ve farklı kültürel değerleri geleneksel/dünyevi-akli ve kalıcı/kendini ifade değer boyutlarına ayırmıştır (Sezgin, 2006: 48).

Hultman ve Gellerman (2002) değerleri öncelikle benimsenen, gerçek ya da arzulanan değerler olarak gruplandırmıştır. İkinci olarak değerlerin işlevlerine göre savunmacı, dengeleyici ve gelişimsel olarak sınıflandırılmasını yapmıştır. Üçüncü sınıflandırmada ise değerleri; bireysel, takım, grup ve örgütsel düzeylere göre ayırmıştır (Çavdar, 2009: 36).

Rogers (1969) değerleri, işlevsel(faal), tasarlanan(hayal edilen) ve objektif değerler olmak üzere üç kategoride toplamıştır (Keskin, 2008: 9).

Nelson değerleri; kişisel tercihlerle ilgili bireysel değerler, grup üyeleri tarafından paylaşılan grup değerleri ve bireyin toplumsal yapı içinde varlığını sürdürmesine yarayan sosyal değerler (Akbaş, 2004: 19) olmak üzere üç başlık altında toplamıştır.

Morris'e göre üç tip değer bulunmaktadır. Bunlardan birincisi bireysel değerleri etkileyen ve insanın isteklerini yansıtan faal değerler; ikincisi toplumun arzulanabilir olarak kabul ettiği davranış kavramlarının kültürel olarak paylaşılmasını yansıtan kavranmış değerler; üçüncü olarak bireysel değerlerden ve normatif standartlardan bağımsız olarak bir konu veya olaya yüklenen anlamla nitelendirilen amaç değerlerdir (Bilsky ve Koch, 2000: 3'ten Akt. Çalışkur vd. , 2012: 222-223).

Cohen, geliştirdiği sınıflamada değeri; dışsal, ahlaki, kişisel ve bilgiye dayalı değerler şeklinde incelenmiştir (Akbaba ve Altun, 2003: 8).

Değerlerin kültüre bağlı olarak toplumdan topluma değişebileceğini savunan Kluckhohn ise değerleri; uygulama şekli, içerik, kasıt, genellenebilirlik, yoğunluk, kapsam ve organize etme boyutlarıyla ele almaktadır (Lynos,2003'ten Akt. Özkan, 2010: 42-43).

Örgütsel yaşamdaki değerler ile ilgili sınıflama yapan Başaran (2000a: 301-302) örgütteki değerleri; öz (evrensel), özel, seçimlik ve geçici değerler; Evin ve Kafadar (2004: 296) ulusal ve evrensel değerler; Cevizci (2000: 221) hazcı (haz-acı), estetik (güzel-çirkin), etik (iyi-kötü), yararlı (yararlı-yararsız), dini (sevap-günah) ve mantıksal (doğru-yanlış)

değerler; Bolay (2007: 14) bilimsel, ahlaki, estetik, dini, siyasi, teknik, hukuki-iktisadi ve hümanist değerler; Ülken (2001: 359-362), bilmenin hâkim olduğu içkin değerler, inanmanın hâkim olduğu aşkın değerler ve görevleri değerleri diğer değerlerle karşılaştırmak ve ölçmek olan normatif değerler; değerleri güdüsel özelliklerine göre ayıran Altaş (2004: 35-36) eğlence, güvenlik, başarı, kendini yönlendirme, sınırlayıcı-itaate zorlayıcı, toplum yanlısı, güç ve olgunluk değerleri, Tezcan da (1974: 14) aile, eğitsel, ekonomik, dinsel, siyasal ve boş zaman değerleri olarak sınıflandırmıştır.

Değerler farklı kaynaklarda, araştırmacıların uygulayacakları alanlar ya da değerlerin içeriklerine atfettikleri anlamlara göre farklı biçimlerde tasnif edilmiştir. Değerler ne şekilde tasnif edilirse edilsin, kültürün bir ögesi olarak değerleri birbirinden bağımsız düşünmek, kesin çizgilerle sınırlandırmak ve sistematik bir şekilde sınıflandırmak mümkün değildir.

1.1.6. Farklı Disiplinler Açısından Değerler

Değer kavramına yüklenen anlamlar ve değer sınıflamaları arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar, farklı disiplinlerin değer kavramını kendi bakış açılarına göre tanımlaması ve sınıflandırmasıyla açıklanabilir. Değerler; antropoloji, felsefe, psikoloji, sosyoloji gibi farklı disiplinlere dayalı teorik temellere sahiptir (Mc Donald, 1993'ten Akt. Sağnak, 2004b: 102). Diğer alanlarda da değerler konusuna yer vererek bakış açısını zengin tutmakta fayda vardır.

1.1.6.1. Antropoloji Bilimi Açısından Değerler

İnsanı araştıran bilim dalı olarak tanımlanan antropolojinin, insanı biyolojik organizma olarak inceleyen fiziksel ve kültürel antropoloji olmak üzere iki dalı vardır. Örgütsel değer araştırmalarında kullanılan temel disiplinlerden biri, antropoloji kaynaklıdır. Özellikle, antropolojinin bir alt alanı olan etnoloji, çağdaş kültürleri araştırır. Antropolojik açıdan değer, bir davranışın mevcut amaçları ve araçları arasından seçim yapmayı etkileyen, bir bireyin ya da grubun kendine özgü istenilen arzulanan kavramları ve özellikleri olarak tanımlanabilir (Mc Donald, 1993'ten Akt. Sezgin, 2006: 27).

İnsana özgü, insanı insan yapan ve onu diğer canlılardan ayıran bir nitelik yaşayan değerler, aynı zamanda insanın amaçlarına uygun tarzda kendini gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine de yardımcı olmaktadır. Aristoles' in ifadesiyle değer, kişilere insanın işini yapabilecek duruma gelmeleri ve insana özgü diğer bütün etkinlikleri amaçlarına uygun gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmaktır; yani kişilere doğru bilmenin, doğru düşünmenin, doğru değerlendirmenin, doğru eylem içinde olduğunu görebilmesine yardımcı olmaktır (Kuçuradi, 1995: 8).

1.1.6.2. Felsefe Bilimi Açısından Değerler

Değerlerin bilimsel bir konu olarak incelenmesi ve değerler probleminin ele alınması ilk olarak felsefe bilimi tarafından yapılmıştır. Felsefe disiplini içerisinde bilgi-değer problemi başta olmak üzere, ahlakta ve estetikte; iyi-kötü, güzel-çirkin ve doğru-yanlış olanı belirlemek için değerler normatif bir ölçü olarak görülmüştür (Ersoy, 2006: 98).

Felsefe disiplininin değerler açısından başlıca problemleri; değerlerin var olup olmadığı, var ise kaynağı, bir değeri değer yapan şeyin ne olduğu, yapısı itibariyle değerlerin nesnelliği veya öznelliği türünden problemlerdir (Arslan, 1998: 109).

Felsefenin bir dalı olan aksiyoloji (değer bilim), etik, estetik, eğitim ve din de değerlerle ilgilidir. Felsefi perspektifinden değerler, ideal yaşam biçimini yansıtan ve evrensel bir özellik gösteren ideolojik olgular olarak kabul edilmektedir (Mc Donald, 1993'ten Akt. Sezgin, 2006: 28). Ahlâki çatı altında bireylerin kendileri ve başkalarıyla ilgili davranışlarına yön verip davranışlara kılavuzluk eder (Beil, 2003: 13'ten Akt. Yiğittir, 2009: 14). Yani felsefi anlamda değer, insanın değer ya da bir durumla karşılaşması anında istek, gaye ve gereksinimlere göre o varlığa atfetmiş olduğu anlam olarak tanımlanabilir (İnci, 2009: 14).

Değerlerin öznelliği nesnelliği sorunu felsefe alanında en çok tartışılan konulardan biri olmuştur. Değerler yalnızca bir inançtan, yani öznel yargılardan mı ibarettir yoksa değerlerin kişisel tercih ve inançlarında ötesinde nesnel bir gerçekliği var mıdır? İşte bu sorulara yönelik bazı felsefeciler değerlerin kişi ve gruplara göre değişen öznel bir yapıya, diğerleri de değerlerin kişi ve grupların dışında değerlerin kendisinin nesnel bir yapıya sahip

olduğu yönünde görüş bildirirler. Öznelci tanımlarda birey veya toplum açısından yapılmalarına göre kendi içinde iki grupta toplanırken, nesnelci değer tanımlarında ise değerlerin bir gerçekliklerinin bulunduğundan hareket edilir. Bu gerçeklik, ideal, mutlak ve kutsal nitelikte olabilir. Değerler, öznelcinin kendilerini hissetmesinden veya bilmesinden bağımsız olarak vardır (Dilmaç, 2007: 19).

Nesnelci değer anlayışı, insandan bağımsız olarak var olan, kişiden kişiye değişmeyen nesnel gerçekliklere karşılık gelirken (Cevizci, 2000: 221), öznelci değer anlayışı, nesnelere yüklenen değer ile onların gerçekten nesnel olan özellikleri arasında bir ayırım yapmaktadır. Örneğin Nietzsche, değerleri yaratanın da değerleri ortaya koyanın da insan olduğunu belirtmektedir. Zira insan, nesnelere ya da kavramlara değer yükleyen, değer katan ve bunları değerlere göre geliştiren ve sonucunda değerler ortaya koyan varlıktır (Akarsu, 2006: 21-22).

Felsefe dünyasında birbirinden farklı felsefi akımlar değeri değişik şekilde tanımlamışlardır. İdealistler, değerleri değişmeyen ve bütün insanlara uygulanabilen ilkeler olarak görmektedir. Realistler, insanların teorilerini doğal, fiziki ve sosyal yasalara göre geliştirebileceklerini ve değerlerin bunlar üzerine oturtulması gerektiğini savunurlar. Pragmatistler, değerlerin göreceli olduğunu yani zamana, yere ve durumlara bağlı olduğunu iddia ederlerken; varoluşçular, bireye ve onun tercihlerine vurgu yaparak insanların kendi özgür seçimleriyle değerler oluşturmaları gerektiğini ileri sürerler (Orstein ve Levin, 1997'den Akt. Altun, 2003: 9).

1.1.6.3. Psikoloji Bilimi Açısından Değerler

İlk defa 1918 yılında Znaniecki tarafından sosyal bilimler literatürüne kazandırılan değer kavramı, Latince valere yani “değerli olmak” veya “güçlü olmak” anlamına gelmektedir (Bilgin, 1995: 83). Psikoloji değeri konusunda felsefeden daha farklı bir şekilde ele alır. Psikolojide değerin önemi, değerin nesnel bir esasa dayanıp dayanmamasında değil, insan davranışlarına yol gösterici ve onu yönlendirici olarak oynadığı rolde yatmaktadır. Bu anlamda değer; bir bireyin insanları, onlara ait nitelikleri, istek ve niyetleri, davranışları değerlendirirken başvurdukları kıstaslar olarak ifade edilebilir (Güngör, 2010: 28). Bu bakımdan psikoloji değeri kavramını sadece bir inanç olarak ele alır.

Psikolojik açıdan değerler, kişilik oluşumunda bireyleri harekete geçiren güdüsel öğelerin merkezinde yer almaktadır. Psikologlar, değeri genellikle erken yaşlarda, gelişim sürecinde kazanılan bireylerin davranışsal tercihleri olarak tanımlar. Değer, psikolojinin alanları içerisinde sosyal psikolojide ön plana çıkan bir kavramdır. Sosyolojik açıdan standart olarak kavramlaştırılan değer, psikolojik açıdan tercih olarak tanımlanmaktadır (Mc Donald, 1993'ten Akt. Sağnak, 2004b: 103).

Değerlerin psikoloji alanında farklı tanımlamalarının yapıldığı görülmektedir. Psikolojik anlamda değerler, hayatta neyin önemli olduğuna ilişkin kavramlardır (Hultman ve Gellerman, 2002'den Akt. Sezgin, 2006: 27). Başka bir deyişle nesne ve olayların insana göre önemini belirleyen nitelikleri olarak tanımlanabilir (Hançerlioğlu, 1988: 54). Erişilmesi amaç sayılan nesne, bir gereksinmeyi, tutumu ya da isteği doyuran davranış amacıdır (Öncül, 2000: 281).

Değer kavramı daha kapsamlı olarak bireylerin veya toplumun; iyiyi, arzu edilene ve önemli olanı belirlemede rehber olarak kabul ettikleri ahlaki, sosyal ve estetik ilkeler olarak ifade edilmiştir (American Psychological Association, 2006:975'ten Akt. Adıgüzel ve Ergünay, 2012: 19). Bu tanımlamalardan yola çıkılarak değerlerin bireylerin tercihlerini, tercihlerinin diğer bireyler üzerindeki etkileri ile tutumlarını, ihtiyaçlarını ve inançlarını temellendirdiği görülmektedir.

Psikoloji literatüründe değer denilen muhtevanın anlaşılması için farklı tanımlamalar yapılsa da değer kavramının yapısına ilişkin olarak iki temel yaklaşımın etkili olduğu görülmektedir. İlk yaklaşıma göre değer, uyarıcı nesnenin içinde mevcuttur. Yani, nesnenin kendiliğinden içsel ve mutlak bir değere ve öneme sahip olmasıdır. İkinci yaklaşım ise, uyarıcı nesnelerin kendiliğinden içsel bir değere sahip olmadığı düşüncesine dayanır. Buna göre, bir nesnenin değerinin, insanların onu nasıl algıladığı ile ilgili olduğu varsayımına dayanır, yani görelidir. Bir nesneye atfedilen değer, bireyden bireye ve aynı birey için de zaman içinde değişiklik gösterebilir. Bu da demektir ki, belli bir uyarıcı nesne, bir kişi için belli bir zamanda oldukça değerli ve önemliyken, başka bir zamanda kişi o nesneyi değersiz, önemsiz hatta engel olarak görebilir. Bireyin nesneye atfettiği değer, nesnenin o kişi için olan değeridir (Ünal, 1981a: 1-2). İnsanların bazı durumlar karşısındaki tutumu benzer, benzer durumlarda sergiledikleri davranışları ise farklı

olabilmektedir. Psikoloji, işte bu davranışların temelindeki bireysel farklılıkları ve bu farklılıkların kökenini araştırır.

Değerlere ilişkin psikoloji disiplindeki çalışmalar daha çok değerler, tutum ve davranış arasındaki ilişkileri ele almaktadır. Kimi zaman değerler ve tutumlar birlikte anılmış, kimi zamanda birbirlerinin yerine kullanılmıştır. Ancak tutum ve değer terimleri bazı psikologlar tarafından birbirinin yerine kullanılsa da Rokeach (1973), tutum ve değeri birbirinden ayrı kavramlar olarak tarif etmektedir. Rokeach, bir tutumun inançlar organizasyonu olduğunu, öte yandan değerlerin ise tek bir inanca işaret ettiğini savunmaktadır. Oysaki değer, bir inanç olarak hayatımızın belli bir kısmı ile ilgili anlayış, duygu ve bilgilerimizin bir bileşimidir. Değer, inancın özel bir şekli olması itibarıyla ondan daha yukarıda bir bilinç organizasyonudur. Zira bir değer, bir tek inanca değil, bir arada organize olmuş bir grup inanca karşılık gelmektedir (Güngör, 1993: 29).

1.1.6.4. Sosyoloji Bilimi Açısından Değerler

Sosyologlar arasında uzun süre tartışılan konuların başında değer kavramı yer almaktadır. Pozitivist anlayışın etkisi altında kalan sosyologlar değerlerin, hiçbir sosyal gerçekliğe sahip olmadığı, bilimsel açıdan ele alınamayacakları, öznel ve ahlaki kriterlerle incelenebileceklerini savunarak değerleri uzun süre incelemekten kaçınmışlardır. (Dilmaç, 2007: 19). Hâlbuki değer, insanların hayatın anlamı ve günlük yaşamın biçimlendirilmesi konusunda alternatif yollar arasından bir tercih yapmalarını sağlayan yol gösterici nitelikteki soyut ve somut ilke, inanç veya varlıkların her biridir (Kirman, 2004: 57).

Pozitivist yaklaşıma göre değerler, öznel olduğu için hiçbir bilimsel geçerlik taşımamaktadır. Bu yaklaşıma sahip pozitivist sosyologlar, bilimde nesnel olmanın gerekliliğine inanmışlar, değerlerin öznel yapısının bireylerin inanç ve yönelimlerine etki edeceğine dolayısıyla bilimsel araştırmaların nesnel yönünün de bundan etkilenebileceğini düşünerek araştırmalarında değerleri saf dışı bırakmışlardır. Buna rağmen değerlerin sosyoloji disiplinine dâhil edilmesi gerektiğini belirtenler de vardır (Aydın, 2007: 14).

Değerleri normatif olgular olarak ele alan Amerikalı sosyolog Talcott Parsons' a göre sosyolojinin temel görevi, sosyal sistemlerdeki değer yönelimlerini incelemektir. Parsons sosyolojik anlamda değeri, belirli bir durumda alternatifler arasında seçim

yapmada bir ölçüt ya da standart görevi gören, paylaşılmış sembolik bir sistemin ögesi olarak tanımlanmaktadır (Mc Donald, 1993'ten Akt. Sezgin, 2006: 27). Parsons, değeri tanımlarken paylaşılan değerlerin sosyal sistemin korunmasındaki önemine vurgu yapmaktadır.

Marshall sosyoloji sözlüğünde (2005: 134), değerlerin sosyoloji bilimi için önemine yönelik, genel bir bakış açısı ile sosyolojinin değer sorunları ile uğraştığını, özellikle Durkheim ve Weber gibi klasik sosyoloji yazarlarının, değerlerin toplumsal araştırmalardaki rolünü vurgulamışlardır. Durkheim, bireylerin değerlerinin oluşmasında temel etken olarak toplumu görmekte ve bireyin şuur ve zihniyet dünyasının oluşumunda paylaşılmış sosyal değerlerin önemini ortaya koymaktadır. Ona göre toplumsal değerler; din, ahlak ve mantık biçimlerine girerek, bireylerin bilinçlerine dıştan gelir ve değerler kendilerini bireye istese de istemese de kabul ettirirler. Öte yandan Weber 'in değerler sisteminin oluşmasında etkili olan faktörler, değerlerin oluşumunda toplumu belirleyici ve esas alan Durkheim 'in düşüncesine terstir. Weber' e göre toplumlar, içerisinde değerlerin yaratıldığı yapılardır. Her toplumsal sistem, belirli bir değerler sistemi meydana getirir ve bu sistem doğrultusunda davranmaya zorlar. Değerlerin yaratılması toplumsal olduğu kadar tarihseldir. Weber, değerlerin bilincimizin bir duruma ya da ortama tepki göstermesinden doğduğunu belirterek, değerleri insanların öznel bir anlam yüklediği tercihleri ve davranışları olarak kişisel, öznel ve gayri resmi bulmaktadır (Ersoy, 2006: 46-47).

Sosyolojik açıdan değer olgusu, daha çok grup veya toplumun, kişilerin ve diğer sosyo-kültürel nesnelerin önemliliği üzerindeki değerlendirmelerin ölçütleriyle ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla değerler sosyolojik açıdan, kültür ve topluma anlam ve önem veren ölçütler olarak tanımlanmaktadır (Avcı, 2007: 820). Çünkü değerler, toplumun sosyo-kültürel unsurlarına değer ve anlam katan en önemli ölçüttür.

Sosyolojik anlamda değer, bir sosyal grubun ya da toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan geliştirilmiş temel ahlaki ilke veya inanç sistemi olarak tanımlanmakta ve değerlerin sürdürülebilirlik üzerindeki etkisine atıf yapmaktadır. Yani değerler; arzu edileni-

edilmeyeni, doğru olanı-olmayanı, beğenileni veya beğenilmeyeni belirleyen temel standartlardır (Kızılçelik ve Erjem, 1994: 99).

Sosyoloji disiplininde değerler, sosyal sistemin sürdürülebilirliğini sağlamaya yönelik bir görev alırlar. Yaşayan bir organizma olan insan, içinde bulunduğu toplumda toplumun diğer üyeleriyle sürekli iletişim ve etkileşim halindedirler.

Bireyler, amaçlarına ulaşmak için kendine has davranışlarda bulunurken, içinde yaşadığı sosyal sistemin de davranışsal yönelimlerinden etkilenmektedir. Bu doğrultuda sosyal psikoloji, bireylerin grup içerisindeki tutum ve davranışları hatta birbirleriyle etkileşimleri, bireyin duygu ve düşüncelerinin diğerleri tarafından nasıl etkilendiği gibi konular üzerinde yoğunlaşır.

Değerler toplum tarafından yaratılır ve bireylere benimsetilir. Bir toplumda ideal davranış yollarına ancak değerler aracılığıyla ulaşılır. Her toplumda tarihi, dini, felsefi ve kültürel değerlerden oluşan bir değerler organizasyonu vardır ve bu organizasyon, söz konusu toplumun kültürel dokusunu oluşturmaktadır (Kirman, 2004: 57).

Bir sosyal sistemin çözümlenebilmesi için, o toplumsal yapıdaki kurumların, süreçlerin, statü ve rollerin bilinmesi gerekmektedir. Bu kurum, süreç statü ve rollerin anlamlandırılması ise değerler aracılığıyla mümkün olabilir. Bunlar, ancak o toplumun sahip olduğu değer yargılarının tespit edilmesiyle ve sosyal değerleri anlayabilmekle olmaktadır (Özensel, 2003: 222). Zira bir toplumun sahip olduğu değer yargıları ne kadar iyi tespit edilirse, o toplumun geleceğini kestirebilme imkânı da tanımaktadır.

Görüldüğü gibi felsefe, psikoloji, sosyoloji gibi farklı disiplinlerin değer kavramına bakış açıları, her disiplinin kendine özgü değer tanımlarını ortaya çıkarmaktadır. Ancak farklı disiplinler değer kavramını değişik bakış açılarıyla açıklamaya çalışsalar da, bu disiplinlerin hepsinde, bireylerin ve toplumların davranışlarının doğrudan ya da dolaylı olarak değerler tarafından yönlendirilmekte oldukları açıktır (Dilmaç, 2007: 3).

1.1.7. Değerlerin Önemi

Değerler, hem birey hem de grup düzeyinde incelenebilen bir kavram olması ve insan davranışlarını açıklama çabalarında anahtar bir rol oynaması nedeniyle sosyal

bilimlerde ilgi çeken bir konu olmuştur. İnsanların karar ve davranışlarına yön veren değerlerin bireysel, toplumsal ve örgütsel hayatta önemli bir yere sahip olduğu herkes tarafından kabul gören ve yadsınamaz bir gerçektir.

1.1.7.1. Değerlerin Bireysel Hayatta Önemi

Değerler davranışlara kaynaklık eden, bireyin davranışlarına yön veren ve bir şeyim önemini belirlemede göz önünde bulundurulmuş ölçütler, standartlar ve kurallardır (Akbaş, 2004: 44).

İnsan davranışlarını anlamada önemli bir kavram olan değerler, tecrübe ettiğimiz gerçekliğin bir parçası olup, var oluşumuzun anlamına katkıda bulunurlar (Kilby, 1973'ten Akt. Özensel, 2007: 745). Bu noktada değerler, bireyin hayatı anlaması ve anlamlandırması açısından da önemli bir yere sahiptir.

Değerler, bireylerin nesnelere, durumları, hareketleri, düşünceleri ve diğer insanları iyi-kötü, doğru-yanlış, arzu edilen-edilmeyen gibi yargılarını oluşturan standartlar ve kurallar bütünü olarak bireyleri, kötü davranışlarda bulunmasını engelleyen bilişsel içeriklerdir. Çünkü birey sahip olduğu değerlere uygun tutum ve davranışlar sergilemektedir (Kaymakcan, 2010: 10). Bu doğrultuda tutum ve davranışlarımızın mana haritasını sahip olduğumuz değerlerin oluşturduğu söylenebilir.

Değer, bireyin dış dünya ve onun kişi üzerindeki etkilerine karşı kendi tavrını sağlayan mekanizmadır. Bir fikrin, nesnenin, durumun ya da kişinin kendisini ne derece olumlu ya da olumsuz etkileyeceğine dair bir kanı oluşturmasını sağlar. Bu açıdan bakıldığında değer kavramı, bireyin değerlendirme mekanizmasını harekete geçirmesi nedeniyle önem arz etmektedir (Bulut, 2011: 24).

Değerlerden soyutlanmış bir yaşamın, özellikle ruhsal bir yaşamın varlığı düşünülmez. Başka bir deyişle, insanın davranışları var olan bir amaca yönelmedikçe, eylemlerini değiştiren ve sürekliliğini sağlayan bir amaç bulunmadıkça insanın düşünmesi, duyması, istemesi ve hayal kurması mümkün değildir. Bu durum bireylerin sahip olduğu değerleri ile davranışları arasında ciddi bir ilişki olduğunu göstermektedir. Belirleyici ve düzenleyici rolü gereği, değerlere uygun davranıldığında insan kişiliği ve özgürlüğünü

gerçekleştirmesinde oldukça yapıcıdır. Çünkü değerler yönünde insanın hayatında, iç dünyasında yer edip kökleşmişlerdir. İnsanın her somut durum karşısında özgürce karar verebilmesi gerekir. Değerler ancak özgürce verilen kararlarla gerçekleşebilir. Bu nitelikleriyle değerler, insan kişiliğinin gelişmesine hizmet ederler (Kılıoğlu, 1990: 87). İçi dışı bir olmak deyişi; insanların düşünceleri, söyledikleri, yaptıkları ve değerleri arasında bir çelişki olmadığını gösterir. Değerlerin bu yönüyle insanın yapıp ettiklerini kontrol eden bir mekanizma olduğu söylenebilir.

1.1.7.2. Değerlerin Toplumsal Hayatta Önemi

İnsanlar, dolayısıyla toplumlar gerek kendi davranışları gerekse çevrelerindeki nesnelere, durumlar ve olaylar ile ilgili çeşitli nitelermelerde bulunurlar. Böylece toplumda en üst düzeyde inançlar, duygular, düşünceler, idealler oluşur. Bu sosyal süreç her toplumda işlemekte olup iyi-kötü, doğru-yanlış, güzel-çirkin, olumlu-olumsuz, ödül-ceza, günah-sevap ayırımını yaparak toplumlarda ideal düzeyde ulaşılmak istenilen, örnek alınan, ne pahasına olursa olsun savunulacak inançlar, yüksek duygular, davranışlar ve düşünceler oluştururlar. Birçok sosyal olayların temelinde çoğunlukla değerler vardır. Doğruluk, dürüstlük, adaletli olma, iyilikseverlik, yardımseverlik, cömertlik ve kahramanlık gibi toplumda alkışlanan ve saygı duyulan çoğu insan davranışlarının özünde de sosyal değerler bulunmaktadır (Yaka, 2011). Zira bu değerler, gerek bireysel gerekse toplumsal açıdan hayatın düzenli işleyişini ve sürdürülebilirliğini sağlayan ve kabul gören değerlerdir. Farklı durumlarda hangi ölçütlere göre davranacağımız konusunda bize yol gösterir.

Değerler, toplumda uyulması gereken ortak davranış kalıplarını belirleyerek toplumu oluşturan bireyler arasında sosyal dayanışma oluştururlar (Yaman vd., 2009: 107).

Değerler, bireyin ve toplumun sürekli iletişim içerisinde olduğu bir kavramdır. Bireylerin sosyalleşme sürecinde ideal davranışlara göre hareket etmeyi öğrenirler. Toplumda sosyal bütünleşmeyi sağlayan değerler aracılığıyla bireyler, toplumun diğer üyeleriyle birlikte paylaşılan değerleri ise koşarak ortak amaç etrafında birleşirler ve idealler uğruna sürekli çaba içine girerler.

Değerler, sosyal normların, ortak davranış standartlarının oluşmasını sağlayarak toplumda sosyal kontrol mekanizmasını işletirler. Bu süreç içerisinde bireylere rehberlik

ederler (Yaka, 2011). Bir toplumda düzeni sağlayan sosyal kabuller rolünü üstlenen değerlerin varlığı düzeni sağlar. Bu sosyal kabuller toplumsal düzeni sağlamada vazgeçilmez unsur olarak gösterilebilir. Toplumun varlığını ve sürekliliğini sağlamak değerler ile mümkündür. Birey olarak sosyalleşme sürecinde toplumun diğer üyeleriyle ilişkilerimizde değerleri keşfeder ve değerler aracılığıyla kendi var oluşumuzun ve benliğimizin boyutlarını fark ederiz. Değerler, bireyin sosyalleşmesinde, sosyal düzenin korunmasında yol göstericidir. Bu süreçte bireysel ve toplumsal değerlere sahip olmak, söz konusu değerleri içselleştirip yaşatmak; bireyin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olur, kendi iç huzurunu artırır, mutlu olmasını sağlar, bireyin toplumsal uyumunu kolaylaştırarak olgun, iyi bir birey, uyumlu ve üretken bir kişi olmasını sağlar (Hökelekli, 2010: 4-5).

Birey, sosyal yaşamda çeşitli yaşantılar yoluyla değerleri şekillendirebilir, içselleştirebilir, dönüştürebilir ya da değiştirebilir. Görüldüğü gibi değerler her yönü ile sağlıklı, ahlaklı, huzurlu, mutlu, uyumlu, üretken ve gelişen bir toplumun oluşması, ancak toplumun üyesi olarak bireylerin değerlerini yaşaması ve yaşatması ile mümkündür. Toplumun ayakta tutan değerleri yitiren toplumlar, en önemli sosyal kontrol mekanizmasını kaybetmiş demektir.

1.1.7.3. Değerlerin Örgütsel Hayatta Önemi

Değerler, grup içerisindeki insanları mıknağa yapışan metal parçaları gibi bir araya getirip ortak noktada toplayan kavramlardır. İnsanları ortak hedefler doğrultusunda çalışmaya yönelten, onları bir araya getiren öğelerdir (Blanchard ve O' Connor, 1998: 34'ten Akt. Yılmaz, 2007: 642). Örgütler, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen insanların, düzen ve uyum içindeki üretim ilişkilerinden doğmuştur (Başaran, 2008: 15).

Örgütsel değerler, örgüt paydaşları tarafından önemli görülen ortak değerlerdir. Yani bireyin dışında değil, bireyin etkin olmasıyla birlikte diğer örgüt üyelerinin paylaştıkları ortak değerlerin bir ürünüdür. Değerlerle, bir örgütün temel amaçları, idealleri, standartları yansıtmakta ve bunlar örgütsel bir kimlik oluşturmaktadır. Örgütte neyin önemli olduğunu gösteren örgütsel değerlerin kaynağını, örgüt üyelerinin

birbirleriyle ve çevresiyle olan ilişkileri sonucunda ortaya çıkan ve kabul gören doğruları oluşturmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001: 43).

Değerler örgütün hedeflerini gerçekleştirme noktasında bireylere yol gösterir. Örgüt yapısının çözümlenmesinde en önemli unsur, kuşkusuz paylaşılan ortak değerlerdir. Ancak örgütlerde paylaşılan değerlerin olduğu kadar birbiriyle çatışan değerlerin de olması beklenebilir (Aypay, 2012: 15).

Değerler iş görenler arasında dayanışma için gerekli koşulları yaratmaya yardımcı olsa da bazen moral bozukluğu kaynağı veya yıkıcı çatışma sebebi olabilmektedir (Mowles, 2008'den Akt. Fidan, 2013: 28). Ancak kendilerini örgütün bir parçası olarak gören bireyler, değerlerin örgüte olan olumlu etkilerini çoğaltmaya, olumsuz etkilerini ise azaltmaya çalışırlar. Bununla birlikte, örgütlerde değerlerin gücünden olumlu yararlanabilmek, ancak bireysel ve örgütsel değerler arasında iyi bir bağ kurulmasını gerektirmektedir (Posner ve Schmidt, 1992: 81-82' den Akt. Demirci ve Aydemir, 2006: 312).

Hem örgütün amaçlarının belirlenmesi hem de bu amaçların gerçekleştirilmesi için örgüt paydaşlarının bir araya gelip örgütte düzen ve uyum sağlanmasının ardında değerler vardır. Bu nedenle, örgütsel yaşamda değerler hem örgüt üyeleri açısından hem de örgütün edimleri açısından önem taşımaktadır. Aksi halde sahip olduğu değerleri bilmeyen, değerleri olmayan ya da değerleri kabul görmeyen örgütler yaşam savaşında yenik düşerler ve zamanla yok olurlar (Nartgün, 2006: 145).

Örgütsel değerler, örgütü ayakta tutan, örgütsel sorunların çözümünde ve karar süreçlerinde önemli rol oynayan değerlerdir. Örgüt üyelerini birbirine bağlayan ortak değerler, örgütsel bütünleşmenin, süreklilik ve istikrarın temel kaynağını oluşturur. Aksi halde paylaşılan değerlerden yoksunluk, örgütte farklı değerlerin egemen olmasının ve örgütsel çatışmanın belirtisidir (Şişman, 2002a: 94). Benzer şekilde Vurgun ve Öztöp (2011: 218), bir örgütün oluşturulmasının, değerlerin üretilmesi ve yüceltilmesiyle, yıkılması ise oluşturulan değerlerin yıpratılması ve tüketilmesiyle gerçekleşeceğini ifade etmiştir. Örgütleri ayakta tutan güç, sahip oldukları değerlerdir. Ancak sağlam değerleri olan örgütler, değişen koşullara ayak uydurabilir ve kendilerini yenileme imkânına sahip olabilirler (Erdoğan, 2012: 55).

1.1.8. Değerlerin Fonksiyonları

Değerler, bireylerin yaşamları boyunca davranışlarını yönlendirmede ve hayatının şekillenmesinde önemli bir unsur olarak toplumsal yapı içinde bir takım işlevler yerine getirmektedir. Rokeach' a göre değerlerin en önemli fonksiyonu çeşitli durumlarda davranışa rehberlik eden standartlar sağlamasıdır. Kendimizi başkalarına tanıtmada, diğerlerinin davranışını ve kendi davranışımızı karşılaştırmada, yargılamada ve başkalarını iknada değerler temel oluşturmaktadır (Sağnak, 2007: 715). Değerler yargıda bulunma ilkelerinde standart olarak çeşitli durum, olay, kişi ve nesnelere tercih edilmesinde bireye kılavuzluk ederler.

Değerler, standart ve ölçüt sunma fonksiyonunun yanı sıra, genelleşen organize kavramlar olarak birey davranışlarını etkiler ve birbirleriyle ilişkilerini düzenler (Çalışkur, 2010: 12). Zira değerler, olayların ve durumların yönünü belirleyebilmekte ve bireyin davranışlarına yön verebilmektedir. Kişilerin değerleri, hedef ve nesnelere yönünü bildiren normlar ve ölçütler olarak kullanıldığını ifade eden Fichter (2012: 175-176), sosyal değerlerin belli sosyal sonuçlara yol açtığını ve bu sonuçların sosyal değerlerin genel işlevleri olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir. Söz konusu işlevler şu şekilde sıralanmıştır:

- Değerler, kişilerin ve birlikteliklerin sosyal değerlerinin yapılanmasında hazır birer araç olarak kullanılırlar. Bireyin, çevresindekilerinin gözünde nerede durduğunu bilmesine yardımcı olur.
- Değerler, kişilerin dikkatini çeker ve kişilerin dikkatini yararlı ve önemli görülen maddi kültür nesnelere odaklar.
- Her toplumdaki ideal düşünme ve davranma yolları değerler tarafından işaret edilir. Değerler sosyal olarak kabul edilebilir davranışların adeta şemasını çizerler. Böylece kişiler de hareket ve düşüncelerini en iyi hangi yolda gösterebileceklerini kavrayabilirler.
- Değerler, kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleşmesinde bireylere rehberlik ederler. İlgi yaratır, cesaret verirler. Böylece kişiler de çeşitli rollerin gerekliliklerinin ve beklentilerinin bir takım değerli hedefler doğrultusunda işlemekte olduğunu kavramış olurlar.
- Değerler, sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Kişileri törelere uymaya yöneltir, doğru şeyleri yapmaya yüreklendirir. Ayrıca onaylanmayan davranışları engeller,

yasaklanmış değer örüntülerinin neler olduğuna işaret eder ve sosyal ihlallerden kaynaklanan utanma ve suçluluk duygularının kolayca anlaşılabilmesini sağlarlar.

- Değerler, dayanışma aracı olarak da işlev de bulunurlar (Kılcan, 2013: 15-16).

Rokeach ise değerlerin fonksiyonlarını şu şekilde açıklamıştır:

- **Standart Olarak Değerler:** Bireyin toplum içindeki davranışlarını değerler belirler. Herhangi bir sosyal olayla karşılaşan birey pozisyon alır ve karşılaştığı sosyal olayları değerlendirirken ve yargılarken değerlerini kullanır. Birey belirgin bir politik ya da dinsel ideolojiye diğerine yeğler ve kendini başkalarına sergiler ve tanıtır. Kendini başkasıyla kıyaslar ve başkalarını etkilemek ya da ikna etmek için standartları kullanır. Değerler aracılığıyla bireyler inanç, tutum ve eylemlerini akıl süzgecinden geçirirler ve toplumda kabul edilmezlik durumunda benlik zedelenmesini engellerler.

- **Çatışma ve Karar Vermede Değerler Sistemi:** Birey çatışma ve karar verme durumlarıyla karşılaştığında danışmanlık görevini üstlenen değerlerdir. Böyle bir durum karşısında bireyin sahip olduğu değerlerden biri değil bir kaç hareket geçer ve birey daha önce öğrenilmiş yapıları kullanarak karar verir ve çatışmaları çözer (Silah, 2000: 326-330).

- **Motivasyonel İşlevi:** Değerler, bireyin ideal davranış biçimlerini motive eder. Değerlerin, uyum sağlayıcı, ego savunma ve bilgi ya da özgenişletim işlevleri vardır. Grup baskısına karşı uyum, başkalarıyla iyi geçinmek gibi değerler bireyin uyumunu sağlar. Psikoanalitik teoriye göre değerler en az tutumlar kadar benlik savunucu gereksinimlere hizmet eder. Bireyler bilgi, kendini gerçekleştirme, bağımsız davranma, yetkinlik ve yeterlilik gibi davranış biçimlerini kullanarak değer oluştururlar (Kuvan, 2007: 87-88).

- **Değerlerin Seviyeleri:** Tek bir değerden değil, değerlerden söz etmek mümkündür. Değerler bir araya gelerek tutarlı ve sistemli kalıcı organizasyonlar oluştururlar. Değerler aynı zamanda önem sırasına göre aşamalı olarak sınıflandırılırlar. Birey; aile ve kişisel ilişkiler için ve iş hayatı için ayrı ayrı değer sınıflandırması yapabilir. (Silah, 2000: 326-330).

- **Davranış Yaptırım İşlevi:** Değerler, bir eylem veya davranış biçimleri arasında seçim yapmaya yardım eden standartlar olarak tanımlanabilir. Miller (1998: 15)'e göre bu davranış standardı bireyden bireye değişerek daha az ya da daha fazla önemli olabilir. Her toplumdaki ideal düşünme ve davranma yolları değerler tarafından tayin edilir. Aynı

zamanda sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Kişileri törelere uymaya yöneltir (Kuvan, 2007: 89).

- **Değer Kazanımı:** Değer oluşumu çocuklukta başlar ve yaşa bağlı olarak artmaya devam eder. Değerler, ruhsal olmayıp öğrenme sonucu oluşurlar. Ortak değerlerin oluşumunda sosyo-ekonomik düzen önemli rol oynamaktadır. Birey, içinde bulunduğu ortamın (okul, aile, işyeri) özelliklerine uygun değerler geliştirir. Söz konusu toplumsal yapı değiştiğinde değer sistemleri de değişerek yeni yapıya ayak uydurur. Toplumun sosyalleşme seviyesi ve ekonomik gelişmeler sonucunda, değerler geliştirmek eski değerleri yeniden yorumlamakta ve değer sistemindeki hiyerarşi değişmektedir. Ancak dini ve aile kurumlarına ait değerler diğer değerlere oranla daha yavaş değişmektedir (Silah, 2000: 326-330).

Simon, Smithburg ve Thompsan (1950)' a göre bir değerler sisteminin işlevleri şöyle sıralanmıştır (Özen, 2008: 42-43).

- Bireylere amaç ve yön tayin etmek,
- Bireylerin davranışlarını yargılamada bir ölçü olmak,
- Bireylere birbirinin davranışlarını kestirme olanağı vermek,
- Doğru-yanlış, iyi-kötü, haklı-haksız gibi kavramları belirlemeye yardımcı olmak, yaratmak ve yaşatmak.

Kısaca değerler bireyin davranışlarına yön verir. Bireye doğru değerlendirmeler yapmada kılavuzluk eder. Bireysel ve toplumsal davranış standartlarının oluşmasını sağlar. Bireyin faaliyetlerinde istenilen, arzu edilen şeyleri ifade etmesinde dolaylı davranışların şekillenmesinde önemli bir etken olup toplumun üyeleri arasında ortak normların ortaya çıkmasını ve devamını sağlar. Bireyin davranışlarıyla somutluk kazanan değerler, sosyal rollerin seçimi ve benimsemesinde bireylere kılavuzluk eder.

Değerler sosyal yaşamı düzenleyen dayanışma aracı olabildiği gibi, değerlerin yapılanmasında birer ölçüt olarak kullanılabilir. Değerler ayrıca bireylerin ahlaki yargılama yapısını da sağlamaktadır. Bu işlevler değerlerin hem bireysel hem de sosyal yönleriyle bütünlük gösterdiğini, bireylerin diğerleriyle ilişkilerini düzenlemede anahtar rolü olduğunu göstermektedir.

1.1.9. Değerleri Etkileyen Bireysel ve Toplumsal Etmenler

Bireylerin değerlere birbirlerinden farklı öncelikler vermeleri, sahip oldukları farklı biyolojik özellikler, toplumsal tecrübeler ve farklı kültürlere sahip olmalarından kaynaklanmaktadır (Rohan, 2000; Schwartz, 1992; Roccas vd. ,1997'den Akt. Gümüş, 2009: 20). Değerlere verilen önceliklerde yaş, cinsiyet ve eğitim durumları kişiler arası farklılıkları ortaya çıkaran bireysel ve toplumsal etmenlerdir.

1.1.9.1. Yaş ve Değerler

Duyuların keskinliği, güç, enerji, bilişsel hız ve bellek yaşla birlikte bozuluma uğramaktadır, düşmektedir ve bu düşüş nadiren geriye çevrilebilir. Bu değişimlere bağlı olarak, yaş ilerledikçe güven değerine verilen önem de artmaktadır. Çünkü güvenli ve kestirilebilir bir çevrede değişimle başa çıkmak daha kolaydır. Belli bir yaştan sonra yenilik, tehdit edici bir unsur olarak algılandığından uyarılma yaşa bağlı olarak önemini yitirmektedir. Uyma ve geleneksellik değerinin önemi ise yaşa bağlı olarak artmaktadır. Bunun nedeni, işlerin alışlageldiği biçimiyle yapılmaya devam edilmesinin, daha az tehlikeli olarak algılanmasıdır. Duyusal doyumun düzeyi, yaşa bağlı olarak azaldığı için hazcılık da önemi azalan değerlerdendir. İşleri başarıyla bitirebilme yetenekleri azalan ve daha az toplumsal onay alabilen yaşlılarda, başarı ve güç değerlerinin de daha az belirtildiği gözlenmektedir. Schwartz (2001)' a göre, öz yönelim yaşa bağlı olarak önemi azalan; Prince-Gibson vd. (1998)' ye göre iyilikseverlik ise, yaşa bağlı olarak önemi artan değerlerdendir (Türkoğlu, 2013: 29).

1.1.9.2. Cinsiyet ve Değerler

Bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürü, kadın ve erkeklerin nasıl düşüneceği, nasıl davranacağı ve nasıl hareket edeceğine dair beklentileri ortaya koymaktadır (Akın ve Demirel, 2003: 73). Bu beklentiler özünde ortak noktalara sahip olsalar da toplumdaki topluma hatta aynı toplum içinde bir toplumsal kesimden diğerine kısmen değişiklik gösterebilir (Ecevit, 2003: 83). Buna göre kadınlardan sabırlı, anlayışlı ve insan ilişkilerini düzenlemeleri, erkeklerden ise güçlü olmaları, ailelerini geçindirmeleri, çevre üzerinde kontrol sağlamaları beklenmektedir (İmamoğlu, 1991: 832).

Cinsiyet kültürü, bir toplumda kadın ve erkeğe yönelik tüm tanımlamaları yani davranış kalıpları, cinsiyete dair kimlikler, birbirlerine karşı olan ilişki şekilleri, tutumları, güzellik anlayışları ve giyim kuşamları da içine alan geniş bir kavramdır (Türköne,1995: 19).

Cinsiyet kültürü bir toplum içerisinde cinsiyete yönelik tüm nitelermeleri ve değerlendirmeleri kapsamaktadır. Cinsiyet, toplumsal cinsiyeti ve cinsiyet rollerini de içine alan ve belirleyen cinsiyet kültürü, cinsiyete yönelik değer, tutum ve davranışların nasıl olması gerektiğini belirtir. Bu doğrultuda uyarıcı, sınır koyucu, rehberlik eden ve yönlendiren kültürün bir alt boyutudur. Diğer bir deyişle cinsiyet kültürü, cinsiyete yönelik kültürün geliştirmiş olduğu değer bütünüdür. Cinsiyete yönelik davranışları tayin eden, insanlar arası ilişkilerde düzeni sağlayan bu kültür, toplum içinde önemli bir yere sahiptir (Ersoy, 2009: 211).

Belli bir toplumda veya sosyal sistemde kadınlar ve erkekler ortak değerlere sahip olsalar da kültürlerin cinsiyetlere atfettiği sosyal roller bulunmaktadır. Cinsiyetin değerler üzerindeki etkisini araştıran çalışmalarda erkeklerin doğumdan itibaren bireysel değerlerle (bağımsız, eril, atak vb.); kadınların ise hizmete veya bakıma yönelik değerlerle (dışil, toplulukçu, insanı dikkate alma vb.) sosyalleştiğini ifade etmektedir. (Hofstede, 1991-1996; Gibson,1995; Murphy vd. ,1997; Giacomino ve Akers,1998; Feather,1998; Lamsa vd. , 2000; Myyry ve Helkama,2001' den Akt. Uyguç, 2003: 94).

Cinsiyet farklılıklarıyla ilgili araştırmalara bakıldığında kadınların ve erkeklerin değerlerinde bazı farklılaşmaların olduğu görülebilir. Allport ve Vernon yaptıkları çalışmalarda erkeklerin teorik, ekonomik ve politik değerlere, kadınların ise estetik, dini ve sosyal değerlere daha fazla önem verdiklerini tespit etmişlerdir (Ünal, 1981b: 26).

Rokeach (1973: 10) erkeklerin başarı, entelektüel uğraşı gibi değerlere, kadınların ise sevgi, samimi ilişkiler ve aileye daha fazla önem verdiğini belirtmektedir (Ersoy, 2009: 213). Farklı toplumlar kadınlar ve erkeğin farklı roller üstlenerek ve farklı hedeflere ulaşacak şekilde toplumsallaşmasını sağlamaktadır. Kadın ve erkeğin bu sosyalleşme farklılıkları onların farklı değer önceliklerinin de olabileceğine işaret etmektedir. Bu doğrultuda Schwartz ve Rubel (2005), erkeklerin güç, uyarılma, başarı, hazcılık ve öz

yönelim değerlerine, kadınların ise iyilikseverlik, evrensellik, uyma ve güvenlik değerlerine daha fazla önem yüklediklerini tespit etmişlerdir (Gümüş, 2009: 24).

Rokeach (1973), toplumsal sınıf, ırk gibi etmenler açısından da değer önceliklerinin farklılaştığını ortaya koymuştur. Örneğin, gelir düzeyi düşük bireyler için rahat bir yaşam daha öncelikli iken; gelir düzeyi yüksek bireyler için daha geri planda kalır. Eşitlik siyahlar için rahat bir yaşam ise beyazlar için anlamlı olmakta ve daha öncelikli değerler olarak görülmektedir (Arslantürk, 2012: 10).

1.1.9.3. Eğitim Durumu ve Değerler

Eğitimle ilgili deneyimlerin, entelektüel açıklık, esneklik ve bakış açısının genişlemesi gibi öz yönetim değeriyle açıklanabilecek gelişmelere olanak sağladığı düşünülmektedir (Kohn ve Schooler, 1983' ten Akt Gümüş, 2009: 28).

Deneyimler uyarılma değeri kapsamına giren, alışılmamış düşünce ve faaliyetlere açıklığı da arttırmaktadır. Öte yandan, eğitim toplumda var olan kuralları, beklentileri ve gelenekleri sorgusuz sualsiz kabul etme eğilimini azaltmaktadır. Bu nedenle eğitim arttıkça bireylerin gözünde uyma ve geleneksellik değerlerinin önemini kaybetmesi olasıdır. Bununla birlikte eğitim aracılığıyla kişilerin dünyadaki sorunlarla başa çıkması için edindikleri bilgiler, güvenliğe verilen değer de azalmasına neden olmaktadır. Sonuç olarak, uyarılma değeriyle örgün eğitim yılı sayısı arasında olumlu; uyma, geleneksellik ve güvenlik değerleri arasında olumlu bir ilişkinin olduğu söylenebilir (Gümüş, 2009: 28).

Eğitim düzeyi yüksek bireyler için başarı duygusu öncelikli iken eğitim düzeyi düşük bireylerde değer öncelikleri arasında yer almadığı görülmektedir (Arslantürk, 2012: 10).

Yapılan çalışmalarda birey, değerler ve kişilik özellikleri çerçevesinde incelendiğinde, bu iki değişkenin bireyin gelişim sürecinde birbiriyle ilişkisi olduğu ve bireyin davranışlarını yönlendirdiği söylenebilir. İnsan, sosyal yaşamda çeşitli yaşantılar doğrultusunda değerleri ve kişilik özelliklerini şekillendirebilir, dönüştürebilir veya durağan tutabilir (Çalışkur, 2013: 113). Zira kişilik, bireyin sosyal, bilişsel ve ahlaki

özelliklerinin bir bütünüdür. Bu bütünlüğü ifade eden parçalar ise bireyin duyguları, düşünceleri, inançları, davranışları ve sahip olduğu değer yargılarıdır.

1.2. Değerlerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar

Literatürde kişisel değerler üzerine yapılan çalışmalarda bireylerin değer yönelimlerini ölçmek amacı ile çeşitli ölçekler geliştirilmiştir. Bunlar arasında genel kabul görmüş ölçekler şunlardır.

1.2.1. Rokeach Değer Ölçeği

Rokeach değer kavramını, bazı davranış ve amaçları diğer davranış ve amaçlardan bireysel ya da sosyal olarak daha tercih edilebilir bulan ve sürekliliği olan inanışlar şeklinde ifade etmiştir (Odabaşı ve Barış, 2002: 212-214).

İstenir olan değerler, var olanın zihinsel temsilidir. Davranışın bir biçiminin, karşıtı olan başka bir biçime tercih edilmesi ya da bir amacın karşıtı olan başka bir amaca tercih edilmesi değerlere bağlıdır. Bir kişi davranışının bir biçimini veya amacı karşıtı olana tercih ederken, bu tercihini kendi değer sistemi içinde yer alan değerlerle de karşılaştırır. Kişi değer hiyerarşisinde üst sıralarda yer alan değerlerle uyumlu olan davranış biçimini veya yaşam amacını seçer (Rokeach, 1973'ten Akt. Devrani, 2010: 52).

Rokeach' ın (1973) ortaya attığı değerler teorisi ve bunun bir uzantısı olarak geliştirilen Rokeach değerler ölçeği önemli bir yer tutmaktadır (Özgören, 2011: 2). Orijinal ismi Rokeach Value Survey olan Rokeach Değer Envanteri' nin ilk formu 1967 yılında geliştirilmiştir. Geliştirilen envanter (Form A) amaçsal ve araçsal olmak üzere 2 değerden oluşmaktadır. Bu çalışma geliştirilerek Form B, C, D ve E formları oluşturulmuştur (Rokeach, 1973: 32-33'ten Akt. Çalışkur, 2013: 115).

Belli bir değerlere sahip olduğu bilinen bir bireyin, davranışının belli bir biçimi ya da ulaşmak istediği bir amaçla ilgili inançları da var demektir. Bu iki grup değerler araç ve amaç değerler olarak adlandırılmaktadır. Amaç değerler, rahat bir yaşam, başarı, gerçek dostluk, özgürlük gibi yaşamın amacına ilişkin genel inançlardır. Araç değerler ise sevecen olmak, yaratıcı olmak, hırslı olmak, cesur olmak gibi bu amaçlara ulaşmak için gerekli olan bir davranış biçimini yansıtır (Devrani, 2010: 52). Rokeach Değerler Ölçeği (RDÖ),

bireysel tutum ve davranışlarla ilgili olarak 18 aracı (araçsal), 18 sanal (amaçsal) olmak üzere toplam 36 değer sıfatında oluşan 7' li likert tipi bir ölçektir (Baloğlu ve Balgalmış, 2005: 24). RDÖ, sıralama değerleri sıraladığı bir kâğıt kalem envanteridir (Rokeach, 1973: 27-28'den Akt. Çalışkur vd. , 2012: 227).

Rokeach değerler ölçeğinde sırasıyla önce amaçsal değerleri içeren alt ölçek ve daha sonra araçsal değerleri içeren her katılımcıdan her bir değer için bir derecelendirme yapması, derecelendirmeye başlamadan önce tüm değerleri en az bir kez okuması ve kendisi için en önemli olanı, derecesi ile birlikte belirtmesi istenmektedir (Baloğlu ve Balgalmış, 2005: 25). Uygulamada katılımcılar önce birinci listeyi gözden geçirmekte ve onlar için en önemli değer yanındaki kutucuğa 1 rakamını, sonra ikinci en önemli değeri belirleyerek yandaki kutucuğa 2 rakamını yazmaktadır. Her bir rakam, bir değere karşılık gelir ve sadece bir kez kullanılarak değerler en önemli değerden en az önemli değere doğru sıralanır, aynı işlem diğer liste için de gerçekleştirilir (Rokeach, 1973: 422-425'ten Akt. Çalışkur vd. , 2012: 228).

Ancak bazı araştırmacılar bunun cevaplayıcılar için bir kafa karışıklığı oluşturacağını düşünerek her bir değer için cevaplayıcıdan, önem derecesine göre 7' li ölçekle sıralanmış, seçeneklerden kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Ölçeğin diğer bir dezavantajı da ifadelerin çok sayıda olmasıdır (Özgören, 2011: 2). Buna rağmen Kelly(1990), ölçeğin, değer araştırmalarında kullanılan diğer ölçeklere oranla psikometrik olarak daha tutarlı bulunduğunu belirtmiştir (Baloğlu ve Balgalmış, 2005: 25).

1.2.2. Schwartz Değer Ölçeği

Değer teorisine ilişkin çalışmalarına öncülük eden Schwartz 1992 yılında "Schwartz Değerler Listesi" geliştirmiştir. Schwartz Değerler Listesi 10 alt boyut ve 57 değer ifadesinden oluşmaktadır (Schwartz ve Boehnke, 2004'ten Akt. Yıldız, 2012: 100). Schwartz, bütün toplumsal yapılara uyarlanabilecek 10 yaşam değeri belirlemiştir. Yaşam değerleri, davranışın temelini oluşturan ve bireyin değerlendirmeleri açısından belli bir ölçüt ve standart oluşturan bir olgudur. Bu değerler, bir yandan kişisel tutumları ve bilişsel süreçleri diğer yandan kültür örüntülerini yansıtmaktadır (Naktiyok ve Timuroğlu, 2009: 87).

Schwartz Değerler Listesi ifadeleri birey düzeyi değer tipleri olarak 10, tipe ana değer grupları olarak 4 temel guruba ayrılmıştır. Birey düzeyi değer tipleri, güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik değer gruplarını, temel değer grupları ise “Yeniliğe Açıklık ile muhafazası yaklaşım” değer boyutlarını ifade etmektedir (Arslan ve Tunç, 2013: 13).

Schwartz tarafından geliştirilen Schwartz Value Survey (SVS)/ Schwartz Değerler Ölçeği (SDÖ), başta Rokeach Değer ölçeği olmak üzere, diğer ölçekler de göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle kapsamlı ve uluslararası kabul görmüş bir ölçek niteliğindedir. Schwartz kültürler arası ortak değerlerin olduğuna ilişkin kuramı gereği, ölçeği kırk dört ayrı ülkeden doksan yedi grup üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre şekillendirmiştir. Bu nedenle kültürler arası geçerliği ispatlanmış bir ölçektir. Aynı zamansa bireysel farklılıkları incelemek için de kapsayıcı ve evrensel değerler seti oluşturmakta ve ilgili değer sistemleri için temel sağlamaktadır (Schwartz 1994’ ten Akt. Atay, 2003: 91).

Schwartz tarafından geliştirilen ölçek, dünyada değişik toplumlarda uygulanmıştır. Türkiye de ölçeğin geliştirilmesi aşamasında uygulama yapılan ülkelerden birisidir. Ülkemizde Schwartz’ ın değer listesinin Türkçeye çevrilmesi, geçerlik ve güvenilirlik işlemlerinin test edilmesi Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000)’ nin yaptığı çalışma ile belirlenmiştir. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000: 70) tarafından yapılan çalışmada birey düzeyi değer tiplerinin güvenilirlik katsayıları Güç .75, Başarı .66, Uyarılım .64, Hazcılık .54, Öz yönelim .72, Evrenselcilik .77, İyilikseverlik .76, Geleneksellik .74, Uyma .55, Güvenlik .65; ana değer gruplarının güvenilirlik katsayıları Yeniliğe Açıklık .78, Muhafazacı Yaklaşım .81, Özaşkınlık .83 ve Özgenişletim .81 olarak hesaplanmıştır. SDÖ, Türkiye’ de geliştirilme aşamasının dışında farklı araştırmalarda kullanılmış ve Türkiye için uygunluğu kanıtlanmıştır (Atay, 2003: 91).

Değerler, üç sosyal psikoloji uzmanının ortak çalışmasıyla İngilizce’ den Türkçe’ ye çevrilmiştir. Denekler toplam 57 değeri ve yazılarında parantez içinde verilmiş olan açıklamaları okuduktan sonra her birini kendi hayatlarını yönlendiren bir ilke olmaları açısından taşıdıkları özene göre sıralamıştır (Dilmaç vd. , 2008: 72-73). Bu ölçekte, bireylerin yaşamlarını yönlendirmeleri açısından her bir değerın karşısına(-1) ile (7) oranında bir ölçek sayısı belirtmesi istenmiştir. (-1) sayısı, herhangi bir değerın, bireyin

ilkelerine ters düştüğünü, (0) sayısı, birey için önemli bir değer olmadığını ve (7) sayısı ise herhangi bir değer için en üst düzeyde önemli olduğunu ifade etmektedir (Yirik ve Yıldırım, 2014: 365).

Atay'ın Türk yönetici adaylarının siyasal ve dini tercihleri ile yaşam değerleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, araştırma sonuçlarının incelenmesi sırasında iç güvenliği tekrar test edilmiş ve yeterince yüksek bir (Cronbach Alpha 0,887) değere ulaşılmıştır. SDÖ, birinci bölümde otuz değer, ikinci bölümde ise yirmi yedi değer olmak üzere toplam elli yedi değerden oluşmaktadır. Birinci bölümde yer alan otuz amaç değer hayatın amacını yansıtırken, yirmi yedi sorudan oluşan ikinci bölüm ise aracı değerlerden oluşmaktadır. Schwartz, ölçeğin değerlendirilmesinde, amaç değerler ile aracı değerleri farklı farklı ele almakta ve değerlendirmektedir. Fakat aslında bu değerler birbirlerine geçişmiş durumdadırlar (Atay, 2003: 91).

1.2.3. Portre Değerler Ölçeği

Schwartz'ın (1992) Değer Anketi, yanıtlayıcıların değer ifadelerini dokuz noktalı likert tipi ölçek kullanarak yanıtlamasını gerektirmektedir. Bu ölçümün de sınırlılıkları bulunmaktadır. Değer maddelerinin birbirinden görece ayrıştırılarak derecelendirilmesi, yanıtlayıcılara bilişsel bir yük getirmektedir. Öte yandan farklı kültürlerde yapılan araştırmalarda, değer anketinin kültürler arası ölçüm denkliğinden yoksun olduğu (Spini, 2003) ve farklı oranlarda değer ifadesinin, öngörülen değer tipleri içinde yer almayabildiği gözlenmiştir. Örneğin, Türk yöneticilerinden oluşan bir örneklemede, Kozan ve Ergin (1999) hazırlık değer tipinin özgün bir değer tipi olarak ayrışmadığını gözlemiştir. Türk öğretmenlerinden oluşan bir örneklemede Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) ise birbirlerine bitişik uyma ve güvenlik değer tipi alanları ile özyönetim ve Evrenselcilik değer tipi alanlarının birleştiğini gözlemişlerdir. Her iki çalışmada da önemli miktarda değerlerin öngörülen değer tipi alanları içinde yer almadığı da tespit edilmiştir (Demirutku ve Sümer, 2010: 19).

Schwartz Değerler Anketi' nin (SDA) sınırlılıklarını aşabilmek ve değer yönelimlerini daha etkin biçimde ölçebilmek için Schwartz ve arkadaşları (2001) Portre Değerler Anketi' ni (PDA) geliştirmişlerdir. Schwartz ve arkadaşları, PDA' yı geliştirirken anketin daha somut ve bilişsel yükünün daha az olmasını, dolayısıyla düşük

eğitim düzeylerinde bile değer yönelimlerinin ölçülmesinde kolayca sağlanmasını hedeflemişlerdir. Aynı zamanda hem biçimlerde yanıtarken kullanılacak yargılama süreci açısından SDA’ dan farklı olmasına dikkat etmişlerdir. Böylece Schwartz (1992) değer kuramını sınyayabilecek görece bağımsız bir araç olarak geliştirilmesine zen göstermişlerdir (Demirkutku ve Sümer, 2010: 20).

Portre Değerler Anketi, kırk adet iki cümlelik maddeden oluşmaktadır. Her bir kırk maddede, on değer tipinden biriyle ilişkili hedefleri veya istekleri temelinde kurgusal bir ilişki betimlenmektedir. Örneğin “Hayatta zevk almayı çok ister. İyi zaman geçirmek onun için önemlidir.” şeklindeki madde, hazcılık değerinin önem düzeyini ölçmeyi hedeflemektedir. Altı noktalı ölçek kullanılarak, katılımcıların her bir cümledeki kişinin kendilerine ne derece benzediğini belirtmeleri istenmektedir (Demirutku, 2004: 9-10).

Verilen yanıt seçenekleri 1- Bana hiç benzemiyor, 2-Bana benzemiyor, 3-Bana çok az benziyor, 4-Bana az benziyor, 5-Bana benziyor, 6-Bana çok benziyor seçeneklerini içeren 6’ lı likert türü bir ölçektir. 40 madde, 10 ayrı alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt lekler Güç, Başarı, Uyma, Hazcılık, Geleneksellik, z yönelim, Güvenlik, Evrenselcilik, Uyarılma, İyilikseverlik alt ölçekleridir. Her bir alt ölçekte 2-6 arasında değişen sayıda madde bulunmaktadır (Gümüş, 2009: 136). Değer tipleri ve ilişkili oldukları madde numaraları aşağıda verilmiştir (Demirutku, 2004: 9-10).

- Güç:2,17,39
- Başarı:4,13,24,32
- Yaşamdan Haz Alma:10,26,37
- Uyarılm:6,15,30
- z yönelim:1,11,22,34
- Evrensellik:3,8,19,23,29,40
- Yardımseverlik:12,18,27,33
- Geleneksellik:9,20,25,38
- Uyma:7,16,28,36
- Güvenlik:5,14,21,31,35

Ölçek, Schwartz ve arkadaşları tarafından geliştirilip Demirutku (2004) tarafından Türkçe’ ye uyarlanmıştır. Uyarılma çalışmasının başında  sosyal psikolog, ölçeğin

İngilizce sürümünü Türkçe'ye çevirmiştir. Üç çeviri üzerinde çalışarak, optimal bir Türkçe form oluşturulmuştur. Bu Türkçe form da, ikisi çeviri dersleri veren İngilizce okutmanı, biri de değer çalışmalarına yabancı olduğu varsayılan bir klinik psikolog tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Schwartz'ın geri bildirimleri doğrultusunda PDA'nın Türkçe sürümü sonlandırılmıştır. Bu form kullanılarak, 381 üniversite öğrencisi ile bir pilot çalışma yapılmıştır. Örneklemede 194 erkek, 185 kadın öğrenci yer almıştır ve yaş ortalaması 21,4 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonucunda, Schwartz'ın on değer tipinin orijinal madde çok benzer biçimde dairesel bir konumlama gösterdiği bulunmuştur (Demirutku, 2007: 171-172).

PDA kullanılarak yapılan ölçümlerde elde edilen veriler SYSTAT II kullanılarak EKLA analizine tabi tutulmuştur. 40 madde içinde sadece bir madde kurumsal olarak beklenmeyen değer tipi alanında belirlemiştir. Bu oran, Türk örneklemelerinde SDA kullanılarak yapılan çalışmadaki orandan çok daha düşüktür (Örn. Kazan ve Engin, 1999; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Birbirine komşu olanların görece kayması ve birleşmesi ise, Schwartz'ın (1992) değer maddelerini sıralayan pek çok çalışmada gözlenebilen bir durumdur (Örn. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Schwartz, 1992). On değer tipi için ilk uygulamada gözlenen iç tutarlık katsayıları belirlenmiştir. En düşük katsayı .56 ile Öz yönelim, en yüksek katsayı ise .82 ile Başarı tipinde gözlenmiştir. İkinci uygulama sonrası gözlenen iç tutarlık katsayılarının ise .63 (Geleneksellik) ile .84 (Başarı) oranında değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca her değer tipi için test tekrar test güvenilirlikleri de hesaplanmış ve en düşük güvenilirlik katsayısı .65 (Öz yönelim), en yüksek güvenilirlik katsayısı .82 (Geleneksellik) olarak tespit edilmiştir (Demirutku ve Sümer, 2010: 21-22).

1.2.4. Değerler Ölçeği ve Değer Sıralama Ölçeği

Değerlerle ilgili alan yazın incelendiğinde Sezgin (2006) tarafından geliştirilen “Değerler Ölçeği” ve “Değer Sıralama Ölçeği” de dikkat çekmektedir. Sezgin, Değerler Ölçeği'nin geliştirilmesi için öncelikle yerli ve yabancı alan yazını taramış ve 200 maddelik madde havuzu oluşturmuştur. Alan uzmanlarının görüşlerine başvurarak bu maddelerden bir kısmı elenmiş, bazılarında ise ifade bakımından gerekli düzeltmeler yapılarak madde sayısı 75'e düşürülmüştür. Ön uygulama öncesinde, aynı anlamları içeren ya da benzer davranışları ölçen maddeler azaltılarak 50 maddelik bir “Değerler Ölçeği” hazırlamıştır. Ölçekte, değerlere ilişkin davranışsal ifadelerin likert tipi bir derecelendirme

kullanılmış ve saygı, güven, sorumluluk, işbirliği, risk alma, katılım vb. değerlere ilişkin ifadeler yer almıştır. Bu ifadelerden yola çıkılarak, bireysel ve örgütsel değerlerin uyum düzeyi ölçülmek istenmiştir.

Beşli derecelemenin kullanıldığı ölçekte kullanılan derecelendirme seçenekleri, 1)Hiç, 2)Az, 3)Orta, 4)Çok ve 5)Tam biçiminde belirlenmiştir. Değerler Ölçeği' nde yer alan maddelere verilen bireysel puanlardan, örgütsel puanların farkı alınarak, iki dereceleme arasındaki uyum düzeyi belirlenmiştir. Başka bir deyişle, araştırmaya katılan bir öğretmen, öncelikle kendisi, sonra da örgüt kültürü için belirli bir değere ilişkin derecelendirme yapmıştır. Belirli bir değer için yapılan bu puanlamalar arasındaki fark ne kadar düşükse, bireyin bu değere ilişkin birey-örgüt değer uyumu algısının yüksek olduğu kabul edilmiştir. Değerler Ölçeği' nde yer alan tüm değer ifadeleri için yapılmış ve bu uyum puanlarının aritmetik ortalaması alınarak, genel bir birey-örgüt değer uyum puanı hesaplanmıştır.

“Değerler Ölçeği” geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amacıyla, araştırma kapsamı dışında tutulan 150 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Bu ön uygulama sonucunda elde edilen veriler, uygun istatistiksel işlemler kullanılarak, geçerlik ve güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmış, güvenilirlik için de, iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa ve iki yarı test korelasyonu hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa, 0.97 olarak bulunmuştur.

Değer Sıralama Ölçeği' nde ise, görüşme sırasında öğretmenlerin genel olarak kendileri ve okul açısından önemli gördüklerini belirttikleri 10 farklı değer yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden, bu değerlerin kendileri için ne derece önemli olduğunu her bir değer yanına 1'den 10'a kadar numara vererek, sıraya koymaları istenmiştir. Burada en önemli görülen değer 1 ve en az önemli görülen değer 10 olacak şekilde bir sıralama izlenmiştir. Bu sıralama işlemi, aynı şekilde ilgili değerlerin örgüt kültüründe de kabul görme düzeyine göre yapılmıştır. Böylece, bireysel değerlere ilişkin sıralama ile örgütsel değerlere ilişkin sıralama arasında ne düzeyde bir ilişkinin olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır.

Ölçekte yer alan değerlerin belirlenmesinde, bir grup öğretmenle yapılan görüşme sonucunda, okulda öğretmenlerin önem verdikleri temel değerlerin neler olabileceği sorusuna cevap aranmıştır. Ayrıca, öğretmenlerden, yerli ve yabancı alan yazın taramasına dayalı olarak oluşturulan bir dizi değer arasından, kendileri ve okul açısından önemli gördükleri 10 tanesini seçmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin değerler arasından seçim yapmalarını kolaylaştırmak amacıyla, bazı değerlerin temelde neyi ifade ettiği konusunda açıklamalar yapılmıştır. En çok tercih edilen 10 değerden oluşan listede, “dürüstlük”, “empati”, “güven”, “hassasiyet”, “hoşgörü”, “işbirliği”, “katılım”, “risk alma”, “saygı” ve “sorumluluk” gibi değerler yer almıştır.

Değer Sıralama Ölçeği, güvenilirlik çalışmaları için 50 öğretmenden oluşan bir örnekleme 15 gün arayla iki kez uygulanmıştır. Katılımcılardan, ölçekte yer alan 10 farklı değeri, kendileri açısından önem sırasına göre sıralamaları istenmiştir. En fazla önemli görülen değerın karşısına 1; en az önemli görülen değerin karşısına ise, 10 gelecek şekilde tüm değerler önem sırasına konmuştur. Her bir değer için test-tekrar test sıralama puanlarının korelasyonu hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan 10 farklı değer için hesaplanan test-tekrar test korelasyon katsayıları, en düşük .39 (hassasiyet) ile en yüksek .78 (hoşgörü) arasında değişmiş ve ortalama korelasyon .58 olarak hesaplanmıştır (Sezgin, 2006: 152-158).

İKİNCİ BÖLÜM

2. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME VE ÇERÇEVESİ

Bu bölümde örgütsel öğrenmenin anlam kazanması için konuyla ilgili öğrenme, örgütsel öğrenme, öğrenen örgüt, örgüt kültürü, öğrenen okul ve sosyal bir sistem olarak okul, öğretmen ve değer kavramlarına yönelik araştırmalara ve literatüre dayalı genel bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Öğrenme Kavramı ve Tanımı

Öğrenme, bütün canlı varlıkların doğum ile ölüm arasındaki süreçte yaşamak ve çevresine uyum sağlamak için ihtiyaç duyduğu bir olgudur. Doğduğu zaman hiçbir bilinçli eylem gösteremeyen insanlar, yaşadıkları sosyal çevreyle ilişki kurarak deneyimler kazanırlar. Edindikleri deneyimler bilişsel, sezgisel ve duygusal boyutta gerçekleşebilir. Dolayısıyla davranışlarını ve düşünce şemalarını şekillendiren bir unsurdur.

Önemi vurgulanmaya çalışılan öğrenme kavramının bazı tanımları verilerek kavrama anlam ve derinlik kazandırmak ve öğrenmenin farklı noktalarına değinmek mümkündür:

“ Tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı ve sürekli değişiktir” (Bacanlı, 2000:145).

“ Kişinin çevresi ile etkileşimi sonucu oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliğidir. Öğrenme dinamik bir süreçtir” (Özden, 2008: 68).

“ Eylem-sonuç ilişkisi konusunda bilginin içinde bulunduğu süreç ve bu ilişkiler üzerine çevre etkisinin gelişmesi olup hayatta kalabilmek ve süreklilik için fonksiyonel bir kavramdır ” (Töremen, 2001: 1).

“ İnsanın doğumundan ölünceye kadar geçirdiği zaman sürecindeki deneyimler ve bunlardan elde ettiği bilgilerdir” (Çam, 2000: 10).

“Kavramsal düşüncelerden, uygulama ve tecrübelerden elde edilen bilgilerle bireylerin inançlarını, değer yargılarını, tutum ve davranışlarını değiştirme sürecidir” (Güney, 2000: 199).

“Öğrenme, tecrübelerin bilgi, beceri ve tutuma dönüştürülmesi, yaşanan deneyimlere dayanan sürekli bir davranış değişikliği ve çevreye uyum sağlama yeteneğidir” (Tolan, 1996: 352). Başka bir ifadeyle, davranışlarda olduğu kadar tutum, değer ve düşüncelerde de değişiklikleri içerir.

Daha geniş bir tanımlamayla ise öğrenme; kişinin sezgisel ve bilişsel süreçlerle çevresi ile ilgili olarak birikmiş ve yeni bilgi ve uyarıcıları algılaması, olaylar arasındaki benzerlik ve farklılıkları algılayarak yorumlaması ve bunları özümseyerek davranışlarına yansıtmasıdır (Koçel, 2001: 355). Esasen öğrenme; tecrübelerden elde edilen bilgilerin yaratılarak davranışa dönüştürüldüğü bir süreçtir.

Öğrenme kavramı çoğu zaman “bilgi edinme” olarak anlaşılmaktadır. Ancak öğrenme günlük anlamda kullanılan bilgi edinmeden farklılık göstermektedir. Öğrenmeye davranışsal açıdan yaklaşan Senge’ ye göre; “Gerçek öğrenme insanın özünde olan bir şeydir. Öğrenme yoluyla önceleri hiç yapamadığımız şeyleri yapmaya başlar, dünyayı ve onunla olan ilişkimizi yeniden algılarız. Öğrenme sayesinde yaşamın yaratıcı sürecinin parçası olan kapasitemizi genişletiriz. Her birimizin içinde böylesi bir öğrenmeye karşı büyük bir istek vardır” (Töremen, 2001: 1-2).

Nasıl ki veri ile bilgi aynı şey değilse, öğrenme de bilgi edinme ile aynı husus değildir. Öğrenme ancak davranışlar değiştiğinde gerçekleşmiş olur. İyi bir dinleyici olmanın iletişim sürecini daha başarılı yaptığını bilebilirsiniz, ancak öğrenme, bunun günlük yaşamınız içinde alışkanlık halini almasıyla gerçekleşir (Braham, 1998’den Akt. Subaş, 2010: 11). Öte yandan davranışa dönüştürülemeyen bilgi, bireyde sürekli bir etki bırakmayacak ve yeni bilgilerin üretilmesine zemin hazırlamayacaktır. Oysaki öğrenme, zihinde ve davranışta oluşan bilişsel ve sezgisel süreçleri kapsamaktadır.

Örgüt teorisi literatüründe öğrenme, algılama ile başlar. Ne herhangi bir insan, ne de herhangi bir örgüt, çevresinde ilgisini çeken herhangi bir şey görmediği sürece öğrenmeye başlamaz bile. İşte bu yüzden, değişken bir dünyada varlığını sürdürmek ve

gelişmek, her şeyden önce, örgütün içinde yaşadığı çevreye karşı duyarlı bir yönetim gerektirir. Öyleyse, değişen bir dünyada varlığını sürdürebilmek için, hangi varlık olursa olsun, değişebilme, yeni beceriler ve tutumlar edinme yeteneğini yani öğrenme yeteneğini geliştirebilmelidir. Öğrenmenin amacı, kendisini değiştirerek değişimle baş etme yeteneğidir; bu, büyümekte olan insanlar kadar, zorlu dönemlerden geçen örgütler için de geçerlidir. Başarılı bir örgüt, etkili bir biçimde öğrenebilen örgüttür (Dodgson, 1993: 375'ten Akt. Boyacı, 2007: 3).

İnsanların yeni deyimlerinden yeni bir şeyler öğrenebilmeleri gibi örgütler de öğrenirler (Budak, 2000: 3). Örgüt olarak öğrenme; birey, grup ve örgüt gibi değişik düzeylerdeki bilgi, kavram, yetenek veya davranışları bir bütün haline getirerek problem çözme, tutum ve düşünceleri bütünleştirmeyi sağlar (Öneren, 2008: 164).

Öğrenme kavramına yönelik yapılan tanımlamalara bakıldığında, ortak nokta sürekli davranış değişikliğinin vurgulanmasıdır. Öte yandan öğrenme her zaman istedik yönde davranış değişikliğine neden olmayabilir. Bilgi edinme ve edindiği bilgiler davranışa dönüştürme sürecinde arzu edilmeyen davranış değişiklikleri de gözlemlenebilir.

2.2. Öğrenme Seviyeleri: Bireysel Öğrenmeden Örgütsel Öğrenmeye

Örgütsel anlamda bir öğrenme, ancak örgüt içinde çalışanların katkıları ile gerçekleşebilmektedir. Çünkü gerçek anlamda öğrenme, bireyler aracılığıyla sağlanmaktadır. Dolayısıyla, örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesinde öncelikle bireysel öğrenmenin, daha sonra bireylerin bir araya gelerek oluşturdukları ve grup dinamiği özellikleri yansıtarak gerçekleştirdikleri öğrenmenin incelenmesi gerekmektedir (Yazıcı, 2001: 76). Bu bakımdan öğrenme seviyeleri; bireysel öğrenme, grup olarak (takım halinde) öğrenme ve örgüt çapında (örgütsel) öğrenme olmak üzere üç alt başlıkta incelenecektir.

2.2.1. Bireysel Öğrenme

Örgütler, bireylerden oluşan sistemlerdir. Bireyler, tek tek çabalarını işbirliği ve paylaşımına dönüştürdüğünde; örgütsel öğrenmede önemli bir yer edinmektedir. Çevreye uyum sürecinde dış çevresinden edindiği bilgileri örgüt içine aktaran birey, deneyimlerini diğer örgüt üyeleri ile paylaştığı takdirde yeni bilgilerin edinilmesi ve bilginin

anlamlandırılmasının önünü açar. Her ne kadar birçok öğrenme faaliyeti ferdi olarak gerçekleştirilse de örgütsel bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireysel faaliyetlerin önemli bir rolü vardır.

Öğrenme, örgüt içinde sistemin en büyük halkası olan bireyde başlar. Öğrenme bireylerin gelişim süreci için nasıl önemli bir yere sahipse, örgütler için de aynı derecede önemlidir. Çünkü değişim, örgüt içinde bireyde başlar ve ancak bireysel değişim sayesinde örgütsel bir değişim yaratılabilir (Yazıcı, 2001: 76).

Öğrenme ve kendini geliştirme üzerine odaklanmış kişiler öğrenen bireylerdir. Bireysel öğrenme, deneyimler sonucu bilginin yaratılması ve daha sonra hatırlanarak tekrar kullanılması sürecidir (Kolb, 1984: 31'den Akt. Ergani, 2006: 7).

Kişisel düzeyde öğrenme; bir insanın çevresine ait birikmiş veya yeni bilgilere, sezgileri veya bilişsel süreçleri kullanarak ulaşmasını, bunları algılayıp anlamasını, yorumlamasını, deneyimler oluşturmasını ve ulaştığı sonuçlara göre davranışlarına yansıtmasını ifade etmektedir (Koçel, 2005: 435).

Bireysel öğrenme, bireysel yeteneklerin, anlayışların, bilginin, tutum ve değerlerin; kişisel çalışma, gözlem ve deneyler sonucu değişimidir. Örgütlerin, ancak öğrenen bireyler aracılığıyla öğrenebileceği düşünüldüğünde; bireysel öğrenme, örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için gereklidir. Bireysel öğrenme örgütsel öğrenme için gerekli olsa bile, tek başına yeterli olmamaktadır (Argyris ve Schon, 1978: 20'den Akt. Yazıcı, 2001: 80). Her ne kadar bireyin öğrenmek için göstereceği katkı, örgütler için gerekse de bilgilerin ve tecrübelerin tüm örgüt üyeleri tarafından paylaşılmadığı ve anlaşılmadığı örgütlerde, örgütsel bir değişim yaratılamaz.

Örgütler, bireyleri aracılığıyla öğrenmektedir. Bireylerin öğrenme yetenekleri ise, onların zihinsel becerileri, tutumları, bilişsel stratejileri ve deneyimleri ile sınırlıdır. Bu nedenle bireysel öğrenmenin gerçekleşebilmesi ancak bireyin öğrenmeye istekli olmasıyla mümkündür. Okullarda örgüt düzeyinde öğrenme mekanizmasının kurulması için de öncelikle okul paydaşlarının bireysel öğrenme düzeylerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Özellikle öğretmenlerin bireysel olarak öğrenme çabaları önce grup öğrenmesine daha sonra da üyesi oldukları örgütün(okulun) öğrenmesine olanak sağlayacaktır.

2.2.2. Grup Olarak Öğrenme

Bireysel öğrenme bir düzeyden sonra önemini yitirmektedir. Örgütsel düzeyde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için birey ile örgüt arasındaki köprüyü, gruplar sağlamaktadır. Çünkü gruplar, yeni bilgiler ortaya çıkarabilmek için sinerji ve yaratıcılıklarını kullanırlar.

Erdil' e (1996: 63) göre, takımlar; yetenek, problem çözme, karar verme ve kişiler arası ilişkiler gibi becerileri ile birbirini tamamlayan, belirli bir amaca yönelmiş, performans hedefleri olan belirli sayıda kişinin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır.

Grup düzeyinde öğrenme, kişisel düzeyde öğrenmiş olan kişilerin, öğrendiklerini, grup içinde paylaşımları, birlikte yorumlamaları ve bir grup anlayışına ulaşmalarını ifade etmektedir (Koçel, 2005: 435). Başka bir ifadeyle; grup olarak öğrenme, belirlenen ortak bir amaç etrafında öğrenme faaliyetlerinin etkin olarak yürütülmesine olanak sağlar. Öte yandan grupta öğrenme, bireysel öğrenmeden farklılık göstermektedir. Grupta ortaklaşa öğrenmenin; yani grup öğrenmesinin verimli olabilmesi için, işbirliği ve iletişim sürecinin de iyi olması gerekmektedir. Bu süreçte, örgüt üyelerinin bireysel olarak gruplara, grupların ise örgüt düzeyinde öğrenmeye katkı sağlaması beklenir.

Öğrenen bir örgüt kurmanın ilk adımı, öğrenen bir takımdır. Örgütlerin, öğrenen bir örgüt niteliğini kazanabilmeleri için takımlar kullanması ve takımların bilgi, deneyim, yetenek ve değerlerini ortak bir paydada buluşturması ve ortaya çıkan sinerjiden faydalanması, grup öğrenmesinin bir sonucu olmaktadır. Öğrenmeyi bireysel düzeyden örgütsel düzeye taşıyan etken, grup olarak öğrenmedir.

2.2.3. Örgüt Düzeyinde Öğrenme

Örgütsel düzeyde öğrenme, örgüt üyelerinin becerilerini, kabiliyetlerini, değerlerini ve tecrübelerini kişisel seviyeden örgüt seviyesine taşımasıdır. Günümüzde örgütlerin çevresel değişikliklere ve yeniliklere ayak uydurması için yalnızca bireysel düzeydeki faaliyetlerin yeterli bir ölçüt olduğu söylenemez. Kavramın daha iyi anlaşılması için tanımının ne olduğunun belirtilmesi gerekir.

Örgüt düzeyinde öğrenmeyi Huber (1996: 125), potansiyel davranışlar dizisinde değişime sebep olan bir bilgi işlemi; Newis ve Dibella (1975: 73), örgütün deneyimlerine dayanarak performansını geliştirme kapasitesi, örgüt içindeki bilgi ve değer sistemlerinin değişimi; Probst ve Büchel (1997: 15), sorun çözme ve eylem kapasitelerinin geliştirilmesi süreci; Stata (1989: 39) ise bireylerin ve takımların duygularını, bilgilerini ve düşünsel modellerini paylaşması ve örgütün bilgiyi elde etme, kullanma ve yayma sürecini geliştirmesi olarak ifade etmiştir (Ergani, 2006: 11-12).

Örgüt düzeyinde öğrenme, grup düzeyinde ulaşılan ortak anlayış ve değerlerin, örgütün tamamı için geçerli sistem, yöntem, prosedür, beklenen davranış kalıpları ve her isteyenin kolayca ulaşabileceği ortak veri tabanlarına dönüştürülmesi sürecidir (Koçel, 2005: 435).

Her ne kadar bireyler, gruplar ve örgütler arasındaki öğrenme şekilleri arasında etkileşim olsa da, bireylerin öğrenmelerinin ve grupların öğrenmelerinin toplamları hem niteliksel hem de niceliksel olarak farklıdır. Çünkü örgüt seviyesinde öğrenme süreci, bireysel öğrenmeden daha dinamik bir süreçtir.

Örgütlerde öğrenme, kişisel öğrenmeyle başlamaktadır. İkinci halkada kişilerin öğrendikleri bilgi ve verilerin tartışılıp paylaşıldığı, öğrenmenin sürekli ve sinerjik olduğu gruplar yer almaktadır. Son halkada yer alan örgüt düzeyinde öğrenmede, diğer iki düzeyden gelen bilgilerin değerlendirilerek örgüte mal edilmesi süreci yaşanmaktadır (Erdil, 1996: 62).

Örgüt düzeyinde öğrenme ancak; bireyin ve takımların duygularını, bilgilerini ve düşünsel modellerini paylaşması ve örgütün bilgiyi elde etme, kullanma ve yayma sürecini geliştirmesiyle gerçekleşebilir. Görevdeşlik sonucu ortaya çıkan örgütsel öğrenme, gerek bireysel, gerekse grup halinde öğrenme sonuçlarının toplamından daha büyük bir çıktı yaratır (Koç, 2006: 46).

Bireysel ve grup düzeyinde öğrenme ile örgüt düzeyinde öğrenme arasındaki farkı göstermek için örgütü bir spor takımı veya bir orkestraya benzetebiliriz. Bir basketbol takımı basketbol oynarken, bir orkestra da senfoni çalarken birlikte hareket etmek zorundadır. Bu tip faaliyetler takımların birlikte gerçekleştirdikleri faaliyetlerdir. Tek bir

oyuncunun basketbol oynaması ya da orkestradaki tek bir sanatçının tüm senfoniye seslendirmesi imkânsızdır. Bu faaliyetleri, bireyler tek başlarına gerçekleştiremezler. Dolayısıyla, bu ekiplerin faaliyetleri bireylere değil, onu gerçekleştiren ekibin başarısına bağlıdır. Bireyler sadece, örgütün başarısı için üzerlerine düşen görevleri yerine getirirler (Cook ve Yanow, 1996: 437'den Akt. Ergani, 2006: 10).

Örgütlerin de birbirlerinden öğrendikleri gerçeği yadsınamaz. Örgütün yapısı ve kültürü örgütler arası öğrenmenin belirleyici unsurlarıdır. Gerek örgüt düzeyinde, gerekse örgütler arası öğrenme düzeyinde; öğrenmeye referans olacak bir vizyon, değer ve norm inşası da önem arz eder. Örgüt düzeyinde öğrenme, nesnel bilgilerin yanında, üyelerinin düşüncelerini, tutum ve davranışlarını, sezgilerini ve değerlerini de içerir. Çünkü öğrenme, bilişsel süreçleri olduğu kadar duyuşsal süreçleri de desteklemektedir.

2.3. Örgüt Kavramı ve Tanımı

Örgüt kavramı, insanlık tarihiyle birlikte başlayan eski bir olgudur. İnsanoğlu yaşamlarının her aşamasında, ihtiyaçlarını karşılayabilmek için diğer kişilerin duygu ve düşüncelerine başvurmuşlardır. O zamanlardan bugüne beceri, faaliyet ve güçleri birleştirerek, tek başlarına yapabilecekleri etkinliklerden daha fazlasını yapmışlardır. İhtiyaçtan doğan örgüt kavramının belirli yönlerini esas alan tanımlar şu şekildedir:

Örgüt kavramı, bireylerin tek başlarına gerçekleştiremeyecekleri amaçlarını başka bireylerle bir araya gelerek grup halinde çaba, bilgi ve yeteneklerini birleştirmeleri yoluyla gerçekleştirmelerini mümkün kılan bir iş bölümü ve koordinasyon sistemi, düzen veya yapı şeklinde ifade edilebilir (Şimşek, 1999: 28).

Toplumsal gereksinmelerin bir kesimini karşılamak üzere, önceden belirlenmiş amaçlara ulaştıracak işleri yapmak için güçlerini gönüllü ve düzenli olarak eşgüdümleyen insanlardan oluşan toplumsal açık bir sistemdir (Başaran, 2000b: 74).

Daha kapsamlı olarak örgüt, belirli amaçlar doğrultusunda kişilerin çabalarının eşgüdümlendiği bir yönetim işlevi; amaç, insan, teknoloji boyutlarının etkileştiği bir sistem; kişiliğini belirleyen ve kendine özgü bir kültürü olan; işleri, mevkileri, çalışanları ve aralarındaki yetki ve iletişim ilişkilerini gösteren bir yapıdır (Güçlü, 2003: 147).

Örgüt, insanların ihtiyaç ve işbirliği gereksiniminden doğar. İnsanlar bireysel güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirebilmek için işbirliği yaparlar. Ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilmesi, birden fazla bireyin güç ve faaliyetlerinin birleştirilmesini zorunlu kılar. Bu da toplumsal yaşamda işbirliğinin önemini göstermektedir (Aydın, 2007: 13).

Örgütler, insanların beraberce verimli bir şekilde toplumun işleyişini sağlayabilmesini temin eden mekanizmalardır. Bu yüzden faaliyetlerin gerçekleştirilebilmesi, bireyin gücünün sınırlarını aştığı takdirde, bireylerin grup oluşturarak ortak çalışması ve organize olması gerekmektedir.

Bir örgütten bahsedebilmek için her şeyden önce insanların ve faaliyetlerinin ortak bir amaç için bir araya getirildiği ve bu yapının örgüt üyelerinin tutum ve davranışlarını belirleyen ve belli ölçülerde sınırlayan değer yargılarından etkilendiği gerçeği unutulmamalıdır.

2.3.1. Örgüt Türleri

Gerçekleştireceği amaçları belirlenmiş, üyeler arasında işbirliği sağlanmış olan sosyal bir sistem olarak tanımlanabilen örgütler, örgütlenme şekillerine göre iki ana grupta toplanabilir:

- **Biçimsel (Resmi-Formel) Örgütler:** İşbölümü, fonksiyonların belirlenmesi ve sorumlulukların dağıtımı yoluyla, açıkça belirtilmiş ortak bir amacın gerçekleştirilmesi için yapılan örgütlerdir (Tutar, 2003: 18-19). Biçimsel amaç, hedef ve stratejiler doğrultusunda hareket ederler. Bu örgütlerde, örgütün amaçlarının üyeleri tarafından benimsenmesi, kurumsal dinamizmin gerçekleştirilmesi, ekip ruhunun geliştirilmesi, iletişim ve etkileşimin güçlendirilmesi örgüt faaliyetlerine avantaj ve yarar sağlamaktadır.

- **Biçimsel Olmayan (İnformel) Örgütler:** Resmi bir otorite tarafından kurulmayan, bireylerin sosyal ihtiyaçları sonucunda ortaya çıkan örgütlerdir (Tutar, 2003: 18-19). Herhangi bir şekilde planlanmayan, ortak ilgileri ve beklentileri doğrultusunda kendiliğinden oluşan insan ilişkileri sistemidir. Biçimsel olmayan örgütlere informel, doğal ve gayri resmi örgüt tanımlamaları da yapılmaktadır.

Örgütler yapı ve işlevleri bakımından da gruplanmıştır. Otorite yapısına göre örgütler; hiyerarşik ve demokratik olarak sınıflandırılmıştır. Hiyerarşik örgütü, örgütün yerine getirmesi gerekli her bir işlevin uzmanlaşmış bir role verilmesidir. Hiyerarşik örgütler, siyasî partiler, sendikalar ve gönüllü kuruluşlar gibi demokratik örgütlerdir. Demokratik örgütleri hiyerarşik örgütlerden ayıran özellik, temel yönetsel görevleri yerine getirecek kişilerin resmî yollarla ve bir kişinin iradesiyle atanmamasıdır (Tutar, 2003: 19). Amaç ve işlevlerine göre; mal ve hizmet üreten, politik amaçlara yönelik, birleştirici ve varlık koruyucu örgütler olarak topluma katkılarına göre ayırt edilir (Tutar, 2003: 20).

2.3.2. Örgüt Kültürü ve Değerler

Örgüt kültürü, özellikle 1980'li yıllardan bu yana örgütler açısından önemli bir unsur olarak görülmektedir. Her örgüt, kendine özgü bir kültüre sahiptir. Ait olduğu örgüte bir bakıma farklılık kazandıran ve üyelerinin davranışları üzerinde etkili olan bir alt kültürdür. Farklı çevresel koşullarda bulunan örgütler, farklı kültürel koşulları da beraberinde getirecektir. Örgütsel yapı üzerinde bu kadar etkili olan örgütsel kültür ile ilgili tanımlara yer vererek olguyu anlaşılabilir hale getirmek mümkündür.

Örgüt kültürünü Mondy ve Noe (1987: 298), formel örgütsel yapıyı etkileyen ve bu örgütsel yapıda paylaşılan değerler, inançlar ve alışkanlıklar bütünü; Robbins (1990: 438), bir örgütsel yapıda faaliyetlerin yapılma şeklini, üyeleri tarafından kabul edilen hâkim değerler sistemini, örgütün çalışanlarına, müşterilerine ve diğer paydaşlarına karşı tavırlarını belirleyen, etkileyen ve şekillendiren değerler sistemi; Ferrel ve Fraderich (1994: 100), örgüt çalışanlarının problem çözme tarzından, örgütsel değerlerinden, inançlarından ve hedeflerinden oluşan bir set olarak tanımlamaktadır (Çağlar, 2013: 405).

Örgüt kültürü, üyeleri bir arada tutan bir sosyal yapıştırıcıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001: 36). Çünkü örgüt kültürü, paylaşılan normlar, değerler, tutumlar, beklentiler ve inançlar aracılığıyla örgüt çalışanlarını birbirine bağlar. Örgüt içinde değişik inanç, değer, tutum, fikir ve felsefeye sahip olan çalışanların bir arada olmasına olanak sağlar.

Örgüt kültürü, birden gerçekleşen bir olgu olmayıp örgütün yaşam sürecinde ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu süreçte sorunların çözümüne ilişkin öğrenilen çözümler işe yaradığında örgüt üyeleri tarafından benimsenen doğrulara, değerler ve inançlara

dönüştürülerek örgüt üyelerince paylaşılmaktadır ve örgüte yani katılanlara aktarılmaktadır.

Örgütsel öğrenme, doğrudan örgütsel kültürle ilgili bir kavramdır. Örgütsel öğrenme isteği örgütsel kültür yapısına göre değişiklik gösterir. Örneğin, örgütte paylaşılan değerler örgütsel öğrenmeyi güçlendiriyorsa, örgüt personeli öğrenme konusunda ciddi bir çaba sarf edecektir. Örgütsel ortamda bireyin davranışlarını ortak bir hedef doğrultusunda yönlendirmenin yolu, güçlü bir örgütsel kültür oluşturmaya bağlıdır (Çelik, 2000: 139-140). Örgütün başarısı güçlü kültürün geliştirilmesi yoluyla sağlanabilmektedir. Yani bir örgütün güçlü kültür bileşenleri varsa, bireysel ve örgütsel performans artmaktadır. Bu noktada okul kültürü, güçlü ve iyi bir şekilde organize edilmişse, okul paydaşlarının okulun öz değerlerine bağlılık düzeyi de artmaktadır.

2.4. Örgütsel Öğrenme

Örgütsel öğrenme kavram olarak ilk kez Carnegie Mellon Üniversitesinde March ve Simon (1958) ile Cyert ve March (1963) tarafından ele alındıysa da bu alandaki ilk kapsamlı çalışma Argyris ve Schön (1978) tarafından gerçekleştirilmiştir. Argyris ve Schon, bir örgütün hataları ortaya çıkarma ve düzeltme yeteneğini örgütsel öğrenme olarak tanımlamıştır (Kamaşak ve Yücelen, 2009: 111).

Geçmişten günümüze kadar literatürde sıkça atıf yapılan örgütsel öğrenme tanımlarını bir araya getirmek, konunun özünün anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Çizelge 2. 1' de geçmişten günümüze kadar örgütsel öğrenmeye farklı açılardan yaklaşan araştırmacı ve yazarlar tarafından yapılan bazı tanımlar yer almaktadır.

Çizelge 2. 1. Örgütsel öğrenme tanımları

Yazar(lar)	Örgütsel Öğrenme Tanımları
Argyris ve Schön (1978)	Hataların tespit edilip düzenlenmesidir.
Duncan ve Weiss (1979)	Örgütsel öğrenme; örgütsel bilginin büyümesi ve değişmesidir. Örgüt üyelerinin, eylem-sonuç ilişkileri hakkında ve çevrenin bu ilişkiler üzerindeki etkisi hakkında bilgilerini geliştirdikleri bir süreçtir.
Daft ve Weick(1984)	Çevre ve örgütsel faaliyetler arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi için bilgi edinme sürecidir.
Fiol ve Lyles (1985)	Daha iyi bilgi ve anlayış aracılığıyla faaliyetlerin iyileştirilmesi sürecidir.
Levitt ve March (1988)	Örgütsel öğrenme; organizasyonların geçmişlerinden elde ettikleri çıkarımları (deneyimleri) davranışlarına rehberlik eden rutinler haline dönüştürmeleridir.

Çizelge 2. 1. (devam) Örgütsel öğrenme tanımları

Stata (1989)	Örgütsel öğrenme yenilik oluşturma'nın temel sürecidir. Aslında tartışılan, özellikle bilgi yoğun sanayilerde bireyler ve örgütler sürdürülebilir rekabet avantajını kazanmak için öğrenebilirler.
Senge (1990)	İstenen sonuçlara ulaşmak için gerekli olan yetenekleri sürekli geliştirmektir.
Huber (1991)	Örgütün herhangi bir biriminin bir bilgiyi örgüte potansiyel bir fayda sağlayacağı düşüncesiyle edinmesidir.
Dodgson (1993)	Örgütlerin kendi kültürleri içerisinde bulunan aktivitelerin çevresindeki rutinleri ve bilgileri inşa etme, destekleme ve organize etme yolları ile işgücünün becerilerini iyileştirerek örgütsel etkililiğini uyarlaması ve geliştirmesidir.
Argyris, Bellman, Blanchard et al. (1994)	Sadece var olan bilgiyi elde etme (özümseme-kurumsallaştırma) değil, aynı zamanda yaşanan ve yaşanılacak olan problemlere yeni ve yaratıcı çözüm yolları da bulabilmektir.
Slater ve Narver (1995)	Yeni bilgi ve kavrayışların gelişmesi ile davranış değişikliklerinin ortaya çıkmasıdır.
Hill (1996)	Örgütsel öğrenme; organizasyonun yenilik yapma ve büyüme kapasitesini arttıracak şekilde bilgi düzeyi, inanışlar, tutumlar, yetenekler ve davranışlarda meydana gelen değişimlerdir.
Teare (1997)	Örgütler geçmişteki hatalarından dersler alarak, gelecekteki davranışlarını planlama yoluyla, diğer bir ifadeyle deneyimleri ile öğrenirler.
Marks ve Louis (1999)	Örgütsel öğrenme, bilginin sosyal olarak işlenmesidir.
Scwandt ve Marquardt (2000)	Örgütsel öğrenme örgüt içindeki bireylerin faaliyet, semboller ve süreçleri arasındaki, karmaşık ilişkileri sunar.
Antonacopoluou (2001)	Öğrenme ve kendini sorgulama yolu ile bilginin açığa çıkarılmasıdır.
Nolas (2006)	Örgütsel öğrenme; çeşitli çevresel değişimlere karşı geliştirilen yenilikçi bir metafordur.
Yukl (2009)	Örgütsel öğrenme; örgüt üyelerinin kolektif şekilde öğrenmeleridir.
Koçoğlu vd. (2011)	Örgütsel öğrenme; örgüt üyelerinin hataları bulma ve düzeltme yoluyla iç ve dış çevredeki değişimlere uyum sağlama sürecidir.
Töremen (2011)	Örgütsel çevrenin belirsizlik ve karmaşıklığına tepki gösterme, değişiklik meydana getirme düşüncesini arttırmadır.

Kaynak: Tablo ile ilgili alan yazın (Biçkes, 2011: 26; Bontis vd. , 2002, Hoang, 2005'ten Akt. İmamoğlu, 2012: 12-13; Ömür, 2014: 23) taranarak araştırmacı tarafından derlenmiştir.

Çizelge 2. 1' de, örgütsel öğrenmenin hataların farkına varılması ve onarılmasından, günümüzde artık çevrenin belirsizlik ve karmaşıklığına tepki gösterme ve örgüt genelinde değişiklik meydana getirme düşüncesini arttırmaya doğru ilerleme kaydettiği görülmektedir. Ayrıca örgütsel öğrenme kavramının; düzeltme, büyüme,

değişme, geliştirme, bilgi edinme, iyileştirme, dönüştürme, yenilik oluşturma, inşa etme, uyarlama, uyum sağlama ve tepki gösterme gibi eylemlerle tanımlandığı görülmektedir.

Dodgson (1993: 377)' a göre örgütsel öğrenme yapısal ve kültürel olmak üzere iki boyutta incelenebilir. Örgütsel öğrenmenin yapısal boyutunu ifade eden örgütsel öğrenme mekanizması, örgütün ve çalışanların performansına ilişkin olarak elde edilen bilginin sistematik olarak toplanması, analiz edilmesi, belgelenip saklanması, paylaşılması ve kullanılmasına ilişkin yapısal ve işlemsel düzenlemeler ve biçimsel sistematik uygulamaların rutin hale getirilmesini ifade ederken; örgütsel öğrenmenin kültürel boyutu ise örgütsel öğrenmeyi etkileyen özellikler, anlamlar ve duygular ile paylaşılan değerler ve inançlardan oluşur. Yaratıcı bir örgütsel öğrenme sürekli öğrenme, geçerli bilgi, şeffaflık, soruna odaklanma ve sorumluluk olmak üzere beş örgütsel öğrenme değerinin hiyerarşik bir biçimde düzenlenmesinden oluşan bir öğrenme kültürü gerektirir (Lipshitz vd. , 1996: 293-295; Popper ve Lipshitz, 1998: 172; Popper ve Lipshitz, 2000:184- 185'ten Akt. Biçkes, 2011: 27-28). Bu çalışmada, örgütsel öğrenmenin her iki boyutunun bütünleştirilerek aralarındaki ilişkinin açığa çıkması, tez çalışmasının amacına da ışık tutacak niteliktedir.

Örgütsel öğrenme, örgütlerin rastlantısal ve plansız bir şekilde gerçekleştirebilecekleri bir faaliyet olmaktan ziyade; örgütün belirlemiş olduğu hedeflerle bağlantılı olarak planlı ve sistematik bir çerçevede ele alınması ve yön verilmesi gereken bir olaydır. Bu bağlamda örgütsel öğrenmenin özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Seymen ve Bolat, 2002: 45):

- Örgütsel öğrenme, sorumluluğu bireylere yükleyen, bireyleri öğrenen varlıklar olarak gören ve tüm örgüt üyelerinin aktif katılımını gerektiren bir süreçtir.
- Örgütsel öğrenme, davranışlar yanında örgütsel yapıda da değişim içeren süreçtir. Bireysel öğrenmeden kolektif öğrenmeye geçişin sağlanmasına destek vermektedir.
- Örgütsel öğrenme dinamik bir süreç olup, sürekli değişimi esas almaktadır.
- Örgütsel öğrenme, faaliyetlerin sonucuna bağlı olarak, değişik seviyelerde ve hızlarda meydana gelebilmektedir.
- Örgütsel öğrenme, genellikle örgütler için olumlu sonuçlar doğursa da her zaman doğru ve iyi sonuçlar ortaya çıkmayabilir. Bu durum, bireysel düzeyde ve informal öğrenmede de aynıdır.

- Örgütsel öğrenme, örgütün tüm iç ve dış çevre elemanlarından yeni bilgiler öğrenilmesi anlamına gelmektedir. Bu yönüyle örgütsel öğrenme, geniş kapsamlı bir süreç olmaktadır.
- Örgütsel öğrenme yoluyla elde edilen bilgiler ve kazanılan deneyimler hemen uygulanabileceği gibi ileride kullanılmak üzere örgütün hafızasında da saklı tutulabilir. Bu özellik, örgütsel belleğin varlığını gerektirmektedir.

Genel olarak örgütsel öğrenme; tüm çalışanların aktif katılımını gerektiren, bilgi ediniminde bireysel öğrenmeden kolektif öğrenmeye geçişi sağlayan, sürekli değişimi esas alan, örgütü sürekli olarak daha iyi durumlara taşıyan bir süreçtir. Ancak örgütsel öğrenme, örgütün salt iç ve dış çevresinden edindiği bilgiler ve tecrübeler değil; örgüt içinde bilginin yanı sıra değer ve normların da birlikte geliştirilmesi gerekmektedir. Zira örgütün iç ve dış çevresini oluşturan tüm çevre unsurlarından yeni bilgileri öğrenmesinin yanında, paylaşılan değerlerin de oluşturulduğu bir örgüt yapısı, zengin bir öğrenme ortamı yaratacaktır.

2.4.1. Örgütsel Öğrenme Şekilleri

Örgütler zaman zaman deneyimsizlikten dolayı üst düzey hedeflerini, varlıklarını ve sosyal paydaşlarıyla ilişkilerini tehlikeye sokacak durumlarla karşı karşıya kalabilirler. İstemeyerek gerçekleşen bu durum örgütleri tehdit edecek kadar olumsuz sonuçlara sebep olabilir. Bu durum her örgütün başına gelebilecek kadar doğal bir süreç olsa da nihayetinde hatadır. Örgütlerin hatalarını düzeltebilmesi için, hatalı olan davranışı fark etmeleri ve aynı zamanda problemi çözümlenmenin tek yol olmadığını; problemin nereden kaynaklandığını bilmeleri gerekmektedir. Hatta örgütler bilmekle kalmayıp örgütsel davranışlarında bir değişim meydana getirmek için hatalarını paydaşlarıyla öğrenerek düzeltmelidir. Peki, örgütler nasıl öğrenir?

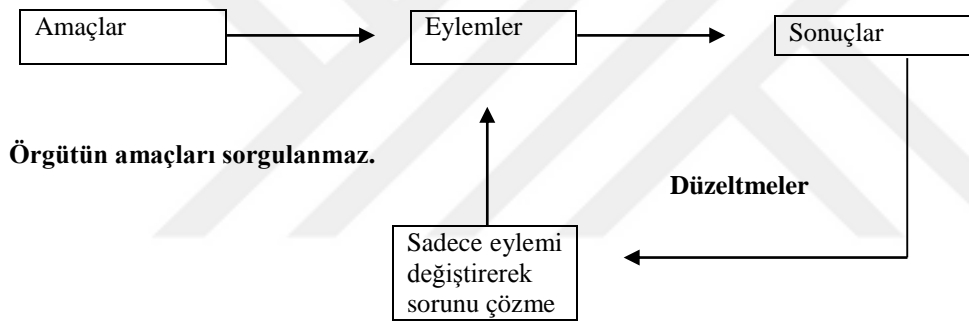
Bireylerin gelişimiyle birlikte yaşamlarını sürdürebilmesi ve çevreye uyum sağlaması ancak, öğrenme yoluyla edindiği davranışlarla mümkündür. Örgütlerin de tıpkı bireyler gibi öğrendiği olgusundan hareketle; bilgi, gelişim ve değişim düzeyinde öğrenme sürecinin hangi boyutta olduğunu açıklamakta fayda vardır.

Genel olarak örgütlerin öğrenme sürecinde üç değişik öğrenmeden söz edilebilir (Yazıcı, 2001: 106):

- Tek Etaplı (Tek Yönlü) Öğrenme
- Çift Etaplı (Çift Yönlü) Öğrenme
- Öğrenmeyi Öğrenme

2.4.1.1. Tek Etaplı (Tek Döngülü) Öğrenme

Örgütler, çevreleriyle ilişkili bir şekilde sürekli hataların araştırılması ve düzeltilmesine yönelik bir sorgulamanın içinde yer almaktadırlar. Değer ve normların sabit tutularak yalnızca örgütsel strateji ve varsayımların değiştirilmesi yoluyla hata düzeltilmesine gidilmesinde tek etaplı öğrenme yeterli olmaktadır. Örgütsel performansı belirli norm ve değerlerde tutarak mevcut amaçları en iyi nasıl gerçekleştiririz sorusunun arayışı içindedirler (Ayden ve Düşükcan, 2002: 125).



Şekil 2. 1. Tek etaplı öğrenme (Töremen, 2001: 48)

Tek etaplı öğrenmede örgüt üyeleri, çevrelerinde meydana gelen problemleri tanımlar, tanımlanan problemleri çözmek için değişik stratejiler geliştirirler ve uygularlar. Aslında bu öğrenme ile örgüt, belirlenen amaçlara ulaşabilmek için çevresine uyum sağlayarak sadece bir davranış değişikliği gerçekleştirmiş olur. Bu öğrenme süreci bir bakıma, örgütün iç ve dış çevresine verdiği bir tepkidir. Çünkü örgütler standart olarak belirledikleri normlara, mevcut normlarındaki hataları düzelterek ulaşırlar. Bu süreç sadece mevcut normlardaki hataların düzeltilmesi üzerinde durduğu için Argyris ve Schön (1996: 68) bu öğrenme sürecini, tek etaplı öğrenme olarak adlandırmaktadır (Kale, 2003: 18).

Tek etaplı öğrenme, Fiol ve Lyles (1985: 807) tarafından düşük düzey öğrenmesi (Lower-Level Learning) olarak da adlandırılmaktadır. Düşük düzey öğrenmesi, belirli bir örgütsel yapı ve belirli bir kurallar seti içerisinde meydana gelmekte ve birkaç temel davranış ilişkisinin ve sonuçlarının gelişimine yol açmaktadır. Fakat bunlar genellikle kısa

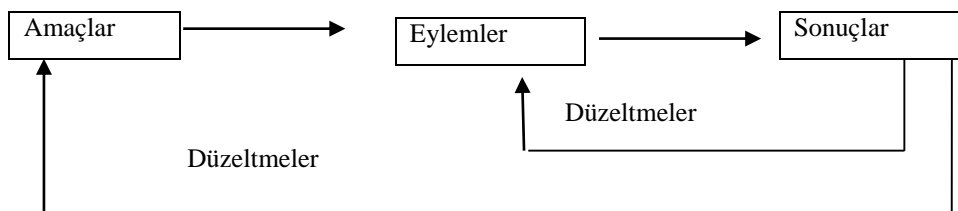
sürelî ve sadece örgütün yaptığı şeyde etkilidir. İlişkiler yapısını içeren bu öğrenme, tekrarın ve rutinin bir sonucudur (Yılmaz, 2008: 119).

Tek etaplı öğrenmede, örgüt üyeleri, hataları bulup düzelterek çevrelerindeki değişimlere tepkide bulunurlar, fakat mevcut örgüt normlarını korurlar. Bu öğrenme düzeyi, herhangi bir düşünce veya sorgulamayı teşvik etmez veya getirmez. Tek etaplı öğrenmede, mevcut sorunların çözümüne odaklanılır; sorunları üreten davranışlar veya anlayış biçimleri (tarihsel ve güncel bağlarıyla birlikte) incelenmeden bırakılır (Ayden ve Düşükcan, 2002: 124).

Öğrenme sürecinde kontrol, geri dönüt ve hataları anında düzeltme örgütler için gereklidir. Ancak bazı beklenmedik durumlarda farklı bir problem ortaya çıktığında, örgütlerin mevcut normlarındaki hatalarını düzeltmesi ve hatalarından ders çıkarması yeterli olmamaktadır.

2.4.1.2. Çift Etaplı (Çift Döngülü) Öğrenme

Çift etaplı öğrenme, sadece davranışsal uyumlarla sınırlı kalmamaktadır. Daha derinlerde, yani bilişsel yapılarda da değişim gerçekleştirmektedir. Örgütle iç ve dış çevresi arasında bazen sadece basit uyum süreçlerinden daha fazlasını gerektiren ilişkiler olabilmektedir. Bu gibi durumlarda, değişmez gibi görünen örgüt normları ve değerleri sorgulanmalı, yeni öncelikler belirlenmeli ve yeni değerlendirmeler yapılmalıdır.



Şekil 2. 2. Çift etaplı öğrenme (Kaynak: Yazıcı,2001: 113)

Çift etaplı öğrenme, örgütün normlarını, politikalarını ve amaçlarını incelemek ve sorgulamak suretiyle hataların düzeltilmesi sürecidir. Mevcut uygulamaların yeniden incelenmesini ve değiştirilmesini gerektirir. Bunun da ötesinde, mevcut süreçleri incelemekle kalmaz, örgüt kültürünün, politikalarının, amaçlarının, stratejilerinin ve

yapısının da düzeltilmesi gerekir. Çift etaplı öğrenmede, standartlardan sapmalar bulunur, düzeltilir ve yeni standartlar ortaya konur. Bu nedenle “yüksek seviyeli öğrenme” (higher level learning) , “yaratıcı öğrenme” (creative learning), “yeniden yapılandırıcı öğrenme” (reconstructive learning) veya “stratejik öğrenme” olarak da adlandırılabilir (Yazıcı, 2001: 112-113).

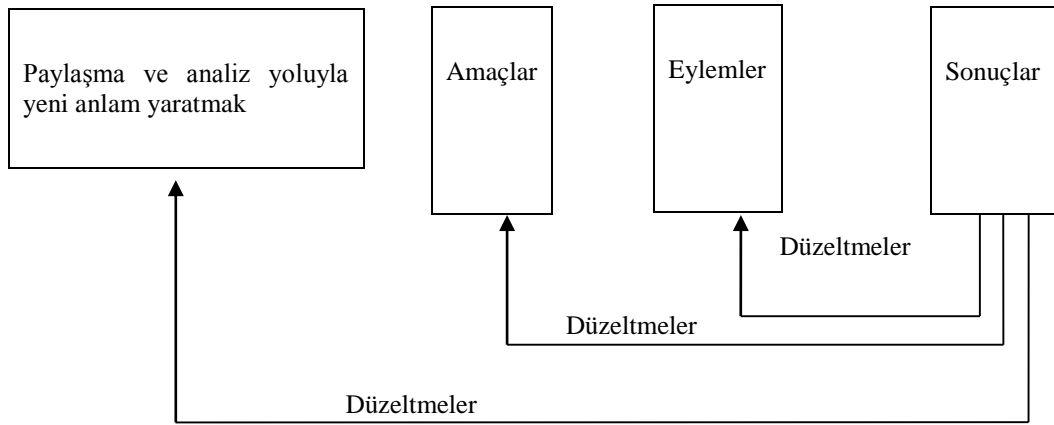
Düşük düzeyde bir öğrenme olan tek etaplı öğrenmenin daha üst seviyesi olarak ifade edilebilen çift etaplı öğrenme sürecinde, örgütün inanç, değer ve normları da dâhil edilerek derinlemesine bir değişim gerçekleşir. Tek etaplı öğrenmede problemler tanımlanarak çözüm önerileri sunulmaktadır. Ancak çift etaplı öğrenme ile sağlanan geri bildirim, yeni modeller oluşturularak örgütün zihni modellerinin değişmesine ve aynı zamanda farklı çözüm yollarının denenmesine olanak sağlamaktadır (Siebenhüner, 2002; Carrol vd. , 2002’den Akt. Yiğit, 2013: 14-15).

Argris (1994), tek etaplı öğrenme ve çift etaplı öğrenmenin farkını şu şekilde ifade etmektedir: Tek etaplı öğrenme, tek boyutlu soruya yani hedef gerçeklere, tek boyutlu cevap gerektirir. Çift etaplı öğrenme ise hedef gerçekler hakkındaki soruların yanı sıra bu gerçekler arasındaki nedenleri, güdüleri ve mantığı idrak etmeye yönelik sorulara da cevap arar(Töremen, 1999: 42).

2.4.1.3.Öğrenmeyi Öğrenme

Günümüzde eğitim ve geliştirme, daha önce geliştirilmiş durağan durumdaki belli bir süre değişmeyen bilgilerin öğretilmesi olmaktan çıkmış, kişilerin bilgiyi bulma, yaratma, araştırma ve karşılaşılan sorunların çözümü için kullanma arzusu, özgüven ve yeteneğinin geliştirilmesine dönüşmüştür (Atak ve Atik, 2007: 63).

Örgütlerin diğer örgütlere oranla daha yenilikçi olması, değişime ayak uydurması ve onlardan bir adım önde olması, öğrenme yeteneklerinin daha üstün olmasından; yani daha çok şey öğrenmiş olmalarından kaynaklanmaktadır. Bu öğrenme yeteneği, örgütlerin kendilerini yenileyerek sürekli değişmelerine olanak verir. Yaşam boyu öğrenme, gelişme ve değişimin yolu öğrenmeyi öğrenmekten geçer.



Şekil 2. 3. Öğrenmeyi öğrenme (Yazıcı, 2001:115)

Probst ve Buchel' e (1997: 35) göre, öğrenmeyi öğrenmek, öğrenme sürecinin en üst noktasını oluşturur. Amaç, sadece belirli şeyleri öğrenmek değil, öğrenme sürecini anlayabilmektir. Dolayısıyla bireyler tek etaplı ve çift etaplı öğrenmeyi tam anlamıyla anlayıp, zorluklarını kavradıktan, yani öğrenme sürecini bir bütün olarak anladıktan sonra, daha üst düzey bir öğrenmeden söz edilebilir (Güleş, 2007: 23).

Öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz etkileyen, diğer bir ifadeyle kolaylaştıran ya da zorlaştıran etkenler vardır. Bu etkenler ile ilgili farkındalık yaratan örgütler, öğrenme yöntemleri, teknikleri ve stratejileri ile örgütsel gelişim ve değişime adım atacaktadırlar.

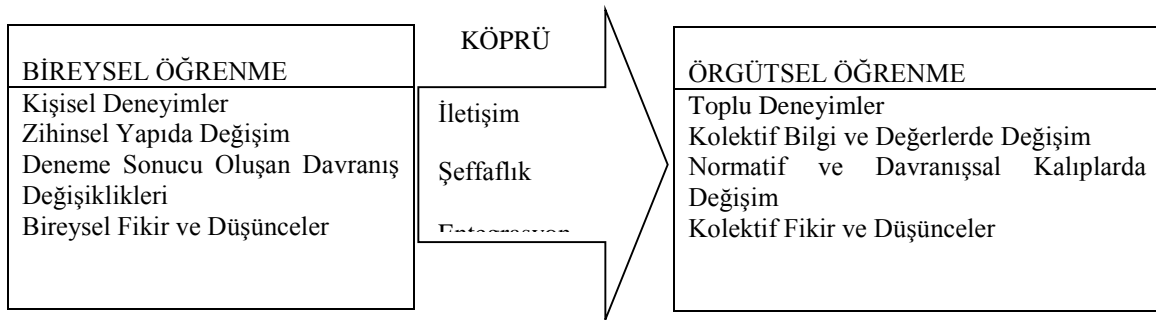
Seymen ve Bolat'a (2002: 89) göre öğrenmeyi öğrenmede örgüt, hataları nasıl bulacağını ve düzeltereğini, normları nasıl sorgulayacağını ve yeniden nasıl yapılandıracağını göstermek için, daha önceki öğrenmelerin kapsamını, çerçevesini, karşılaşılan başarısızlıkları vb. konuları mercek altına alır, inceler, sorgular ve tepki gösterir. Bu süreçte, örgütsel öğrenmeyi kolaylaştıran ve zorlaştıran unsurlar keşfedilir; öğrenme için yeni stratejiler bulunur ve bu stratejiler değerlendirilerek geliştirilir.

2.4.2. Örgütsel Öğrenme Süreci

Öğrenme bir süreç olarak tahlil edildiğinde, örgütsel öğrenme bilginin edinilmesiyle başlar. Edinilen bilgilerin anlamlı hale gelebilmesi için örgüt üyelerince paylaşılması gerekir. Paylaşılan bilgiler ile farklı bilgi, beceri ve tecrübeler birleştirilir. Ancak öğrenme, yalnız örgütün içi değil; örgütün dış çevresiyle etkileşimi sonucunda da bilgi edinimini gerektirir.

Örgütlerin bilişsel yapıları, farklı bilgi, beceri ve tecrübelerle bağlı olarak artar ve zenginleşir. Bilginin kullanılabilir hale getirilmesi için de paylaşılan bilgiler bütünleştirilir, üyeler zihinlerinde oluşturduğu algı çerçevelerine yerleştirirler ve içselleştirirler. İçselleşen bilgiler örgütsel belleğe transfer edilir. Ancak depolanan bu bilgiler statik bir durumda değildir. Bu döngü sürekli öğrenme yoluyla, örgütlerin ve örgüt üyelerinin gelişmesine ve değişmesine olanak sağlar.

Düren' e (2002: 138) göre örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi, örgüt içinde, bireysel öğrenme düzeylerinden kolektif yani birlikte öğrenme düzeyine geçişi sağlayacak iletişim, şeffaflık ve entegrasyon unsurlarından oluşan bir köprünün kurulmasını gerektirmektedir. Bireysel öğrenme düzeylerinden kolektif öğrenmeye geçiş aşamasında iletişim, bireylerin ve tarafların birbirlerini anlaması ve örgüt içinde bir uzlaşma sağlanması için gerekli olan çok önemli bir köprü ayağıdır. Ancak, çok yönlü ve sağlam iletişim sistemi, bireysel öğrenme sonuçlarının kolektif bir bilgi haline gelme süreci için tek başına yeterli değildir. Bu dönüşümün aynı zamanda, diğer örgüt üyeleri için anlaşılabilir ve şeffaf olması da gerekmektedir. Şeffaflık, örgütte bir kolektif bilgi hafızası ve ortak sembolik değerlerin oluşturulması demektir. Böylece, örgütsel öğrenmenin oluşabilmesi için gerekli olan üçüncü köprü ayağı olan entegrasyon, yani bilgilerin birleştirilmesi ve bütünleştirilmesi de sağlanabilecektir. Söz konusu bireysel ve örgütsel öğrenme arasındaki köprü Şekil 2. 4' te gösterilmiştir.



Şekil 2. 4. Bireysel ve örgütsel öğrenme arasındaki köprü (Bentürk, 2003: 24)

Örgütsel öğrenmeyi ortaya çıkaracak yapı ve süreçleri Töremen (1999: 64), bilginin kazanılması, yayılması, çözümlenmesi ve örgütsel hafızanın oluşturulması şeklinde art arda gelen bu süreçleri, birbirleriyle ilişkili olarak incelemiştir.

2.4.2.1. Bilginin Kazanılması

Bilgi edinimi, örgütsel öğrenmenin ve bilgi yönetiminin belirleyici bir ögesidir. Bilgi edinimi, içsel ve dışsal incelemeleri ve çevresel değişimlerle ilgili enformasyonun transfer edilmesini kapsamaktadır. Örgütler, bilgi edinerek daha fazla şeyler öğrenebilmektedir. Bu öğrenilenler, başarılı stratejilerin uygulanmasına, ürün ve teknoloji geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Akgün ve Keskin, 2003: 181). Bu aşamada, organizasyon ihtiyaç duyduğu enformasyon ve bilgiyi çeşitli yollarla içselleştirmektedir (Kohli ve Jaworski, 1990'dan Akt. Kalkan, 2006: 25).

Öğrenme yalnızca örgüt dışından bilgi ediniminden dolayı ortaya çıkmamaktadır. Aynı zamanda mevcut bilginin yeniden düzenlenmesi, önceki bilgi yapılarının ve teorilerinin gözden geçirilmesi yoluyla da ortaya çıkabilmektedir (Töremen, 1999: 64). Zamanla biriken enformasyonun ayıklanıp düzenlenmesi daha sonra da bilgiye dönüşmesi için hem iç hem de dış çevreden yararlanılabilir.

2.4.2.2. Bilginin Yayılması (Paylaşılması)

Örgütsel öğrenmeni gerçekleştirilebilmesi için edinilen bilgilerin örgüt geneline yayılarak ilgili bölümlere ulaştırılması gerekmektedir. Töremen' e (1999: 65) göre bilginin yayılması, bir örgütün üyeleri ve üniteleri arasında bilgi yayma sürecidir.

Bilginin örgütsel seviyede kullanılmadan önce, örgüt içinde dağıtılmasına ve paylaşılmasına ihtiyaç vardır (Nonaka ve Takeuchi, 1995'ten Akt. Akgün ve Keskin, 2003: 183). Çünkü etkili bir bilgi yayma veya elde edilen bilgiyi paylaşma süreci sayesinde bireyler bilginin her parçasını kullanır, ondan etkilenir ve bilgiyi gönderene yeni kavrayışlar sağlayacak sorular yönelterek örgütün her bireyi tarafından en geniş biçimde anlaşılması sağlanır (Naktiyok, 2012: 16). Her bilgi daha geniş bir bağlamda görüldüğünde, bilginin örgüt geneline etkili bir şekilde dağıtılması ve paylaşılması o bilginin değerini arttırmaktadır (Slater ve Narver, 1995'ten Akt. Ömür, 2014: 36).

Bilginin yayılım ve paylaşımının sağlıklı olarak yürütülebilmesi için örgüt kültürünün paylaşımına açık olması ve paylaşımı destekleyici bir düzen oluşturulması gerekir. Akgün ve Keskin'e (2003: 183) göre, örgütlerin bilgi dağıtımını ne düzeyde

başardığı, örgütsel kültüre ve örgütteki açık bilgi miktarına bağlıdır. Geleneksel kontrol ve yetki ilişkilerine dayalı bir örgütte, bilgi dağıtımı ve paylaşımı zor bir şekilde sağlanır. Çünkü denetleme ve emir verme üzerine kurulu bir yönetim zihniyeti, genellikle bireysel bilgiyi örgütsel bilgiye dönüştürmek için gerekli olan sosyal birimlerin oluşumuna ve grupların bir araya gelmesine fırsat vermemektedir.

2.4.2.3. Bilginin Çözümlemesi (İçselleştirilmesi)

Bilginin kazanılması ve paylaşılması örgütsel öğrenme için yeterli değildir. Elde edilen bilgilerin örgüt içinde paylaşılarak yorumlanması ve anlamlandırılması da gerekir.

Bilginin yorumlanması aşamasında örgüt içinde yayılımı sağlanmış olan bilgi farklı şekilde düşünülür, yorumlanır ve dönüştürülür. Elde edilmiş ve yayılmış olan bilginin yeni bilgilerin oluşturulabilmesine katkı sağlaması ve sinerjik etki yaratabilmesi için, alıcısı tarafından doğru anlaşılması, yorumlanması ve özümsemesi gerekmektedir. Burada kişi kendisine ulaşan bilgiyi sahip olduğu dünya görüşü, hayat tecrübesi ve zihni modelleri doğrultusunda yorumlayıp bilgi hazinesine aktaracaktır (Aydınlı, 2005: 89). Bundan dolayı örgütsel öğrenmede bilginin kazanılması ve paylaşılmasının da ötesinde elde edilen bilginin doğru anlaşılması, doğru yorumlanması ve özümsemekle içselleştirilmesi gerekmektedir.

Töremen' e (1999: 65-66) göre, örgütlerin bir ürün ortaya koyma düşüncesi ile bütünleşmeleri ve bilgi yorumlamasını üstlenmeleri ile örgütsel öğrenme oluşur. Örgütler çevreleri ile etkileşimde bulduklarında belirsizlik ve ikileme karşı karşıya kalırlar. Belirsizlikler beraberinde daha çok bilgi üretmeyi, yorumlamayı ve geliştirmeyi getirir.

2.4.2.4. Örgütsel Hafıza (Bilginin Kullanılması ve Saklanması)

Örgütsel hafızanın işleme şekli, bilgisayarın işleme şekline benzetilebilir. Hem örgütler hem de bilgisayar açısından düşünüldüğünde, her ikisi de bilgiyi alırlar, kalıcı hafızalarına kaydederler, depolarlar ve gerektiğinde geri getirirler. Örgütsel hafızanın işlevi, bilginin tutulması ve depolanmasıdır.

Günümüzde “örgütsel hafıza” olarak nitelendirilen ve çalışanların; daha geniş anlamıyla örgütün öğrendiklerini, geçmiş tecrübelerini, başarı ve başarısızlıklarını yansıtan

yapılara ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle bilgisayar teknolojisi kullanılarak kurulacak bu sistemler, çalışmaya yeni başlayanlar için bir rehber niteliği taşıyacağı gibi, işletmenin geçmiş hatalarını tekrarlamasını da önler. Bu şekilde oluşturulacak bir veri tabanının tüm çalışanlarla paylaşılmasıyla hem öğrenilenler etkin bir şekilde saklanabilir, hem de yaratılan sinerji ile daha farklı uygulamalara ışık tutulabilir (Yazıcı, 2001: 215).

Sonuç olarak, örgütsel öğrenme sürecinde döngünün devamlılığı için içselleşen bilginin depolanması gerekir. Bilginin kazanılması, paylaşımı ve içselleştirilmesi kadar, gerektiğinde kullanmak amacıyla saklanması, devam eden öğrenme süreci için önemli bir aşamadır. Ancak bilginin edinilmesi, paylaşılması, içselleştirilmesi ve depolanması birbirinden ayrı gelişen aşamalar değildir. Çünkü örgütsel hafıza, hem bireysel hafızayı (bilgi, yargı, sezgi ve fikir), hem örgüt kültürünü hem de örgütün süregelen öğrenme etkinliklerini içeren bir döngüdür. Bu döngünün sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için sözü edilen bilgi kaynaklarının da canlı tutulması gerekmektedir.

2.4.3. Örgütsel Öğrenmeyi Kolaylaştıran ve Zorlaştıran Unsurlar

Öğrenme sürecini hızlandırmak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için sahip olmaları gereken unsurları öğrenme yönünde kullanan örgütler, diğer örgütlere oranla öğrenmede daha fazla başarı elde ederler. Bu unsurlar şunlardır (Töremen, 1999: 67):

- **Yapı:** Merkezi bir yapı, örgütte bireylerin kendi kendilerine düşüncelerine fırsat vermeyen yapılar meydana getirir. Dolayısıyla bireyler bütünün yapısal şeklini algılayamadığından, öğrenmeyi yok eden politik ve yerel gelişmeler ortaya çıkar. Tek aşamalı öğrenme mekanizmaları, uzun vadede örgütleri kaplayabilir. Bu durumda tek aşamalı öğrenme, çift aşamalı öğrenmeyi engelleyebilir. Öğrenmeyi teşvik etme yönünde örgütlerin mekanik yapılardan uzaklaşmaları ve daha fazla esnek ve organik yapılara adapte olmaları zorunludur. Bu durum açıklığı, esnekliği, belirsizlik ve hatayı kabullenmeyi teşvik eden bir yönetim felsefesinin gereğidir.

- **Çevre:** Günümüzün belirsiz ve karmaşık çevrelerinde örgütler, hayatta kalabilmek için hem iç hem de dış yapısal değişimlere gitmek zorundadır (Balay, 2003: 39). Fiol ve Lyles' e (1995: 804) göre, öğrenmenin ortaya çıkması için örgütlerin kendilerini rekabet içinde bulabilecekleri, yenilikçi bir çevreye uyarlamaları gerekmektedir. Bu uyarlama, örgütün geçmiş davranışları üzerine temelini kurduğu öğrenme veya yeniden öğrenme

potansiyeline sahip olmayı gerektirir. İç veya dış çevrenin karmaşık ve dinamik olmasından dolayı öğrenme ortaya çıkmayabilir. Öğrenmenin olabilmesi için, iç ve dış çevredeki değişimlere örgütün hızlı bir şekilde uyum sağlaması gerekmektedir (Ergani, 2006: 15).

- **Teknoloji:** Örgütlerdeki öğrenmeyi kolaylaştıran en önemli unsurlardan biri de teknolojidir. Günümüzde teknoloji, bilgi paylaşımının etkili bir şekilde kullanılarak öğrenme etkinliklerine yön vermenin bir parçası haline gelmiştir. Thach ve Woodman' a (1994: 33) göre multimedya iletişimleri, bilgisayar destekli öğrenme, öğrenmeyi kolaylaştıran teknolojik gelişmelerdir. Örgüt çalışanlarının teknolojileri kullanmaları, birbirleriyle olan ilişkilerini kolaylaştırır, istedikleri anda istedikleri bilgiye ulaşmalarına olanak sağlar. Bunun sonucunda yeni fikirler ve buluşlar ortaya çıkar (Ergani, 2006: 16). Teknolojik gelişmelerin örgütsel yapıyı büyük ölçüde etkilediği bilinse de örgütsel yapıyı etkilemekten de öte, örgütün niteliğini de etkiler (Gölönü, 2006: 78).

Örgütsel bir öğrenmeden bahsedebilmek için öncelikle örgütte var olan ya da olası öğrenme engellerinin saptanarak ortadan kaldırılması gerekmektedir. Töremen' e (1999, 69-71) göre örgütsel öğrenmenin önündeki engeller; bürokrasi, zayıf iletişim, zayıf liderlik, vizyonsuzluk, katı hiyerarşi, hacim ve kaynak kullanımınıdır.

- **Bürokrasi:** Örgütler sürekli olarak büyüyüp geliştiğinden bürokrasiye takılabilirler. Bürokratik örgütlerde politikalar, kurallar ve şekiller enerjinin, girişimciliğin ve canlılığın önüne geçer. Bürokrasinin yoğun olduğu bürokratik örgütler, değiştirilmesi en zor olan yapılardır. Bu nedenle değişim hareketlerini kolaylaştırmak için mevcut bürokratik yapıların yanında ek bir örgüt yapısına ihtiyaç duyulur.

- **Zayıf İletişim:** Örgütlerde iki birey arasındaki iletişim, örgütün gücünü gösterir. Örgütsel öğrenme için nasıl ki bilgi edinme ve edinilen bilgilerin paylaşılması değer taşıyorsa, örgüt üyeleri arasındaki iletişimin de önemi büyüktür. Çünkü bireyler iletişim aracılığıyla bilgi birikimlerini ve hayat tecrübelerini birbirlerine aktarırlar. İyi bir iletişim olmadan örgütler bilgi birikimini ve öğrenen örgüt olmak için gerekli moral desteği sağlayamazlar.

- **Zayıf Liderlik:** Örgütün bir elemanı olan liderler, sürekli öğrenmeyi sağlamak için çalışanlarını öğrenmeye teşvik edip örgütü güçlendirebilirler. Geleneksel liderler, hem örgüt içinde hem de örgüt dışında öğrenme faaliyetlerine destek olmak için nadiren eşlik ederler. Çalışanlarını ödüllendirmede yetersizdirler. Ödüllendirme sistemi, bireyleri örgütle

bütünleşmeye yöneltebilir. Ancak ödüller, bireysel öğrenmeleri desteklemek için değil; örgüt bazında faaliyet ve sonuçları teşvik etmeye yönelik olmalıdır.

- **Vizyonsuzluk:** Paylaşılan vizyon sayesinde öğrenme için gerekli odaklaşma ve enerji sağlanır. Örgüt, içerisinde bir amaç ortaklığı, paylaşılan bir vizyon ve birbirlerinin çabalarını tamamlama yönünde bir anlayıştan yoksunsa, çalışanlar kendi çıkarlarını ortak vizyondan daha önemli görürler ve örgütsel öğrenme için herhangi bir çaba harcamazlar.

- **Katı Hiyerarşi:** Örgütsel öğrenmenin önündeki en önemli engel her şeyin bilgiyi sınırladığı, her türlü karar ve düşüncenin yönetim kademelerinin tekeline alındığı hiyerarşiye dayalı bir yapıdır. Gerber' e (1998: 170) göre, örgütsel öğrenme, örgüt yapıları katılımcı, organik, karar verme süreçlerinde fikir birliğine dayalı, çalışanların hareketlerini kısıtlamayan, çalışanları düşüncelerinde özgür ve korkusuzca yönlendiren yapılar olduklarında etkinlik kazanır (Ergani, 2006: 15).

- **Hacim:** Örgütler büyüyüp genişledikçe, öğrenme kontrol edilemez, dönüt almada zorluk yaşanır ve öğrenme güçleşir. Dolayısıyla hantal bir yapı oluşturur. Oysa küçük örgütler, daha iyi ve daha hızlı öğrenirler. Daha az kaynak, daha az eleman ve yeterli derecede bilgi teknolojisi sahibi olabilirler.

- **Kaynak Kullanımı:** Örgütün en önemli kaynağı, bilgidir. Örgütler öğrenme için var olan kaynakları etkili ve verimli bir şekilde kullanılmalıdır. Bazı örgütlerde bilgi bolluğu olduğundan bunu gereğini yerine getirirler. Fakat bilgi yönetiminden sorumlular bunu yaymayı istemezler ya da kaynakları nasıl yayacaklarını bilmezler. Böyle örgütlerde sahip olunan kaynakların örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirilebilmek için etkisinden söz edilemez.

Senge' e (2007: 27-34) göre, çoğu örgütün iyi öğrenememesi tesadüfî değildir. Tasarlanma ve yönetilme şekilleri, insanların işlerinin tanımlanma şekilleri ve bizlere öğretilen düşünme ve karşılıklı etkileşime girme şekli temel öğrenme yetersizliklerimizi yansıtmaktadır. Bu yetersizlikler akıllı ve kendini işe adanmış olan insanların çabalarına rağmen etkinliğini sürdürmektedir. Örgütlerde öğrenmeyi engelleyen temel öğrenme yetersizlikleri şu şekilde sıralanabilir:

- **Pozisyonum Neyse Ben Oyum:** Örgütte çalışanlar kendi yaptıkları işe odaklandığında, sorumluluklarını pozisyonlarının sınırlarıyla çizme eğilimindedirler. Örgütlerde insanlar sadece kendi pozisyonları üzerinde yoğunlaştıklarında, tüm pozisyonların birlikte iş görmesiyle ortaya çıkan sonuçlar için pek sorumluluk duygusuna sahip olamazlar. Sonuçlar hayal kırıklığına uğrattığı anda, bunun neden

kaynaklandığını kestirmek çok zor olabilir. Bu durumda işleri, dışarıdan birinin bozduğu varsayılır.

- **Düşman Dışarıda:** İnsanlarda, işler ters gittiğinde bundan başkalarını sorumlu tutma eğilimi vardır. Bu aslında “pozisyonum neyse ben oyum” anlayışının ve bu anlayışın yansıttığı dünyaya sistemsiz bakmanın bir sonucudur. Sadece kendi pozisyonumuz üzerine odaklandığımızda, eylemlerimizin bu pozisyonumuzun sınırlarını aştığını görme yeteneğimizi kaybederiz. Bunun sonucunda kendimizi değerlendirme, eleştirme ve sorunlara etkili çözümler bulma fırsatını kaybederiz.

- **Sorumluluk Üstlenme Kuruntusu:** Önceden etkin olma tepkisel davranmanın bir panzehri olarak görülmektedir. Gerçek pratiklik, karşılaştığımız problemlere bizim nasıl katkıda bulunduğumuzu görebilmekle başlar. Bu öğrenme yetersizliğine karşı yapılması gereken, harekete geçmemiz gerektiğinde başkalarını beklemeyi bırakmamız ve sorunları bunalım halini almadan çözmemizdir.

- **Olaylara Takılıp Kalma:** Örgütlerin ve toplumların hayatta kalmalarına yönelik asıl tehditler, ani değişikliklerden değil, yavaş ve kademeli değişikliklerden gelmektedir. İnsanların öğrenmelerinde kısa dönemli olaylar ön planda oluyorsa, üretici öğrenme gerçekleşemez. Olaylar üzerinde yoğunlaşmak, olayın altında yatan temel sebepleri değil, neden-sonuç ilişkisini görmemize yardımcı olur.

- **Haşlanmış Kurbağa Meseli:** Bir kurbağanın, su kaynama düzeyinde iken suya atıldığında hemen tepki verdiği ve sudan dışarı çıktığı, su soğukken kurbağanın suya atılıp su yavaş yavaş ısıtıldığında tepki vermediği, yavaş değişimi fark etmediği, en sonunda su kaynama düzeyine geldiğinde artık sudan çıkamadığı ve haşlandığı örneğinden yola çıkılmıştır. Kurbağa misali yavaş ve kademeli süreçleri görmeyi öğrenemediğimizde, örgütün alacağı durumdan kaçınamayız. Çevremizde olan ani değişimlere hemen cevap verirken, yavaş ve kademeli değişiklikleri hemen algılayamayız ve bu tür değişiklikler bazen yıkıcı sonuçlar doğurabilir.

- **Tecrübeyle Öğrenme Hayali:** En iyi öğrenme yollarından birisi tecrübeyle öğrenme olmasına karşın, tek öğrenme yolunun bu olduğunu kabul etmek gerçek öğrenmenin önünde bir set oluşturur. Eylemlerimizin sonuçları öğrenme ufkumuzun ötesinde çıkıyorsa, doğrudan tecrübeyle öğrenmek imkânsız hale gelir. Önemli kararlarımızın çoğunun sonucunu doğrudan yaşama imkânımız yoktur.

- **Yönetici Takım Miti:** Yönetim takımı, örgütlerin değişik işlev ve uzmanlık alanlarını temsil eden deneyimli ve sağduyulu yöneticilerden oluşturulur. Tutarlı bir takım

görüntüsü vermek için çalışmalarına karşın, kendi aralarında bir uyumdan ve birlikten söz etmek mümkün değildir. Bir anlaşmazlık durumunda düşünceler, kutuplaştırıcı ve suçlayıcı şekilde dile getirilir.

Tüm örgütleri canlı bir organizma olarak düşünürsek her canlı gibi bu yapıların da hastalanması doğal bir süreçtir. Yıllar boyunca örgütler neden hasta olduklarını, neden değişen ve gelişen şartlara ayak uydurmakta zorlandıklarını kendilerine hep sormuşlardır. Bazı örgütler hasta olduklarını ilmeden ya da hasta olduklarını kabullenmeden yaşamlarını devam ettirmekte ısrar etmişlerdir. Örgütsel hastalıklara karşı direnmenin gelişen ve değişen şartlar karşısında kendilerini yenilemenin ancak öğrenen bir örgüt kimliğini kazanmalarıyla mümkün olduğunu fark edememişlerdir. Bu bağlamda örgütlerin örgütü hastalığa iten durumdan kurtarmak ve öğrenememe hastalığına karşı direnmek için öğrenen bir örgüt kültürünün oluşturulması gerekmektedir. Ancak böyle bir yapıda olan örgütler, örgütün sağlığını tehdit eden hastalıkların oluşmasını önleyebilir. Fark edilmeyen hastalıkların örgüt başarısını etkilediği düşüncesi yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle örgütlerin bir an önce öğrenememe hastalıklarını teşhis edip tedavi yollarını aramaları gerekmektedir.

Örgütlerde öğrenememe hastalıklarını Arat (2000: 17-25) şu şekilde sıralamıştır:

- **Sorunu Kabul Etmeme (Aslında sorun yok!):** Örgüt içindeki en ciddi hastalıklardan biri sorun olduğunu kabul etmemektir. Örgütte herkes en derinden sorunu fark etmesine karşın, sorunu ortaya çıkaracak, gözler önüne serecek cesareti gösteremez ve gösterenlerin de ayağı kaydırılır. Çünkü organizasyonun içinde bulunduğu sorunlu durumdan çıkarı olanlar vardır. Bunun yanı sıra, yetkileri üzerinde toplamış olan yöneticiler, şirketi olduğu gibi değil, görmek istediği gibi algılar. Bu tür bir öğrenememe hastalığının tedavi yollarından biri, şirket yönetimine sorunu şirketin dışından kanallarla ve rakamlarla duyurulmasını ve dikkatlerinin çekilmesini sağlamaktır. Bu sorun, öğrenememe hastalıklarının en ciddi olanlarından biridir. Çünkü hasta hasta olduğunu kabul etmemektedir.

- **Sorunu Görüp de Görmeme (Biz sorunu çözdük):** Örgüt içinde önemli hastalıklardan biri de sorunları görüp de görmezden gelme hastalığıdır. Yani bir sorunun olduğunu görüp harekete geçmeme hastalığıdır. Örgütte üst yönetim sorunu görmekte ve “Merak etmeyin hallediyoruz” demektir. Bu sözden sonra iki şey yapılır. Ya hiç bir şey yapılmaz ya da daha önce yapıla gelen ne ise bu sürdürülür. Ancak daha önce yapılanın

hastalığın tedavisine faydası olsa sorun zaten önceden çözülmüş olacaktır. Bu bir nevi kanser olmuş bir hastanın “Kendimi tedavi ediyorum” diyerek sürekli olarak günde iki tane aspirin almasına ve gün be gün ölüme yaklaşmasına benzemektedir.

- **Bilgiyi Paylaşmama (Her şey aklımda):** Örgüt içinde enformasyon ve bilgiler kişisel olarak saklandığı zaman, bu bilgilerin örgütün amaçlarının başarılmasına uzun vadede katkısı olmayacaktır. Yapılan işler ve bilgiler herkesin erişebileceği bir ortamda tutulmaz ve bilgi paylaşılmazsa örgüt ileride zor durumda kalabilir. Gün içerisinde değişik hatlardan işletme içinde inanılmaz miktarda bilgi üretilir. Ancak bu bilgi sadece bireylerin akıllarında kalır ve paylaşılmaz ise rekabet üstünlüğü sağlayabilecek yeteneklere ve faaliyetlere dönüşemez. İşletmelerde her gün binlerce fırsat fark edilemediği için değerlendirilemeden kaybolup gitmektedir.

- **İlişkilendirememe (Gördüğüm bana yeter):** Örgütün farklı bölümlerinde ve süreçlerinde çalışan insanlar gün içinde yüzlerce faaliyet gerçekleştirir. Birçok kişiyle görüşme yapılır ve diyalog kurulur. Yapılan bu faaliyetler ve görüşmeleri birbiriyle ilişkilendirecek, çalışanlara farklı senaryolar içinde, olayların arasındaki bağları gösterecek mekanizmalar kurmadıkça, işlerle ilgili resmin bütünü görülemez. Resmin bütünü görememek, örgütün içinde bulunduğu sistemleri anlayamamaya yol açar. Böyle bir durumda işletme içinde gerçekleştirilen herhangi bir eylemin, iş sistemi içinde beş aşama sonra neye yol açtığı öğrenilemez. Eylemleri, görüşmeleri ve bilgileri ilişkilendirip toplam resim görülmediği sürece, inanılmaz başarılar elde etme imkânı varken tesadüfî eylemler ve ilişkilendirilememiş olaylar silsilesi içinde kalınır.

- **Ders Almama (Ders almam, ders veririm):** Sorunu kabul etmeme, sorunu görüp de görmeme, bilgiyi paylaşmama, ilişkilendirememe gibi öğrenme hastalıklarının tedavi edilmemesinden kaynaklanan ders almama hastalığı daha önce çözülmüş ya da ortadan kalkmış bir problemi yeniden yaşamak olarak tanımlanabilir. Geçici sorunlar ortadayken varlıkları kabul edilmezse, sorun incelenmez ve önceden sorunun yaklaştığını gösteren belirtiler de tespit edilemez. Daha sonra bu sorunun kendini yinelemesine yakın belirtiler ortaya çıktığında da sorunun geldiği anlaşılmaz ve yine krize girilir. Bunu başarabilmenin iki yolu vardır. Bir sorun ortaya çıkmadan önceden müdahale etmek ya da sorun üreten ortamın yapısını değiştirerek sorunların ürememesini sağlamak.

- **Bilgi Üretilmesini Engelleme (Ben bilirim sendromu):** En kötü öğrenememe hastalıklarından biri “ben bilirim” sendromudur. Örgüt içinde ister genel müdür ister bölüm müdürü bu sendroma girdiğinde bütün öğrenme olanaklarını yitirir. Bu sendrom

kendini çeşitli şekillerde gösterir. Yönetici, konuyu ve çözüm yollarını çok iyi bildiği için kimseden görüş almaz ve bildiğini okur. İkinci olarak yönetici olaya demokratik yaklaşır; herkesin görüşünü alır ve yine bildiğini okur. “Ben bilirim” sendromu eğer yönetici bilmiyorsa işletme için olumsuz sonuçlara yol açar ki genellikle yöneticinin her şeyi en iyi şekilde bilmesi mümkün değildir. “Ben bilirim” sendromu yaşanan örgütlerde, çalışanlar kendi fikirlerine değer verilmediği için sadece verilen işi yaparlar, işe katkıda bulunma konusundaki motivasyonları önceden yok edildiği için hiçbir zaman kendilerini aşarak bir şeyler başarmaya girişmezler. Fikir üretmekten ve edinilen bilgileri paylaşmaktan vazgeçerler. Sorunları ve fırsatları önceden görseler de yıpranmamak için seslerini çıkarmazlar.

- **Sorunlarla Kişileri Karıştırma (Suçlu kim?):** Pek çok örgütte ortada bir sorun görüldüğünde ilk sorulan soru “Kim yaptı?” sorusudur. Kanlar içinde bir ceset bulunduğunda “Katil kim?” diye sormaktan hiç farkı yoktur bu yaklaşımın. Üstüne üstlük katili bulduğunuz zaman sorun da kapanır. Önemli olan cinayetin niçin işlendiğidir. Çünkü ancak bir cinayetin niçin işlendiğini bulursanız, daha sonra başka yer ve zamanlarda işlenebilecek cinayetleri önleyebilirsiniz. Örgüt içinde de probleme yol açanlar bulunur, cezalandırılır bazen de işten atılır ve bu şekilde konu kapatılır. Esas olan problemin ortaya çıkaran sebeplerin neler olduğudur ve bunun tekrarlanmasının nasıl engellenebileceğidir. Bu durumun herhangi bir ciddi başarı sonrasında karşılaşılan durumdan farkı yoktur. “Kim başardı?” Başaran ödüllendirilir ve konu kapanır. Başarıyı ortaya çıkaran sebep ve mekanizmalardan ziyade gözler başarının berraklaştığı kişide odaklanır. Hâlbuki başarıyı yaygınlaştırmak ve başarının tekrarlanmasını sağlayabilmek için başarının arkasındaki sebepleri ve koşulları anlamak gereklidir.

- **Mimariyi ve Sistemi Anlamamak (Çözüm şu, hayır bu):** Örgütlerde bazen öyle durumlarla karşılaşılır ki, herkes bir çözüm önerir. Bazıları kısmen geçici iyileşme sağlar, bazıları ise sorunu daha da beter eder. Sorunların içinde bulunulan örgütlerin yapısından mı, mimarisinden mi yoksa çalışma sisteminden mi ya da bunların dışında bir sebepten mi kaynaklandığını anlamadan çözüm önermek boş ve bazen de kötü sonuçları olabilecek bir çabadır.

- **Geçmişin Başarılarına Sığınma (Biz başarılıyız):** Geçmişte başarılı olan her örgütte bir rahatlık vardır. Örgütlerde daha önce başarı getirmiş olan kural ve sistemlerin gelecekte de onlara başarı getireceğine dair bir inançları vardır. Ancak başarı bazılarında bir alışkanlık gibi gözükse de bu bir yanılsamadır. Çünkü öğrenmenin olmadığı bir ortamda başarı geçicidir. Ne bugünün şartları ne de yarının şartları, dünün başarılarının kazanıldığı

şartlarla aynı değildir. Çoğu durumda güncellemeler ve yenilenmeler yapmadan eski kural ve sistemlerle başarıya ulaşılamaz. Ancak geçmişte başarı getiren bütün kural ve sistemler kendilerini kanıtlamış oldukları için her zaman en fazla güvenilen sistemler olmuşlardır. Dolayısıyla önceden edinilen başarılar, öğrenmenin önünde birer engel olarak ortaya çıkarlar.

- **Eğitimle Öğrenmeyi Garantileme (Biz eğitimdeyiz):** Bazı örgütler eğitime çok önem verdiklerini söylerler ve örgütlerinde çalışan herkesi yılın belirli bir zaman diliminde eğitim görmesini sağlarlar. Hatta örgütler bunu bazen bir övünç kaynağı olarak da açıklarlar. Ancak çoğu zaman verilen eğitimlerin örgütün amaçlarıyla bir ilgisi yoktur ve eğitim sonrasında örgütte bu eğitimin uygulanacağı bir ortam hazırlanmamıştır. Böyle bir ortam olmadığı için verilen eğitimin bir değeri kalmaz. Örgüt yönetimi ise yeni kavramları ve teknikleri öğrendiklerini düşünürler, bir yanlısına içindedirler. İşin halledildiğini düşündükleri için uygulamaya girecek gerçek bir öğrenme konusu da gündeme gelmez. Bu tür eğitimler, gerçek bir öğrenmenin örgütün gündemine girmemesini garanti altına alırlar.

2.4.4. Örgütsel Öğrenmenin Değerleri

Her bireyin kendine has inançları, tutumları, değerleri ve davranış örüntüleri olduğu gibi, her örgütün de kendine özgü ayırıcı yapısı ve kültürü vardır. Bu kültür örgütlere kişilik kazandırarak, onu diğer örgütlerden daha farklı kılar. Örgüt kültürü de örgütsel öğrenmeyi ve başarıyı beraberinde getirir.

Popper ve Lipshitz' e (1998: 172) göre, üretken örgütsel öğrenmenin yaşanması için gereken öğrenme kültürü sürekli öğrenme, geçerli bilgi, şeffaflık, soruna yönelik olma ve sorumluluk olmak üzere hiyerarşik olarak düzenlenmiş beş değer birleşiminden meydana gelmektedir (Arslantaş, 2006: 157).

Sürekli öğrenme, örgütsel öğrenme değerleri hiyerarşisinin en üst basamağını oluşturan ve diğer değerlerle etkileşimi olan bir değerdir. Sürekli öğrenme, dinamik ve rekabetçi ortamlarda ayakta kalmanın ön koşuludur (Popper ve Lipshitz, 1998: 172'den Akt. Taşçı ve Koç, 2007: 375). Örgütler, dinamik ortamlarda rekabete girebilmek ve varlıklarını sürdürebilmek için sürekli öğrenmek zorundadır.

Geçerli bilgi, bozulmamış doğruluğu kanıtlanabilir bilgiyi ifade eder. Bu bilgi, tek döngülü ve çift döngülü öğrenme için gereklidir. Örgütte çalışanlar, dışarıdan gelen verinin bilgiye dönüşmesi aşamasında yönetimin baskısını hissettiklerinde, kendilerini veya başkalarını savunma eğilimi gösterirler. Bu nedenle bireysel kayıplara uğramamak adına, yaptıkları hataları gizlerler. Bu gibi durumlarda, hataların gizlenmesi, örtbas edilmesi veya gerçeklerin saptırılarak anlatılması, geçerli bilgiye ulaşılmasını engeller (Popper ve Lipshitz, 1998: 172'den Akt. Arslantaş, 2006: 157).

Lipshitz vd.' ye (2007: 54) göre şeffaflık, kişilerin düşünce ve eylemlerinin başkalarının incelemesine açık hale getirilmesidir. Kişinin gerçekte ne düşündüğünü ve ne hissettiğini özgürce söyleyebilmesidir. Şeffaflık değerinin olmadığı bir örgütte çalışanlardan gelen enformasyon girdileri sınırlı, eksik ve bozulmuş olacaktır (Taşçı ve Koç, 2007: 375). Şeffaflık değerini benimseyen örgütler ise başkaları tarafından eleştirilmeye açık olduğundan, öğrenme faaliyetlerinin başkasının gözündeki değerini görme fırsatı bulurlar.

Soruna odaklanma değeri, bilgi kaynağının alıcısının sosyal statüsü dikkate alınmaksızın, bilginin değeri açısından dikkate alınmasını ifade eder. Soruna odaklanma, demokrasi, güç dağılımındaki eşitlik ve katılım ile ilişkilidir. İletişim kanalları açık olduğunda, yenilik ve öğrenmenin de önü açılmış olur (Popper ve Lipshitz, 1998: 174'ten Akt. Arslantaş, 2006: 157).

Lipshitz vd.' ne (2007: 60) göre sorumluluk değeri kişinin kendi faaliyetlerinden, faaliyetlerinin sonuçlarından ve bu sonuçlardan kaynaklanan öğrenmeden sorumlu olduğu anlamına gelen hesap verebilirliktir. Üretken örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, anlamak gereklidir ancak yeterli değildir. Kişiler, yeni ve daha etkin eylemleri hayata geçirecek anlayışları ve bilgileri üretmede kendilerini hesap verebilir hissetmelidir (Taşçı ve Koç, 2007: 375). Çalışanlar hata yaptıklarında onlardan beklenen davranış, sorumluluğu üstlenmeleri, hatanın kaynağını araştırmaları ve hatalarından ders çıkarmalarıdır (Popper ve Lipshitz, 1998: 174'ten Akt. Arslantaş, 2006: 158). Başarılı bir örgütsel öğrenme için örgütsel öğrenmenin kültürel yönü de vurgulanmalıdır. Örgütlerin kültürel yönünü oluşturan örgütün öğrenme değerleri hiyerarşisinde, her bir basamak diğeriyle birleştirilip bütün oluşturulmalıdır. Yalnız örgütsel öğrenme değerlerini benimseyen örgütler, öğrenen bir örgüt olmayı garanti altına alır.

Öğrenme ve örgütsel öğrenme kavramları ve çerçevesi izah edildikten sonra çalışmamızın esas konusunu teşkil eden öğrenen örgüt kavramı çeşitli alt başlıklarda ayrıntılarıyla ele alınacaktır.

2.5. Öğrenen Örgüt Kavramı

İçinde bulunduğumuz çağda tüm örgütlerin değişen çevreye uyum yeteneğini geliştirme, geçmiş davranışlarına bakarak öğrenme yetersizliklerini belirleme, rekabet avantajı sağlama, değişimi yakalama, sürekli öğrenme ortamı sağlama, takım ruhu oluşturma, pozitif sinerji yaratma ve paydaşlarının önceliklerine değer verme gibi ihtiyaçları vardır. Böyle bir ortamda örgütlerin durağan yapılarını terk etmeleri ve örgüt içi ve dışı yenilikçiliğe odaklanılan bir yapı oluşturmaları zorunlu hale gelmektedir. Bu süreçte örgütler gelişim ve değişim adına geleneksel örgüt yapılarını öğrenen örgüt yapılarına dönüştürmelidir. Bunun için örgütlerin gelişimlere uyum sağlayarak süregelen bir öğrenme anlayışı içinde olmaları gerekir. Sürekli öğrenme, bu noktada öğrenen örgütler için stratejik bir avantaj sağlamaktadır. Bu hususlar, öğrenen örgütleri gerekli kılan gelişmeler olup öğrenen örgüt olma nedenlerini net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Öğrenen örgüt kavramı, 1960' lı yıllarda Chris Argyris' in çalışmaları ile başlayıp gelişmiştir. Ancak örgütlerin ilgi duyduğu çağdaş bir uygulama olması, 1990 yılında Peter Senge tarafından yayınlanan ve "Beşinci Disiplin" adıyla Türkçe' ye çevrilen, öğrenen örgüt düşüncesi ve uygulamasının anlatıldığı " Fifty Discipline" adlı kitap ile mümkün olmuştur (Atak ve Atik, 2007: 64).

Örgütler için tartışılmaz önemi olan öğrenen örgüt anlayışı, bir o kadar da kolay olmayan bir süreçtir. Yazıcı'ya (2000: 18) göre bütünlük, birbirine bağımlılık, kolektif çaba ve zekâ gibi insanlığın en derin değerlerine ulaşmayı hedefleyen öğrenen örgütler, yeteneklerimizi keşfedip uygulama alanı bulma fırsatını sunar. İnsanlığın temel öğrenme arzusuna destek olup onu zenginleştirmeyi amaçlar. Bu sayede birilerinin başkaları için neden gerekli olduğunun mantıksal açıklamasını yapar.

Öğrenen organizasyon kavramı bireyi bireysel gelişmeyi merkez alan ve rekabet üstünlüğünü salt öğrenmenin ötesinde; aktif öğrenmeyi, diğer bir deyişle, öğrenmeyi öğrenme ve bunun sonuçlarını, rakiplere göre fark yaratacak şekilde kullanmayı

hedefleyen bir içerik taşımaktadır. Bu içerik, işletmelerin bugün en çok ihtiyaç duydukları pozitif sinerji yaratabilme özelliğini büyük oranda destekler niteliktedir (Taşcı ve Eroğlu, 2004: 91).

Öğrenen örgüt, yaratıcı, kritik ve yenilikçi düşünce yeteneğini geliştirmeyi, sürekli öğrenmeyle örgüt başarısını arttırmayı, örgütsel sistemin performansını arttırmayı, geleneksel örgüt düşüncesinden öğrenen örgüt felsefesine geçişte değerleri de işe koşmayı amaçlar. Bu yapı Şimşek'e (1998: 385-386) göre, bireysel öğrenmeyi ön plana çıkarması açısından da önem taşımaktadır. Bireyin sistem içindeki yerinin ve rolünün farkında olmasını, kendine yönelmesini, kendi eksikliklerini tespit edip düzeltmesini, daha iyi olmak için gereken çabayı göstermeyi, eskiyen bilgileri güncellemesini destekler. Örgütler için bu denli önemli hale gelen öğrenen örgüt anlayışının literatürde farklı tanımları yer almaktadır.

Senge (1990: 11) öğrenen organizasyonu, "İnsanların gerçekten çok istedikleri sonuçları yaratmak için, kapasitelerin sürekli arttırıldığı, yeni fikirlerin desteklendiği, ortak isteklerin serbestçe tartışıldığı ve insanların sürekli olarak nasıl öğreneceklerini beraberce öğrendikleri organizasyonlardır" şeklinde tanımlamaktadır.

Öğrenen örgüt, sürekli olarak yeni bilgiler edinen ve bu bilgileri geliştirerek faaliyetlerini bu yeni bilgilere göre biçimlendirme yeteneğine sahip olan ve böylelikle sürekli gelişmeyi sağlayacak rekabet avantajı yakalamayı amaç edinen organizasyon demektir (Pınar, 1999: 37-38). Armstrong (1994: 155-156) öğrenen örgütü, bütün üyelerin öğrenmesini kolaylaştıran, kendisini sürekli olarak yenileyen ve değişen yapılar; Nelson ve Economy (2004: 102) ise bilgi yaratma, edinme ve aktarma hususunda beceri kazanmış olup, eski varsayım, amaç ve davranışlarını bu yeni bilgi ve iç görüleri temelinde değiştirmekte ustalaşmış örgüt (Çağlar, 2013: 475-476) olarak ifade etmektedir.

Farklı bir tanımlamaya göre öğrenen örgüt, takımlar halinde hedeflerini birlikte başarmak için çalışan, hedeflerinin ne kadarının gerçekleştiğini görebilmek için geribildirim ve sürekli paylaşımlarda bulunan örgüttür (Aydın, 2012: 201).

Başka bir ifadeyle öğrenen örgüt; bilgiyi birlikte edinme, kullanma, transfer etme ve yeni bilgi yaratma anlayışına sahip (Garvin, 2000'den Akt. Memduhoğlu ve Kuşci,

2012: 750); bireylerin enformasyona ulaşmasını kolaylaştıran, daha etkin kararlar almalarına katkı sağlayan, yeni fikirlerin doğmasına olanak tanıyan (Burunasin, 2001: 52-53'ten Akt. Özdemir, 2006: 13) bir örgüt felsefesidir. Bu uygulamanın esası, örgütlerin yeni bilgi yaratmaya imkân verecek ortam hazırlamaları, geliştirilen yeni bilgiyi yeni düşünce ve sistem üretiminde kullanmaları, buradan elde ettiği tüm beceriyi bir öğrenme fırsatı sayarak yeniden bilgi yaratmayı teşvik etmelerine dayanmaktadır (Koçel, 2003: 439).

Örgütün sahip olduğu değer ve inançlara dikkat çeken Kale (2003: 10) öğrenen örgütleri; hiyerarşik yapıdan, formal sistemlerden ve diğer süreçlerden etkilenen, çevreleri hakkında bir anlayış ve yorum geliştirme yeteneği olan ve güçlü stratejiler oluşturan örgüt olarak görmekte ve örgütlerin de tıpkı bireyler gibi önyargılarının olduğunu belirtmektedir.

Tanımlar incelendiğinde öğrenen örgütlerle ilgili yeni bilgi yaratma, değişim, gelişim, sürekli öğrenme ve paylaşma gibi ortak kavramların yer aldığı görülmektedir. Bu durumda öğrenen örgüt kavramını; rakipleri saf dışı bırakmak adına sürekli gelişmeyi sağlayan, değişimi yakalayan, örgüt olarak hem kendisini hem de çevresini değiştiren, bilgi yaratan, öğrenmelerini paylaşım yoluyla örgüte mal eden, pozitif sinerji sağlayan öğrenmeye ve bireylerin de öğrenmesine olanak sağlayacak ortam yaratan örgüt olarak tanımlayabiliriz. Bu tanımlar doğrultusunda öğrenen örgütleri diğer geleneksel örgütlerden ayıran pek çok özellik sayılabilir. Öğrenen örgütlerin sahip oldukları bazı özellikler aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

- Öğrenen örgütler, takım ruhu ile açık ve sınırları aşan bir anlayışla öğrenirler.
- Ne öğrendiğini değerlendirdiği gibi nasıl öğrenileceğini de değerlendirirler.
- Rakiplerinden daha hızlı ve ustaca öğrenerek, onlara karşı üstünlük sağlarlar.
- Verileri, doğru yerde ve zamanda hızlı bir şekilde, yararlı bilgiler haline dönüştürürler.
- Her tecrübe, gelecekteki öğrenmeye yardımcı olur ve faydalı şeyler öğrenme şansı sağlayarak çalışanların motivasyonunu artırır, anlayışına sahiptirler.
 - Zayıf ve dikkate alınması gereken yönlerin, başarılı ya da hatalı öğrenmenin neler olduğunu öğretirler.
- Örgütün temel unsurlarını tehlikeye atmadan risk alırlar.
- Yeni projelerle öğrenmeye istekli takımları ve çalışanları desteklerler.

- Bilgiyi ve sonuçları paylaşarak, birey ve grupları cezalandırmadan öğrenmenin politik niteliğini yok ederler (Calvert vd. , 1994'ten Akt. Alanoğlu, 2014: 29)

2.5.1. Öğrenen Örgütlerin Temel Yetenekleri

Öğrenen bir örgüt felsefesi oluşturabilmek için örgüt çapında bazı temel yeteneklere sahip olması gerekmektedir. Literatürde bu yetenekler, sistematik problem çözme, yeni yaklaşımları deneme, geçmiş deneyimlerden öğrenme, başkalarından öğrenme(kıyaslama-benchmarking) ve bilgi paylaşımı olarak sıralanmaktadır:

- **Sistematik Problem Çözme:** Sistematik problem çözme yeteneği, kalite akımlarının yöntem ve felsefesine dayanma, sistematik sorun çözme faaliyeti, yani sorunun teşhis ve tahmininden çok bilimsel yöntemlere dayanma (planla-yap-kontrol et- uygula), karar verme konusunda ise deneyime dayalı varsayımlardan çok verileri dikkate alma ve verilerin bir araya getirilmesinde istatistiksel araçların kullanılması düşüncelerini içeren faaliyetlerdir (Özgen ve Türk, 1996: 75). Problemlerin sistematik bir biçimde bulunup çözülebilmesi için de çalışanların daha disiplinli hale gelmesi ve detaylara daha çok önem vermeleri gereklidir. Çalışanların daha fazla sorgulayan ve nedenin altında yatan gerçekleri araştıran bireyler haline gelmesiyle, problemlere yönelik daha sistematik yaklaşımlar geliştirilebilir (Yazıcı, 2001: 155).

- **Yeni Yaklaşımları Deneme:** Yeni yaklaşımların denenmesi faaliyeti, yeni bilgilerin test edilmesi ve sistematik olarak araştırılmasını içeren, bilimsel yöntemi kullanmanın önemli olduğu ve sistematik sorun çözme anlayışı ile paralellik gösteren faaliyet alanıdır (Özgen ve Türk, 1996: 75). Deney yapmak ve yeni uygulamaları denemek, yeni bilginin sistematik olarak aranmasını ve test edilmesini gerektirir. Problemlerin çözümü için, bilimsel metotları kullanmak bir zorunluluktur. Ancak deneyleri, problem çözmeden farklı olarak, mevcut zorunluluklar değil, fırsatlar ve genişleyen ufuklar harekete geçirirler (Yazıcı, 2001: 156).

- **Geçmiş Deneyimlerden Öğrenme:** Örgütler, başarılarını ve hatalarını gözden geçirerek bunları sistematik olarak değerlendirmeli, alınan dersleri çalışanlara açık bir biçimde ulaştırmalıdır. Geçmişini hatırlamayan işletmeler, geçmişte yaptıkları hataları sürekli tekrar ederler. Yapılan araştırmalar, hatalardan öğrenilenlerin, daha sonraki başarılarında temel faktör olduğunu ortaya koymuştur (Garvin, 1993: 85' ten Akt. Ergani, 2006: 39). Başarılar ve başarısızlıklar sürekli olarak gözden geçirilmeli, sistematik bir

biçimde değerlendirilmeli ve hatalardan çıkarılan dersler, tüm çalışanların erişebileceği bir biçimde saklamalıdır. Aksi takdirde edindikleri tecrübelerden ve örgüt geçmişinden öğrenemeyen örgütler, hatalarıyla sürekli yüzleşmek durumunda kalırlar.

- **Başkalarından Öğrenme (Kıyaslama-Benchmarking):** Başkalarından öğrenme, en uygun uygulamaların ortaya çıkarılmasını, analizden geçirilmesini, benimsenmesini ve uygulanmasını sağlayan sürekli bir araştırma ve öğrenme deneyimidir (Kale, 2003: 26). Başka bir ifadeyle, rakipleri dikkate alarak öğrenme faaliyeti, örgütlerin sadece kendi içinde yapılan analizlerden değil, dış çevrede meydana gelen gelişmelerden de öğrenme yapması faaliyetidir. Bu konuda, faaliyette bulunulan sektörün en iyisi ile kıyaslama anlayışı tavsiye edilmektedir (Özgen ve Türk, 1996: 77). Örgütlerin başkalarının tecrübelerinden öğrenmesi, örgüt çalışanlarının yeni bakış açıları kazanmaları için bir araç niteliğindedir.

- **Bilgi Paylaşımı:** Kolektif çalışma arzusunun desteklendiği öğrenen örgütlerde, örgüt içi bilgi transferinin hızlı ve etkin bir şekilde önem taşımaktadır. Özgen ve Türk'e (1996: 77) göre, öğrenme olayının etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için de yöresel alanlardan ziyade geniş alanların dikkate alınması gereklidir. Bunun nedeni bilginin çok hızlı ve geniş alanlara yayılmasıdır. Bilgi, birkaç elde sınırlı kalmamalı, örgüt içinde her tarafa yayılmalıdır. Bilginin yayılması; sözlü, yazılı ve görüntülü olabilir. Bunun yanı sıra, işe alıştırma programlarıyla, eğitim ve yetiştirme programlarıyla ve bölümler arası gezilerle de bilgi transferi gerçekleştirilebilir.

Yukarıda açıklanan öğrenen örgütün temel yetenekleri, örgütlerin daha sistemli çalışmalarını, başarı ve başarısızlıklardan ders çıkarmalarını, yeni bakış açıları kazanmalarını ve kolektif çalışma arzularını canlı tutmalarını sağlamaktadır. Bu sayede örgütler öğrenen örgüt kimliğine kavuşabilmekte ve değişen ve gelişen çevre koşullarına daha çabuk adapte olmaktadır.

2.5.2. Öğrenen Örgütlerin Geleneksel Örgütlerden Farkları

Geleneksel örgütler, insanların davranışlarını denetleyen yönetim sistemleri gerektirirken, öğrenen örgütler düşünmenin niteliğini, derinlemesine düşünme ve takım halinde öğrenme kapasitesini ve karmaşık iş konuları hakkında ortak görüş ve ortak anlayış geliştirme yeteneğini artırmaya yatırım yapmaktadırlar (Senge, 2007: 313). Başka bir

ifadeyle öğrenen örgütler, kapasitelerini artırıcı nitelikte olan aktif değerlerine yeni eklemeler yapmaktadır.

Morgan'a (1998: 140) göre öğrenme olayı, insanların yaptıkları her şeyin içine dâhil edilmiştir. Öğrenme anlık bir olay değil bir süreçtir. Bireyler kendilerini geliştirirken kurumlarını da değiştirirler. Kurum kendisinden de bir şeyler öğrenir ve çalışanlar kurumu yenilikler konusunda eğitirler. Öğrenen örgütlerde bireyler yaratıcıdır, bireyler kurumu yeniden yapılandırır. Öğrenen örgütlerin bir parçası olmak bireylere keyif ve heyecan verir. Öğrenen örgütlerin diğer bir farkı da çalışanların işletmelerinin ticari yönü konusunda da bilgi sahibi olmalarıdır. Bireyler kurumlarının satış hedefleri, pazarlama planları, finansal raporlar gibi konularda da bilgi sahibidirler. Öğrenen örgütlerde bu bilgiler, sadece yönetici kadronun değil tüm iş görenlerin bilmesi gereken bilgilerdir. Öğrenen örgütlerin en büyük ihtiyacı kendi kendini yönetebilen insanlardır. Çünkü işletmelerde bilgiyi öğrenen ve onu örgüte yayan insanlara ihtiyaç vardır.

Öğrenen örgütler çeşitli yönleriyle geleneksel örgüt yapılarından farklılık gösterirler. Bu farklar Çizelge 2. 2' de gösterilmektedir.

Çizelge 2. 2. Öğrenen örgüt ile geleneksel örgüt arasındaki farklar

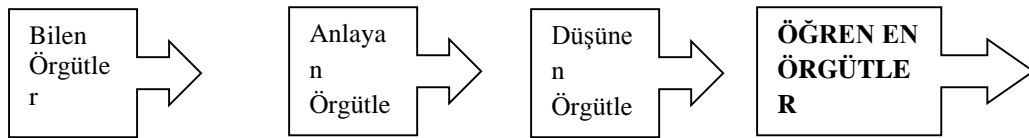
ÖĞRENME ÖZELLİKLERİ	GELENEKSEL ÖRGÜT	ÖĞRENEN ÖRGÜT
Öğrenen kim?	Bir yerlere gönderilenler, ödüllendirilenler ya da benzer gruplar (yöneticiler, satış elemanları)	Herkes: tüm çalışanlar, tüm bölüm ve düzeydeki elemanlar
Öğreten kim?	Kurum içinden eğitimci ya da dışarıdan gelen uzmanlar	İşe en yakın olan kişiler, eğitimciler, uzmanlar.
Sorumlu kim?	Eğitim Departmanı	Herkes
İnsanlar ne tür öğrenme araçları kullanırlar?	Dersler, iş sırasında eğitim, usta-çırak ilişkisi, formal eğitim, öğrenme planları.	Dersler, iş sırasında eğitim, öğrenme planları, kıyaslamalar, ekipler, kişisel çabalar, ikili çalışmalar.
Çalışanlar ne zaman öğrenirler?	Zorunlu olduklarında ilk birkaç ay, gerek olduğunda	Her zaman, uzun dönemli
Çalışanlar ne tür beceriler öğrenirler?	Teknik	Teknik, ticari, kişiler arası, öğrenmeyi öğrenirler
Nerede öğrenirler?	Sınıflarda, iş yerlerinde	Sınıflarda, toplantılar yaparak, her yerde
Zamanlama	Bugünün ihtiyaçları	Gelecekteki ihtiyaçlar
Duygular	Ruhsuz	Coşkulu

Kaynak: Braham, 1998: 20

Çizelge 2. 2' de görüldüğü gibi geleneksel örgütlerde önceden belirlenmiş bir grup çalışanların öğrenmesine önem verilirken öğrenen örgütlerde öğrenme imkânları sadece belli kesimlere ayrılmamıştır. Tüm örgüt çalışanlarının öğrenme sorumluluğu vardır. Öğrenme her an, her yerde ve herkesle olabilir. Geleneksel örgütlerde çalışanları eğitme işini ya kurum içinden eğitimci ya da dışarıdan gelen ilgili konunun uzmanı yapmaktadır. Öğrenen örgütlerde ise işe en yakın olan kişiler, eğitimciler ve uzmanlardır. Geleneksel örgütlerde, eğitim sadece gerektiğinde belli bir zaman diliminde verilirken, öğrenen örgütlerde çalışmalar daha uzun bir zaman dilimini kapsamaktadır. Geleneksel örgütlerde, sadece bugünün ihtiyaçlarını karşılamak yeterli iken, öğrenen örgütlerde amaç gelecekteki ihtiyaçları da göz önünde bulundurmaktır. Öğrenen örgütlerde çalışanlar için örgütün bir elemanı olmak heyecan verirken, geleneksel örgüt yapılarında çalışanlar daha ruhsuzdur. Ayrıca öğrenen örgüt ortamı, işbirliğine dayalı öğrenmeye olanak tanımakta ve öğrenme gerek bireysel gerek kolektif çabalarla durmadan devam etmektedir. Geleneksel anlayışa sahip örgütlerde böyle bir ortam yaratılamamaktadır.

2.5.3. Öğrenen Örgüte Giden Yol

Öğrenme açısından örgütlerin gelişimini dört farklı aşamada incelemek mümkündür. Bunlar; bilen örgüt, anlayan örgüt, düşünen örgüt ve öğrenen örgütlerdir:



Şekil 2. 5. Öğrenen örgüte giden yol

- **Bilen Örgütler:** Örgüt modellerinin en eski olanlarından biri bilen örgütlerdir. Klasik yönetim düşüncesinin şekillenmesinde önemli rol oynayan Taylor, Fayol ve Weber gibi teorisyenlerin çalışmalarının özünde “her yerde ve her şartta en iyi tek bir yol” olduğu düşüncesi yatmaktaydı. Bu yol sadece yönetici tarafından bilinebilirdi. Bu nedenle bu örgütler bilen örgütler olarak nitelenmişlerdir. Bu aşamanın temel kavramları, rasyonellik ve en iyi anlayışlarıdır. Bilen örgütler çevreye tepki olarak değiştiklerinden öğrenme sonucu ortaya çıkan ürünlere rastlanmaz. Sadece var olan ürün veya hizmete eklemeler yaparlar (Baransel, 1993: 196). Bilen organizasyonların en büyük özelliği, rasyonelliğe ve etkinliğe her şeyden çok önem vermiş olmalarıdır. Standartlaştırılmış politikalar, prosedürler, kurallar ve kısıtlamalar bulunmaktadır (Yazıcı, 2001: 149).

Geleneksel yönetim anlayışında görülen insan unsurunu ikinci plana atma, komuta birliği, yetki zinciri, yetki ve sorumluluk, iş bölümü gibi yaklaşımlar bilen organizasyonlarda etkin bir şekilde görülmeye başlamış ve bu modelin temelini oluşturmuştur (Kıngır ve Mesci, 2007: 68). Her şartta en iyi, tek bir yol bulunduğu fikri hâkim olduğundan, bu anlayış çalışanların gelişimlerini kısıtlar. Çalışanlar kendilerini öğrenen bir örgütün üyesi gibi değil, mekanik bir örgütün üyesi gibi hissederler. Dolayısıyla çalışanların kendilerini geliştirme ve yaratıcılık yetenekleri söner. Bu da örgütlerde öğrenmeyi engelleyen bir yetersizlik sebebi sayılabilir. Hatta çalışanların değerler sistemi içinde örgüte verdiği öneme bile etki eder.

- **Anlayan Örgütler:** Anlayan örgütler, bilen örgütlerdeki geleneksel yönetim anlayışında görülen standartlaştırılmış politikalar, politikalar, prosedürler, kurallar ve kısıtlamalar yerine, insan unsurunu ön plana almıştır. Sadece bilen ve kurallara bağlı olarak işleyen bir örgüt anlayışı artık terk edilmiştir. Örgütte aynı anlayıştaki bireyler bir araya getirilerek örgüt kültürü oluşturulmaya çalışılır. Özgener' e (2000: 44) göre anlayan örgütlerde insanları bir araya getirerek, örgüte bağlayacak ve onlara ait olma duygusunu aşılacak değerler bütünü oluşturma çabası vardır. Anlayan örgütlerin temel yaşam felsefesi, örgüt değerlerinin tüm çalışanlar tarafından anlaşılmasını ve uygulanmasını sağlamaktır (Yazıcı, 2001:150).

Anlayan örgütlerde sıkı kontrol ve kurallar yerini örgüt kültürüne bırakmıştır. Çünkü örgüt kültürünün getirdiği değerler de yazılı kurallar ve kontrol mekanizmaları kadar etkili olabilmektedir. Ancak örgüt kültürünün esneklikten yoksun olması ve yeniliklere kapalı olması bu tarz örgütlerin öğrenme süreçleri için ciddi engeller oluşturmaktadır (Yücel, 2007: 26).

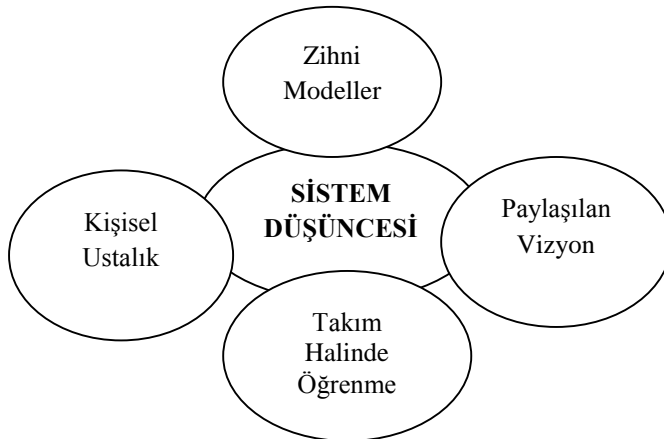
- **Düşünen Örgütler:** Düşünen örgütlerde temel anlayış teşhis ve tedavidir. Düşünen organizasyonlar, eğer işletmenin faaliyetlerinde herhangi bir aksaklık mevcut ise, bunu düzelterek bir daha ortaya çıkmamasını sağlayacak sistem ve modeller geliştirirler. Bu tarz örgütler, problemlerin çabuk teşhis edilmesi ve analiz yapılarak harekete geçilmesi konusunda yöneticileri geliştirirler. Ancak tepkici bir çözüm yöntemi olduğu için daha önceden çıkabilecek sorunları tahmin ederek çözüm yollarını geliştirebilmeye uzak kaldığı için öğrenmeyi engelleyici bir niteliği mevcuttur (Akkoç, 2008: 28). Ayrıca bu örgütlerde, iş ile ilgili analizlerin yapılması, bilgi paylaşımı, sorumluluk gibi özellikler yönetici ve çalışanların görevleri arasında yer almaktadır (Kıngır ve Mesci, 2007: 69).

- **Öğrenen Örgüt:** Bu aşamadaki örgütler bilen, anlayan ve düşünen örgütlerle kıyaslandıklarında aralarında büyük bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğrenen örgüt aşaması, tamamen geleneksel ve kalıplaşmış örgüt aşamasından farklı bir olaydır. Yani öğrenen örgütler diğer örgütlerin ötesinde bir anlayışa sahiptir. Öğrenen örgütler, “Dışarıda bir şeyler değişsin, biz ona bakarak değişelim” anlayışını günümüzün rekabet koşullarına aykırı bir davranış olarak görmektedir. Öyle bir yapı oluşturulmalıdır ki; çalışanlar yaratıcı, inisiyatif alabilen ve sürekli gelişen bireylerden oluşsun ve tüm yenilikler örgüt yapısı içerisinde çıkmış olsun (Çağlar, 2013: 477).

Öğrenen örgütler; bütün çalışmalarında öğrenme amaçlı faaliyet gösteren, stratejik bir hedef olan bilgiyi en uygun şekilde ve zamanda elde etmeye çalışan, çalışanlarını öğrenme konusunda teşvik eden, bu maksatla uygun öğrenme iklimi ve öğrenme kültürü yaratan, sosyal sorumluluk anlayışı içinde diğer örgütlerle işbirliği yapan örgütlerdir. Değişen çevre şartlarında tehditlerin üstesinden gelmek ve fırsatlardan uygun zaman ve yerde yararlanmak için örgütün kendi üstün ve zayıf yanlarını bilmesi gerekir. Öğrenen örgüt her fırsatta kendisini, çevresini, fırsatları ve tehditleri analiz eden bir yapıya sahiptir (Yalçın ve Ay, 2011: 17).

2.5.4. Senge'ye Göre Öğrenen Örgütün Disiplinleri

Bir örgütün öğrenen örgüte dönüşebilmesi için belli aşamalardan geçmesi gerekir. Öğrenen örgüt seviyesi, geleneksel örgüt aşamasından çok farklı ve zorlu bir dönemdir. Böyle bir örgütsel yapının oluşması için öğrenmeyi destekleyen disiplinlerle zenginleştirilmesi ve disiplinlerin başarıyla uygulanması gerekmektedir.



Şekil 2. 6. Öğrenen örgütün disiplinleri

Senge' ye göre öğrenen bir örgütün oluşması için beş temel disiplinin bir araya gelmesi gerekir. Senge “disiplin” kelimesi ile zorla kabul ettirilen sıkı bir düzeni veya bir cezalandırma aracını değil, uygulamaya koymak için incelenmesi ve hâkim olunması gereken bir teori ve teknik toplamını kastetmektedir. Bir disiplin, belirli beceri ve yetenekleri elde etmede izlenmesi gereken gelişme yolunu tarif etmektedir (Senge, 1993: 19).

Peter Senge, “Beşinci Disiplin” adlı kitabında öğrenen örgütün gerçekleşmesinde önemli rol oynayan ve bir örgütün öğrenen örgüte dönüşümünü sağlayan beş temel disiplin üzerinde durmaktadır. Bunlar; kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesidir. Bu disiplinlerden her biri insanların gerçekte ne istedikleri, nasıl düşündükleri, birbirleri ile nasıl etkileşime girdikleri ve nasıl birlikte öğrendikleri ile yakından ilgilidir (Senge, 2000: 19). Bu disiplinlerin özellikle sosyal bir örgüt olan okul bağlamında gözden geçirilmesi ve yorumlanması ile “öğrenen okul örgütleri” modelinin alt yapısı hazırlanacaktır. Senge'nin “Beşinci Disiplin” adlı kitabında belirttiği öğrenen örgüt disiplinleri şu şekilde özetlenmektedir:

- **Kişisel Ustalık:** Kişisel ustalık, kişisel ufkumuza sürekli olarak açıklık kazandırma ve onu derinleştirme, enerjilerimiz üzerinde odaklaşma, sabrımızı geliştirme ve gerçekliği objektif olarak görme disiplindir. Kişisel ustalık bir bakıma öğrenen örgütlerin temel taşı ve manevi temelidir. Örgütler bireyleri vasıtası ile öğrenirler; buna bağlı olarak bir örgütün öğrenme isteği ve öğrenme kapasitesi çalışanlarından daha büyük olamaz. Bu örgütlerde, çalışanların enerjileri yanında heves ve coşkularından da yararlanmak hedeflenir (Senge, 2002: 16).

Kişisel ustalık, kendisini sürekli olarak geliştirmeyi amaçlayan ve yaşam boyu kendini öğrenmeye adanmış usta bir zanaatkârın yeteneklerine benzetilebilir. Yüksek düzeyde kişisel ustalığa sahip olan kişiler, kendileri için hayatlarında önem taşıyan konularda aradıkları sonuçlara ulaşma yeteneklerini geliştiren ve istedikleri sonuçlara ulaşan kişilerdir (Senge, 2002: 17).

Bireylerin hem kendi vizyonlarına hem de çalışanlarının bireysel becerilerini geliştirmelerine destek veren bir örgütün oluşturulmasına yardımcı olma hususunda ustalaşmaları gerekmektedir. Ancak bireysel gelişmeleri destekleyen okul sayısı oldukça

azdır. Burada kastedilen, çalışanların gelişimi ya da onların eğitilmesinin de ötesinde değişime teşvik edilmesidir. Okullar tabiki bilgili çalışanlarından faydalanacaktır. Ancak çalışanlarının becerilerinde bir farklılık oluşturmak ve örgütleri değiştirebilecek derecede ustalaşmış kurum ya da eğitici sayısı azdır. Öğretmenlerin büyük bir bölümü, mesleklerine başladıktan kısa bir süre sonra ilk yılların vermiş olduğu heyecan ve adanmışlığı kaybederler. Bazıları ise kişisel ustalığı başarmış ancak çalıştıkları kurumda bir miktar tatminsizlikle yaşamayı öğrenirler (Ensari, 1998:101). Burada önemli olan öğretmenlerin kendilerini sorgulaması ve sürekli olarak kendilerini geliştirmesidir. Kendilerini sorguladıkça önceliklerini, değer yargılarını ve bilişsel modellerini anlayacak ve ardından hem çalıştıkları kuruma hem de mesleklerine olan tutumları değişecektir.

- **Zihni (Düşünsel) Modeller:** İnsanların zihinlerinde yer etmiş olan kökleşmiş varsayımlar, genellemeler, resim ve imgeler ve hatta önyargılar, çoğu zaman bunların farkında bile olmasalar bile onların dünyayı anlayış, algılayış ve davranışlarını etkilemektedir. Bu zihinsel modeller, insanların belli olaylar karşısında önyargılı olmalarına ve karar vermelerine yol açabilir ve onların gerekli analizleri yapmalarına izin vermeyebilir. Ancak öğrenmenin verimli olabilmesi için, bu engellerin aşılması ve gerekli ortamlarda karşılıklı sorgulamalara gidilmesi gerekir. Böylece kişiler düşüncelerini ve kendilerini açıkça ifade etme ve başkalarının değerlendirmesine sunabilme fırsatını yakalarlar (Bayraktar ve Kutaniş, 2002: 59).

Zihni modeller disiplininin özü; aynanın içe doğru çevrilmesini, dünya hakkındaki içsel resimlerin ortaya çıkarılmasını, bunların yüzeye çıkarılıp kapsamlı bir incelemeden geçirilmesini ve gerekli olan değişikliklerin yapılmasını içermektedir (Öneren, 2008: 170).

Öğrenen örgüt felsefesi, öncelikle çalışanların düşünce modellerini değiştirmeyi öğrenmelerini yani, çalışanların zihni modelleriyle yüzleşmelerini ve onları teşvik edici bir ortamda paylaşmalarını öngörür. Öğrenmenin gerçekleşmesi için de hem düşünme hem de sorgulama yeteneğinin bir arada olması gerekir.

Düşünsel modeller, bireylerin bilinçaltında var olan kalıplaşmış düşüncelerinden uzaklaşmasını sağlamaktadır. Öğrenen örgütlerde öncelikle yöneticiler bu kalıplaşmış düşüncelerden uzaklaşmaya çalışmalı ve daha sonra çalışanlar gelişmeye ve düşünce yapılarını değiştirmeye yönlendirilmelidir. Öncelikle yöneticilerin, sonra da çalışanların değişmesi önemlidir. Çünkü bilinçaltına itilen ve farkında olunmayan düşünceler, bir süre

sonra çalışan-yönetici ve çalışan-çalışan ilişkilerini ve genel olarak da örgüt faaliyetlerini etkileyecektir. Düşünsel modeller, stratejik karar vermede kullanılmaktadır. Öğrenen örgütlerde de önemli kararlar alınırken, farklı zihni modellere sahip yöneticiler ve çalışanlar, farklı fikirlerden yola çıkarak doğru karara ulaşabileceklerdir (Yücel, 2007: 36).

Zihinsel modeller, davranışlarımızı etkilerler. Örgütlerde, çalışanların bireysel vizyonları birbirlerinden çok farklı ise ortak bir vizyon geliştirilmesinde büyük güçlükler vardır. Çünkü bireyler kendi vizyonlarını paylaşmadıklarında farklılıkları göğüsleyemedikleri için ortak bir vizyon oluşturmada büyük güçlükle karşılaşır. Örgütlerde uzun vadeli iyileştirmeler sağlayabilmek için okullar paylaşılmış düşünce modellerini, önce farklılıkları göğüsleyerek sonra da diyalogla yeni bir uzlaşma sağlayarak değiştirmelidirler (Ensari, 1998: 102).

- **Paylaşılan Vizyon:** Amaç, örgütlerin neden ortaya çıktığına; vizyon ise ne yapmak istediğine işaret eder. Vizyon, bir örgütün çalışanlarını ortak bir kimlik ve kader duygusu etrafında toplayabilmesinin araçlarından. Vizyon temelde, firmanın geleceğinin resmidir; değişimin genel yönünü ortaya koyar, insanları doğru yönde hareket etmeye motive eder ve çalışanlar arasında hızlı ve etkin bir eşgüdümlü çalışmaya yardımcı olur (Bayraktar ve Kutaniş, 2002: 55).

Vizyon oluşturma, örgütün tüm üyelerini ne yaratmak istedikleri konusunda durmadan düşünmede birleştiren devam eden bir süreçtir (Ensari, 1998: 100). Eğer örgütte gerçekten paylaşılan bir vizyon varsa, çalışanlar sadece onlara emredildiği için değil, aynı zamanda kendileri istediği için öğrenme sürecine girerler ve bu sayede kendilerini geliştirebilirler (Bayraktar ve Kutaniş, 2002: 55). Başka bir deyişle, örgütte paylaşılan bir vizyon varsa, ulaşılmak istenen hedef aynı anda birden fazla üye tarafından benimsenecek ve hedefin gerçekleştirilebilmesi için bütün üyeler işe girişecektir.

Paylaşılan vizyon, öğrenmek için gerekli dikkat, istek ve enerjiyi sağladığından öğrenen örgütler için hayati bir önem taşır. Vizyon, hedef belirler. Belirlenen hedefin büyüklüğü, yeni fikirlere ve davranışlara zorlarken; vizyon sahibi insanlar ise belirledikleri hedef doğrultusunda harekete geçtikleri anda hedefe ulaşma doğrultusunda kendilerini sorgularlar. Paylaşılan vizyon, stratejik düşünme ve planlama yolunda örgütlere rehberlik eder. Etkin katılım ve paylaşım ile belirlenen hedefe daha kolay ulaşmayı sağlar.

Paylaşılması olan değerler, örgüt vizyonuna daha rahat ulaşmayı ve bu vizyonun daha etkili kazanılmasını sağlar (Marquardt ve Reynolds, 1994: 112'den Akt. Naktiyok, 2012: 38).

Vizyonun paylaşılan olması ve örgüt üyelerince benimsenmesi için birlikte oluşturulması gerekmektedir (Güçlü ve Türkoğlu, 2003). Geleceğe yönelik paylaşılan resimleri yalnızca liderler değil, örgüt genelinde tüm üyeler görebilmelidirler. Bir okulda da, yöneticinin, tüm paydaşlarıyla vizyonu birlikte bulmaya, onu okulda gerçekleştirmeye, gelişimi üzerinde düzenli olarak düşünmek ve değişeceğini ve değişmesi gerektiği gerçeğini kabul etmeye adanmışlığı gerekir (Ensari, 1998: 101). Burada kastedilen geleneksel örgütte vizyonun tepe yönetimden aşılması değil, tüm örgüt üyelerinin paylaştıkları ve benimsedikleri bir vizyon oluşturulmasının gereğidir.

- **Takım Halinde Öğrenme:** Günümüz örgütlerinde karşılaşılan sorunların çözümleri tek tek çalışanların çözebilecekleri boyutları çok aştığından bireylerin tek tek öğrenmesi örgüt düzeyinde öğrenmede yeterli değildir. Böyle bir sistemde sorunlar ancak, bilgili insanlardan oluşan takımların ortak zekâsı ile çözülebilir. Çünkü takımlarda kolektif zekâ düzeyini bireylerin sahip oldukları zekâ düzeyinin üzerine çıkartacak sinerjik bir etki bulunmaktadır. Örgütlerin öğrenmesi, bilgili bireylerin bir araya gelerek takım oluşturmasıyla gerçekleşir. Örgütsel bir öğrenme ortamı yaratmak için kullanılan takım halinde öğrenme disiplini varsayımlar ve önyargılar bir kenara bırakılır. Takım halinde öğrenme disiplini, bir takımın amaçlara ulaşmak ve öğrenmek için harcadığı enerjinin aynı yöne yönlendirilmesi sürecidir (Senge, 1990: 257'den Akt. Yücel, 2007: 39).

Takım halinde öğrenme disiplini ile bireysel akıl yürütmenin ortaya konulması, gerçek anlamda empati kurulması ve birlikte düşünme alışkanlığının gerçekleşmesini sağlayarak, hiç kimsenin tek başına oluşturamayacağı kadar iyi bir görüş ortaya koymak amaçlanmıştır (Özgener, 2000: 49).

Takım halinde öğrenme disiplinini, parçalardan oluşan bir resmin ve fotoğrafın birleştirilmeye çalışılmasıyla ortaya çıkan yapboza benzetebiliriz. Başarı ve resmin bütününe görebilmek için parçaların tek tek uygun yere yerleştirilmesi gerekir. Örgütlerde de yaptıkları faaliyetlerle ilgili problemleri çözmek, hedefledikleri yere kestirmeden ulaşabilmek için takım halinde öğrenme disiplinini öngörmektedir. Bili Bethell' in dediği gibi; başarılı bir organizasyonun pek çok elleri, ama tek bir beyni vardır.

Örgütler, takım halinde öğrenme yolu ile üyelerinin zihinsel modellerindeki ve kişisel vizyonlarındaki farklılıklarının üstesinden gelebilirler. Okullar geleneksel olarak “dağların kralı” ilkesine göre faaliyetlerini sürdürürler; bir taraftan yöneticiler kendi hak ve yetkilerini korumaya çalışır, diğer taraftan öğretmenler de kendi kabuklarına çekilmektedirler. Tartışmayı diyalogdan üstün tutmaktadırlar. Yöneticiler ve öğretmenler yalnızca kendi görüşlerini sunmakta ve savunmaktadırlar. Hâlbuki uzlaşmanın da ötesinde, paylaşılmış bir vizyon oluşturulması için müşterek fikirlere ihtiyaç vardır. Takım halinde öğrenmeye adanmış okul liderleri ise karmaşık durum ve sorunları çözümlenebilmek için diyalogu kullanırlar (Ensari, 1998: 102). Birlikte düşünmenin ve diyalog kurmanın takım olarak öğrenmede olağanüstü başarı getireceklerini bilirler. Ortak bir anlayışın gelişmesine bağlı öğrenen bir örgütün oluşmaya başladığını birlikte izlerler. Karşılaşılan problemlerin çözümünde sadece bireysel öğrenmenin tek başına anlamlı olmayacağını bilirler ve bireylerin tek tek potansiyellerinden faydalanmak için takım halinde öğrenmeye teşvik ederler.

- **Sistem Düşüncesi:** Sistem düşüncesi, öğrenen örgüt inşasının temel taşı; diğer bütün sistemleri yapılandıran ve çatısı altında toplayan bir disiplindir. Her bir disiplin birbirinden ayrı kaldığı sürece öğrenen örgütün temeli olan sistem düşüncesini anlamsız kılmaktadır. Tıpkı yapboz parçalarının ayrı ayrı parçalar halinde düşünüldüğünde bir mana taşımadığı ve birleştiklerinde ise anlamlı bir görüntü oluşturdukları gibi örgütlerde ancak sistem düşüncesinin anlamlı bir şekilde kurulmasıyla kusursuz bir görüntü oluşturur.

Senge’ ye (1990) göre bütün bir sistem, sadece onu oluşturan parçaların ayrı ayrı incelenmesi ile anlaşılabilir. Anlık olaylardan çok, olaylar arasındaki karşılıklı ilişkileri kavramak esastır. O halde parçalar yerine bütünü, tek tek fotoğraflar yerine değişim noktalarının görülebilmesini sağlayan bir yapı gereklidir. Bu durum da parçalar arasındaki ilişkilerin görülerek yorumlanmasını sağlayabileceğinden “kaldıraç” etkisi yapmaktadır (Bayraktar ve Kutaniş, 2002: 56). Senge, sistemli düşünmenin kaldıraç gücü etkisi yaratacağını belirtmektedir. Buna göre en iyi sonuçlar nicelik ve nitelik olarak büyük çabalarla değil, küçük ama değer yaratan eylemlerle elde edilir. Bu bağlamda sistem düşüncesi birbirinden ayrı gibi görünen parçalar arasındaki ilişkiyi göstererek, örgüt üyelerinin bu ilişkiyi sebep sonuç ilişkisine dayandırarak anlamalarına, üzerinde konuşabilmelerine ve örgütün öğrenme sürecinde doğru çıkarımlarda bulunmalarına yardımcı olur. Olayları ve olaylar arasındaki ilişkileri, bir bütün olarak görebilme becerisi geliştirir.

Öğrenen örgütlerin temelinde zihniyet değişikliği yatmaktadır. Sistem düşüncesi, insanların kendilerini ve çevrelerini yeni bir şekilde kavramalarını sağlar. Böylece kendilerini dünyadan ayrı olarak görmekten vazgeçip dünya ile bağlantılı olarak görmeye başlarlar. Ortaya çıkan problemlerin dışarıdan kaynaklandığı düşüncesi yerine kendi eylemlerinin bir sonucu olduğunun farkına varır. Sistem düşüncesi bu süreci daha etkili bir şekilde nasıl değiştirebileceği konusunda insanlara yardımcı olur (Senge, 2000: 21).

Öğrenen örgütlerin bu beş disiplini birbiriyle ilişkilidir ve birbirinden ayrı düşünülemez. Willard (1994: 9), bu etkileşimi şu şekilde ifade etmektedir: Öğrenen bir örgütte sistem düşüncesi, öncelikle takım halinde öğrenme disiplini gerektirir. Takım halinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çalışanların kişisel ustalığa bağlılık göstermeleri gerekir. Bireysel, grup ve örgüt düzeyinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çalışanlarının zihni modellerinin belirlenip, gerekiyorsa değiştirilmesi ve paylaşılması gerekir. Öğrenme bireysel, takım ve örgütsel vizyonların paylaşılıp, uyumlaştırılması ile hızlanıp etkinlik kazanacaktır (Yücel, 2007: 42).

2.5.5. Öğrenen Örgütte Çalışanların Özellikleri

Örgüt içinde fiziksel, zihinsel ve ahlaki yönden özdeş olmayan, örgüt yaşamının başat aktörleri çalışanlardır. Bireysel farklılıkları olsa da örgüt için her biri özel ve değer taşıyan varlıklardır. Bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenmenin bütünleşmesi açısından oldukça önem taşıyan örgüt çalışanlarının özelliklerinin bilinmesi, örgütün öğrenen örgüt kimliğine kavuşması için gereklidir.

Öğrenen örgütler, tüm çalışanların örgütün amaç ve değerlerine tam manasıyla kendisini adanmış, örgütsel etkinliklere aktif biçimde katıldığı, örgütsel amaçlara katkı sağlamaya güçlü bir istek duyduğu ve çalışanlar arasındaki sinerjiden en üst düzeyde yararlanılabilen örgütlerdir. Öğrenmeye verdiği önem açısından öğrenen örgütler, diğer geleneksel örgütlerden gerek yapısı gerekse işleyişi bakımından farklılık göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrenen örgütlerde çalışan bireylerin de diğer örgüt çalışanlara göre farklı özellikte olması beklenebilir.

Öğrenen bir örgütte çalışanlar, sürekli öğrenme arayışı içerisinde. Öğrenme isteklerinin amacı kendilerini geliştirmenin de ötesinde örgütün gelişmesine katkı

sağlamaktır. Örgütsel vizyonun herkes tarafından benimsendiği öğrenen örgütlerde çalışanlar, vizyonun hayata geçirilmesinde gerekli katkıyı sağlarlar. Öğrenen örgütlerde çalışanlar, birbirlerinin öğrenmelerine destek olurlar. Bu da örgütte takım halinde öğrenme ile mümkündür. Kurulan takımlarda çalışanlar arasında amaç birliği olduğundan birbirleri ile sürekli olarak diyalog içindedirler. Tartışma ortamlarından uzak durularak diyalogun öğrenme fırsatı oluşturacağını bilirler. Öğrenen örgütte örgüt çalışanları, bugünün ve dünün analizini yaparak problemlerin nereden kaynaklandığını bilir ve problemlerin çözümü için önerilerini ifade ederler.

Öğrenen örgütlerde çalışanların sahip olması gereken temel davranış özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- **Açıklık ve Katılım:** Öğrene örgütler örgütün gelişim, uygulama ve faaliyetleri konusunda açık ve şeffaf olmayı esas alır. Örgüt çalışanlarının bu bilgilere özgürce erişebilmesi gereklidir. Açıklık adına örgütte gerekli bilgiler, yönetim ve çalışanlar arasında anlaşılır bir ifadeyle yayılır. Açıklık bir bakıma, örgütteki bütün paydaşların faaliyetlerini paylaşma durumudur. Açıklık paydaşlar arası diyaloga geçmede gerekli bir tutumdur. Öğrenen örgütlerde çalışanlar mümkün olduğu sürece örgütün gelişim ve sürekli öğrenme sürecine dâhil olmak isterler. Çalışanların aktif katılımı sayesinde örgütte daha somut sonuçlar elde edilebilir.

Senge (2002: 301), gerçek öğrenmenin olabilmesi için, katılımcı açıklığın, düşünme açıklığı ile bütünleşmesi gerektiğini ifade eder. Ona göre katılımcı açıklık, insanların konuşmalarını sağlarken; düşünme açıklığı, insanların içe bakmalarını, yani kendi düşüncelerine meydan okumalarını ve kendilerini sürekli sorgulamalarını sağlar.

Bilgi paylaşıldıkça çoğalır. Örgütte açıklık, katılım, görüş ve bilgi alışverişinin sağlanabilmesi için hem yönetimin hem de çalışanların birbirleriyle çift yönlü iletişime geçmeleri gerekir. Öğrenen bir örgütte katılımlı açıklık sürecine dâhil olan tüm paydaşlar birbirleriyle diyalog içindedir. Bilgilerini, fikirlerini, öngörülerini ve isteklerini rahatlıkla paylaşırlar. Örgütte çalışanların bu temel davranışı aracılığıyla birlikte öğrenme, paylaşma ve takım ruhunun oluşturulması gibi yetkinlikler elde edilir.

- **Sistem Düşüncesini Benimseme:** Sistem düşüncesi, bireylerin olayları bir bütün olarak görebilmesini ve bu olaylar arasındaki bağlantıları algılayabilmesini sağlamaktadır.

Çünkü sistem yapısı içinde düşünebilmek, parçalar yerine bütün üzerinde yoğunlaşmayı gerektirir (Yazıcı, 2001: 187). Yani öğrenen örgütün temel disiplinlerinden biri olan sistem düşüncesi ile bireyler parçalara odaklanmak yerine, bir bütünün parçalarının işleyişini görmeyi öğrenirler.

Sistem düşüncesi içinde olaylar sürekli bir döngü içinde birbirini etkilediğinden öğrenebilmek için öncelikle olayları doğrusal biçimde değerlendirmeyi unutmayı gerekir. Sistem düşüncesinin temelinde düşünce yapısının değişikliği söz konusudur. Sistem düşüncesinde, doğrusal sebep-sonuç zincirlerinden çok, karşılıklı ilişkileri kavramak ve daha sonra anlık resimlerden çok, değişim süreçlerini kavramak önemlidir (Senge, 2002: 84). Sistemdeki tek tek parçaları anlayarak bütünü görmek yerine, parçaları kendi aralarındaki etkileşimlerle anlayarak bütünü görmenin daha doğru bir yaklaşım olacağı söylenebilir.

- **Yaratıcılık:** Yaratıcılık, bireylerin iç dünyasında oluşan ve bireylere ait olan bilişsel süreçler (West ve Farr, 1990: 11); yeni fikir ve düşünceler üretme yeteneği (Barker, 2002: 23) ve yeni, aykırı fikir ve düşüncelerin toplamıyla yenilik sürecinin başlangıç noktasını elde etme (Rosenfield ve Cerno, 1994: 29) olarak tanımlanabilir (Çağlar, 2013: 375). Tanımlardan hareketle yaratıcılığın, bireyler tarafından yeni, orijinal, aykırı ve değerli fikirlerin yaratıldığı süreç olarak tanımlayabiliriz.

Yaratıcı düşünme, sistematik bir düşünme tarzı değil, yeni fikirlerin, bakış açılarının, duyguların ve inançların da dâhil olduğu hayal gücü gerektiren bilişsel bir eylemdir. Öğrenen örgütlerde yaratıcılık, bir arada çalışan bireyler tarafından örgütün bütün birimlerinde değerli fikirlerin harekete geçmesiyle oluşan zihinsel bir süreçtir. Öğrenen örgütler, çalışanlarının yaratıcılığını destekleyen; aykırı olsa bile fikirlere özgürlük tanıyan ve farklı fikirlere saygı gösteren; örgüt çapında dinamizmi sağlayan ve sadece problem çözme yeteneklerini değil, geleceği görme kapasitelerinden faydalanmak için çalışanları destekleyen örgütlerdir. Örgütlerin öğrenen örgüt olabilmesi için çalışanlarının hayal dünyasının geniş olması, proaktif düşünebilmesi, sezgi ve öngörülerine güvenmesi ve kendine güvenmesi gerekir.

Öğrenen örgütleri, öğrenmenin bittiği son nokta olarak görülmemelidir. Çünkü bireyler öğrenen örgütlerde öğrenmelerini devam ettirirler. Bu süreçte birey örgüt faaliyetlerini gerçekleştirirken sürekli girişimde bulunur ve örgütün de bu girişimi desteklemesi gerekir. Yazıcı (2001: 188), çalışanları risk alma konusunda teşvik etmenin

ve onların başarısızlıkları konusundaki korkularını atmalarını sağlamanın, yaratıcılığın ve öğrenmenin önünü açacağını belirtmektedir. Aksi halde öğrenen örgüt bireyler risk alma ve başarısızlık hususunda korku yaşayacaklar hatta yeni fikirler ve yeni ürünler ortaya çıkarmaktan kaçınacaklardır. Bu durum da bireylerin yaratıcılıklarını körelterek yeni öğrenmelerin önüne set oluşturacaktır.

- **Kişisel Etkinlik:** Sürekli öğrenmeye dayanan örgüt yapısında bireyler, kendi kapasitelerinin farkındadırlar. Öğrenmek için kendilerini çok iyi tanırlar ve örgütün hedeflerine ulaşabilmek için neyi öğrenmek durumunda olduklarını bilirler. Çalışanların kendilerini tanımaları ve kişisel etkinliklerinin farkına varmaları öğrenmelerini kolaylaştırır. Kişisel etkinliklerinin farkında olan çalışanlar, çevrelerini değiştirmek için neye ihtiyaç duyduklarının, neyi öğreneceklerinin ve öğrenmek zorunda olduklarının farkındadırlar. Bu düşüncenin altında, çalışanların kendilerini tanımaları, vizyon sahibi olmaları ve problemleri ortaya çıkmadan çözen bireyler olmaları yatmaktadır (Yazıcı, 2001: 190). Çünkü çalışanların kendilerini tanımaları, bir vizyona sahip olmaları, etkin olmaları ve sorunlarla başa çıkabilecek güce sahip olmaları öğrenmelerini kolaylaştıran bir unsurdur. Yeniliklere açık olan, arayış içindeki bireyler bu etkinlikleri sayesinde hem düşünce hem de davranış boyutunda kendilerini ve örgütü geliştirme imkânına sahip olacaklardır (Yazıcı, 2000: 190).

- **Empati:** Bireyler yaşamlarını devam ettirebilmek için çevresindekilerle farklı şekillerde iletişim kurmak durumundadır. İletişimde bulunan bireyler bazen uzlaşır bazen de çatışma problemleri yaşayabilir. İletişimde bulunan bireylerin birbirlerini anlamaları, iletişim sürecinin etkinliğini arttırmaktadır. Empati, bireylerin birbirlerini anlamada önemli bir beceridir.

Empati, bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır. Empatinin gerçekleşmesi için öncelikle bireyin kendisini karşısındaki yerine koyması, olaylara onun bakış açısıyla bakması Empati kurmaya çalıştığımız kişinin rolüne kısa bir süre için geçmeli “sanki o kişi imişçesine” düşünmeye ve hissetmeye çalışması gerekir. Empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşıdaki kişiye iletilmesi de bu becerinin bir ürünüdür. Karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini tam olarak anlasak bile, eğer anladığımızı ona ifade etmezsek empati kurma sürecini tamamlamış sayılmayız (Dökmen, 2006: 237-241).

Çatışmaların kaçınılmaz olduğu örgütlerde çalışanların empati becerisinin düşük ya da yüksek düzeyde olması örgütün hedeflerine ulaşmada önemli bir etken olduğu söylenebilir. Örgüt içinde çalışan diğer bireylerle sağlıklı bir iletişim kurmak ve bunları devam ettirebilmek için bireylerin bilişsel yaşantılarının yoğun olması ve bireyin yüksek düzeyde empati becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Ancak empati kurduğumuz bireylerle aynı duyguları ve görüşleri paylaşmak zorunda değiliz. Onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmamız bile empati becerimizin olduğuna işaret eder.

Örgüt ve toplum içerisindeki tarafların birbirlerini anlamaları için önyargısız bir şekilde birbirlerinin içerisinde buldukları şartları, duygu ve düşünce durumlarını iyi okumaları gerekmektedir. Zaman zaman örgütsel yapıda taraflar kendilerini birbirlerinin yerine koyarak anlamaya çalışmalıdır. Yönetici, çalışan (yönetilen), ortak, paydaş, müşteri tüm taraflar birbirlerinin bakış açısıyla sorunlara bakabilme becerisini göstermeli; kalıplaşmış, kökleşmiş ön yargıları kırmalıdır. Bu şekilde bir yaklaşım aynı zamanda kişiyi psikolojik olarak da tedavi edicidir. Kendindeki olumsuz duyguların başkalarında da bulunduğunu gören, aynı durumlarla onların da karşılaştığını bilen bir kişi, kendini başkalarına açacak, birlikte iletişim kurarak sorunlarını paylaşacak ve çözüm arayışlarına yönelecektir (Metin, 2011: 183). Bunun en başta gelen adımı ise empatik dinleme becerisidir.

2.6. Bir Örgüt Olarak Okul

Hızlı bir değişim ve gelişimin meydana geldiği toplumlarda bireyler, eğitim gereksinimlerini okulda karşılamaktadır. Toplum tarafından onaylanan davranış tarzlarının kazandırıldığı okullar, aynı zamanda çeşitli bilgi, beceri, tutum ve davranışlar da kazandırmaktadır.

Okul, eğitim sisteminin temel ilkeleri, genel ve özel amaçları doğrultusunda bilimsel yöntemler kullanılarak öğrencilere istedik bilgi, beceri ve davranışların kazandırıldığı bir örgüt (Aytaç, 2000: 1) olarak tanımlanmaktadır.

Okul, eğitimi üreten ve değişik adlarla anılan tüm sistemleri kapsayan (Başaran, 1993: 11) yani eğitimin temel sistemini oluşturan genel bir kavramdır.

Toplumdaki bireylerin eğitilmesi işlerini üstlenen okullar, toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına göre önceden hazırlanan programlar dâhilinde öğretim faaliyetlerini sunarak, bireylerde istendik davranış meydana getiren kurumlardır (Fidan ve Erden, 1998: 47).

Okul, kültür değişmesini sağlayan, değişik kültürel değerleri bir arada bulandıran bir örgüttür (Çelik, 2002: 50-51).

Okul, girdi – işlem-çıkıtı süreçlerinden oluşan bir sistemdir (Şişman, 2002b: 11). Çevresinden girdileri alarak ve bu girdileri işleyerek çevresine eğitim hizmeti, eğitim amaçlı mal ve düşünce üreten bir sistemdir. Amaçlara varmada ne ölçüde başarı sağlandığını, yani hedeflerin ne ölçüde gerçekleştiğinin sınılanması için gerek iç gerek dış çevresinden çıkan ürünlere ilişkin geri bildirim toplar. Yalçınkaya'ya (2002: 116) göre açık bir sistem olarak okul girdi-işleme-çıkıtı doğrusal çizgisinden sonra çıktılar için enformasyona ihtiyaç duyar. Bunu da dönüt (geri bildirim, geri besleme) yoluyla sağlar. Okul aldığı dönüt yolu kendisi besleyerek, daha başarılı olacak ve böylelikle varlığını geliştirerek sürdürecektir.

Bir toplumda sosyal ve ekonomik çevrenin eğitsel ihtiyaçlarını karşılayabilen okul, eğitim sisteminin en iyi ögesi olarak kabul görür. Eğitim sistemi içinde okulların temel işlevi, öğrencilerine istendik davranışları kazandırma ve belli öğrenme yaşantılarının sağlanabilmesi için çevreyi gerekli biçimde düzenlemektir (Taymaz, 2007: 4). Okulun diğer bir işlevi, herkes için öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Okul sadece öğrenciler için değil, öğretmenler, veliler, memurlar ve diğer personeller hatta okulun dış çevresindeki bütün toplum için öğrenme mekânı olmalıdır. Şişman'a (2002, iii) göre herkes için öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için de okul yöneticilerinin gerekli ortamı sağlamaları, kaynakları temin etmeleri ve herkesin öğrenmesini sağlamak için öğrenmelerine liderlik etmeleri gerekir.

Okul toplum içinde sınıflar yaratma ve arasındaki geçişleri kolaylaştırma, birleştirici, eleştirici ve yenilikçi işlevlerini yerine getirerek topluma yön verebilme ve fırsat eşitliğini sağlayabilme özelliklerine sahiptir (Aytaç, 2000: 3). Okulun örgüt özelliklerinden en önemlisi, insan üzerinde çalışması ve onu farklılaştırma becerisidir (Açıkalm, 1998: 2). Yani okul denilen örgütün üzerinde çalıştığı hammaddenin insan

olması; toplumdan gelen ve topluma giden insan olması, okulun örgüt açısından en önemli özelliğini oluşturur (Bursalıoğlu, 1994: 32).

Okulun kendine özgü ve onu diğer örgütlerden ayıran birtakım özellikleri vardır. Bu özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz (Ünal ve Ada, 1999: 69-70):

- Okulun en önemli ve açık özelliği üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan olmasıdır. Okul hammaddeyi (öğrenci) toplumdan alır, onu işleyerek (öğretmenler) bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara göre eğiterek toplumda görevlerini yerine getirmek üzere yine topluma verir.

- Okulda çeşitli değerler bulunur ve çatışır. Okulun görevi bu değerleri uzlaştırarak dengelemektir. Okul bireylerin topluma uyumlu hale gelmesini sağlamak için kurulmuş bir örgüt olduğundan toplumun ihtiyaç ve beklentilerini bireye açıklamak zorundadır.

- Okulun ürününü değerlendirmek güç olmakla birlikte okulun öğrencilerdeki değişiklikleri gözlemesi, değerlendirmesi, öğretmenlerin bu değişikliklerin katkısının ne derecede olduğunu ölçmek zordur. Okulun üretim hataları hemen fark edilemez ve bu sebeple de hatalı üretim çoğu zaman topluma girmiş olduğu zaman görülür.

- Okul özel bir çevredir. Bu çevrede özellikle öğrencide oluşması istenen davranış değişikliklerinin gerçekleşmesini sağlayacak programlar geliştirilerek, kontrollü bir çevre oluşturulmuştur.

- Okul çevreden etkilenen ve çevreyi etkileyen, ona yön veren bir örgüttür. Okul topluma, çevreye insan kaynağı yetiştiren bir örgüttür. Böyle olunca, doğal olarak etkilenme karşılıklı olmaktadır.

- Okul kültür değişmesini sağlayan örgütlerin başında gelir. Okul öğrencilere kültür değerlerini öğreten ve toplumun kültürel yapısında değişmeler yaratan bir örgüttür.

- Okulun kendine özgü bir kültürü ve kişiliği vardır. Bu özellik okuldaki öğrenciler ve görevlilerce yaratılır.

- Okul bürokratik bir örgüttür. Bürokratik ortam, merkezileşmeyi ve iş kurallarının standartlaşmasını sağlar. Okullarda yönetmeliklere göre, işlerin yürütülmesinde, müdür, müdür yardımcısı, öğretmenler, öğrenciler olarak yapılandırılmış bir hiyerarşik düzenin var olduğu kurumlardır.

Başaran (2000b: 14-15), okulun amaçlarını örgütsel, eğitsel ve yönetsel olmak üzere üç başlıkta incelemiştir. Ona göre, okulun örgütsel amacı, sorumlu olduğu kitleyi

eğiterek nitelikli eğitim hizmeti üretmek; eğitsel amaçları bireyin kendisini gerçekleştirmesine olanak sağlamak, bireyin sosyal çevresiyle iletişimini güçlendirmek, bireye kendini ifade etme yeterliği kazandırmak, sağlıklı yaşama özen göstermek ve edindiği deneyimler aracılığıyla sorun çözme becerilerini kazandırmaktır. Okulun yönetsel amacı ise eğitimi ülke sathına çıkarmaktır.

Okul, bireyin değişen ve gelişen çevresinde sürekli oluşan değişiklikler nedeniyle onların davranışlarını değiştirmek ve yeni davranışlar kazandırmakla mükelleftir. Sistemi amaçlarına ulaştırma görevi üstlenen okulun, hem çevredeki gelişmelere uyum sağlama hem de beklenen değişimleri oluşturabilecek yeterliliğe ulaştırmada (Taymaz, 2003: 3-4) önemi yadsınamaz.

Okulun üretici bir alt sistem olması, bireylerin hem akademik hem de duygusal yönden gelişimini sağlaması ve sadece öğrencilere değil, sosyal yapı içinde bütün bireylere öğrenme mekânı olması okulu önemli kılan nedenler arasında sayılabilir. Okul dört duvardan daha fazlasıdır. Bireylere yaşamlarını sürdürebilmek için gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılmasını sağlar. Okul, nitelikli insan gücü yetiştirme ve hizmet üreten bir örgüt olması yönünden de önemli bir role sahiptir. Okullar sadece akademik anlamda bilgili bireyler yetiştirmez; bireyleri tüm yönleriyle geliştirerek çeşitli beceri, tutum ve değerleri kazandırmakla da yükümlüdür. Okullar, bilginin paylaşıldığı, bireylerin sosyalleştiği, belli değerlerin, normların ve inançların bireylere aktarıldığı yerlerdir.

2.6.1. Öğrenen Bir Örgüt Olarak Okul

Okullar, günümüz toplumu tarafından dayatılan rekabetçi ortamda rekabet gücü kazanma, etkinliklerini ve verimliliklerini artırma yollarını aramak amacıyla çevrelerindeki değişimleri takip etmek ve bu değişimlere uyum sağlamak durumundadır. Bunun için tek yol ise okulların geleneksel eğitim anlayışını terk ederek öğrenen örgütlere dönüşmeleridir (Uğurlu vd. , 2014: 57).

Rekabet ortamında hızlı bilgi artışı sonucunda, mevcut bilgilerin zamanla yetersiz hale gelmesi, yaşam boyu öğrenmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu durum öğrenen okulda tüm

paydaşların sürekli öğrenmeyi bir yaşam tarzı haline getirmeleri gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Subaş, 2010: 76).

Öğrenen okullar, çevresinde gelişen süreçleri takip eder, amaçlarını geliştirir, elverişli bir öğretme ve öğrenme ortamı oluşturur, girişimcilik ve risk alma konusunda cesaretlendirir, okuldaki çalışmalarını etkileyen tüm konularda düzenli analizler yapar ve okulun profesyonel gelişiminin devamlılığını sağlamak için fırsatlar oluşturur (Jokić, Ćosić, Sajfert, Pečujlija ve Pardanjac, 2012: 86'dan Akt. Yiğit, 2013: 31).

Bilgi toplumunda, artık eğitimin alışlagelmiş amacı değişmiştir. Eğitimin amacı belirli bilgilerin ezberlenmesi ve gerektiğinde geri çağrılarak kullanılması değil; öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek ve bireylere nasıl öğreneceklerini öğrenmelerinde yardımcı olmaktır. Eğitim sisteminin görevi, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek iken; eğitim yönetiminin görevi ise, okulu öğrenen okul niteliğine kavuşturmadır (Çalık, 2003: 122).

Toplumsal ve eğitsel değişimin hızına bağlı olarak, okulların "öğrenen organizasyon" olma gerekliliği giderek önem kazanmaktadır. Öğrenen bir örgüt olarak okulun personeli, mesleki gelişimlerini tamamlanması gereken bir görev değil; yaşam boyu öğrenen birinin süregelen işi olarak görmelidir. Bireysel ve toplu öğrenmeyi sağlayacak öğrenen bir okul yaratmada lidere özellikle, doğru kültür ve iklimin yaratılmasında önemli bir rol düşmektedir. Böyle bir adanmışlık olmadan öğrenen bir okul yaratmak mümkün değildir (Ensari, 1998: 97). Töremen' in (1999: 92) de belirttiği gibi öğrenen okulda çalışanlar, okula yalnızca kendi rolleri ve pozisyonları açısından bakmazlar. Her birey yalnızca kendine düşeni yapmada değil; grubun işlevi konusunda da gerçek sorumluluk duygusuna sahiptir. Böyle bir ortamda ortaya çıkan her olay, şikâyet ve durum bir tecrübe döngüsüyle öğrenme için bir araç olarak algılanır.

Başaran'a (2000b: 57) göre, öğrenen okul; açıkça belirtilen amaçlarla beklenen öğrenmeyi tanımlayan, vizyon sahibi ve değişim kültürü oluşturan okuldur. Öğrenen okul, personelini destekler ve onları geliştirme eğilimindedir. Toplumsal değişim sürecinde doğru hizmeti gerçekleştirmek için farklı gruplarla işbirliği içindedir ve örgüt yapısını yenileme eğilimindedir. Üretim sürecinden ve çıktılarından dönüt alan öğrenen okul, kendini sürekli düzeltmeye ve yenilemeye çalışır.

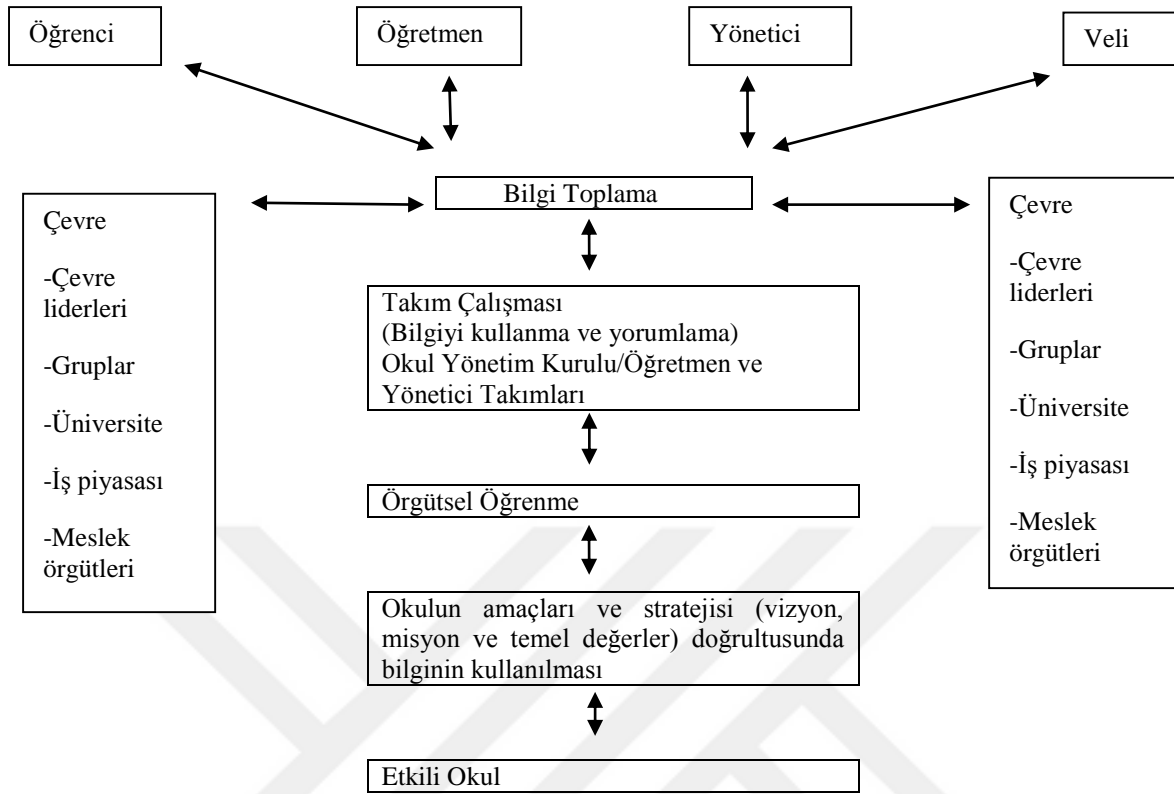
Öğrenen örgüt sisteminde herhangi bir problemle karşılaşıldığında, sistemin bütün parçası birbiriyle etkileşime geçer. Ünal'a (1999: 24) göre, öğrenen okulda problemlerin teşhis edilmesinde ve çözülmesinde bütün çalışanlar hızlı ve etkili davranışlar sergilemekte ve öğrenen okulun yöneticisi bu süreçte çalışanlarla sürekli iletişim halindedir.

Öğrenen örgütlerde yeni yaklaşımların denenmesi, örgüte katkı sağlamaktadır. Öğrenen okullarda çalışan bireyler rutin çalışmalardan vazgeçip, risk alarak yeni uygulamaları denerler (Kümüş, 1998: 62). Öğrenen okulun yöneticisi de bu süreçte çalışanları araştırma ve farklı yaklaşımların denenmesi konusunda teşvik ederler.

Öğrenen örgütler hatalarını başarısızlık olarak görmezler. Hatalarından elde edilen sonuçlar örgüt üyelerince paylaşılır. Kümüş' e (1998: 64) göre bütün üyeler, hataları görür, yapılan hatadan öğretici ders alır ve hataların tekrarlanmaması için çaba sarf edilir. Problemleri ortaya çıkaran nedenleri kimin yaptığı değil; hataların birer öğrenme fırsatı olarak değerlendirilip önlenmesi önemlidir.

Öğrenen örgütlerde örgütler arası bilgi ve deneyimlere dayalı işbirliği giderek önem kazanmaktadır. Öğrenen örgütler bilgi ve deneyimlerini kendi dışındaki örgütlerin öğrenme olanaklarıyla karşılaştırır. Erdoğan (2000: 173) bu karşılaştırmaların günümüzün rekabet ortamında örgütler için kaçınılmaz bir zorunluluk olduğunu belirtmektedir. Bu sayede öğrenen okulda, okul içinde değişime karşı olan direnç kırılarak, yeni teknoloji ve gelişmeler okula kazandırılır (Kümüş, 1998: 47). Öğrenen örgütlerde herkes öğrenmeden sorumludur. Öğrenen okullarda öğrenen bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin yanı sıra velilerin de bu sürece etkin katılımı esastır. Onlardan gelen eleştiriler ve onların beklentileri de yeri geldiğinde dikkate alınmalı ve değerlendirilmelidir.

Öğrenen örgütlerde bilgi birkaç elde değildir. Bilgi çok hızlı ve geniş alana yayıldığından öğrenme yöresel alandan daha geniş alanlara yayılmaktadır (Özgen ve Türk, 1996: 77). Öğrenen okulun çalışanları bir faaliyete katıldığında, edindiği bilgi ve becerileri diğer çalışma arkadaşları ile paylaşır. Özellikle okul yöneticileri uygulamalar hakkında öğretmenleri ve öğrenci velilerini bilgilendirmekle birlikte okuldaki diğer iş görenlerle de bilgileri paylaşmaktadır (Kümüş, 1998: 61- 62). Aytaç (1999: 77), öğrenen okul modelini Şekil 2. 7' deki gibi modellemiştir.



Şekil 2. 7. Öğrenen okul modeli (Aytaç, 1999: 77)

Öğrenen örgüt üyeleri birbirleriyle diyalog halindedir. Üyeler arasında amaç birliği olduğundan bilgiyi paylaşarak birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulunurlar. İletişim sayesinde tek başlarına elde edemeyecekleri kavrayışları, işbirliği yaparak elde etme imkânı bulurlar. Takım çalışmasına önem verilen bu okullarda (Ertan, 2000: 66) sinerjinin yaratılması için bilgiler bütün çalışanlar tarafından paylaşılır.

Öğrenen örgütte çalışanlar işlerini profesyonel bir şekilde yapabilmek için sürekli öğrenme arayışı içindedirler. Öğrenen okulda kendilerini geliştirmek isteyen çalışanlar, sürekli olarak farklı öğrenme ortamlarından istifade ederler. Mesleki ve kişisel yönden gelişmelerini sağlayacak yayınları takip ederler.

Tiltay' a (2009: 31-35) göre öğrenen örgüt; katılımcı politika oluşturma, öğrenmeyi destekleyen örgüt yapısı, bilgi paylaşımı, katılımcı ödüllendirme sistemi, öğrenmeyi özendirilen örgüt kültürü, etkin insan kaynakları yaklaşımı, sürekli ve uygun eğitim programları, yeni liderlik rolleri, iletişim ve bütünleşme özellikleri yönünden geleneksel bir örgüt yapısından farklılık göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrenen okullarda görev, yetki ve sorumlulukları ne durumda olursa olsun, her çalışanın fikirleri desteklenir. Öğrenen

okullarda örgüt yapısını esnek olması yeni öğrenmeleri teşvik eder. Çünkü bürokratik kısıtlamalar bir öğrenme engeli olarak görülür.

Öğrenen okullar etkinliklerini arttırmak için sürekli olarak bilgiyi tüm çalışanlara ulaşabilecek şekilde yayarlar. Öğrenen okullarda hatalardan ders çıkarılır ve hatalar önemli öğrenme fırsatı olarak değerlendirilir. Öte yandan etkin katılımı ve öğrenmeyi destekleyecek ödüllendirme sistemlerine de yer verilmektedir. Öğrenen okullarda çalışanların becerileri, yetenekleri, deneyimleri, öğrenmeleri ve değerleri çalıştıkları kurum için en önemli kaynaklardır. Çalışanlar, öğrenen okul olmanın son nokta olmadığını bilir ve kendilerini sürekli geliştirme eğilimindedirler. Bunun sağlanması için de okul yöneticilerinin öğrenmeyi teşvik etmesi ve yaratıcı fikirleri desteklemeleri gerekmektedir.

Öğrenen okullarda iletişim ve diyalog önemli bir husustur. Öğrenen okullarda açık bir iletişim ağı aracılığıyla bütün bilgiler örgüt içinde herkese yayılır ve paylaşılır. Açık ve anlaşılır bir iletişim sayesinde öğrenen okullar, olumlu bir öğrenme kültürü yaratırlar.

Bir eğitim öğretim kurumu olarak okulların işlevlerinde de geçmişten günümüze değişiklikler meydana gelmiştir. Okulun bu hızlı gelişmelere ayak uydurabilmesi ve bilgi toplumunun gereklerini yerine getirebilmesi için öğretmenin örgüt anlayışından sıyrılarak öğrenen örgüt anlayışını benimsemesi gerekir (Töremen, 1999: 4).

Okullardaki değişimin gerçekleşmesinde karşılaşılan engeller şunlardır:

- Problem ve çözümlerinin önceden kestirilememesi
- Kaynak eksikliği ve teknolojik gelişmelere uyumsuzluk
- Bürokratik kuralların ön planda tutulması
- İletişim kopukluğu
- Öğretmenlerin karar sürecine katılmaması
- Okulların değişime karşı koyması
- Ödüllendirme sisteminin yetersizliği
- Denetim ve teftişin algılanma düzeyi
- Okulların suçu başkalarına atması

Örgütsel öğrenme, ancak bu engeller ortadan kaldırıldığında veya en aza indirildiğinde başlatılabilir. Bu da değişen toplum anlayışına uygun bir eğitim modeli olarak, öğrenen okul modelini teşkil etmektedir (Küçüköğlü, 2005).

Öğrenen okul içinde yer aldığı sistemin izin verdiği oranda değişim ve kendi içinde yeniden yapılanmayı gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Öğrenme birey, takım ve kurum düzeyinde olur. Öğrenen okulda öğretmenler ve öğrenenler ayrımı olmadığından, okul müdüründen müstahdemine, öğrencisine, velisine kadar herkes öğrenendir. Okul değişimi yakalamayı bilmeyi, kendini yenilemeyi ve güncel olabilmeyi ancak birlikte öğrenme sayesinde başarır (Özus, 2005: 24).

Okulların öğrenen bir örgüt olmaları, değişim ve gelişimi sistemin bir parçası olarak görmeleri, değişmeye ve gelişmeye açık bir okul kültürü oluşturmaları, birey düzeyindeki tek tek öğrenmeleri okul geneline yaymaları, kendilerini sürekli öğrenmeye adanmaları, demokratik ve bürokratik düzenden uzak bir okul yönetimini benimsemeleri, okulun dış çevresiyle de bütünleşmeleri ve hataları öğrenme fırsatına dönüştürmeleri ile mümkündür.

Okul paydaşlarının öncelikle sahip oldukları bilgileri arttırmak, değişimleri fark edebilmek ve yenilikleri takip edebilmek, sonra da çalıştıkları kurumun etkinliğini arttırmak için sürekli öğrenmek durumundadırlar. Bu nedenle değişimin dışında kalmamak için okul paydaşları farklı öğrenme ortamlarında bulunarak kendilerini geliştirirler.

2.6.2. Öğrenen Okulda Öne Çıkan Unsurlar

Öğrenen okul, çok boyutlu ve geniş kapsamlı bir kavramdır. Sürekli öğrenme, değişim, gelişim, yaratıcılık, yenilikleri takip etme, etkili iletişim, etkin katılım, takım çalışması, vizyon ve misyon sahibi olma gibi çok sayıda değişken, bir okulun öğrenen okul olma düzeyinde etkili olmaktadır. Ancak okulu hedeflerine doğru harekete geçiren öğrenen okul kültürü, iklimi ve en önemlisi de değerlerin de öğrenen okulda öne çıkan unsurlar arasında yer alması gerekir. Çünkü örgüt başarısı için bütün unsurların bir arada olması gerekmektedir. Örgüt içindeki iklim ve değer yargıları her ne kadar örgüt kültürünün alt sistemleri olsalar da bu unsurları ayrı ayrı ele almak faydalı olacaktır.

2.6.2.1. Öğrenen Okul Kültürü

Örgüt kültürü, örgütte bireylerin nasıl davranması ve birbirini nasıl etkilemesi gerektiğini biçimlendiren, örgütte işlerin nasıl yapıldığını gösteren paylaşılan inançlar, tutumlar ve beklentiler modelidir (Özdemir, 1997: 83). Örgüt üyelerini bir arada tutan ve onlara ayırt edici kimlik veren ortak yönelimlerdir (Hoy ve Miskel, 2010: 165). Diğer bir ifadeyle, tüm örgüt üyelerinin paylaştığı duygular, normlar, etkileşimler, beklentiler, varsayımlar, inançlar, tutumlar ve değerlerdir (Çelik, 1997: 36).

Nasıl ki örgüt kültüründe üyeler belirli bir amaç için bir araya gelerek, ortak değerler, inançlar, normlar çerçevesinde kültürlerini oluşturuyorlarsa, okullar da aynı örgütlerde olduğu gibi ortak amaç, değer, inanç ve normlar çerçevesinde kültür oluşmaktadır. Öğrenen okullarda bu kültürü; okul müdürü, idari kadro, öğretmenler, öğrenciler, çalışan hizmetliler ve memurlar yani okul paydaşları devam ettirmektedir.

Öğrenen örgüt kültürüne sahip olan okullarda bütün okul paydaşları değişmeye, gelişmeye ve öğrenmeye açıktır. Bu kültürün devam ettirilmesi de birlikte hareket eden okul paydaşlarına bağlıdır.

Genel olarak örgüt kültürünü oluşturan unsurlar okul kültüründe de yer almaktadır. Deal ve Peterson (1991: 10-18) bu unsurları okula ilişkin olarak şu şekilde sıralamıştır (Bal, 2011: 29):

- **Okul Geçmişi:** Okulun hangi tarihte kimin tarafından kurulduğu, kurulduktan bugüne kadar olan sürecini içerir.
- **Değerler ve İnançlar:** Okulda paylaşılan açık ya da kapalı idealleri ifade eder.
- **Hikâye ve Efsaneler:** Örgüt bileşenlerinde okul kültürü hakkında sezgi oluşturan birleştirici anlatılardır.
- **Kültürel Ağ:** Okulun resmi olmayan ancak örtük hiyerarşidir. Öğrencilerin hangi kapıdan gireceğinden, sadece öğretmenlerin yararlanabildiği bir ortak alanın kullanılmasına kadar çeşitli ilişkileri içerir.
- **Törenler ve Semboller:** Bayrak törenleri, özel günler ve okulda yapılan anmalar ya da mezuniyet etkinlikleri gibi okul kültürünü yansıtan etkinlikleri içerir.

• **Liderler ve Kahramanlar:** Sembolik anlamıyla okulda var olan lider, kurucu vb. kişileri, bu kişilere ait hikâyeleri içerir ve lider ve kahramanlara ait hikâyeler öğrencilerin ve çalışan personelin motive edilmesinde kullanılabilir. Çelik'e (2000: 121) göre okulun öğrenen örgüt olması için bir öğrenme kültürüne sahip olması gerekir. Her okulun kendilerine özgü bir kültürü vardır. Örgütlerde somut veya soyut birçok davranışın ortaya çıkarılmasında örgüt kültürü gerekli zemini hazırlamaktadır.

Öğrenen örgüt kurmada ve bu örgütü geliştirmede, öğrenen örgüt kültürü büyük önem taşımaktadır. Bu tür örgütlerde, risk alma, yeni fikirler ve ürünler ortaya koyma, örgüt içi bütünleşmeye yönelik eylemler teşvik edilir. Bireyler eleştirilere açıktırlar, yapılan hatalar hoşgörü ile karşılanır ve hatalar gelişim için bir fırsat olarak değerlendirilir (Aksu, 2013: 49). Şişman (2002b: 187) , etkili bir okulun kültürel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Okulun temel değer ve sembolleri herkes tarafından paylaşılır.
- Okulda bir takım ruhu egemen olup ortaklaşa davranışlar teşvik edilir.
- Okul toplumunu oluşturan üyeler, birbiriyle dostane ilişkiler içindedir.
- Okulda yenilik ve değişme teşvik edilir.
- Okul kadrosu arasında karşılıklı bir yardımlaşma ve güven vardır.
- Başarılar kutlanır ve ödüllendirilir.
- Okul yöneticileri kültürel ve sembolik liderlik davranışları sergiler.
- Destekleyici bir ortam vardır.

Örgütsel öğrenmede üyeler arasındaki informal ilişkilerin de güçlü olması gerekir. Okul çalışanları arasındaki özel sohbetler, öğretmenler odasındaki diyaloglar, tartışmalar ve okulun düzenlediği birtakım faaliyetler, öğrenen bir okul yaratmaya destek olmalıdır. Bunun için de öncelikle öğretmenlerin ve idarecilerin öğrenmeye hevesli olması gerekir. Çünkü öğrenmeyen öğretmen ve yöneticilerden öğrenen bir okul oluşmaz (Çelik, 2002: 139).

Örgütsel öğrenmenin varlığını güçlendiren veya zayıflatan en önemli öge örgütün kültürüdür. Örgütsel kültürü güçlü olan okullarda, bütün öğretmenler öğrenme eğilimi gösterirken (Çelik, 2002: 140), öğrenme açısından zayıf bir öğrenme kültürüne sahip olan okulların öğrenme yetersizlikleri artabilir. Bunun içinde okulun öğrenen bir okul

olabilmesi, ancak örgütsel öğrenme kültürüne sahip olmaları ile mümkündür. Dolayısıyla bir okulun inançları, değerleri, normları ve paylaşılan vizyonları örgütsel öğrenmeyi destekleyici nitelikte olmalıdır. Aksi takdirde o okulda, örgütsel öğrenme kültüründen bahsedilemez (Çelik, 2003: 125-126).

Örgütsel öğrenme isteği örgütsel kültür yapısına göre değişiklik gösterir. Eğer örgütte paylaşılan değerler örgütsel öğrenmeyi güçlendiriyorsa, örgüt çalışanı öğrenme konusunda ciddi bir çaba sarf edecektir. Çünkü örgütsel öğrenme grup halinde öğrenmeyi gerektirir. Örgütsel ortamda bireyin davranışını ortak bir hedef doğrultusunda yönlendirmenin yolu, güçlü bir örgütsel kültür oluşturmaya bağlıdır (Çelik, 2000: 139-140). Güçlü örgüt kültürüne sahip kuruluşlarda, iş görenlerin nasıl davranmaları gerektiği belirtilen yerleşmiş davranışsal parametreler oluşmuşken, zayıf örgüt kültürüne sahip kuruluşlarda iş görenler ne yapmaları gerektiğini belirlemeye çalışırken zaman kaybederler (Şimşek vd. , 2001: 34).

Güçlü okul kültürüne sahip okullarda yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci, öğretmen- veli, yani bütün okul paydaşları arasında işbirliği vardır. Bütün paydaşların bilgiye ulaşması için etkili iletişim kurarlar. Bürokrasiden uzak, açık ve çift yönlü iletişim vardır. Paylaştıkları değerler sayesinde örgütsel bağlılıkları yüksektir.

Örgüt kültürü, okulun kimliğidir; okulun ta kendisidir. Normları, beklentileri, davranışları, inançları, etkinlikleri barındıran okulun kültürü durağan bir okul kültürü olmamalıdır. Durağan kültür demek, değişmeye kapalı kültür, yani öğrenmeye kapalı bir kültür manasını taşır (Çelik, 1999: 58). Böyle bir örgütte de yenilik ve değişmeden söz etmek mümkün değildir.

2.6.2.2. Öğrenen Okul İklimi

Örgüt iklimi; bir örgütü diğer bir örgüte göre farklı kılan kendine özgü kişilik yapısı ve örgüte katılan bireylerin bu kişilikle karşılaştıklarında hissettikleri duyguların bütünüdür (Karlı, 1998: 15). Örgüt iklimi; örgütün kişiliğini ifade eder. Bir örgütü diğer örgütlerden ayıran, örgütte çalışanların davranışlarını etkileyen, örgütü bir bütün olarak betimleyen ve üyeler tarafından algılanma biçimini ifade eden bir kavramdır. Bu bağlamda örgüt iklimi, okulların yaşam alanını tahlil etmede kullanılan bir özellikler bütünüdür. Örgüt iklimi,

eğitim kurumları içerisinde dönüşerek “okul iklimi” özel alanını oluşturmaktadır (Doğan, 2012: 56).

Okuldaki ilişkilerin kalitesi olarak da tanımlanan okul iklimi; kişilerarası, örgütsel ve öğretimsel boyutları ve okul sistemi içerisindeki tüm bireylerin tutum ve davranışlarıyla ilişkili faktörleri içine alan çok boyutlu bir kavramdır. Bir okulu diğerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul içi ve çevreyle ilgili nitelikleri içerir. Okul iklimi oluşturma aslında bir okulun kişiliğini oluşturmaz. Yani birey için kişilik ne ise, kurum için de iklim odur. Bir okulun başka okullar tarafından olumlu ya da olumsuz algısı üzerinde, okul iklimi oldukça önem arz eder. Bu iklimin oluşturulduğu okul ortamlarında okul çalışanlarının bir birlik duygusuna sahip oldukları ve çalışanlar arasında samimi bir ilişkinin varlığı dikkat çeker. Çalışanlar bu ilişkiden bir doyum sağlarlar. Bu iklimin oluşturulmasından okulda çalışan herkes sorumludur. Yani tek başına okul müdürünün emekleriyle değil, o kurumda çalışan öğretmenler ve hizmet alan tüm öğrencilerle birlikte yapılır (Ulusoy, 2015).

Bir okulun örgüt iklimi, bireylerin davranışlarını etkileyen ve bir okuldan diğerine değişen i özellikler (Cerit, 2003: 90), okuldaki çalışma koşulları ve bu koşulların insanlar üzerindeki etkisi (Şişman, 2002c: 101) olarak tanımlanmaktadır. Okul iklimi kısaca, okul ziyaret edildiğinde hissedilen atmosfer olarak tanımlanabilir. Aynı sosyal ve kültürel çevrede yer alsalar bile, iki okulun örgütsel iklimi birbirinden farklı olabilir.

Nasıl bir yerde uzun bir süre boyunca gözlemlenen sıcaklık, nem, hava basıncı, rüzgâr, yağış, yağış şekli gibi zamanla değişimi beklenen meteorolojik olaylar iklimi etkiliyorsa okul iklimi de güven, işbirliği, saygı, açıklık, bağlılık, etkili çalışma, motivasyon, yenilik, akademik gelişme ve öğrenme gibi değişkenlerle belirlenir.

Bir kurum olarak okulun amacı öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmektir. Bunun gerçekleşmesi için de verimli bir öğrenme ortamının sağlanması gerekmektedir. Bir okuldaki öğrenme ortamının niteliğini belirleyen o okulun iklimidir. Bir okulun iklimi demek, o okuldaki tüm paydaşların; öğrenci, öğretmen, idare ve ebeveynler arası iletişimin niteliğine, öğrenme sürecine herkesin etkin katılımına, çalışanların örgüt kültürüne dönük ortak algılamalarına, problem çözmeye, okuldaki herkes için güven ve karşılıklı saygıya, tutumlara ve yeni fikirlere işaret eder.

Şişman'a (2002b: 191-192) göre etkili bir öğrenme iklimine sahip okullarda sorunların çözüm sürecinde herkesin katılımı vardır ve okulun amaçları herkes tarafından bilinir. Okuldaki herkes birbirine güvenir ve hiç kimse sorumluluk almaktan kaçmaz. Öğrenci başarısı yüksektir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin moral düzeyi yüksektir. Okulun faaliyetleri, okulun doğasını algılayan çevre tarafından destek görür.

Hernandez ve Seem' e (2004) göre olumsuz bir okul ikliminde, yöneticiler ve okulun diğer unsurları arasındaki iletişim zayıftır; açık olamayan kurallar ve ödül sistemi vardır; hatalı davranışlar karşısında nasıl davranılacağına dair bir politika yoktur; öğrenciler, eğitimcilerin kendilerine değer vermediğini ve saygı duymadığını düşünür; öğrenci başarılarına dair düşük bir beklenti vardır; öğrenme süreçlerine karşı öğrencilerin motivasyonu azdır; öğretmen ve öğrencilerin moralleri düşüktür; okul güvenliğine zarar veren düzensiz sınıf ortamları vardır (Doğan, 2012: 59). Ayrıca okul paydaşlarının örgütsel bağlılıkları düşük düzeydedir. Bu olumsuz atmosferi okuldaki herkes hissederek ve kabullenirse okulun öğrenen bir örgüt olmasının yolu da kapanır.

Olumlu bir öğrenme ve okul iklimine sahip okullarda, akademik gelişime ve öğrenmeye önem verilir, tüm üyeler arasındaki iletişim kanalı açıktır, gerçekçi ve açık bir iletişim vardır, okula bağlılık ve okuldan memnuniyet üst düzeydedir. Okulun tüm öznelere işbirliği halindedir ve işlerine bağlıdır. Güçlü ve pozitif bir okul iklimi, okulun tüm çalışanları arasında çift yönlü iletişime dayanan demokratik bir atmosferi betimler. Öğrenen okulların en önemli özelliği de güçlü ve pozitif bir iklime sahip olmalarıdır.

Yaşadığımız yerin iklimine uygun olarak evlerimizi tasarlarız. Okullar da bu şekilde kendi öğrenme ortamlarını ve aktivitelerini planlarsa varlıklarını tehdit eden durumlara karşı hazırlıklı olabilir. Eğer okullar bugünün iklim durumunun farkında olur ve geçmişten bugüne farkını ortaya koyabilirlerse öğrenen okul kimliğine kavuşabilirler; gelişim, değişim ve yenilik odaklı çalışabilirler.

2.6.2.3. Öğrenen Okulun Değerleri

Yaşama ve öğrenme alanı olan okullar, değerler üzerine inşa edilmiştir. Her bireyin ve toplumun olduğu gibi her okulun da kendine özgü değerleri vardır. Bu değerler zamanla oluşur veya oluşturulur. Bireyler kendilerine ait değerlerle ve çevrelerine ait değerlerle

örülü bir yaşama sahiptir. Bir değer örüntüsü ile yaşamlarını sürdüren bireylerin, üyesi oldukları toplumun ve okulun değerlerini oluşturdukları ve aynı şekilde kendi değerlerini de toplum ve okulun değerleri ile değiştirebildikleri görülmektedir (Turan ve Aktan, 2008: 230-231).

Öğrenen okullar, öğrenme etkinliğinin ön planda olduğu kurumlardır. Bu ortamın oluşması, okulda öğrenen örgüte özgü değerlerin ortaya çıkmasını ve bu değerlerin okul paydaşlarınca benimsenmesini gerektirmektedir. Çünkü okul kültürü üyelerin paylaştığı değerlerden oluşur.

Öğrenen okulda hâkim olması gereken değerleri Wallace (1997: 85) şöyle sıralamıştır: Yansıtıcı diyalog, öğretmenler arası etkileşim, öğrencinin öğrenmesine odaklanma, personeller arası işbirliği, yaygınlaştırılmış değerler ve normlar (Töremen, 2001: 104). Bu değerlerin okulda öne çıkması, öğrenen örgüt kültürünün egemen olduğuna işaret eder.

Öğrenen okulların belli değerlerinin vurgulanması gerektiğini belirten Töremen (1999: 51-55), bu değerleri şu şekilde sıralamıştır:

- **Herkesin Olduğu Gibi Kabul Edilmesi ve Değerli Olduğu Düşüncesi:** Eğitim sisteminin amacı, bilgiyi üretmektir. Çünkü bilgi, en büyük güç ve en büyük değer haline gelmiştir. Bilgi üreten toplumlar, ekonomik getirisinden de yararlanmaktadır. Bu nedenle eğitime yapılan yatırım, pahalı ama en iyi yatırımdır. Eğitim reformunda önemli olan, insana değer vermeyi öğrenmektir (Drucker, 1994: 237-257). Temel değerler arasında en önemlisi, herkesin değerinin eşit olarak görülmesi ve bir bireyin tüm yönlerini geliştirmenin önemli olduğudur.

- **Bireysel Kapasite ve Başarı:** Öğrenen okulda her öğrencinin öğrenebileceğine inanıldığından; koşulları kabul etmek yerine öğrenmeyi engelleyen sorunların temeline inip, çözmek önemlidir. Öğrenen okulda başarılı olmak için bireylerin kapasitelerine hiçbir sınırın getirilmeyeceğine inanılır. Herkesin eğitim geçmişinde oluşması zorunlu olan bu durum, öğrenme ve başarı için gereklidir. Öğrenen okul insanların kapasitelerinin birçok boyutlarını tanıy ve güçlendirir.

Nixon (1996: 69), bireylerin kapasitelerini, bireysel boyutlarına göre sıralar. Bu bireysel boyutları; estetik ve iş becerisi, dilbilim ve edebi yeterlik, matematik, bilimsel, ahlaki, ruhsal, fiziki, insan ve sosyal şeklinde gruplandırır.

- **İddialı Olma ve Kendine Güvenme:** Bireyler öğrenmede ve öğrenmenin getireceği kazanç ve güç sayesinde başarılı olma ve kendini geliştirme eğilimindedirler.

- **Sorumluluk ve Özerklik İçin Güçlendirme:** Okullar bireylere hayatlarını üst düzeyde kontrol etmelerinde yardımcı olmalı ve bireylerin düşünme potansiyellerini geliştirebilmelidir. Bu konuda öğrenen okulun görevi öğrencilere davranış, bilgi ve deneyim kazandırmaktır. Öğrenen okul bilgiyi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğretmelidir. Bu da beraberinde özgüven, esneklik ve değişikliğe açık olmayı getirecektir (Nixon, 1996: 70).

- **Toplum ve Başkaları İçin Sorumluluk Almak:** Nixon' a (1996: 71) göre öğrenen okul, öğrencilere başarılarla dolu bir hayatta almaları gereken kararların ve sorumlulukların nasıl alınacağını öğretir. Öğrenen okul bireylere okullarının kalitesi için sorumluluk almayı öğretir. Okulda girişimcilik için cesaretlenen bireyler, kararlar almaya başlayacak, dolayısıyla sorumluluk almayı kabulleneceklerdir.

- **Vizyon ve Hedef:** Öğrenen okul, öğrencilerden ümidini kesmeyen, gelecek için mutluluğu öngören, öğrenme ve öğretme için çaba vizyonu sunan, başarıyı hedefleyen bir örgüttür. Yapmaya ihtiyaç duyduğumuz şey, öğrenmeyi yapılan her etkinliğin odak noktasına koymaktır. Öğrenenler toplumu olarak okulların hedefi, öğrenen okulun kurumsal gelişmesinin temellerini atmaktır (Nixon, 1996: 93).

Öğrenen okulda okul yöneticisi; vizyon sahibi, öğretmenine, öğrencisine, yardımcı personeline ve eğitimden beklentisi olan herkese başarıya nasıl ulaşacaklarını anlatıp rehberlik etmeyi hedefleyen eğitim lideridir. Öğrenen okulda karşılaşılan problemleri ortadan kaldırmak, öğrenme engellerini yıkmak, öğretmenleri, öğrencileri ve personeli öğrenmeye motive etmek ve ortak bir vizyon belirleyebilmek için iyi yetişmiş eğitim yöneticilerine ihtiyaç vardır.

- **Personel İlgisi:** İşbirliği ve dayanışma öğrenen okulun geleceğinin esasıdır. İşbirliği içindeki öğretmenler, kendilerini okulu geliştirmeyi hedefleyen takımın bir üyesi olarak görürler.

- **Kalite İçin Araştırma:** Öğrenen okul, her öğrenci için araştırma ortamı sağlar. Okulun örgütsel öğrenme derecesi onun kaliteye bakış açısıyla aynı değerdedir. Bir okulda öğretmenler arasında ciddi bir kalite bilinci oluşmamışsa, bu okulda gelişmiş bir öğrenme

kültüründen bahsedilemez. Bu nedenle sürekli değişme ve gelişmeye açık olmalı ve öğretmenlerin gelişmesi desteklenerek değişime tüm okul personelinin katılımı sağlanmalıdır. Bu süreçte küçük adımlarla çalışmalı ve kısa dönemli projeler başlatılmalıdır. Süreç işlerken örgüt lideri olarak okul müdürlerine çok önemli görevler düşmektedir. Okul müdürü bürokratik, klasik denetleyici, yargılayıcı ve ceza verici tavrından uzaklaşarak tüm çalışanlarına rehberlik edip, tasarımcı ve öğretici olma rolünü üstlenmelidir.

- **Ebeveyn Katılımı:** Öğrenen okulda öğretmenler, veliler ve toplum karşılıklı ve bağımsız olarak doğru ve faydalı olanı uygulamaya çalışırlar. Ebeveynler, çocuklarının eğitiminde merkezi role sahip olduklarından öğrenen okul içerisinde eğitimci olarak kabul edilirler ve çocuklarının eğitimine katılmaya teşvik edilirler. Öğrenen okullarda, çocuklarıyla ilgilenen ebeveynlerin saygınlık kazandığı bir kültür geliştirmek hedeflenir.

- **Toplum İlgisi:** Topluma hizmet etmeyen bir okulun ayakta kalması güçtür. Okul ve toplum ancak beraber çalıştıklarında başarıya ulaşırlar. Okulun toplumla ilişkisi, eğitim süreçlerine de etki eder. Öğrenen okul, toplumda hayat kalitesini arttırmak, özgüvene değer vermek, motivasyonu arttıracak şekilde başarıyı yaymak ve herkese sorumluluk vermek üzere yapılanmıştır.

Öğrenen okul değerlerle yönetilir. Bu nedenle öğrenen okullarda, bireylerde kapasite kaynakları konusunda farklı bir vizyon yaygınlaştırmak amacıyla değerler dikkatle seçilir (Töremen, 1999: 89). Öğrenen okullar; öğrenmenin sadece bilişsel öğrenmelerle sınırlı kalmayıp, değerler, inançlar ve tutumlar gibi duyuşsal davranışların da geliştirilmesi gerektiğine inanan örgütlerdir. Öğrenme, ancak hem bilişsel hem de duyuşsal davranışların bütünleştirildiği ortamlarda anlam kazanır.

2.6.3. Öğrenen Okul ve Geleneksel Okul

Eğitim kurumları, bilgi toplumunda etkinliklerini ve verimliliklerini artırma yollarını aramaktadırlar. Bu nedenle okullar varlıklarını devam ettirebilmek için çevrelerindeki olup bitenleri takip etmeli, kendini geliştirmeli ve değişimlere ayak uydurmalıdır. Bunun tek yolu ise okulların alışlagelmiş eğitim anlayışını terk ederek öğrenen örgütlere dönüşmeleridir.

Sanayi toplumunun okuldan beklentileri ile bilgi toplumunun beklentileri birbirinden çok farklıdır. Okullar, sanayi toplumunun istekleri doğrultusunda bireylere bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırmıştır. Sanayi sonrası ortaya çıkan bilgi toplumu okulunun gündeminde, yaparak yaşayarak öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, insanların kendi eğimlerinden sorumlu olması, eğitimin okulun duvarlarını aşması, yetişkinlerin eğitimi, yaşam boyu öğrenme gibi konular yer almaktadır. Bu dönemlerde okulların işlevleri sürekli değişmektedir (Kümüş, 1998: 2).

Çizelge 2. 3. Sanayi ve bilgi toplumundaki eğitim modelleri

Ölçütler	Sanayi Toplumuna Eğitim Modeli	Bilgi Toplumuna Eğitim Modeli
Öğretmenin rolü	Her şeyi bilen öğretmen bilgi aktarıcı, alanında uzman	Yönlendirici, yol gösterici
Öğrencinin rolü	Dinleyici, edilgen, bireysel çalışma	Aktif, işbirliğine yatkın, takım çalışması
Yöneticinin rolü	Yönetim lideri	Öğretim-Yönetim lideri
Öğrenme yöntemi	Sınıfta öğrenme	Kişisel araştırma
Öğrenme şekli	Bireysel çalışmalarıyla öğrenme	Takım çalışmasıyla öğrenme
Öğrenme niteliği	Öğretileni öğrenme	Öğrenmeyi öğrenme
Eğitim programı	Standart eğitim programları	Değişken eğitim programları
İş gören geliştirme	Hizmet içi eğitim	Örgütsel öğrenme
Başarı ölçütü	Ezberlenmiş bilgi aktarımının esas alınması	Kavramları çok boyutlu olarak tanımlayabilme

Kaynak: Aytaç, 1999: 75

Hızlı teknolojik gelişme, okulları kendilerini yenilemeye zorlamakta, amaçlarını yeniden gözden geçirmeye yönlendirmektedir. Artık günümüzde, okulların geleneksel öğretme görevi, yerini öğrencinin aktif olduğu öğrenmeye bırakmıştır. Öğrenmeyi öğretmek görevi olan okulların da öncelikle kendi içlerinde öğrenen bir örgüt olmaları icap eder. Bu nedenle öğrenmenin günlük işlerle birlikte doğal bir süreç olarak görülmesi ve öğrenmenin temel bir değer haline gelmesi gerekmektedir (Çalık, 2003: 115). Öğrenen bir eğitim kurumunun, bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm faaliyetler geleneksel eğitim kurumlarına göre farklılık göstermektedir.

Çizelge 2. 4. Geleneksel okul ve öğrenen okul arasındaki farklar

GELENEKSEL OKUL	ÖĞRENEN OKUL
Bilgi kesindir	Bilgi geçicidir
Eğitim, ansiklopedik bilgi kazandırmak için verilir.	Eğitim, konuları derinliğine anlamak için verilir
Bilgi, gelecekte kullanılmak için verilir	Bilgi, yeni bilgi üretmek için edinilir.
Bilginin yayıcısı olarak öğretmen	Öğretme etkinliklerinin düzenleyicisi olarak öğretmen
Sınıfta tek karar verici olarak öğretmen	Kararlar diğer öğretmenlerle birlikte verilmektedir
Tek yönlü iletişim	Çift yönlü iletişim
Ürün temelli	Süreç temelli
Okul öğrencinin öğrendiği yerdir	Okulda herkes birlikte öğrenir
Öğretmen öğrenciye bilgi aktarır	Öğretmen öğrenciye sorgulamayı öğretir
Veliler, eğitim ve okuldan anlamaz	Velilerin işbirliği esastır
Yarışmaya dayalı	Birlikteliğe dayalı
Normal dağılıma göre öğrenci değerlendirme	Tam öğrenmeye yönelik değerlendirme
Kontrol edici olarak öğretmen	Düzenleyici, lider, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan olarak öğretmen
Öğretmen merkezli	Öğrenci üzerine odaklanmış
Tek kitap üzerine program temelli	Yetişkin hayatının sorumlulukları üzerine odaklanmış ve tanımlanmış yeterlilikler
Kontrol edici olarak yöneticiler	Düzenleyici, öğretim lideri, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan kişi olarak yönetici

Kaynak: Özdemir,2000: 22

Geleneksel okul sisteminde, bilginin yayıcısı olarak öğretmen, sahip oldukları bilgileri öğrencilerine aktarırlar. Geleneksel okullarda bilgi, gelecekte kullanılmak üzere vardır. Klasik okullarda öğretmenler ne yapılacağına karar verirken, üst yönetim kontrol etme görevini yerine getirir. Tek yönlü iletişimin olduğu geleneksel okullarda veliler, eğitim ve okul etkinliklerine pek katılmazlar. Öğretmen merkezli geleneksel okullarda öğretmen aktif iken öğrenci sadece pasif alıcı durumdadır.

Öğrenen okullarda öğretmen, faaliyetlerin düzenleyicisi olarak tam ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar. Çift yönlü iletişimin olduğu öğrenen okul ortamlarında öğretmen, öğrenciye sorgulamayı öğretir. Öğrenen okullarda düzenleyici ve öğretim lideri olarak müdürler, öğrencinin ihtiyaçlarına eğilen ve işi yapan kişi niteliğindedir.

Öğrenen okullarda herkes birlikte öğrenir. Okul müdüründen öğretmenine, öğrencisine, yardımcı personellerine, velisine kadar herkes öğrenendir. Öğrenci üzerine odaklanılan bu okullarda kararlar verilirken velilerle işbirliği yapılır. Tüm ilişkilerin temelinde işbirliği vardır.

Eğitim programının hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için öğrenen okulda öğrenmeyi öğrenme, tam öğrenmeye yönelik değerlendirme ve yeni bilgi üretme esas alınır. Çünkü okulların sadece kesin bilgileri öğretmeleri ve ansiklopedik bilgileri kazandırmaları yetmez; yeni bilgiler üretmeleri, öğrenmeyi öğrenmeleri ve öğrenmeyi temel bir değer ve doğal bir süreç olarak görmeleri gerekmektedir.

2.6.4. Öğrenen Okullarda ğrenme Ortamları

Öğrenen bir okulda öğrenme ortamı; yönetici, ğretmen, ğrenci, veli ve okulun diğer üyelerinin paylaştığı sosyal bir ortamdır. Öğrenen okullar dört duvarın ardında çeşitli öğrenme ortamları yaratan dinamik bir örgüttür. Bu okullar yalnız okul içi değil, okul dışında da diğer örgütlerle iş birliği kurar ve birlikte öğrenme anlayışıyla hareket ederler.

Okul ortamında öğretmenler, okul yöneticileri ve diğer personel sahip oldukları mesleki bilgileri artırmak, mesleki alanda ortaya çıkan değişimi ve yenilikleri takip ederek öğrenmek zorundadırlar. Okul personelinin öğrenme ve değişme konusundaki isteği, gayreti ne kadar büyük olursa, mesleki başarıları da o kadar büyük olur. Bu başarı okulun kalitesini yükseltir. Okuldaki eğitimin kalitesini artırmak, ğretmen, idareci ve diğer personelin kişişel gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla okullar öğrenen kurum haline getirilmelidir. Böyle bir kurumda çalışan öğretmenler ve idareciler sürekli olarak öğrenme faaliyetlerinde bulunurlar. Okullar alışanları için öğrenme laboratuvarlarıdır. Bir okulu öğrenme laboratuvarı haline getirmek amacıyla, okullarda öğrenme ortamları (alt yapıları) oluşturulmalıdır. Okullardaki ğrenme ortamları ve faaliyetleri şunlardır (Kümüş, 1998: 43-44):

- **Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri:** Okul ortamında, ğretmen ve okul yöneticilerinin, kişişel gelişimlerini sürdürmek, mesleki yenilikleri takip etmelerini kolaylaştırmak amacıyla hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenir. Bu tur faaliyetler, okul personelinin eski öğrenmelerini bütünleyen, eksikliklerini gideren ve kişişel niteliklerini de artıran çeşitli programları içerir.

- **Zümre Toplantıları:** Bir okuldaki branş ğretmenlerinin belli tarihlerde bir araya gelerek, bilgi, beceri ve tecrübelerini paylaştıkları, okuldaki en entelektüel ortamdır. Zümre toplantılarında öğretmenler daha çok, özel ğretim yöntemleri, ğretim metot ve teknikleri yanında lme ve teknikleri üzerinde çalışırlar.

- **Öğretmenler Toplantısı:** Öğretmenler toplantısı, okuldaki bütün öğretmenler ve okul yöneticilerin düzenli olarak bir araya geldikleri en önemli anlardır. Bu toplantılarda öğretmenler ve okul yöneticileri arasında fikir alış verişi olur. Okul yöneticileri ve öğretmenler problem çözme becerilerini paylaşırlar. Okulun geleceğine ait önemli kararlar alınır. Okulun problemleri tartışılır. Paylaşılan çözümler üretilir.

- **Teftiş, Denetleme ve Rehberlik Faaliyetleri:** Okul ortamında bir öğretmenin ya da yöneticinin bir başkası tarafından denetlenmesi, yapılan hataların ortaya çıkmasını kolaylaştırır. Denetleme sonunda dönütler alınır, denetlenen bireye rehberlik yapılır.

- **Okul - Aile Birliği ve Okul Koruma Dernekleri ile Yapılan Toplantılar:** Okullar çevrelerine okul-aile birliği ve koruma dernekleri aracılığıyla açılmaktadır. Çevrenin okuldan beklentileri, okulun da çevreden beklentileri uzlaştırılmaya çalışılır. Okullarda düzenlenen hizmetçi eğitim faaliyetleri, öğretmenlerin zümre toplantıları ve diğer akademik içerikli toplantılar, denetim ve rehberlik faaliyetleri ve okul-aile birlikleri ile yapılan toplantılar, çeşitli öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği ortamlardır. Bu ortamlarda, taraflar arasında bilgi alışverişi sağlanabilir, ortak paylaşımlarda bulunulabilir ve öğrenen örgüt olma yolunda önemli adımlar atılabilir (Çalık, 2003).

2.6.5. Öğrenen Okulda Paydaş Roller

Öğrenen bir okuldan başarı elde edebilmek için yapılacak şey, okulun bütün paydaşlarının okulun hedefleri doğrultusunda çalışmalarını sağlamaktır. Bu tıpkı arı kovanındaki arılar gibi doğrudan veya dolaylı olarak okullun tüm etkinliklerine bütün paydaşların yer aldığı bir çalışmayı akla getirir. Bu tarz okullarda en önemli nokta, öğrenme sürecinin örgüt kültürüne yerleştirilmesi ve planlı bir şekilde gerçekleştirilmesidir. Çünkü ancak böyle bir anlayış değişim sürecini beraberinde getirir. Bu durumda okulun bütün üyeleri sorumluluklar yüklenirler ve böylece öğrenen örgüt olma yolunda önemli adımlar atılabilir. Öğrenen okuldaki paydaş rolleri öğretmen, yönetici, öğrenci ve ebeveyn açısından aşağıda ele alınmıştır.

2.6.5.1. Öğrenen Okulda Öğretmenin Rolü

Sosyal bir sistem olarak okulun en stratejik parçası olan öğretmenler, özünde eğitim ve öğretim kavramları üzerinde şekillenmiş bir mesleği yerine getirirler. Eğitim ve öğretim görevini kaliteli bir şekilde yerine getiren öğretmen, bireylerde öğrenme ihtiyacı ve isteği

uyandırabilmelidir. Öğretmen, öğretme ve öğrenme ortamını etkili ve kaliteli bir şekilde oluşturarak amaçları gerçekleştirmede gerek öğrencilere gerekse ebeveynlere rehberlik eden kişidir. Eğitim öğretim sürecinin yaşandığı okullarda amaca ulaşmak kadar önemli bir konu da harcanan çaba ve eylemlerdir. Bu nedenle sürecin verimliliği, eğitim öğretim sürecine etki eden tüm kişilerin etkileşimini gerektirir. Bu etkileşimin yoğunluğu, öğretmen-yönetici, öğretmen-veli, öğretmen-öğrenci ve yönetici-veli arasında da düşünüldüğünde, öğrenen okullarda kalite kendiliğinden fark edilmektedir.

Bilgi toplumunda okulların bireylere yaşamları boyunca yetecek bilgi donanımını kazandırmaları mümkün değildir. Bunun yerine okullarda, öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgileri öğrenebilecek yeterliği kazanmaları; yani öğrenmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Öğretmenler, geleneksel öğretme yaklaşımı yerine öğrenmeyi öğretmelidirler (Özden, 2000: 95-96). Öğrenen okulların öğretmenleri, bu önemli hususu göz önünde bulundurarak hareket ederler.

Öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek için öğretmenlerin de geleneksel bilgi aktarıcılığı rolünü bırakarak, öğrenmelerini sağlayan bir rehber olarak hareket etmeleri gerekmektedir. Çünkü eğitimde yeni felsefe ve yaklaşımların uygulanması, öğretmenlerin kendilerini yargılayıcı bir kişi olarak görmekten çok destekleyici bir kişi olarak görmelerini; geleneksel bilgi aktarıcı bir kişi olmaktan çok yönlendirici ve kılavuz bir kişi olarak görmelerini gerektirir (Çalık, 2003: 126).

Öğrenen örgüt sıradan insanların yer aldığı insan kaynağı ile oluşturulamaz. Mesleğinde derinliğine bilgi sahibi ve öz yetenekleri gelişmiş, öğrenmeyi öğrenmiş, bilgiyi kıskanmayan, bilgi paylaşımına açık, bilgiye nasıl ulaşılabileceğini bilen, araştıran ve sürekli gelişen ve geliştiren, yenilikçi ve yaratıcı, değişime açık ve esnek, takım halinde çalışabilen çalışanlar ile öğrenen örgüt olunabilir (Atak, 2009: 66). Bu nedenle günümüz bilgi toplumunda öğrenen bir topluluk yaratmak için öğretmenlerin de bu niteliklere sahip olması gerekmektedir.

Öğrenen okulda öğretmenleri ve yöneticileri kabin görevlilerine benzeten Senge ve arkadaşları (2007), nasıl ki uçaktaki kabin görevlisi sorumluluk ve hizmet alanı açısından tek bir koltuktan sorumlu değil; uçuş süresince tüm yolcuların hizmetindeyse, öğrenen okullarda öğretmenler ve yöneticiler de benzer şekilde “benim sınıfım” algısından

uzaklaşarak “benim okulum” zihniyetine sahip kişilerdir (Banoğlu ve Peker, 2012: 74). Böyle bir okulda öğretmenler, yönlendirici ve kılavuz bir kişi olarak görev yaparlar.

Öğrenen okulun en önemli unsurlarından olan öğretmenlerin buldukları örgüt bünyesindeki verimliliği, gerek onların gerekse de tüm örgütün etkililiğini belirleyen en önemli faktörlerden birisidir. Çağdaş uygarlıkların bilgiye ulaşma, bilgiyi öğrenme ve bilgiyi kullanma becerileri, yetiştirmiş oldukları öğretmenler sayesinde gelişebilmektedir. Günümüzde okullarda, her türlü teknolojik imkânlarla kolaylıkla ulaşılabilen bir ortamda, öğretmenlerden bu imkânları en etkin bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. Öğretmenler, mesleki formasyonlarını daima tazelemenin yollarını aramalı, kişisel ustalık düzeylerini de en üst noktaya taşıyabilmenin mücadelesini vermelidirler. Öğrenen bir okul olmak için öncelikle öğretmenlerin, öğrenen örgüt disiplinlerini en iyi şekilde hayata geçirmeleri gerekmektedir (Kılıç, 2009: 29-30).

Öğrenen bir topluluk yaratmak için, öğretmenlerin kendilerini sürekli öğrenmeye adanmaları gerekir. Öğrenme işinden vazgeçen bir öğretmen, öğrenen bir okul olabilmek için etkili ve verimli bir öğrenme ortamı yaratamaz.

Okulların hedeflerine ulaşması ve örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri ancak öğretmenlerin öğrenmelere rehberlik etmesiyle mümkündür. Çünkü öğretmenlerin rehberlik ettikleri ortamlarda öğrenen bir topluluk yaratma daha da kolaylaşır. Okullar hedeflerine öğrenen öğretmenleri aracılığıyla ulaşırlar.

Bilimsel bilginin, insan yaşamındaki öneminin giderek arttığı günümüzde, eğitim iş görenlerinin bilgileri, bilimlerin hızlı gelişmesi karşısında eskimektedir. Eskiyen bilgilerin yenileriyle değiştirilmemesi, okulu da eskitir. Bu yüzden eğitim iş görenlerinin mesleklerinde yenileşmeleri ve okulun gelişmesi için yeni bilgileri edinmesi ve kullanması zorunlu hale gelmiştir (Başaran, 2000b: 42). Fındıkçı (2004: 81) günümüz öğretmenin öğrencinin ilerisinde olması, yol gösterebilmesi, danışmanlık ve kolaylaştırıcılık rolünü oynayabilmesi için öncelikle kendisini eğitme ve geliştirme sorumluluğunu yüklenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Okullarda gerçekleştirilecek bir yenileşme girişiminde en önemli oyuncularından biri de öğretmenlerdir. Okulda yapılacak bir değişim ya da yenileşme girişiminde

öğretmenlerin görüşlerine başvurulması bu girişimi daha uzun süreli ve daha sağlıklı yapabilir (Beycioğlu ve Aslan, 2010: 165).

Öğretmenlerin kendilerini değişime hazırlamaları ya da değişim olgusuyla barışık olmaları gerekmektedir. Öğretmenler, değişen öğrenci evreninin ihtiyaçlarına, iş yerinde hızla değişen teknolojiye ve toplumun değişik kesimlerinden gelen istemlere cevap vermelidirler. Öğretmenler program, öğretim yöntemleri vb. konularda ihtiyaç duydukları değişiklikleri kendileri belirleyip, bu konularda kendi değişim durumlarını veya taleplerini yaratabilmeli; değişimi öğrenmenin ve değişim kültürü oluşturmanın okul ortamında öğrencilerin başarısına olumlu etki yaptığını göz önünde bulundurmalıdırlar. Öğretmenler değişim konusunda bilgi sahibi oldukça, süreç ve çıktılar daha sağlıklı olacak ve değişim süreklilik kazanacaktır (Beycioğlu ve Aslan, 2010: 169).

Öğretmen, okulda eğitimsel yaşantıları düzenlemek ve düzenlenen çevrede örnek oluşturacak biçimde yer almak durumundadır. Öğretmenler, mesleki açıdan planlanan konuları belli bir gruba öğreten ve davranışlarıyla öğrenen gruba örnek oluşturan bir meslek mensubudurlar. Hem çevreyi düzenleme hem de çevrenin bir parçası olarak örnek oluşturma; onun hem bilim adamı hem de sanatkâr gibi davranmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmenin değerleri, tutumları, deneyimleri ve davranışları, bütünüyle öğrencilerini, üyesi olduğu toplumu, kendi mesleki geleceğini ve meslektaşlarını etkiler ve doğal olarak da etkilenerek kişisel ve mesleki varlığını biçimlendirir (Sünbül, 1996: 603).

Eğitimsel yaşantının temelini atan sınıf öğretmenlerinin rol model oldukları düşünüldüğünde, okul içi ve okul dışında da etkili oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin bütün eğitim işlerinde en belirgin rolleri oynadıkları bütün toplum tarafından da kabul edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, davranışları, değerleri, dünya görüşleri ve sosyal eğilimleri hem öğrencilerin hem de çalıştıkları okulda diğer kişilerin de davranışlarını ve bilgilerini etkilemektedir.

Liderlik, bir grubu motive ederek, belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları birlikte gerçekleştirebilme yeterliliğidir. Öğretmenler de liderlik rolüyle öğretimsel vizyon geliştirerek ve paylaşarak gerek sınıf etkinliklerini etkin olarak düzenleyebilme gerekse okul etkinliklerinde de işlevsel düzeyde roller üstlenebilir ve geliştirebilirler (Can, 2006: 349). Öğrenen okullarda da öğretmenlerin liderlik rolü okul

müdürleri tarafından tanımlanır, öğretmenler liderlik rolleri almaya ve geliştirmeye teşvik edilir.

2.6.5.2. Öğrenen Okulda Yöneticinin Rolü

Yönetici, yönetimi altındaki bireyler arasında belirli bir amaca yönelmiş etkileşim ve iletişim ortamı oluşturan, geliştiren, çalışanlara faaliyetlerinde nezaret eden kişidir (Fındıkçı, 1996: 112). Eren'e (1991: 6) göre yönetici, belli bir zaman diliminde ve değişen çevre koşullarında belirlenmiş bir takım amaçları gerçekleştirmek amacıyla maddi ve beşeri üretim faktörlerini uyumlu bir şekilde bir araya getiren ve çalıştıran kimselerdir. Tanımlardan yola çıkarak okul yönetiminde başat role sahip kişilerin okul müdürleri olduğu söylenebilir. Çünkü okul müdürleri, okulun amacına uygun yaşayabilmesi, gelişebilmesi ve değişebilmesi için gerekli ortamı hazırlarlar.

Eğitim örgütleri olan okullarda okulun yöneticisi olan okul müdürleri, okulun etkili ve verimli bir şekilde çalışmasını sağlamakla yükümlüdür. Aynı zamanda okuldaki iş görenlerle işbirliği yaparak okulun gelişmelere uyum sağlayabilmesi için ortaya çıkan problemlerin çözümünde rehberlik etmektedir. Böylece okulu amaçlarına uygun olarak yaşatırlar. Okulu amaçlarına uygun yaşatmak da eğitim örgütü olan okullardaki insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde kullanmakla gerçekleşmektedir.

Okul yöneticisi, örgütünü en verimli ve etkili bir şekilde işler duruma getirebilmek için, aynı zamanda lider olmak durumundadır. Çalık (2003: 125), son yıllarda küreselleşme ve rekabet koşulları gibi nedenlerden dolayı artık okulların da diğer kuruluşlar gibi liderlere ihtiyaç duyduğunu ve ihtiyaç duyulan liderlerin de yönetim bilimcileri tarafından lider yönetici olarak tanımlandığını belirtmektedir. Her ne kadar okul yöneticisi denilince okul müdürleri akla gelse de müdür yardımcıları, zümre, şube, bölüm başkanları hatta öğretmenler de belirli konularda okul yöneticisi olarak değerlendirilebilir (Erdoğan, 2004: 89).

Barth (2001), artık bilgiye, beceriye, tutkuya dayanan ve kendinin, öğretmenlerinin ve öğrencilerinin öğreniminin ahlaki sorumluluğunu duyan yeni bir okul müdürü kavramının ortaya çıkma zamanının geldiğinden bahseder. Artık okul yöneticilerinin sadece insan ve madde kaynaklarının etkili ve verimli biçimde kullanılmasının sağlanması

yetmemekte; yöneticilerin aynı zamanda gelişime ve değişime de öncülük etmesi gerekmektedir. Bunun için de öğrenen bir örgüt ortamı oluşturabilmek için okul yöneticilerinin, diğer örgüt yöneticilerine göre farklı rol ve sorumlulukları vardır. Yazıcı (2001: 192), öğrenen örgütlerde liderlerin dört temel rolünü şu şekilde ifade etmektedir:

- Liderler, öncelikle düşünce ve davranışlarıyla, kendilerinin öğrenmeye ve gelişmeye açık insanlar olduklarını kanıtlamalı ve bu yönde gösterilecek çabalarda aktif olmalıdır.
- Öğrenme ve gelişme fırsatlarını tüm çalışanlarına sunma görevini ve destekleyici rolü üstlenmelidirler.
- Öğrenme fırsatlarını günlük işlerin içine entegre ederek, çalışanların her an öğrenme fırsatı bulabilecekleri bir sistem yaratmalıdırlar.
- Öğrenmenin diğer bölümler ve örgütün bütünü için taşıdığı önemi yayma misyonunu üstlenmelidirler.

Bu bağlamda öğrenen örgütlerde liderler, öğrenmeyi teşvik edici bir rol üstlenmeli, bu amaçla yapılan faaliyetleri desteklemeli, örgütün bütünü için önem arz eden örgütsel öğrenme için anlaşılır bir misyon ve vizyon geliştirmeli ve tüm üyelere bunları aşılmalıdır.

Öğrenen örgütlerde, herkesin öğrendiği bir ortamda, lidere düşen görev, yeni öğrenmelere liderlik etmektir. Bu anlamda, lider öğrenmeden sorumlu olup çalışanlara karmaşıklığı anlama, sorunları çözme, görüşlerini açıklama ve ortak düşünsel modeller geliştirme fırsatı sağlamakla yükümlüdür. Liderin öğrenen örgüt ortamını sağlayabilmesi için örgüte rehberlik edecek fikirlere sahip olması, çalışanların öğrenmesi için gerekli altyapıyı hazırlaması ve ekibiyle birlikte diğer çalışanlara model olması gerekmektedir (Çalık, 2003: 125). Öğrenen örgüt liderleri, örgüt için arzuladıkları sonuca kolektif davranarak ve takım halinde öğrenerek ulaşırlar.

Örgütsel öğrenmenin güçlü olduğu okullarda, okul liderlerinin bazı liderlik boyutlarına yeterli olmaları gerekmektedir. Okul liderlerinin okul vizyonunu açık bir şekilde tanımlaması ve açıklaması gerekmektedir. Söz konusu vizyon, okulun planladığı gelecek ideal bir durum olarak değerlendirilmeli ve vizyonun okula yeni fırsatlar tanınması ve okulu geliştirmeye yönelik olması gerekir. Paylaşılan bir vizyon oluşturmak için de

okulda çalışanlar arasında işbirliği geliştirilmeli ve çalışanların birlikte çalışmalarını sağlayacak uygulamalara yer verilmelidir. Okul liderleri, örgütte yüksek performans beklentilerini açığa çıkarmalı, öğretmenleri yaratıcı olmaları ve yeni stratejileri denemeleri için cesaretlendirmelidirler. Liderler, çok çalışarak, şeffaflık sergileyerek, iyi insan becerileri kazanarak ve kendilerini sürekli geliştirerek ve değiştirerek örgüt çalışanlarına uygun model olmaktadır. Tüm okul çalışanlarının bireysel ihtiyaçları, istekleri ve duygularıyla ilgilenirler. Çalışanların ihtiyaçlarını karşılama ve yaptıkları çalışmalara destek olma konusunda, onlara moral desteği verirler. Personeli, yaptıkları çalışmaların bazı boyutlarını yeniden gözden geçirme ve bu çalışmaların daha iyi nasıl yapılabileceğine dair yeniden düşünmeleri yönünde motive ederler. Liderler, etkili bir okul kültürü oluşturarak sürekli gelişmeyi sağlar, personeli birlikte çalışmaya cesaretlendirir ve örgütte yaygın kabul gören değerleri ve inançları oluşturmaya çalışır (Kale, 2003: 50-52).

Öğrenen okulda okul yöneticisi, vizyon sahibi, öğretmenine, öğrencilerine, personeline ve eğitimden beklentisi olan herkese başarıya nasıl ulaşacaklarını anlatıp rehberlik etmeyi hedefleyen eğitim lideridir. Öğrenen okulda karşılaşılan çeşitli engelleri yıkmak, problemleri ortadan kaldırmak, öğretmenleri, personeli ve öğrencileri öğrenmeye motive etmek ve ortak bir vizyon belirleyebilmek için iyi yetişmiş, güçlü eğitim yöneticilerine ihtiyaç vardır (Töremen, 2001: 112).

Öğrenen okul yöneticisi, okuldaki temel kültürel değerleri öğrenme üzerine yerleştirmeye çalışır. Okul yöneticisi, bütün öğretmenlerin paylaşacağı öğrenme vizyonuyla öğrencileri geleceğin dünyasına taşıyabilir (Çelik, 2003: 238). Öğrenen okullarda özellikle yönetim kadrosunda bulunan liderlerin gelişim ve değişime yönelik tutumları, inançları ve değerleri çok önemlidir. Okul müdürlerinin okullarda kesin bir hiyerarşiyi, katı ve merkezîyetçi bir yapıyı ve kuralları ön planda tutması; okul çalışanları arasında etkileşim sağlayacak ortamları yaratmaması; öğretmenlerin karar sürecine katılmaması; paylaşılan bir vizyonun oluşturulmaması ve gelişim ve değişime örgüt olarak sıcak bakılmaması öğrenen okul örgütlerinin önünü tıkayan engeller olarak görülebilir.

2.6.5.3. Öğrenen Okulda Öğrencinin Rolü

Okullar, yaşayarak öğrenme alanlarıdır. Öğrencilerin yaşamları boyunca ihtiyaçları olan temel bilgi, beceri, tutum ve davranışları edinebilmeleri ve ihtiyaçlarını elde

edebilecek becerileri kazanabilmeleri için varlıklarını devam ettirirler. Yani aslında bütün öğrenme etkinlikleri öğrencilere yöneliktir. Çünkü eğitim faaliyetlerinin odağında, öğrencilere istendik davranış kazandırma vardır.

Öğrenen okulda, öğrencilerin yönetime ve örgütsel öğrenme sürecine aktif katılımları sağlanır. Öğrenci sadece bilgi aktarılacak bir obje olarak görülmez, bireysel özellikleri olan ve saygı duyulan bir birey olarak görülür. Öğrenen okulda, öğrenciler öğrenmenin değerli ve önemli bir süreç olduğu konusunda teşvik edilirler. Öğrenciler, birlikte ve bireysel öğrenmeye yönlendirilir. Öğrenen okulda, öncelikle başarılması gereken şeyin, öğrencilerde öğrenme istek ve hevesinin oluşturulması olduğu bilinir. Öğrencilerin, bireysel olarak öğrenmeye karşı motivasyonları sağlanmadan, sürekli öğrenme konusunda öğrenciler teşvik edilmeden, dolayısıyla bireysel öğrenme gerçekleşmeden öğrenen okul olunamayacağı bilinmelidir. Bu nedenle, öğrenen okulda öğrencilerin en temel rolü, öğrenmeyi içselleştirmiş, öğrenme istek ve hevesiyle dolu bireyler olmalarıdır (Çalık, 2003: 128).

Öğrenmeyi öğrenme düşünsel bir etkinlik olup öğrencilere kazandırılması gereken en önemli şey, öğrenmeye karşı istek ve arzu duyulmasıdır. Bu bağlamda öğrencilere düşünmeyi öğretme, bilgiyi üretme, problemleri çözebilme, sağlıklı iletişim kurma, benlik gelişimi ve bireysel çalışma yetileri kazandırılmalıdır (Özden, 2008: 77-79). Bütün öğrencilerin öğrenme yaşantısında olması gereken bu unsurlar, başarı ve öğrenme için gerekli, şartlardandır. Kazandırılması gereken bu davranışlar, öncelikle okul yöneticisi ve öğretmenler tarafından algılanmalıdır. Çünkü öğrenen bir okul müdürü ve öğretmen, aynı zamanda öğrenen bir öğrenci oluşumunu sağlayacaktır.

Günümüzde okullardan beklenen öğrencilerin bilgi kaynağına ulaşabilen, bilgiyi yorumlayabilen, kullanabilen, edindiği bilgiyi koşullara göre yeniden düzenleyebilen ve yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmesidir. Bunun yanında eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, karar verebilen, iletişim becerileri yüksek, teknolojiyi kullanabilen, işbirliği içinde takım çalışmalarına katılabilen, kendi sorunlarını çözerken toplumsal sorunlara duyarsız kalmayan bireyler yetiştirmeleri de gerekir (Fer ve Cırık, 2007: 17-18). Bütün bu beklentilere cevap verebilecek örgüt, öğrenen örgütlerdir.

Okul yöneticisi, öğretmen, veli hatta toplumu oluşturan diğer bireylerin öğrencilere karşı sorumlu oldukları gibi öğrencilerden de derslerine çalışma, okula devam etme, okul müdürlerine, öğretmenlerine ve arkadaşlarına saygılı olma ve okul kurallarına uyma gibi bazı sorumlulukları yerine getirmesi beklenir (Erden, 1998: 55).

2.6.5.4. Öğrenen Okulda Ebeveyn Rolü

Ebeveynlerin okul yönünde en büyük kaygıları, çocuklarının iyi bir eğitim alıp almayacağıdır. Bu açıdan çocuklarının eğitiminde, eğitim öğretim yaşantılarını nasıl destekleyecekleri önem kazanmaktadır. Çünkü okulda kazandırılan davranışlar, evde anne ve babalar tarafından desteklenmediği sürece, çocuklarının eğitiminde başarıya ulaşması mümkün değildir. Öğrencilerin eğitimleri konusunda okul ve aile gibi birbirinden farklı toplumsal kurumların farklı beklentileri vardır. Bu beklentilere cevap verebilmenin yolu ise öğrencilerin geleceğini yapılandırmak için amaç birliğine gidilmesinden geçer.

Okul eğitiminin başlangıcı olan ilkokullarda öğrenme becerilerinin ve değerlerin kazandırılması ve toplum hayatına hazırlanması için sınıf öğretmenleri ve ebeveynlerin ortak çalışmaları gerekmektedir. Bu ortak çalışmalar, başarıyı kendiliğinden getirmektedir. Ancak başarıya ulaşmak sadece öğrencilerin bilgi ve becerileri gibi bilişsel davranışlarına yönelik değil, aynı zamanda öğrencinin kişisel özellikleri, ilgileri, tutumları ve değerleri gibi zihinsel olmayan davranışlara da yönelik olmalıdır.

Bir çocuk eğitim ve öğretimde hem okul hem de ailesi tarafından desteklenip yüreklendirilirse, kendine güven duymayı; çalışmalarından ve başarılarından dolayı övülmüş ve beğenilmişse takdir etmeyi öğrenir. Bu nedenle bir anne-baba olarak ailenin tutum ve değerleri oldukça önemlidir. Öğrenen bir ebeveyn, öğrenen bir öğrenci demektir. Çünkü anne ve babaların tutumları, davranışları, değerleri ve öğrenmeye karşı bakış açıları öğrencide olumlu ya da olumsuz bir etki bırakabilir.

Eğitim örgütleri açık bir sistemdir. Bilindiği gibi açık sistemler çevreleriyle sürekli olarak iletişim içindedir. Eğitim örgütleri de onların temsilcileri olan bireylerin davranışları sayesinde öğrenirler. Böylece örgütsel bir öğrenmeyle, örgütün bir bütün halinde öğrenmesi gerçekleştirilir. Ebeveynler de bu sürece katılarak örgüte uyum davranışı gösterirler ve örgütle etkili ve güvenli ilişkiler kurarlar. Veliler, sağlıklı okul ortamını

bozacak gereksiz tartışmalardan ve baskılardan uzak dururlar. Öğrenen okullar da okul aile ilişkisini kurarlar.

Töremen (1999: 96), öğrenen okullarda ebeveynler ile diğer toplum üyelerinin, okulun ortakları olarak görüldüğünü belirtmektedir. Ona göre özellikle ebeveynlerle ortaklık, öğrencinin motivasyon ve başarısını arttırmak için anahtardır. Ebeveynler, öğrencilerin öğrenme sürecinin geliştirilmesine katkıda bulunabilirler. Eğitimin tamamlayıcıları olarak ebeveynler, okuldaki eğitim-öğretim süreci için bir şey yapamamaktan ve pasif konumda olmaktan memnun değildirler. Aynı şekilde öğretmenler de öğrencilerinin eğitim öğrenim süreçlerine katkıda bulunmayan ve pasif konumda olan velilerden pek hoşlanmazlar. Öğretmenler bu noktada çocuklarının başarıları için ebeveynlere rehberlik ederek onları okula çekebilmelidir.

Öğrenen bir okul, ancak öğrenen yöneticiler, öğrenen öğretmenler, öğrenen öğrenciler ve öğrenen ebeveynlerin varlığı ile mümkündür. Bu felsefeyi okulun kültürüne yerleştirebilmek için de bütün örgüt üyelerinin öğrenmeyi özümsemeleri, birlikte öğrenmeleri, ortak çalışmalarını, takım ruhu oluşturmaları, yeniliğe ve değişime açık olmaları gerekmektedir.

2.7. Sosyal Bir Sistem Olarak Okul, Öğretmen ve Değerler

Her bireyin ve toplumun olduğu gibi her okulun da kendine özgü değerleri vardır. Okullar, değerler üzerine inşa edilmiş bir yaşama ve öğrenme alanıdır. Bireyler kendilerine ait değerlerle ve çevrelerine ait değerlerle örülü bir yaşama sahiptir. Bir değer örüntüsü ile yaşamlarını sürdüren bireylerin, üyesi oldukları toplumun ve okulun değerlerini oluşturdukları ve aynı şekilde kendi değerlerini de toplum ve okulun değerleri ile değiştirebildikleri görülmektedir (Turan ve Aktan, 2008: 230-231).

Okul, sadece bilgili öğrenciler yetiştiren bir kurum değil, aynı zamanda iyi değerlere sahip bireyler yetiştiren bir örgüttür. Diğer bir deyişle eğitim kurumları; bilişsel amaçlara ulaşmanın yanı sıra insanı insan yapan bütün değerleri yani temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirme amacıyla olmalıdır. Zira okullar, ailede kazanılan değerlerin daha da pekiştirileceği ve yeni bazı değerlerin kazanılacağı ortamlardır (Keskin, 2008: 37).

Bir toplumun geleceğinin iyi yetişmiş ve değerlerle donatılmış bireylere bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Ancak bireyler ahlaki karakterlere kendiliğinden sahip olamaz. Bu yüzden öğrenim çağına gelen her bireyin uygun ahlaki kararlar almasına ve davranışlar sergilemesine yardımcı olacak değerlerle donatılması okulların temel hedefleri arasındadır (Ekşi, 2003: 81).

Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasında en önemli aktör öğretmenlerdir. Bir toplumun geleceğini şekillendiren öğretmenler, toplum üyelerinin sosyalleşmesi, toplumsal hayata hazırlanması ve toplumun kültür ve değerlerinin genç nesillere aktarılmasında önemli bir yere sahiptir. Toplumun bir ferdi olarak öğretmen; değerleri tutumları, tavırları, duygusal yönleri, hayat felsefesi ve davranışları ile okulda bulunmaktadır ve taşıdıkları değerler zaman içerisinde toplumun değerleri olmaktadır (Memiş ve Gedik, 2010: 123). Öğretmen, öğrencilerine önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda bilgi, beceri ve tutum kazandıran ve onlara rehberlik eden kişiler olmanın da ötesinde; davranışları, kişiliği ve kılık kıyafeti gibi birçok yönden etkileyen kişidir.

Öğretmenlik, yalnızca birtakım bilgilerin aktarılmasını kapsayan bir meslek değil; aynı zamanda genç nesillere değerler kazandırılması hedefini de içeren bir meslektir. Fakat burada önem arz eden durum öğretmenlerin kendi değer sistemlerinin ne durumda olduğudur (Aydın, 2006: 60).

Eğitim sisteminin alt basamağını oluşturan ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin değer sistemleri; öğrencileri, velileri, çalıştığı kurumu ve içinde yaşadığı toplumu biçimlendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle öğrenciler açısından ilkokul yıllarına öğretimde en can alıcı etken, ne öğretim araçları ne de izlenen yoldur. En önemli etken kuşkusuz öğretmenin kendisidir. Okul ötesi yıllarda çocuğun örnek aldığı kişiler nasıl ana babası ise, okul çağında öğretmenidir. Çocuk bu dönemde öğretmenin öğrettiklerinden çok kişiliğine duyarlık gösterir ve onunla özdeşim kurar (Yörükoğlu, 2012: 80).

Okullar, farklı kültür ve düşünce sistemlerini benimseyen, farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bireylerden oluşmaktadır (Aydın, 2002: 158). Öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, aileler ve okul personelleri gibi okuldaki bireyler arasındaki ilişkilerde okulun

değerleri, normları, inançları ve gelenekleri etkilidir. Okul paydaşlarıyla okulun değerlerinin bütünleşmesi, okul kültürünü oluşturur.

Bireyin toplumdaki olayları iyi veya doğru olarak değerlendirmelerini ve yargulamalarını içeren temel kavram değer olarak ifade edilmektedir. Bireyler değerler aracılığıyla belli olay ve olguları süzgeçten geçirip davranışlarına yön vermektedir. Bundan dolayı değerden bağımsız ya da değerlerden arındırılmış bir eğitimin varlığı düşünülemez. Öğretmenlerin ve yetişkinlerin öğrencilere karşı davranış biçimlerinde, yöneticilerin öğretmenlere karşı davranışlarında, öğretmen ve idarecilerin velilerle olan ilişkilerinde, öğrencilerin davranış biçimlerinde, okulda alınan her türlü karar ve yapılan etkinliklerde, değerlerin etkisi görülmektedir (Lickona, 1991'den Akt. Sezgin, 2006: 78).

Bireyin değerlerinin bilinmesi, sosyal hayatındaki karşılaştığı durumlar karşısında onun davranışlarının tahmin edilmesine yardımcı olabilmektedir. Bu çerçevede değer, bireylerin tercihlerine öncülük etmekte ve bu durumda da değer kavramının incelenmesini önemli hale getirmektedir (Çalışkur vd. , 2012: 220). Özellikle öğretmenlerin buldukları konum bakımından sahip oldukları değerler önem arz etmektedir. Öğretmenlerin değer yargılarının bilinmesi, onların gerek mesleki süreçlerindeki gerek sosyal yaşamlarındaki tutum ve davranışları hakkında bilgiler verebilir.

Değerlerden arındırılmış ve değerleri kapsamayan bir eğitim olamayacağından, neyin doğru, neyin yanlış ve neyin öğretmede öncelikli ve önemli olduğunu vurgulamada eğitimcilerle rehberlik edecek ilkelerin olması gerekmektedir. Bu sebeple eğitim öğretim sürecinde eğitimcilerin kendilerine sürekli olarak sormaları gereken en önemli soru, *Ben bir eğitimci olarak hangi değerlere sahip olmalıyım, benim işimle ilgili olarak sahip olmam gereken iş etiği ilkelerim neler olmalıdır?* sorusudur (Tokmak, 2009: 61).

Eğitim öğretim hizmeti veren öğretmenler, davranışlarından hem şahsı hem de toplum adına sorumluluk duymalıdır. Öğretmenler toplumdaki, özellikle de okul toplumundan soyutlanamazlar. Öğretmen tavır, davranış ve tutumları ile hem okulda münasebette bulunduğu kişilere hem de toplumun diğer üyelerine farkında olmadan ya da kasıtlı olarak değer katabilir. Okulda derslerine zamanında girme, sorunları çözmeye çalışma, toplumsal olaylar karşısında demokratik bir tutum sergileme, öğrenciler arasında adil olma gibi davranışlar sergileyen bir öğretmenin öğrencilere, velilere, yöneticilere ve

sosyal yaşamındaki diğer bireylere de birçok farklı değerleri kazandırması beklenir. Öğretmenler, bütün çalışma ve işlemlerinde tarafsız biçimde gerçeklerin peşinden gitmeli ve bazı işlerin kolaylaştırılması için doğruluk ve dürüstlükten ödün vermemelidir. Böylece gerek toplumda gerekse çalıştığı kurumda güvenin kaybedilmesini aynı zamanda görevin kötüye kullanılmasını önlemelidir (Aydın, 2006: 68). Bundan dolayı, öğretmenler her türlü eylemlerinde doğru, dürüst ve güvenilir olmalıdır.

Okul, eğitim öğretim hizmetinin sunulduğu temel birimdir. İşbirliğine dayalı ve eşgüdümlü çabaların sergilendiği bir örgüt olarak okul, belirli amaçları gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi, okul çalışanlarının bu amaçları benimsemelerini ve okula uyum sağlamalarını gerektirir. Çalışanların örgüte uyum süreçlerinin, bireysel ve örgütsel değerlerden etkilendiği düşünüldüğünde, sosyal bir örgüt olan okulda da, birey-örgüt değer uyumunun önemli görülmesi beklenir (Sezgin, 2006: 137).

Sosyal bir sistem olan okullarda bireysel ve örgütsel değerlerin uyumlu olması, okulun etkili olması açısından önemlidir. Öte yandan okulun kuramsal değerleri, okulun kendi yapısına özgü olarak, okulda karşılaşılan problemlerin çözülmesinde ve öğretmenlerin günlük davranışlarında da önemli bir etkiye sahiptir. Okulun hâkim değerleri, öğretmenlerin davranışlarını belirler ve okulda paylaşılan ortak değerler, eğitim öğretime ilişkin ortak bir anlayışın oluşmasına yardımcı olur. Bundan dolayı, okuldaki insan unsurunun arasında ortak bir anlayış oluşması ve değerlerin paylaşılması, okulun etkililiği açısından gereklidir (Çavdar, 2009: 47).

Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme süreçleri okulun amaç, değer ve normlarını öğrenmelerine olanak vermektedir. Açık bir iletişim, işbirliği ve okul yönetiminin desteği, öğretmenlerin okula uyumunu kolaylaştıracak ve birey-örgüt değer uyumunun sağlanmasına yardımcı olacaktır. Bu süreçte edinilen olumlu algılar öğretmeni örgüte bağlayacak ve iş doyumunu artıracak, aynı zamanda okuldan ayrılma isteğini azaltacaktır (Sezgin, 2006: 138).

Bir okulda öğretmen, öğrenci, yönetici, veli ve diğer paydaşlar arasında saygı ve güvene dayalı ilişkiler, işbirliği ve iletişim gerekir. Burada işbirliğinden kasıt, okulun amaçlarına ulaşmak için birlikte çalışmayı ve hareket etmeyi güdülemektir. Okul kültürü

ancak böyle bir yapıya sahip ise, büyük oranda okul paydaşlarının da değer yargılarının bu kültüre uyum sağlaması beklenebilir.

Okul içerisinde paydaşların değer öncelikleri ve değer yargıları arasında farklılıklar bulunabilir. Bu durum, farklı değerleri, değer yargılarını ve değer önceliklerini benimseyen bireyleri bir arada toplayan okullarda çatışmaya sebep olabilmektedir. Ancak farklı ölçütlere sahip bireylerin varlığını, bir zenginlik olarak görmek gerekir. Aksi halde, okul içerisinde her zaman davranış ve tutum farklılıkları, bireylerin amaç ve hedeflerinde farklılıklar hatta aralarında iletişim sorununun yaşanması mümkündür. Okul paydaşları arasında değer çatışmaları ise paylaşılan değerler sisteminin oluşmasının önüne geçecektir.

Geleceğin okulları, bir toplum biçiminde yapılandırılacak ve sosyal bir örgüt olarak okul, ortak amaçları paylaşan bireyler arasındaki işbirliğine dayalı ilişkilere bağlı olacaktır. Bu nedenle okullar, daha fazla katılımın teşvik edildiği kurumlar olmak zorundadır. Katılım, temel bir değer olarak ele alındığında, destekleyen diğer değerler arasında, başkalarını önemseme, saygılı olma ve işbirliği sayılabilir. Öğrenen bir örgüt olarak okullarda, yeni fikirlere ve düşüncelere açık olmak önem kazanmıştır. Bu doğrultuda, farklı bakış açılarına ve değişik düşünce ve görüşlere karşı toleranslı olunmalı ve ortak bir görüşe varmak için farklı bakış açılarından yararlanılmalıdır. Öğrenen örgütler, yaratıcılığı, esnek düşünmeyi ve girişkenliği cesaretlendirir. Bu örgütlerde, iş görenlerin yetenek ve kapasitelerinin farkına varmalarına ve tüm potansiyellerini gerçekleştirmelerine fırsat verilir. Öğrenen örgüt olarak okul, hem bireysel hem de örgütsel öğrenmeye önem vermekte ve kendini gerçekleştirme ihtiyacının karşılanmasını, temel motive edici güç olarak görmektedir (Sezgin, 2006: 75-77).

Sonuç olarak bireylerin sahip olduğu değerler, aldıkları kararları ve yaptıkları davranışları yönlendirmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin de davranışları ve kararlarında, sahip oldukları değerlerin etkisi görülmektedir. Etkili okul olmanın yolu, güçlü değerlere sahip olmaktan geçer.

Okulların değerlere dayalı sosyal bir örgüt olduğu düşünüldüğünde dürüstlük, güven, saygı, açık iletişim, yüksek başarı ve adil olma gibi birçok değer kabul görmesi beklenir. Öğretmenlerin sahip oldukları değerler, sağlıklı bir okul kültürünün oluşup yerleşmesi bakımından oldukça önemlidir. Değerleri yaşam biçimine dönüştürmüş bireyler

yetiştirmek ancak 6ğretmenlerin bizzat kendisinin de bu değerleri benimsemesiyle m6mk6nd6r. Sosyal bir 6rg6t olan okullarda ortak bir 6rg6t ruhu, ancak değerler aracılığıyla m6mk6nd6r. Zira okul çalışanları, paylaşılan değerler aracılığıyla ortak paydada buluşurlar.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR VE ARAŞTIRMA BOYUTLARI

Bu bölümde, konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara ve araştırma boyutlarına yer verilmiştir. İlgili çalışmalar literatür taramasında ulaşılmış olan bazı araştırmalara ilişkin olup, araştırmalar yerli ve yabancı çalışmalarda ayrı ayrı kronolojik sıralamaya göre dizilmiştir.

3.1. Değerlere Yönelik Çalışmalar

Türkiye’de değerler üzerine yapılan çalışmaların çoğu, okullarda değerler eğitimi ve uygulamalarına yöneliktir. Literatür incelendiğinde yöneticilere ve öğrencilere yönelik birtakım çalışmalar yapılmış ancak sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri nadiren incelenmiş olup, öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalara rastlanmamıştır.

Başaran (1992) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin en önem verdikleri değerler özgürlük, dünya barışı, eşitlik ve öz saygı olurken, daha az önem verdikleri değerler heyecan verici bir yaşam, ulusal güvenlik, dünya güzelliği ve kurtuluş olarak görülmüştür.

Bacanlı (1999), yaptığı araştırmasında Schwartz’ın değer ölçeği kullanılarak üniversite öğrencilerinin amaç ve araç değerlerini saptamıştır. Amaç değerlerin sırasıyla iç huzur, anlamlı bir yaşam, gerçek dostluk, aile güvenli ve sosyal adalet olduğu; son beş değer ise otorite sahibi olmak, sosyal güç sahibi olmak, zengin olmak, heyecanlı bir yaşam ve zevk olduğu belirlenmiştir. Araç değerlerle ilgili ilk beş değer sağlıklı olmak, kendi amaçlarını seçmek, başarılı olmak, dürüst olmak ve bağımsız olmak şeklinde sıralanırken son beş değer hayati kabullenmek, isteklerine düşkün olmak, meraklı olmak, cesur olmak ve toplumdaki görüntüyü koruyabilmek olarak elde edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin önce bireysel sonra toplumsal değerlere önem verdikleri, buna karşılık toplumda otorite sahip olmak istemedikleri, zengin olmayı önemsemedikleri belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen cinsiyet farkları, Türk toplumunun erkek egemen bir toplum olduğunu göstermektedir.

Kurtdede Fidan'ın (2009) “Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasında, öğretmen adaylarının çoğunluğu, değer öğretimi için en önemli şeyin değerleri yaşamak olduğunu ve değer öğretiminin bilgi kadar önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca derslerinin yapısının bilgi temelli olduğunu, bireylerin değere verdikleri anlamların farklı olduğunu ve sorunlar yaşandığını, medyanın değer öğretiminde okulun ve öğrenmenin etkisini azalttığını da ifade etmişlerdir.

Dilmaç (1999), yaptığı çalışmada ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine “İnsani Değerler Eğitimi Vermek ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği” ile bu programın etkililiğini araştırmıştır. İnsani Değerler Eğitiminden elde edilen bulgular ışığında bu programın ilköğretime giden çocukların ahlaki olgunluk düzeyinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kağıtçıbaşı ve Kuşdil' in (2000) Türk öğretmenlerinin değer yönelimlerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada öğretmenlerin değerler yönelimiyle dinsel yönelimleri arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Öğretmenlerin değer yönelimleri, örneklem çekirdek/geniş aile tercihi ve yüksek/düşük düzey dinsel yönelim gruplarına ayrılarak incelenmiştir. Çekirdek aile tercihinde bulunan öğretmenler geniş aile tercih grubuna göre, Yeniliğe Açıklık değerlerine daha fazla, Muhafazacı Yaklaşım değerlerine ise daha az önem yüklediği saptanmıştır. Bu grupla Özgenişletim değerlerinde anlamlı bir farklılık sergilemezken, Özaşkınlık ana grubunu oluşturan iki tipten evrenselcilik tipi içindeki değerler düşük dinsel yönelim grubunca daha önemli olarak derecelendirilmiştir. En yüksek önemin evrenselcilik, güvenlik ve iyilikseverlik değerlerine verildiğini göstermektedir. Uyarılım, geleneksellik değerlerine daha düşük önem dereceleri verildiği anlaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin yakın ve uzak çevreleriyle olan ilişkilerinde bireysel çıkarlarını geri planda tutma eğiliminde oldukları ve dindarlık değerinin öğretmenlerin değerler sistemi içinde alt sıralarda yer aldığı gözlenmiştir.

Karakitapoğlu ve İmamoğlu (2002), yaptıkları çalışmada yetişkinlerin ve üniversite öğrencilerinin değer alanlarını belirlemişlerdir. Öğrenci ve yetişkinler karşılaştırıldığında, yetişkinlerin geleneksel-aşırı dindarlığa, muhafazakârlığa-yasalara uygun olanı örneklemeye ve iyilikseverlik alanlarına daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir. Katılımcılar tarafından, değerler arasından en önemli alanın evrensellik olduğu belirtilmiştir.

Erdem (2003), üniversite kültüründe önemli bir unsur olarak değerleri araştırmış ve üniversitelerin sahip olması gereken değerlerin başında bilimsel, insani ve etik değerlerin geldiğini belirtmiştir.

Sağnak (2003), yaptığı çalışmada Erzincan ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasındaki uyum düzeyleri belirlenmek amacıyla yapılan çalışmada, yönetici ve öğretmenlerin açık görüşlülük, açıklık, adil olmak, ahlaki tutarlılık, denemeye açıklık, düzenlilik, formellik, itaat, sosyal eşitlik, tedbirlilik ve yaratıcılık örgütsel değerlerine ilişkin algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasında açık görüşlülük, açıklık, adil olmak, ahlaki tutarlılık, bağışlayıcı olmak, denemeye açıklık, düşüncelilik, düzenlilik, ekonomi, gayret, gelişme, girişim, hırslılık, işbirliği, mantık, neşe, nezaket, otonomi, sosyal eşitlik, tedbirlilik, uyum sağlamak ve yaratıcılık değer boyutlarına ilişkin uyum bulunmuştur. Öte yandan öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasında; formellik ve itaat değer boyutlarına ilişkin uyumsuzluk tespit edilmiştir.

Sarı (2005), Öğretmen adaylarının değer tercihlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, öğrencilerin değer tercihleri önem sırasına göre, siyasi, genel ahlak, dini, ekonomik, estetik, sosyal ve bilimsel değerler olarak bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin bilimsel değerleri arasında bir farklılık yoktur. Erkek öğrencilerin değerleri benimseme düzeyleri bilimsel değerler dışındaki tüm değerler alanında kız öğrencilerden daha yüksektir. Araştırmada tüm değer alanlarının birbirleriyle anlamlı ilişkiler içinde oldukları bulunmuştur.

Yılmaz (2006) doktora çalışmasında, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarının bireysel ve örgütsel değerlerini ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumlarını saptamayı amaçlamaktadır. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin ilk beş sırada gördükleri bireysel değerler sırası ile adalet, dürüstlük, insana saygı, çalışkanlık ve sorumluluk değerleri, ilköğretim okulu öğretmenlerin ilk beş sırada gördükleri bireysel değerler ise sırası ile adalet, dürüstlük, insana saygı, eşitlik ve sorumluluk değerleridir. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin ilk beş sırada gördükleri örgütsel değerler sırası ile insana saygı, dürüstlük, adalet, eşitlik ve tarafsızlık değerleri, araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin

ilk beş sırada gördükleri örgütsel değerler ise sırası ile insana saygı, demokrasi, dürüstlük, adalet ve çalışkanlık değerleridir.

Sezgin (2006), yaptığı çalışmada ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin bireysel ve örgütsel değerlerin uyumuna ilişkin algılarını çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve okulda birey-örgüt değer uyumuna yönelik bazı çıkarımlar sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, kendini okulun önemli ve değerli bir üyesi olarak gören öğretmenlerin, birey, örgüt değer uyumu algıları daha olumludur. Ayrıca, araştırma sonuçları, bireysel ve örgütsel açıdan dürüstlük, güven ve saygı gibi değerlerin daha ön planda görülmesine karşın, risk alma, katılım ve sorumluluk gibi değerlerin önem sırası açısından daha sonlarda yer aldığını göstermiştir.

Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı' nın (2008), yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının en çok önemsedikleri değerlerin evrensellik, güvenlik, iyilikseverlik ve öz yönelim olduğu görülmektedir. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla hazcılık, öz yönelim, evrenselcilik, iyimserlik, gelenek ve güvenilirlik değerlerine; erkek öğrencilerin ise kadın öğrencilerle oranla güç, başarı, uyarılım ve uyma değerlerine daha fazla önem verdikleri görülmektedir.

Bakioğlu ve Tokmak (2009), “Öğretmenlerin Değer Yargılarının Eğitim Süreçlerine Etkisinin İncelenmesi” isimli çalışmalarında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim süreçlerine ilişkin kişisel değer yargıları açısından öğretmenler arasındaki farklılıkları ve farklılıkların okul ortamı ve verilen eğitim üzerindeki etkilerini öğretmen görüşleri çerçevesinde anlamaya çalışmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin eğitim süreçleri açısından farklı değer yargılarına sahip olduğu ve bu farklılıkların zaman zaman öğretmenler arasında anlaşmazlıklara ve çatışmalara sebep olduğu belirlenmiştir.

Yiğittir ve Öcal (2010), değerler eğitiminin hedef kitleleri olan öğrencilerin görüşlerine değer yönelimlerinin belirlenmesi amacıyla müracaat etmişlerdir. Çalışma, Ankara iline bağlı 6 ilçeden rastgele seçilen 9 farklı ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin çevrelerindeki insanlarda görmek istedikleri değerlerin belirlenmesine yönelik çalışmada, öğrencilerin sırasıyla çevre temizliği, saygı, güzel söz ve davranış, dürüstlük, çalışkanlık, çevre duyarlılığı, yardımseverlik, iyi insan olma, hoşgörü,

doğa sevgisi, temizlik, sevgi ve güvenilirlik değerlerini daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir. Çalışmada en fazla tercih edilen 13 değerden, Rokeach'ın sınıflandırmasındaki değerlerden sadece 5 değer (dürüstlük, yardımseverlik, hoşgörülü olma, temizlik ve sevgi) olduğu tespit edilmiştir.

Taşdan' ın (2010), özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin en çok önem verdikleri beş bireysel değer (sırasıyla; adalet, dürüstlük, insan odaklı olmak, güven ve çalışkanlık) değerleri olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlere göre okul kültürü içerisinde en çok önem verilen beş örgütsel değer ise başarı, çalışkanlık, dürüstlük, kalite ve insan odaklı olmak değerleri olduğu saptanmıştır. Özel ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değer uyum düzeyinin en yüksek olduğu beş değer (sırasıyla; kıdeme saygı, başarı, süreç odaklılık, kalite ve resmiyettir).

Gedik (2010), sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerini ve hangi değerleri öğrencilerine aktarmak istediklerini tespit etmek amacıyla araştırma yapmıştır. Sınıf öğretmenlerinin değerlerini ölçmek için Schwartz'ın geliştirdiği ve Demirutku (2004) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan Portre Değerler Anketi, sınıf öğretmenlerinin Aktarmak istediği değerleri ölçmek amacıyla Demirutku' nun (2007) doktora tezinde geliştirdiği anket kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin en yüksek Evrensellik, en düşük Güç değerine önem verdikleri görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine en çok aktarmayı istedikleri değer Başarı, öğrencilerine aktarmayı istemedikleri değer ise Uyuma olduğu görülmüştür.

Balcı ve Yanpar Yelken (2010) "İlköğretim Öğretmenlerinin Değer Kavramına Yükledikleri Anlamlar" adlı çalışmalarında ilköğretim okulu öğretmenlerinin değer kavramına yükledikleri anlamları betimlemeyi amaçlamışlardır. Analiz sonuçlarına göre "ölçüt olarak değer", "birey ve toplum ilişkilerini düzenleyen unsur olarak değer", "davranışlar bütünü olarak değer", "maddi ve manevi unsurlar olarak değer", "kurallar bütünü olarak değer", "nitelik olarak değer" ve "değer eğitiminin işlevleri" olarak adlandırdığımız 7 tema grubuna ulaşılmıştır.

Ünal (2011), çalışmasında ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerine kazandırmak istedikleri değer tercihlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada değerlerden en çok tercih edilenlerin sırasıyla saygı, dürüstlük, sevgi, sorumluluk, bilimsellik, vatan sevgisi, ahlaki değerler, özgüven, hoşgörü, çalışkanlık, iyi insan olma, Atatürkçü düşünce, çevre bilinci, akılcı olma, başarılı olma, toplum bilinci ve ülke sorunlarına duyarlılık değerlerinin olduğu belirlenmiştir.

Özmen, Er ve Gürgil (2012) ilköğretimde çalışan branş öğretmenlerinin ilköğretim müfredatında yer alan değerlere ve değer eğitime ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Öğretmenlerin değer eğitiminde en çok kullandıkları yaklaşımlar rol-model olarak değer eğitimi, değeri açıklama ve ahlaki muhakeme ile değer öğretimidir.

Oğuz (2012) “Öğretmen Adaylarının Değerler ve Değerler Eğitime İlişkin Görüşleri ” adlı çalışmasında öğretmen adaylarının değerlere ve değerler eğitime ilişkin görüşlerini ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının en çok evrenselcilik, yardımseverlik ve güvenlik değer tiplerine katıldıkları görülmektedir. Değer eğitime ilişkin görüşleri ise daha çok program, model olma, yaşantılardan yararlanma ve öğrencilere düşüncelerini ortaya koyabilecekleri ortamların sağlanması gibi başlıklar altında toplanabilmektedir.

Dündar (2012), yaptığı çalışmada öğretmenlerin sahip olduğu değerler ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda en güçlü ilişkinin evrenselcilik değer grubu ile erdemlilik davranış boyutlarında olduğu tespit edilmiştir.

Çalışkur (2013) tarafından üniversite öğrencilerinin yaşam değerleriyle kişilik özelliklerinin örtüşen yönlerini incelenmiş ve araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin yaşam değerleri ile kişilik özellikleri arasında ilişki olduğu, sadece gerçek dostluk değeri ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur.

Değerler alanında yabancı çalışmalar incelendiğinde, doğrudan bu araştırmaya benzer bir çalışma bulunamamıştır. Ulaşılabilen yabancı araştırmaların büyük çoğunluğu değerler eğitimi, öğrencilerin değer yönelimleri, toplumsal değerler ve bireysel değerlere yönelik çalışmalardır.

Rokeach'ın (1973) Amerikan toplum değer sitemindeki değişim ve dengeyi değerlendiren çalışmasında genel olarak rahat yaşam ve temiz olmak değerlerinin öneminin azaldığının başarıma duygusu ve yeterli olma değerlerinin öneminin arttığını, aynı şekilde eşitlikçilik, güzel bir dünya gibi değerlerin öneminin arttığını ortaya koymuştur.

Hunt (1981), insani değerler eğitim programlarının öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri, sorumluluk, çalışma, empati kurma gibi davranışları kazandırmada etkili olup olmadığını araştırmıştır. Elde edilen sonuçlar değerler eğitim programının etkili olduğunu göstermektedir.

Grabb (1981), 1977 yılında Kanada'da toplumdaki farklı sosyal sınıflardaki insanların değerlerini ölçen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada sosyal sınıf, meslek deneyimleri ve önemli yaşam hedeflerinden bir dizi sıralama üzerinde tabakalaşmanın çeşitli faktörlere etkisi incelenmiştir. "Kendini Gerçekleştirme Değerlerinin Sıralaması: Sınıf, Tabakalaşma Etkileri ve Mesleki Deneyimler" adlı araştırma sonucunda, özellikle, orta sınıf katılımcılarının sıralamasında kendini gerçekleştirme, başarı ve aktivizm (eylemcilik) değerlerinin işçi sınıfı katılımcılara oranla daha fazla önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Kendini gerçekleştirme değerine yaşı genç olanlar, yaşlılara göre daha fazla önem vermiştir.

Schwartz ve Bilsky (1987), Rokeach'ın değerlerle ilgili çalışmalarında kullandığı değerleri temel alarak farklı bir metot ve kuramsal yaklaşımla değer araştırmaları yapmışlardır. Hazırladıkları 56 değerle aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 54 ülkeden yaklaşık 44,000 kişiye ulaşılmıştır. Araştırmaya katılanların büyük kısmı öğretmenler ve üniversite öğrencileridir. Öğretmenler kültürel değerlerin aktarılmasındaki önemli rollerinden dolayı araştırmaya özellikle dâhil edilmiştir (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Myyry ve Helkama (2001), farklı bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin değer önceliklerine yönelik algılarını ve bu algıların öğrenim görülen bölümlere göre değişip değişmediğini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, iktisat fakültesi öğrencilerinin Güç ve Başarı değerlerine, sosyal bilimler enstitüsü öğrencilerinin Evrensellik değerine, teknik alanlarda öğrenim gören üniversite öğrencilerinin ise Güvenlik değerine öncelik verdikleri saptanmıştır.

Thompson (2002), “Öğrenci Davranışları Üzerinde Karakter Eğitiminin Etkileri” adlı çalışmada karakter eğitiminin öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırmanın bulguları, karakter eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulandığı zaman öğrenci davranışları üzerine pozitif bir etki gösterdiğini vurgulamıştır.

Dollinger, Stephen J. , Philip A. Burke ve Nathaniel W. Gump (2007) yaptıkları çalışmada Schwartz Değerler Anketi’nde yer alan 10 temel değer ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 134 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, veri toplama aracı olarak Schwartz Değerler Anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda değerlerin yaratıcılığın ve yaratıcılığı oluşturan yeteneklerin temeli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda Schwartz’ın değerler teorisi temel alındığında, yaratıcı bireylerin yaratıcılık yeteneğine daha az sahip olanlardan farklı bir değer sistemine sahip oldukları görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, yaratıcı eylem ve ürünler sadece kendi kendini yönetme bileşiği ile değil, evrensellik ve dürtülerle de bir paralellik içerisindedir. Gerçekleştirilen eylemler ve ürünler, değerler bileşiminde güç, güven ve geleneksellik ile negatif bir ilişkiye sahiptir. Bu sonuçlar, yaratıcılığın değerlere dayandığı görüşü ile beraber, Schwartz’ın dinamik yapı değerleri modelini desteklemektedir.

Daniel Balliet ve arkadaşlarının 2008 yılında, “Schwartz Değer Listesi ve Empati” isimli bir çalışmalarında; Schwartz’ın on evrensel değerleri ile kişisel farklılıklar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, üniversitede dini eğitim alan ve almayan toplam 463 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada empati ile değerler arasındaki korelasyon Schwartz değerler sistemi açısından öngörülen dereceyle yakından ilişkilendirilmiş olsa da, okullarında dini eğitim alan ve almayan üniversite öğrencilerinin değerlerinde farklılıklar gözlenmiştir. Araştırma sonucunda, genel olarak örnekleme oluşturan üniversite öğrencilerinin empati özelliğinin yardımseverlik değeri ile pozitif, başarı değeri ile negatif bir bağlantısı olduğu ortaya çıkmıştır.

3.2. Öğrenen Örgüte Yönelik Çalışmalar

Örgütsel öğrenme ile ilgili çalışmalara bakıldığında, okulları konu edinen çalışmaların azlığı dikkat çeker. Bu çalışmalar genellikle çeşitli işletmelerde örgütsel

öğrenmeye yöneliktir. Çalışmada örgütsel öğrenme çerçevesinde okullar ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Türkiye’de örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt kavramları ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt kavramlarının başka kavramlarla ilişkisi ele alınarak bazı değişkenler açısından kuramsal ve kavramsal bir çerçeve elde etmişlerdir. Bunlardan bazıları bu bölümde belirtilmiştir.

Kümüş’ ün (1998) “Öğrenen Organizasyon Olarak Okul” konulu araştırmasında, İstanbul ili Üsküdar, Kadıköy, Ümraniye, Maltepe ve Kartal ilçelerindeki, ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yöneticilerin görüşleri ile okulların öğrenen okul örgütlerinin temel özelliklerine ne derece sahip oldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Devlet okulları ile özel okullar karşılaştırıldığında, özel okulların öğrenen örgüt yapısına daha uygun olduğu saptanmıştır. Devlet okulları içinde ise, Anadolu liseleri öğrenen örgüt olmaya en uygun görülmüştür. Okulların eğitim-öğretim süreleriyle, yaşadıkları problemleri karşılaştırılınca, çok köklü okulların ya da eğitim öğretime yeni başlamış okulların aynı problemleri yaşadıkları görülmüştür. Anadolu liseleri ve özel okullar dışında okulların kendilerine ait bir okul kültürü oluşturamadıkları, öğrencilerine ve çalışan personeline özel etkinlikler düzenlemediği gözlenmiştir. Okul yöneticilerinin kendilerini geliştirme yönündeki çabaları çalıştıkları okullara göre değişiklik göstermektedir. Bayan okul yöneticileri erkek okul yöneticilerine göre kendini geliştirme yönünde daha gayretlidir. Özel okullar devlet okullarına göre öğretmenler toplantısını ve zümre toplantılarını daha sık yapmaktadırlar. Öğretmenlerin okul içindeki ve dışındaki tutum ve davranışları üzerinde çalıştıkları okulun etkisi olduğu belirlenmiştir.

Töremen’ in (1999) araştırmasında, devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme konusunda yöneticilerden ve öğretmenlerden beklenen rolleri, örgütsel öğrenmenin engellerini ve öğrenen okul kültürü konusundaki görüşleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 1997-1998 eğitim-öğretim yılında, Türkiye’nin 7 coğrafi bölgesinden, özel okul sayısı bakımından en yoğun il temel alınarak her bölgeden birer okul seçmek suretiyle gerçekleştirilmiştir. Özellikle örgütsel engellerle ilgili görüşlerde cinsiyet, kıdem ve çalışılan okul açısından önemli farklılıkların görülmediği; örgütsel roller ve öğrenme kültürü oluşturma ile ilgili görüşler arasında ise birçok anlamlı farklılığın görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada, birçok devlet liseleri ile özel

liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmüştür.

Kale (2003), tarama modelinde gerçekleştirdiği doktora tezinde, örgütsel öğrenmenin okul içi şartlarına ilişkin; okul yapısı, takım çalışması ve işbirliği, politikalar ve kaynaklar, okul liderliği ile bilgi ve beceriler boyutunda yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre, liselerin örgütsel öğrenme düzeyine ulaşmaya çalışmıştır. Araştırmacı tarafından örgütsel öğrenme anketi geliştirilmiştir. Çözümlemeler sonucunda örgütsel öğrenme düzeylerine ilişkin en yüksek ortalamanın yöneticilere, en düşük ortalamanın öğrencilere ait olduğu; velilerin tüm boyutlarda yönetici ve öğretmenlerle aynı görüşleri paylaştıkları; öğrencilerin ise tüm boyutlarda yönetici, öğretmen ve velilerden farklı düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca özel okulların resmi okullardan daha yüksek bir örgütsel öğrenme düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Akdeniz'in (2003) araştırması, ilköğretim okulu sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin algıları belirlemeye yöneliktir. Araştırma sonunda; gerek sınıf gerekse branş öğretmenlerinin öğrenen örgüt yaklaşımını ortalama düzeyde algıladıkları görülmüştür. Sınıf ve branş öğretmenlerimizin öğrenen örgüt yaklaşımına anlamlı düzeyde farklılık sergilemedikleri tespit edilmiştir.

Celep (2004), Türkiye'deki üniversitelerin ne derecede örgütsel öğrenme özelliklerine sahip olduğu konusunda öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda üniversitelerin örgütsel öğrenme boyutlarından örgütsel öğrenme, sürekli öğrenme, takım öğrenmesi ve bilgi performansı boyutlarında belirtilen özelliklere yeterli ölçüde sahip olmadığı ortaya çıkmıştır.

Özus' un (2005) araştırmasında, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Konya il ve ilçelerindeki mesleki ve teknik orta öğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen organizasyonu algılamaları ve değişen çevre koşullarına uyum sağlayıp sağlayamadıkları incelenmiştir. Sonuç olarak; mesleki ve teknik orta öğretim kurumlarının öğrenen organizasyon konumuna gelemedikleri, yönetici ve öğretmenlerin kendilerini geliştirerek öğrenmeyi bitmeyen bir süreç olarak görmedikleri ve bu nedenle de kendilerini değişen çevre şartlarına göre yenileyebilmek, bilgiyi ve teknolojiyi kullanabilmek için bireysel ve örgütsel çalışmalara yönelmeleri gerektiği saptanmıştır.

Alp (2007), ilköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algılarını çeşitli değişkenlere -yaş, cinsiyet, kıdem, branş- göre durumunu belirlemiştir. Araştırma sonunda, İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt disiplininin Kişisel Yeterlilik Bilişsel modeller, Takım Halinde Öğrenme, disiplinlerine ilişkin algı düzeyleri düşük, Sistem Düşüncesi ve Ortak Vizyon disiplinlerine ilişkin algı düzeyleri orta olarak bulunmuştur.

Uysal'ın (2008) yaptığı çalışmada öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim okullarında örgütsel öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda, boyutların ortalama puanlarına göre ilköğretim okulu öğretmenlerin görüşleri arasındaki anlamlı farklardan hareketle, sürekli öğrenme, yerleşik sistemler, sistem ilişkileri, liderlik sağlama boyutlarında örgütsel öğrenme açısından ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha olumlu bir algı içinde oldukları belirlenmiştir.

Kılıç (2009), ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları incelemiştir. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinde disiplinler boyutunda; yönetici ve öğretmenlerin sadece “kişisel hâkimiyet disiplini” hakkında benzer görüşte olduğu; buna karşın “zihni modeller disiplini”, “paylaşılan vizyon disiplini”, “sistem düşüncesi disiplini” ve “takım halinde öğrenme disiplinleri” ile ilgili olarak yönetici ve öğretmenler arasında anlamlı farkların bulunduğu belirlenmiştir.

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin öğrenen örgüte ilişkin görüşleri kişisel özelliklerinden; buldukları kariyer basamakları, son beş yılda aldıkları ödül durumları, yöneticilik görevlerini asil veya vekil olarak yürütme şekilleri ve yöneticilikte geçen sürelerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bunun yanında yönetici görüşlerinin, cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu ve yöneticilik eğitimi alma durumlarına göre anlamlı fark gösterdikleri tespit edilmiştir. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinin kişisel özelliklerinden; sadece yaş değişkenine göre anlamlı fark göstermedikleri buna karşın, cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, buldukları kariyer basamakları ve son beş yılda aldıkları ödül alma durumu değişkenlerine göre anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Subaş' ın (2010) öğrenen örgüt paradigmasının ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerince algılanma düzeyini tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenen Okul Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerle araştırmaya katılan öğretmen algılarının cinsiyet, kıdem, görev ve mezuniyet, değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konulmuştur.

Bal (2011), çalışmasında ilköğretim okullarında çalışan okul yöneticisi ve öğretmenlerin kendi okullarına ilişkin algılarını öğrenen örgüt yaklaşımı açısından ele alarak okulların öğrenen okul olma düzeyleri ve bu süreçteki algı farklılıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma evrenindeki okul yöneticisi ve öğretmenlerin okullarına ilişkin öğrenen okul algılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Banoğlu ve Peker (2012), çalışmalarında okul yöneticilerinin algılarına bağlı olarak okulların öğrenen örgüt olma düzeylerini ortaya koymasını amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin algılarının öğrenen örgütün beş disiplininin her biri açısından genellikle düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Kadın yöneticilerin algılarının paylaşılan vizyon disiplini açısından erkek yöneticilerden daha yüksek olduğu; 20-25 yaş arası yönetici algılarının sistem düşüncesi disiplini açısından kendilerinden yaşça büyük yöneticilere göre daha düşük olduğu; müdür yardımcılarının sistem düşüncesi disiplini açısından müdürlerden daha düşük algıya sahip olduğu; takım çalışmasına katılan yöneticilerin algılarının, kişisel hâkimiyet ve takım halinde öğrenme disiplinleri açısından takım çalışmasına katılmayan yöneticilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Menteşe (2013), yaptığı çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların, bireysel, takım/ekip ve örgütsel öğrenme boyutlarında öğrenen örgüt özelliklerine sahip olma düzeyi ile öğrenen örgüt olmaya engel nedenlere ilişkin algılarını belirlemeyi ve bu algıları çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeyi amaç edinmiştir. Araştırma sonuçları ilköğretim okullarındaki öğretmenler, görev yaptıkları okulların öğrenen örgüt özelliklerini birey-ekip ve örgütsel öğrenme boyutlarına ait toplam puan ortalamalarına göre üst düzeyde taşıdığı görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Erdem ve Uçar (2013), yaptıkları çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre öğrenen örgütün örgütsel bağlılığı yordama düzeyini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda Öğrenen örgütün boyutları ile örgütsel bağlılığın

uyum boyutu arasında negatif düşük, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları ile pozitif fakat düşük bir ilişki görülmüştür.

Ünal (2014), örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullarda ne düzeyde kullanıldığını ve bu mekanizmaların kullanımının yerleşim yerlerine ve okul düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgulara göre, bilgiyi alma ve yayma boyutundaki etkinliklere okullarda yeterince yer verilmemektedir. İlköğretim okullarındaki bilgiyi analiz etme uygulamaları, ortaöğretim okullarına göre ve büyükşehir merkezindeki okullarda ilçe merkezindeki okullara göre daha yüksektir.

Örgütsel öğrenme alanında yabancı çalışmalar incelendiğinde, doğrudan bu araştırmaya benzer bir çalışma bulunamamıştır. Erişilebilen yabancı araştırmaların büyük çoğunluğu okullarda örgütsel öğrenme, öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrenen örgüt algıları gibi konular üzerine olup başka alanlarla ilişkilendirilmemiştir.

Silins, Mulford ve Zarins (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Avustralya'daki okulların öğrenen okul özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda çalışanlarına daha fazla değer veren örgütlerde okulların örgütsel öğrenme yeterlikleri ile okul yöneticisi ve öğretmenlerin liderlik vasıflarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Silins, Zarins ve Mulford (2002) tarafından, "What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to schools?" isimli bir çalışma yapılmıştır. Araştırma Güney Avustralya ve Tanzanya'da toplam 2.000 öğretmen üzerinde yapılmış olup, araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler ve müdürler öğrenen örgüt ile ilgili çağdaş kavramların kullanıldığı okullarda okulun özelliklerini ve kullanılan süreçleri daha iyi tanımlamaktadırlar. Okulların gelecekte karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmeleri için öğrenme hızları dış çevrenin değişim hızına eşit veya ondan daha büyük olmalıdır yani okullar etkili olmak için birer öğrenen örgüt olmak zorundadırlar.

Thompson (2004)'un "Organizational Learning in Action: Becoming an Inviting School" konulu araştırmasında, Teksas' daki Creekview İlköğretim Okulu'ndaki öğretmen ve yöneticilerin 2 yıl boyunca uyguladıkları öğrenen örgüt özelliklerinin ne derece etkin

olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yönetimin öncülüğünde, öğretmenlerin aktif katılımı, paylaşılan vizyon ve takım çalışmasının örgütsel anlamda öğrenmeye katkılar sağladığı belirlenmiştir. Öğretmenler bu başarıda paylaşılan değerler ve ortak vizyonun önemi olduğunu belirtmişlerdir.

Peter M. Senge (2007) yazdığı “Beşinci Disiplin” isimli kitapta öğrenen örgütlerin özelliklerini, öğrenme yetersizliği olan örgütleri, öğrenen örgütün gerekli disiplinlerini ifade etmiştir.

Matin, Jandaghi ve Moini’ nin (2007) “Comparing Organizational Learning Rates in Public and Non-profit Schools in Qom Province of Iran” konulu araştırmasında, devlet okulları ile vakıf okulları arasında örgütsel öğrenme bakımından ne gibi farklılıklar olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, devlet okulları ile vakıf okulları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Vakıf okullarının belirlenen boyutların tamamı açısından devlet okullarına nazaran daha yüksek seviyede örgütsel öğrenme seviyesine sahip oldukları ortaya konmuştur.

Sarkar, Shibata ve Matoba (2007) tarafından yapılan, “Delivering Jugyou Kenkyuu For Reframing Schools As Learning Organizations: An Examination of the Process Of Japanese School Change” isimli araştırma yapılmıştır. Araştırmada Japonya’nın merkezindeki Tokai şehrindeki okullarda uygulanmakta olan Jugyou Kenkyuu sistemi incelenmiş ve öğrenen örgüt özellikleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda “Jugyou Kenkyuu” sisteminin okullara, geleceğin eğitim uygulamalarını kapsayan öğrenen örgüt niteliklerini kazandırdığını ortaya koymuştur. Bu sistemin, öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarına odaklanan öğrenci merkezli eğitimden daha fazlasını vermesi ve öğretmenlerin çevresini etkin hale getirerek birbirlerinden öğrenmelerini sağlaması yönünden öğrenen bir örgüt özelliğini taşıdığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrenen okulların gelişimi için kendi kendini geliştirmeye odaklanmış bir örgütsel öğrenme modeli olduğu; öğrenci öğrenmelerini yükselttiği ve okulları geleceğin eğitim sistemine hazırlaması açılarından öğrenen örgüt özelliklerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Park’ın (2008) “Validation of Senge’s Learning Organization Model with Teachers of Vocational High Schools at the Seoul Megalopolis” konulu araştırmasında, Seoul şehrinde bulunan mesleki liselerde çalışan öğretmenlerin görüşlerine başvurmuştur.

Kültürel olarak farklı bir bölge olan Seoul’ daki okullarda, Senge’nin öğrenen örgüt modelinin uygulanıp uygulanmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, Senge’nin öğrenen örgüt modeline hitap edebilecek bir ölçüm modeli olmayı hedeflemektedir. Bu amaçla hazırlanan ölçek, yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda gerekli geçerliliği sağlamıştır. Araştırma sonuçları ölçeğin Asya kültürünü yansıtan, Batı kültürünün arka planında geliştirilmiş bir ölçek olduğunu ve öğrenen örgütler ile ilgili yapılacak çalışmalarda bu durumun dikkate alınarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Tseng ve Mc Lean (2008) tarafından “The Relationship Organizational Learning Practices and the Learning Organization” isimli araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişki literatür taramasına bağlı olarak ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda çift döngülü öğrenmenin örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir süreç olduğu, bu şekilde örgütsel öğrenmenin bütün örgüte yayılarak öğrenen örgütlerin oluşumunu kolaylaştırdığı ve örgüt üyelerinin hep birlikte öğrendiği belirtilmiştir.

Bütün bu araştırmalar ışığında sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ve okullarımızın öğrenen bir örgüt yapısında ne durumda olduklarının belirlenmesi ve öğretmenler tarafından nasıl algılandıklarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Öğrenen örgüt olarak okulda yönetici ve öğretmenlerle ilgili birçok çalışmaya rastlansa da değer kavramıyla ilişkilendirilen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

3.3. Araştırma Çerçevesi

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, amaç, önem, problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

3.3.1. Problem Durumu

Küreselleşmenin yeni bir toplum ve yeni bir örgüt düzenine neden olduğu söylenebilir. Sanayi ötesi çağ olarak nitelendirilen bu yeni dönem, örgütlerin sürekli değişen çevrenin ortaya çıkardığı alışılmadık koşullara uyum sağlamasını zorunlu hale getirmiştir. Evrendeki her şeyin her an bir değişim ve dönüşüm içerisinde hareket ettiği

düşünüldüğünde örgütleri ilgilendiren en önemli olgu olan insanların değişimi zorunluluk olarak görülmektedir.

Gelişmiş ülkelerde şekillenen ve tüm dünyayı kısa zamanda etkisi altına alan bilgi toplumundaki gelişmelerin özellikle örgütler açısından irdelenmesi ihtiyacı artmaktadır. Maddi sermayenin yerini bilgi ve insan sermayelerinin aldığı günümüz bilgi toplumunda örgütlerin ve insanların niteliğinde değişimler meydana getirmesini zorunlu kılmıştır.

Bilginin hızla gelişmesi ile şekillenen günümüz dünyasının sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarının gerçeği haline gelen rekabet, hız, bilgi ve değişimin başat faktörü öğrenen örgütlerdir. Değişimi yaşamaya ve değişime katkıda bulunmaya yönelik süreçte kolektif bir davranış şekli geliştirebilmek gerekir. Bilen, anlayan ve düşünen örgütlerinin çok daha ilerisinde örgütlerin artık öğrenen örgüt olmaları şarttır. Bu süreçte örgütler ancak sistem düşüncesiyle birlikte potansiyellerini geliştirmek için paylaşılan vizyon, zihni modeller, takım halinde öğrenme ve kişisel hâkimiyet disiplinleri aracılığıyla değişim ve dönüşüme ayak uydurabilirler. Bu disiplinler, dönemin gerekliliklerini karşılamaktan uzak geleneksel örgütlerin yerine, çağdaş bir yaklaşım olan öğrenen örgütlerde kendini göstermektedir.

Küreselleşme sürecinde yaşanan çok yönlü ve sürekli değişim toplumun her kesimini etkisi altına aldığı gibi eğitim örgütlerini de etkilemektedir. Eğitim örgütleri olan okullar da varlık, birlik ve işleyişlerini sürdürebilmek için değişen şartlara ayak uydurmak durumundadırlar. Bu nedenle okullar değişim ortamına uyum sağlayabilmek için yeni yapılanmalara yönelmek zorundadırlar. Okullar ancak öğrenmeyi sürekli kılarak değişime karşı güçlü kalabilirler. Çünkü öğrenmek günümüzde örgütlerin en çok ihtiyaç duyduğu sermayedir. Bu bakış açısından hareketle öğretmenlerden akademik açıdan başarılı ve temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Demokratik toplumlarda eğitim kurumları sadece bilişsel amaçlara ulaşmak için değil, aynı zamanda insanı insan yapan bütün değerlerin öğrencilere verildiği bir yapı olma anlayışına sahip olmak için de büyük çaba içindedirler.

Eğitim örgütleri olan okullarda belirsizlikleri en aza indirmesi bakımından okul kültüründe paylaşılan ortak değerlerin olması gerekir. Çalışanların davranışlarının temel zeminini de sahip oldukları değerler ve değer sistemleri oluşturur. Bu davranışlara

bakılarak davranışa kaynaklık eden değerler somutlaştırılır. Bu doğrultuda okul örgütlerinde çalışanların ortalama değerleriyle örgüt değerlerinin ne ölçüde çakıştığı ya da bulunduğunu belirlemek gerekir. Çünkü benimsenen değerler ve olaylara bakış açısı okul içindeki belli dönem ve olaylara bağlı olarak sürekli değişmektedir. Bu örgüt ortamında çalışanların sahip olduğu değerler ve değer sistemleri; tutumlara, davranışlara ve algılara temel oluştururlar.

Değerler, birey ve örgütlerin davranışlarına temel etkendir. Dolayısıyla eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında en önemli öğelerden biri olarak değerlendirilebilecek öğretmenlerin benimsemiş oldukları değerler önem kazanmaktadır. Bireyin değer oluşumu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin önemi daha net ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle eğitim sürecinin temel unsurlarından biri olan öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin önemi artmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin nasıl bir kültürlenme ve sosyalleşme içerisinde olduğunun, yani değer sistemlerinin ve değer yönelimlerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır.

Doğası gereği insan sosyal bir varlık, okul ise sosyal bir sistemdir. Bu nedenle her ikisi de ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla birlikte yaşamak, paylaşmak ve varlıklarını sürdürmek için sürekli ilişki kurmak durumundadır. Bir okulda, paylaşılan değerler ve normlar ne derece güçlüyse, paydaşların ortak hareket etme durumu o derece güçlüdür.

Okulların, kendilerinin ne kadar öğrenmeye açık oldukları ve okul bileşenlerinin örgütü gelişmeye açık bir sistem olarak görüp görmediklerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrenen örgüt disiplinleri doğru anlaşıldığı ve okullarda etkin biçimde uygulamaya konduğunda, hem okullar hem de eğitim sistemi şüphesiz bulunduğu seviyeden daha üst seviyelere taşınacaktır. Bu bağlamda alan yazında boşluk oluşturan, değer yönelimleri ve öğrenen okul algıları ilişkisi, sınıf öğretmenlerinin bakış açısıyla değerlendirilmesi gereksinimini doğurmuştur.

3.3.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Değerler ve okul örgütü iç içedir. Bireylere rehberlik eden ve tercihlerinde etkili olan değerler, örgütleri de etkilemektedir. Çünkü okullar, değer üreten, temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştiren ve değerlere göre işleyen örgütlerdir.

Okul örgütlerindeki her bireyin faaliyetlerini nitelendirmeye, değerlendirmeye ve yargılamaya yarayan ölçütlerin kaynağı kuşkusuz değerlerdir. Eğitim örgütlerinde bütün paydaşların aynı amaç ve inanç etrafında toplanabilmesi, her çalışanın katıldığı ortak bir kültürün yaratılmasıyla mümkündür. Bu nedenle girdisi ve çıktısı birey olan okul örgütlerinde değer kavramının incelenmesi gerekli görülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı; sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri (güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik) ile öğrenen okul algıları (kişisel hâkimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi) arasındaki ilişki düzeyini belirlemektir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul paradigmasının belirtilerine yönelik algılarının bazı değişkenler (cinsiyet, yaş, medeni durum, mezuniyet durumu, mesleki kıdem yılı, okuldaki çalışma süreleri, görev yeri, çalıştığı okulun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik kültürel düzeyi ve hizmet içi eğitimlere katılma sayısı) açısından anlamlı bir fark gösterip göstermediği de tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bireyler deneyimlerinden edindikleri ve geliştirdikleri değerler çerçevesinde eylemlerine yön verirler. Tercih yapmak söz konusu olduğunda, bireylerin neyi önemli, arzu edilen veya önemsiz gördüğü, değerler arası gerçekleştirdiği sıralamaya bakılarak anlaşılabilir.

Okulların amaç ve değerleri okulların en önemli ögesi olan öğretmenlerin değerleriyle bütünleşir. Okulun en önemli paydaşı olan öğretmenlerin değerlerinden çok farklı nitelikte bir okuldan söz etmek mümkün değildir. Okulun amaç ve değerleri büyük ölçüde öğretmenlerin amaç ve değerleri arasında uygunluk vardır. Bu bakımdan okul örgütü içinde görev yapan öğretmenlerin değerlerinin bilinmesi gerekir.

Öğretmenlerin değer yönelimlerinin belirlenmesi, onların davranış ölçütlerinin belirlenmesine de olanak sağlaması açısından önemlidir. Çalıştıkları örgütte karşılaştıkları olaylar karşısında davranışlarının tahmin edilmesine yardımcı olur ve değer-davranış arasındaki ilişkiyi açığa çıkarır.

Değerlerin incelenmesi ile davranışların arka yüzü çözümlenebilir. Değerlere ilişkin bilgilerin temelinin atıldığı ilkokullarda küçük yaşta öğrencilerin, yaşadığı toplumun değer

yargılarını benimsemeleri ve o toplumun kültürel yapısına uygun davranışlar sergilemelerine ilişkin, özellikle sınıf öğretmenlerinin davranışlarına kılavuzluk eden değerlerin incelenmesi çalışmanın amacına hizmet eder. Araştırmanın öznesi olarak sınıf öğretmenlerinin, çalıştıkları örgüte hangi perspektiften baktıkları, sahip oldukları değerler ile belirlenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri; olayları algılamalarını, kararlarını, değerlendirmelerini, bakış açılarını, kişiler arası ilişkilerini, motivasyonlarını, örgütsel bağlılıklarını, bireysel ve örgütsel öğrenmesini etkiler. Bu değerlerin incelenmesi ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel öğrenme algılamalarının ve buna bağlı olarak öğrenen okul algılarının nasıl şekillendiği hakkında ipucu vermesi bakımından önem arz eder.

Değerler alanında kesin doğruların ortaya konulmasındaki zorluklara rağmen, öğretmenlerin değerlerine yönelik çalışmaların yapıldığı kaynak taraması sonucunda belirlenmiştir. Ancak çalışmaya konu olan sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerini; demografik özelliklerinin yanında, öğrenen okul algıları açısından inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır.

Değerlerin hiçe sayıldığı ve değerlerden arındırılmış bir okul olamayacağından, eğitim sisteminin en stratejik öznesi olan sınıf öğretmenlerinin benimsedikleri değerlerinin tespiti ve onların çalıştıkları okullara ilişkin algılarının ortaya çıkarılması uygulayıcılara örgütsel perspektif sağlaması beklenmektedir. Çalışmada öğretmenlerin sahip oldukları değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiye dikkat çekilmektedir. Ayrıca her iki değişkenin birlikte ele alınması, akademik alan yazına kaynak olması bakımından fayda sağlayacaktır. Bu araştırma bulgularının, alan yazındaki eksikliği gidereceği, çalışmanın sonrasında gerçekleştirilecek yeni araştırmalara önemli veriler sağlayacağı ve alan yazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

3.3.3. Problem Cümlesi

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin “Değer Yönelimleri” ile “Öğrenen Okul Algıları” arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sınıf öğretmenlerinin “Değer Yönelimleri” ile “Öğrenen Okul Algıları” arasındaki ilişki ne düzeydedir?

3.3.4. Alt Problemler

• Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin “Değer Yönelimleri” ile “Öğrenen Okul Algıları” ; cinsiyet, yaş, medeni durum, mezuniyet durumu, mesleki kıdem yılı, okuldaki çalışma süreleri, görev yeri, çalıştığı okulun bulunduğu yerin sosyo-ekonomik kültürel düzeyi ve hizmet içi eğitimlere katılma sayısı gibi demografik değişikliklere bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

• Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri, öğrenen okul algılarının anlamlı yordayıcısı mıdır?

• Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri alt boyutları, öğrenen okul algıları alt boyutları olan “Sistem Düşüncesi” alt boyutunun anlamlı yordayıcısı mıdır?

• Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri alt boyutları, öğrenen okul algıları alt boyutları olan “Kişisel Hâkimiyet” alt boyutunun anlamlı yordayıcısı mıdır?

• Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri, öğrenen okul algıları alt boyutları olan “Paylaşılan Vizyon” alt boyutunun anlamlı yordayıcısı mıdır?

• Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri, öğrenen okul algıları alt boyutları olan “Zihni Modeller” alt boyutunun anlamlı yordayıcısı mıdır?

• Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri, öğrenen okul algıları alt boyutları olan “Takım Halinde Öğrenme” alt boyutunun anlamlı yordayıcısı mıdır?

3.3.5. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir:

• Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin araştırma sırasında uygulanan ölçme araçlarına samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılacaktır.

• Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri, öğrenen okul oluşturmada son derece önemli bir faktördür.

• Araştırmanın örneklem grubunun, evreni temsil ettiği kabul edilmektedir. Belirlenen okullardaki sınıf öğretmenlerinin sayısı nicelik ve nitelik bakımından yeterli olacaktır.

• Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri; güç, başarı, yaşamdan haz alma, uyarılım, öz yönetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyuma ve güvenlik şeklinde on alt boyutta incelenecektir.

- Sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları; sistem düşüncesi, kişisel hâkimiyet, paylaşılan vizyon, zihni modeller ve takım halinde öğrenme şeklinde beş alt boyutta incelenecektir.

- Literatür taraması sonucu elde edilen bilgilerin, araştırmanın konusunu açıklamada yeterli olduğu düşünülmektedir.

- Araştırmada sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ve öğrenen okul algılarına yönelik anketlerde, öğretmenlerin görüşleri hakkında fikir sahibi olabilmek için yeterli sayıda soru kullanıldığı düşünülmektedir.

- Araştırmada kullanılan araç geçerli ve güvenilirdir. Ölçme araçlarının kapsam geçerliliği belirlenirken uzman görüşleri yeterli bulunmuştur.

3.3.6. Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırmanın kapsamı, Malatya ili Doğanşehir ilçesinden alınan örnekleme göre 2015-2016 eğitim öğretim yılında ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ve öğrenen okul algılarıyla sınırlı olup; ortaokul ve lisede çalışan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Çalışmada araştırmaya yönelik diğer sınırlılıklar şu şekilde belirlenmiştir:

- Değişkenler, kuramsal kısmında açıklanan “Değer Yönelimleri” ve “Öğrenen Okul” boyutlarıyla sınırlıdır.

- Araştırma, değişkenleri ölçmek için geliştirilen “Portre Değerler Ölçeği” ve “Öğrenen Okul Ölçeği” nden toplanan bilgilerle sınırlıdır.

- Araştırmanın süresi yüksek lisans tez süresiyle sınırlı olup, bu süreç boyunca ulaşılan bilgi ve bulgularla sınırlıdır.

- Bu araştırma araştırmacının zamanı, bilgi kaynakları, mesleki deneyimleri ve maddi imkânlarıyla sınırlıdır.

3.3.7. Tanımlar

Bu çalışmada sıkça kullanılan ve açıklanması gereken tanımlar şunlardır:

Değer: Davranışlara yön vererek onlar hakkında olumlu ya da olumsuz görüş belirtmemizi ve değer biçmemizi sağlayan değer kavramı, bireyin yaşamında kendine uygun, doğru ve önemli gördüğü şeyleri tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösteren, belirli bir durumu diğerine tercih etme yönelimidir (Erdem, 2003: 56).

Değer Yönelimi: Bireylerin yaşamlarındaki farklı ya da önemli gördükleri bir durumu diğerine tercih etme eğilimidir.

Öğretmen: Değişik sistemlerde, kuruluşlarda ve düzeylerde, öğretme-öğrenme ortamını en etkili biçimde oluşturarak eğitsel amaçları gerçekleştirmede öğrencilere ve anne-babalara kılavuzluk ve yardım edebilecek nitelikte, genel kültür, öğretmenlikte ve öğreteceği bilimsel dalda, kuramsal alanda ve uygulamada uzmanlaşmış kişidir (Başaran, 1993: 113).

Sınıf Öğretmeni: Eğitim sistemimizde okul öncesi eğitiminden sonra başlanan birinci dört yıllık sürede, öğrenim yaşına gelen öğrencilere, eğitim programı dâhilinde toplumsal yaşamda gerekli olan temel bilgi, beceri ve tutumları kazandıran kişidir.

Okul: Toplumdan aldıkları başta öğrenci olmak üzere, çeşitli girdileri, girdinin niteliğine uygun olarak belli süre işleyen, çıktı olarak yine toplumsal çevrenin hizmetine sunan ve ürünün niteliğini artırmak için programlarını ve süreçlerini denetleyen, gerektiğinde değişiklik yapmak için dönüt alan, toplumsal açık sistemdir (Dönmez, 2005: 55).

İlkokul: Eğitim sistemimizde öğrenim yaşına gelen çocukların, okul öncesi eğitiminden sonra başlayacağı birinci dört yıllık sürede eğitim programının uygulandığı kurumlardır.

Kıdem: Öğretmenlerin hayati etkinlik alanlarına başladığı andan bugüne meslekte geçirmiş olduğu süredir.

Öğrenme: Tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı ve sürekli değişikliktir (Bacanlı, 2000: 145).

Örgüt: Belirli amaçlar doğrultusunda kişilerin çabalarının eşgüdümlediği bir yönetim işlevi; amaç, insan, teknoloji boyutlarının etkileştiği bir sistem; kişiliğini belirleyen ve kendine özgü bir kültürü olan; işleri, mevkileri, çalışanları ve aralarındaki yetki ve iletişim ilişkilerini gösteren bir yapıdır (Güçlü, 2003: 147).

Örgütsel Öğrenme: Örgütte tüm çalışanların aktif katılımını gerektiren, bilgi ediniminde bireysel öğrenmeden kolektif öğrenmeye geçişi sağlayan, sürekli değişimi esas alan, örgütü sürekli olarak daha iyi durumlara taşıyan bir süreçtir.

Öğrenen Okul: Öğrenen örgüt, sürekli olarak yeni bilgiler edinen ve bu bilgileri geliştirerek faaliyetlerini bu yeni bilgilere göre biçimlendirme yeteneğine sahip olan ve böylelikle sürekli gelişmeyi sağlayacak rekabet avantajı yakalamayı amaç edinen organizasyon demektir (Pınar, 1999: 37-38).

Algı: Duyumların işlenmesi ve yorumlanmasında ilgi, ihtiyaç, eğitim, kültür, geçmiş yaşantılar ve geleceğe yönelik beklentilerden etkilenen bilinçli bir kavrama sürecidir.

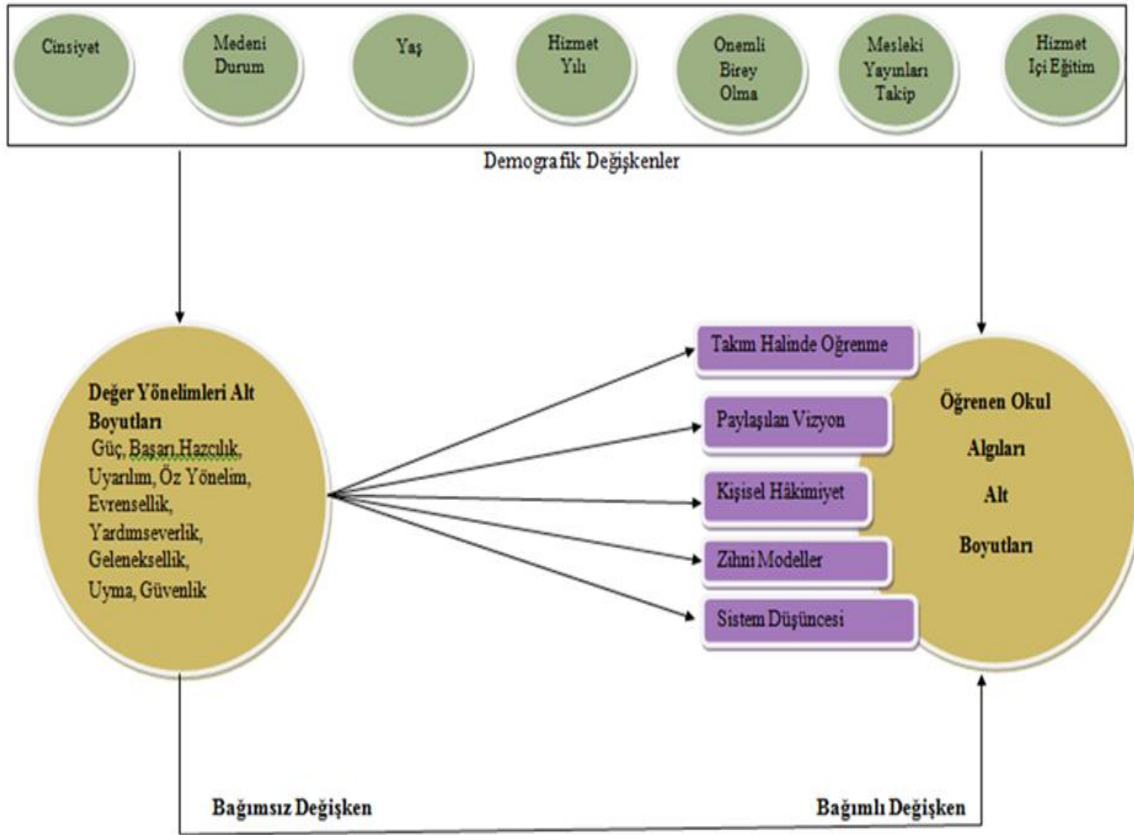
3.4. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ve öğrenen okul algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaya ve mevcut durumu tespit edip betimlemeye yönelik olduğundan tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada, tarama modelinde genellikle kullanılan tekniklerden biri olan anket tekniği kullanılarak nicel verilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

3.4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modelinde katılımcılara yönelik demografik değişkenler, değer yönelimleri ve öğrenen okul boyutları bulunmaktadır. Bu çerçevede araştırmada eğitim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin demografik değişkenlerine göre öğrenen okul algıları beş boyutta, değer yönelimleri ise on boyutta betimlenmiştir. Araştırmada ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ve öğrenen okul algıları araştırma anketleriyle ölçülmüş, elde edilen araştırma bulguları konuyla ilgili önceden yapılan çalışmalara ve alan yazına bağlı olarak açıklanmıştır.



Şekil 3. 1. Araştırma Modeli

3.4.2. Araştırmanın Hipotezleri

Hipotez, araştırma problemindeki değişkenler arasında ne tür ilişkinin olduğuna dair beklentiler, yargılar ve varsayım niteliğindeki açıklamalardır. Problem ve alt problemlerde belirtilen sorulara verilen bir cevap veya kestirme niteliğindedir.

Araştırmanın ana hipotezi sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinin öğrenen okul algıları üzerinde etkisi olduğudur. Bu bağlamda değişkenler arasında var olduğu düşünülen ilişkilere dair 3 ana hipotez ve 19 alt hipotez şu şekildedir:

H 1: Demografik değişkenlere göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelim ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.

Alt Hipotez 1: Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelim ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.

Alt Hipotez 2: Medeni hal değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelim ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.

Alt Hipotez 3: Yaş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelim ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.

Alt Hipotez 4: Hizmet yılı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelim ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.

Alt Hipotez 5: Mesleki yayınları takip etme değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelim ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.

Alt Hipotez 6: Okulun önemli bir bireyi olma değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelim ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.

Alt Hipotez 7: Hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelim ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.

H 2: Demografik değişkenlere göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları alt boyutlarına ilişkin ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Alt Hipotez 8: Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları alt boyutlarına ilişkin ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.

Alt Hipotez 9: Medeni hal değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları alt boyutlarına ilişkin ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.

Alt Hipotez 10: Yaş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları alt boyutlarına ilişkin ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.

Alt Hipotez 11: Hizmet yılı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları alt boyutlarına ilişkin ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.

Alt Hipotez 12: Mesleki yayınları takip etme değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları alt boyutlarına ilişkin ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.

Alt Hipotez 13: Okulun önemli bir bireyi olma değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları alt boyutlarına ilişkin ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.

Alt Hipotez 14: Hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları alt boyutlarına ilişkin ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.

H 3: Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Alt Hipotez 15: Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları alt boyutu “Takım Halinde Öğrenme” arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Alt Hipotez 16: Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları alt boyutu “Paylaşılan Vizyon” arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Alt Hipotez 17: Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları alt boyutu “Kişisel Hâkimiyet” arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Alt Hipotez 18: Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları alt boyutu “Zihni Modeller” arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Alt Hipotez 19: Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları alt boyutu “Düşüncesi” arasında anlamlı bir ilişki vardır.

3.4.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Malatya ilinin Doğanşehir ilçesinde bulunan 31 resmi ilkokul ve bu kurumlarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma evrenindeki bütün okullar ulaşılabilir olduğundan, evrenin tamamına ulaşılabileceği düşünülerek, özel bir örneklem seçimine gidilmemiştir. Çalışma evrenine ilişkin sayısal veriler, 17.03.2016 tarihinde Doğanşehir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınmıştır.

3.4.4. Veri Toplama Araçları

Milli Eğitim Bakanlığı Malatya Doğanşehir ilçesi merkez, mahalle ve köylerinde bulunan ilkokul kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmada verileri elde etmek amacıyla anket kullanılmıştır. Ölçme aracı; Kişisel Bilgi Formu, Portre Değerler Ölçeği (PDÖ) ve Öğrenen Okul Ölçeği (ÖÖÖ) olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

3.4.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Ölçme aracının ilk bölümünde katılımcılara yönelik demografik bilgiler yer almaktadır. Kişisel bilgiler formu; cinsiyet, medeni hal, yaş, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı, görev yaptığı okulda çalışma süresi, görev yeri, okulun sosyal, kültürel ve ekonomik çevresi, gelir düzeyi, meslekteki yayınları takip etme, kendini okulun önemli bir

bireyi olarak görme ve hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma durumları hakkında bilgi toplamaya yönelik 12 maddeden oluşmaktadır. Bu bölümdeki kişisel bilgiler, araştırma konusuna uygun olarak araştırmacı tarafından seçilmiştir.

3.4.4.2. Portre Değerler Ölçeği

Ölçme aracının ikinci bölümünde, sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerini belirlemek amacıyla “Portre Değerler Ölçeği” kullanılmıştır. Schwartz ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen “Portrait Values Questionnaire” (PVQ), Demirutku (2004) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. “Portre Değerler Ölçeği”, her bir madde iki cümle ile bir bireyi betimleyen 40 maddeden oluşmaktadır. Ankette katılımcılardan iki cümlelik tanımı verilen her bir maddede kişinin kendilerine ne derece benzediğini belirtmeleri istenmektedir.

PDÖ, 10 ayrı alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçekler; Güç, Başarı, Hazcılık, Uyarılım, Öz yönelim, Evrensellik, Yardımseverlik, Geleneksellik, Uyma ve Güvenlik boyutlarını içermektedir. 2, 17, 39 numaralı maddeler *Güç*; 4, 13, 24, 32 numaralı maddeler *Başarı*; 10, 26, 37 numaralı maddeler *Hazcılık*; 6, 15, 30 numaralı maddeler *Uyarılım*; 1, 11, 22, 34 numaralı maddeler *Öz yönelim*; 3, 8, 19, 23, 29, 40 numaralı maddeler *Evrensellik*; 12, 18, 27, 33 numaralı maddeler *Yardımseverlik*; 9, 20, 25, 38 numaralı maddeler *Geleneksellik*; 7, 16, 28, 36 numaralı maddeler *Uyma* ve 5, 14, 21, 31, 35 numaralı maddeler *Güvenlik* boyutunu ölçmektedir.

Ölçekte yer alan maddelere verilen yanıt seçenekleri 6’lı likert tipinde tasarlanmıştır. Her bir madde (1) *Bana Hiç Benzemiyor*, (2) *Bana Benzemiyor*, (3) *Bana Çok Az Benziyor*, (4) *Bana Az Benziyor*, (5) *Bana Benziyor* ve (6) *Bana Çok Benziyor* seçeneklerini içermektedir.

Schwartz ve arkadaşları (2001) alt boyutların güvenirlik katsayılarını, Güç. 84; Başarı. 83; Hazcılık. 84; Uyarılma. 74; Öz yönelim .66; Evrensellik .83; Yardımseverlik .82; Geleneksellik .81; Uyma .86; Güvenlik .88 olarak hesaplamışlardır. PDÖ’ nün Türkçe uyarlamasını yapan Demirutku (2004) ise Güç. 81; Başarı. 81; Hazcılık. 77; Uyarılma. 70; Öz yönelim. 65; Evrensellik. 72; Yardımseverlik. 66; Geleneksellik. 82; Uyma. 75; Güvenlik. 80 olarak test-tekrar test güvenirlik katsayılarını elde etmiştir.

Gümüş (2009) tarafından ölçeğin geçerliği konusunda bilgi edinebilmek için madde çözümlemesi yapılmıştır. Ölçeğin ayırt edici ve benzeşik maddelerden oluşmasını sağlamak amacıyla yapılan madde çözümlemesi için, t testinden ve madde test korelasyonundan yararlanılmıştır. Yapılan t testi ile deneklerin, ölçekten en düşük puan alan %27'si ile en yüksek puan alan %27'si karşılaştırılmıştır. Bu şekilde en düşük ve en yüksek puan alan deneklerin değerler açısından farklılaşp farklılaşmadıkları belirlenmiştir. Karşılaştırma, toplam puan açısından grup ortalamaları arasında anlamlı fark bulunduğunu göstermiştir. Ölçekten en düşük puan alan grubun ortalaması 102.08, standart sapması 13.05 iken, en yüksek puan alan grubun ortalaması 167.39, standart sapması 9.56'dır ($t = -34.56$; $p < .05$). Her bir madde için ayrı ayrı hesaplanan madde test korelasyonları ve t testi sonucunda, hiçbir maddenin çıkarılmasına gerek görülmemiştir. Bu bulgular PDÖ' nün, araştırmalarda kullanılabilir bir ölçüm aracı olduğunu gösterdiği için bu çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Anketin kullanımı ile ilgili gerekli izinler Kürşat Demirutku' dan e-mail aracılığıyla alınmıştır.

3.4.4.3. Öğrenen Okul Ölçeği

Ölçme aracının üçüncü bölümünde sınıf öğretmenlerinin öğrenen okula ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla Öğrenen Okul Ölçeği (ÖÖÖ) kullanılmıştır. Öğrenen okula ilişkin göstergeler ve bu göstergelerin sınıf öğretmenleri tarafından algı düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan ölçek maddeleri Subaş (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek daha önce, ilköğretim okullarında öğrenen örgüt paradigmasının sınıf ve branş öğretmenlerince nasıl algılandığını, kurumsal olarak ne kadar benimsendiğini ortaya koymak amacıyla "İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları" adlı yüksek lisans tezinde kullanılmıştır.

Öğrenen Okul Ölçeği'nin geliştirilme aşamasında, Subaş (2010) tarafından 92 maddelik anket taslağı oluşturulmuştur. Hazırlanan form öncelikle kapsam geçerliği analizine tabi tutulmuştur. Bu bağlamda öncelikle eğitim bilimleri alanında çalışan ve "Öğrenen Okul" konusunda araştırma yapan uzmanların görüşlerine başvurularak ölçekte yer alan maddelerin literatüre uygunluğu konusunda fikir alınmıştır. 92 maddenin 43'ü uzman görüşleri doğrultusunda atılarak 49 soruya indirilmiştir. Kalan 49 madde 155

öğretmene uygulanarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve uzmanların ve alanında yüksek lisans yapmış iki Türkçe öğretmeninin görüşleri doğrultusunda anlam yönüyle düzeltilerek ankete son şekli verilmiştir.

Analizler sonucunda elde kalan 30 maddeden oluşan Öğrenen Okul Ölçeği (ÖÖÖ), toplam varyansın %59.276'sını açıklayabilen 5 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,910 (Cronbach Alpha 0,910, Guttman 0,690 ve Spearman Brovn 0,709) olarak tespit edilmiştir. Madde ayırt ediciliği için yapılan test sonucunda ölçeğin alt ve üst grup arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu analizlerle ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrenen Okul Ölçeği 'ne ilişkin istatistik değerleri Çizelge 3. 1' de gösterilmiştir.

Çizelge 3. 1. Öğrenen okul ölçeği istatistik değerleri

Faktör Adı	Yeni madde numaraları (aralık)	Madde sayısı	Faktör yükü	Açıklanan varyans %	Açıklanan varyans yığılmalı %	Cronbach Alpha	Guttman	Spearman Brovn
Takım Hâlinde Öğrenme	19-26	8	5,217	17,389	17,389	0,925	0,933	0,935
Paylaşılan Vizyon	12-18	7	4,723	15,745	33,134	0,912	0,858	0,884
Kişisel Hâkimiyet	1-6	6	2,766	9,22	42,354	0,749	0,665	0,668
Zihnî Modeller	7-11	5	2,596	8,653	51,007	0,708	0,726	0,743
Sistem Düşüncesi	27-30	4	2,481	8,269	59,276	0,709	0,676	0,678
Toplam		30	17,783	59,276	59,276	0,910	0,690	0,709

Kaynak: Çetin ve Subaş, 2014: 278

Kişisel Hâkimiyet, Zihnî Modeller, Paylaşılan Vizyon, Takım Hâlinde Öğrenme ve Sistem Düşüncesi olmak üzere beş alt boyut ve 30 maddeden oluşan Öğrenen Okul Ölçeği 4'lü likert tipi olarak geliştirilmiştir. Verilen 4'lü derecelendirmeli cevaptan oluşan ölçekte yer alan her bir madde (1) *Hiç Katılmıyorum*, (2) *Az Katılıyorum*, (3) *Katılıyorum* ve (4) *Tamamen Katılıyorum* şeklinde puanlanmıştır.

4'lü likert tipi olarak derecelendirilmiş ölçeğin 30 sorudan elde edilen minimum $30 \times 1 = 30$ ve maksimum $30 \times 4 = 120$ arasında değere sahiptir. Ölçeğin faktörleri Senge (2007)'nin öğrenen örgüt yaklaşımının beş disiplinine göre şekillenmiştir. Söz konusu disiplinlerin 30 maddeli ölçekteki dağılımı Çizelge 3. 2' de gösterilmiştir.

Çizelge 3. 2. Öğrenen okul ölçeğinin boyutları, soru sayısı ve madde numaraları

Faktörler	Soru Sayısı	Madde Numaraları
Kişisel Hâkimiyet	6	1, 2, 3, 4, 5, 6
Zihnî Modeller	5	7, 8, 9, 10, 11
Paylaşılan Vizyon	7	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18
Takım Hâlinde Öğrenme	8	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26
Sistem Düşüncesi	4	27, 28, 29, 30

Anketin kullanımı ile ilgili gerekli izinler bizzat Abdurrahman Subaş' tan e-mail aracılığıyla alınmıştır.

3.4.5. Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanması için öncelikle değerler ve örgütsel öğrenme konularına yönelik yerli ve yabancı kaynaklar taranarak teorik kısım oluşturulmuştur. Konuya yakın araştırmaların veri toplama araçları incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket metodu kullanılmıştır.

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerini belirlemek amacıyla Demirutku (2004)' nun geliştirmiş olduğu Portre Değerler Ölçeği ve öğrenen okul algılarını belirlemek için Subaş (2010)'ın geliştirmiş olduğu Öğrenen Okul Ölçeği' ni kullanmak üzere ilgili kişilerden e-mail aracılığıyla izin alınmıştır.

Uygulama safhasına geçmeden önce araştırmanın yapılabilmesi için Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne anket form örneği gönderilmiş ve araştırma ile ilgili evraklar enstitü aracılığıyla Malatya İli Doğanşehir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne iletilmiştir. Üst yazı ile birlikte Doğanşehir İlçe Kaymakamlığı'ndan onay alınmıştır. İlgili makamlarla yapılan yazışmalar ve görüşmelerden sonra Doğanşehir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Personel Birimi'nden ilçede bulunan ilkokulların ve görev yapan sınıf öğretmenlerinin sayısı elde edilmiştir.

Uygulamayı yapmak üzere 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri sayısı kadar anket formu çoğaltılıp okul saatleri içinde araştırmacı tarafından bizzat okullara gidilerek sınıf öğretmenlerine dağıtılmıştır. Uygulamadan önce her okulda öğretmenler odasında kısa süreli bir toplantı yapılarak anket hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Bu bilgilendirmede sınıf öğretmenlerine anketin amacı, içeriği ve nasıl

doldurulacağına ilişkin yönerge okunarak anlaşılmayan noktalarda gerekli rehberlik yapılmıştır. Ankete katılım oranını yüksek tutmak amacıyla uygulama süresince her bir okulda beklenmiş ve uygulamanın ardından veri toplama araçları öğretmenlerden teslim alınmıştır.

Anket uygulaması, araştırma kapsamında bulunan sınıf öğretmenlerine 25.04.2016 ile 02.05.2016 tarihleri arasında yapılmıştır. Öğretmenlere uygulama için herhangi bir süre kısıtlaması getirilmemiş, uygulamanın yaklaşık 15-20 dakika sürdüğü gözlenmiştir.

2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde çalışma evreni olan Malatya ili Doğanşehir ilçesinde köy ve ilçe merkezinde bulunan toplam 31 ilkokulda görev yapan 198 sınıf öğretmeninden 187adet anket formu geri dönmüştür. Uygulamalar tamamlandıktan sonra tüm cevap formları incelenmiş ancak 11 tanesi hatalı kodlama, eksik bilgi verme ve uygulama kurallarına uymama gibi nedenlerle kullanılabilir olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak 176 tane anket veri olarak değerlendirilmeye uygun bulunmuştur. Geçerli anketlere ait veriler Excel programına işlenmiştir.

3.4.6. Veri Analizi

Araştırma sonucunda veri toplama araçlarından elde edilen veriler istatistik paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Anketlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde genel dağılım özelliklerini belirlemek için frekans, yüzde ve ortalama gibi tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Ölçme araçlarının güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha yöntemi ile hesaplanmıştır. Faktör analizinden önce KMO (Kaiser Mayer Olkin) ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. Yapı geçerliğini ölçmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları değişkenleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek, farklılıkları belirlemek ve anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Anova (Varyans Analizi), Anova sonucunda gruplar arasında fark bulunduğu, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere Post Hoc testleri, Regresyon Analizi ve Korelasyon Analizi yapılmıştır. Daha sonra demografik özellikler ile her iki ölçeğin alt boyutları arasındaki olası ilişkiler Anova (Varyans Analizi) yöntemiyle test edilmiştir.

3.5. Bulgular ve Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkinin tespit edildiği bu araştırmada yapılan testlerin sonuçları, bulgular ve yorum bölümünde araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuş ve sınıf öğretmenlerinden toplanan verilerin istatistikî analiz sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

3.5.1. Demografik Bulgulara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Demografik bulgular, katılımcıların cinsiyet, medeni hâl, yaş, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı, görev yaptığı okulda çalışma süresi, görev yeri, okulun sosyal, kültürel ve ekonomik çevresi, gelir düzeyi, meslekteki yayınları takip etme, kendini okulun önemli bir bireyi olarak görme ve hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma durumları hakkında bilgi toplamaya yönelik bilgileri içermektedir. Bu bilgiler katılımcıların ait oldukları sosyal gruplar ve çalışma ortamları hakkında genel bir fikir vermektedir.

Çizelge 3. 3. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Küm. %
KADIN	62	35,2	35,2	35,2
ERKEK	114	64,8	64,8	100,0
Toplam	176	100,0	100,0	

Çizelge 3. 3' te göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 35,2'si kadın, %64,8'i erkektir. Bu sonuca göre ankete katılan erkek öğretmen sayısının kadın öğretmen sayısından belirgin oranda farklı olduğu görülmektedir.

Çizelge 3. 4. Medeni hâl değişkenine ilişkin bulgular

Medeni Hal	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Küm. %
EVLİ	140	79,5	79,5	79,5
BEKÂR	34	19,3	19,3	98,9
DUL/ BOŞANMIŞ	2	1,1	1,1	100,0
Toplam	176	100,0	100,0	

Çizelge 3. 4' te göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %79,5'i evli, % 19,3'ü bekâr ve % 1,1'i dul/boşanmıştır.

Çizelge 3. 5. Yaş değişkenine ilişkin bulgular

Yaş	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Küm. %
20-25	14	8,0	8,0	8,0
26-30	37	21,0	21,0	29,0
31-35	65	36,9	36,9	65,9
36-40	32	18,2	18,2	84,1
41-45	12	6,8	6,8	90,9
46+	16	9,1	9,1	100,0
Toplam	176	100,0	100,0	

Çizelge 3. 5' e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaş gruplarına bakıldığında % 8'inin 20-25 yaş,% 21'inin 26-30, %36,9' unun 31-35 yaş, % 18,2' sinin 36-40 yaş, % 6,8'inin 41-45 yaş, %9,1'inin 46 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni frekans analizine tabi tutulduğunda 31-35 yaş grubundaki katılımcıların fazlalığı dikkat çekmektedir. Yani sınıf öğretmenlerinin daha çok 31-35 yaş grubunu temsil ettiği söylenebilir.

Çizelge 3. 6. Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Küm. %
ÖĞRETMEN OKULU	2	1,1	1,1	1,1
EĞİTİM ENSTİTÜSÜ	1	,6	,6	1,7
EĞİTİM YÜKSEKOKULU	4	2,3	2,3	4,0
EĞİTİM FAKÜLTESİ	151	85,8	85,8	89,8
DİĞER FAKÜLTELER	12	6,8	6,8	96,6
YÜKSEK LİSANS	6	3,4	3,4	100,0
Toplam	176	100,0	100,0	

Çizelge 3. 6' ya göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 1,1'i öğretmen okulu, %0,6'sı eğitim enstitüsü, % 2,3'ü eğitim yüksekokulu, %85,8'i eğitim fakültesi, % 6,8'i diğer fakülteler, %3,4'ü ise yüksek lisans mezunudur. Eğitim durumu frekans analizine tabi tutulduğunda eğitim fakültesi mezunlarının %85,8 oranla ilk sırada yer aldığı görülmektedir.

Çizelge 3. 7. Meslekteki hizmet yılı değişkenine ilişkin bulgular

Hizmet Yılı	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Küm. %
1-5 yıl	36	20,5	20,5	20,5
6-10 yıl	61	34,7	34,7	55,1
11-15 yıl	42	23,9	23,9	79,0
16-20 yıl	21	11,9	11,9	90,9
21-25 yıl	8	4,5	4,5	95,5
25+ yıl	8	4,5	4,5	100,0
Toplam	176	100,0	100,0	

Çizelge 3. 7' de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %20,5'i 1-5 yıl, % 34,7'si 6-10 yıl, % 23,9'u 11-15 yıl, % 11,9'u 16-20 yıl, % 4,5'i 21-25 yıl ve % 4,5'inin ise 25 yıl veya daha fazla süredir görevlerini yapmakta olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre büyük çoğunluğu (% 34,7) 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Çizelge 3. 8. Okulda çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgular

Çalışma Süresi	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Küm. %
0-1 yıl	45	25,6	25,6	25,6
1-3 yıl	47	26,7	26,7	52,3
3-5 yıl	42	23,9	23,9	76,1
5+ yıl	42	23,9	23,9	100,0
Toplam	176	100,0	100,0	

Çizelge 3. 8' de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 25,6' sının 0-1 yıl, % 26,7'sinin 1-3 yıl, % 23,9'unun 3-5 yıl ve %23,9'unun 5 yıl veya daha fazla süredir aynı okulda görev yapmakta olduğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında, katılımcıların okullarda çalışma süreleri açısından birbirine yakın dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır.

Çizelge 3. 9. Görev yeri değişkenine ilişkin bulgular

Görev Yeri	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Küm. %
İLÇE MERKEZİ	53	30,1	30,1	30,1
KÖY	123	69,9	69,9	100,0
Toplam	176	100,0	100,0	

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, çalıştıkları okulların bulunduğu yere göre incelemesi yapılmıştır. Çizelge 3. 9' a göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %30,1'i ilçe merkezinde, % 69,9'u ise köyde görev yapmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda

araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yeri olarak büyük kısmının köyde görev yaptığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından, görev yaptıkları okulun çevresini sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan değerlendirilmesi değişkenine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelenmiş ve analiz sonuçları Çizelge 3. 10' da sunulmuştur.

Çizelge 3. 10. Okulun çevresini sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan algılanması değişkenine ilişkin bulgular

Okul çevresi	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Küm. %
DÜŞÜK	71	40,3	40,3	40,3
ORTA	103	58,5	58,5	98,9
YÜKSEK	2	1,1	1,1	100,0
Toplam	176	100,0	100,0	

Çizelge 3. 10' da görev yaptıkları okulun çevresini sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan değerlendiren sınıf öğretmenlerinin % 40,3'ü düşük, %58,5'i orta ve %1,1'i yüksek olarak algıladıkları görülmektedir.

Çizelge 3. 11. Gelir düzeyi değişkenine ilişkin bulgular

Gelir Düzeyi	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Küm. %
DÜŞÜK	7	4,0	4,0	4,0
ORTA	165	93,8	93,8	97,7
YÜKSEK	4	2,3	2,3	100,0
Toplam	176	100,0	100,0	

Çizelge 3. 11' de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin gelir düzeylerinin %4'ünün düşük, %93,8'inin orta ve %2,3'ünün yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin gelir düzeyine ilişkin en büyük paya sahip orta seviyesi %93,8 oranla 165 kişiyi temsil etmektedir.

Mesleki yayınları takip etme değişkeni; düzenli olarak takip ediyorum, bazen takip ediyorum ve takip etmiyorum olmak üzere üç grupta toplanmış, frekans ve yüzde dağılımları Çizelge 3. 12' de gösterilmiştir.

Çizelge 3. 12. Mesleki yayınları takip etme değişkenine ilişkin bulgular

Mesleki Yayınları Takip Etme	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Küm. %
DÜZENLİ TAKİP EDİYORUM	23	13,1	13,1	13,1
BAZEN TAKİP EDİYORUM	119	67,6	67,6	80,7
TAKİP ETMİYORUM	34	19,3	19,3	100,0
Toplam	176	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki yayınları takip etme dağılımını incelediğimizde; grubun %13,1'i yayınları düzenli olarak takip ettiğini, % 67,6'sı bazen takip ettiğini ve %19,3'ü de hiç takip etmediğini belirtmiştir.

Çizelge 3. 13. Kendini görev yaptığı okulun önemli bir bireyi olarak görme değişkenine ilişkin bulgular

Önemli Bir Birey Olma	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Küm. %
EVET	117	66,5	66,5	66,5
KISMEN	49	27,8	27,8	94,3
HAYIR	9	5,1	5,1	99,4
5	1	,6	,6	100,0
Toplam	176	100,0	100,0	

Çizelge 3. 13' e bakıldığında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %66,5'i kendini görev yaptığı okulun önemli bir bireyi olarak algılamakta, %27,8'i kısmen önemli görmekte ve %5,1'i ise görev yaptığı okulda kendini önemli bir birey olarak görmemektedir.

Çizelge 3. 14. Hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma değişkenine ilişkin bulgular

Hizmet İçi Eğitim Çalışmalarına Katılma	Frekans	Yüzde	Geçerli yüzde	Küm. %
HİÇ KATILMADIM	25	14,2	14,2	14,2
1 KEZ	21	11,9	11,9	26,1
2 KEZ	30	17,0	17,0	43,2
3 KEZ	21	11,9	11,9	55,1
4 VE ÜZERİ	79	44,9	44,9	100,0
Toplam	176	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma durumlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelenmiş ve analiz sonuçları Çizelge 3. 14' te sunulmuştur.

Analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin % 14,2'si hizmet içi eğitim çalışmalarına hiç katılmadığını, % 11,9'u 1 kez, %17'si 2 kez, %11,9'u 3 kez ve %44,9'u 4 ve daha fazla miktarda katıldıklarını belirtmiştir.

3.5.2. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenilirlik ve Faktör Analizlerine İlişkin Bulgular

Çalışmada anket sorularından elde edilen veri matrisi istatistik paket programında analiz edildikten sonra, ilk olarak 40 maddeden oluşan Portre Değerler Ölçeği ve her bir alt boyutu için güvenilirlik analizi yapılmıştır. Güvenilirlik çalışmalarında iç tutarlılık katsayısı ve madde analizlerine yer verilmiştir. PDÖ' den elde edilen puanların güvenilirlik düzeyleri için Cronbach Alpha modeli kullanılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliği Alfa (α) katsayısına göre şu şekilde yorumlanır:

- $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.
- $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşüktür.
- $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.
- $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir(Kayış, 2009:405).

Çizelge 3. 15. Portre değerler ölçeğine ilişkin güvenilirlik istatistikleri

Cronbach's Alpha	Standart Maddelere Dayalı Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,842	,865	40

Çizelge 3. 15' te PDÖ' nün 40 değişkeni için hesaplanan Cronbach Alpha değerine yer verilmiştir. Çalışmada PDÖ' de bulunan toplam 40 değişken için Cronbach Alpha değerinin 0,865 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen Cronbach Alpha değeri $0.80 \leq \alpha < 1.00$ aralığında olduğundan PDÖ' nün bir bütün olarak yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir.

Çizelge 3. 16' da PDÖ' nün güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerlerine yer verilmiştir.

Çizelge 3. 16. Portre değerler ölçeğinin alt boyutlarının güvenilirliğine ilişkin cronbach alpha değerleri

BOYUTLAR	MADDE SAYISI	GÜVENİLİRLİK KATSAYILARI
1.Güç	3	0,647
2.Başarı	4	0,611
3.Hazcılık	3	0,602
4.Uyarılım	3	0,603
5.Öz Yönelim	4	0,601
6.Evrensellik	6	0,614
7.Yardımseverlik	4	0,605
8.Geleneksellik	4	0,637
9.Uyma	4	0,610
10.Güvenlik	5	0,616

PDÖ' nün alt boyutlarının güvenilirliğine ilişkin güvenilirlik katsayıları 0,601 ile 0,647 arasında değişmektedir. Elde edilen Cronbach Alpha değerleri her bir boyutun güvenilir olduğunu göstermektedir.

Öncelikle 40 maddeden oluşan Portre Değerler Ölçeği 'nden elde edilen sonuçlara göre maddelerin ağırlıklı olarak yığıldıkları faktörler dikkate alınmıştır. Portre Değerler Ölçeği için faktör analizi yapılmıştır. Ancak veri matrisine faktör analizi uygulanması sonucunda bazı değişkenler orijinal boyutlar altında toplanmadığından orijinaline sadık kalınarak değişkenler gruplandırılmıştır. Çizelge 3. 17' de değişkenler ve ifade ettikleri faktörlere yer verilmiştir.

Çizelge 3. 17. Portre değerler ölçeği faktörlerini oluşturan değişkenler

FAKTÖRLER	DEĞİŞKENLER
1.GÜÇ	2.Onun için zengin olmak önemlidir. Çok parası ve pahalı şeyleri olsun ister. 17.İşin başında olmak ve başkalarına ne yapacaklarını söylemek onun için önemlidir. İnsanların onun söylediklerini yapmalarını ister. 39.Her zaman kararları veren kişi olmak ister. Lider olmaktan hoşlanır.
2. BAŞARI	4.Onun için yeteneklerini göstermek çok önemlidir. İnsanların onun yaptıklarına hayran olmasını ister. 13.Çok başarılı olmak onun için önemlidir. İnsanlar üzerinde iyi izlenim bırakmaktan hoşlanır. 24.Hırslı olmanın önemli olduğunu düşünür. Ne kadar yetenekli olduğunu göstermek ister. 32.Hayatta başararak öne geçmek onun için önemlidir. Başkalarından daha iyi olmaya çalışır.
3. HAZCILIK	10.Eğlenmek için her fırsatı kollar. Zevk veren şeyleri yapmak onun için çok önemlidir. 26.Hayattan zevk almak onun için önemlidir. Kendisini 'şmartmaktan' hoşlanır. 37.Hayattan zevk almayı gerçekten ister. İyi zaman geçirmek onun için çok önemlidir.
4. UYARILIM	6.Hayatta pek çok farklı şey yapmanın önemli olduğunu düşünür. Her zaman deneyecek yeni şeyler arar. 15.Risk almaktan hoşlanır. Her zaman macera peşinde koşar. 30.Sürprizlerden hoşlanır. Heyecan verici bir yaşamının olması onun için önemlidir.

Çizelge 3. 17. (devam) Portre değerler ölçeği faktörlerini oluşturan değişkenler

5. ÖZ YÖNELİM	1.Yeni fikirler bulmak ve yaratıcı olmak onun için önemlidir. İşleri kendine özgü, orijinal yollarla yapmaktan hoşlanır. 11.Yaptığı işler hakkında kendi başına karar vermek onun için önemlidir. Faaliyetlerini seçip planlarken özgür olmaktan hoşlanır. 22.Her şeyle ilgili olmanın önemli olduğunu düşünür. Her şeyi merak etmekten ve anlamaya çalışmaktan hoşlanır. 34.Bağımsız olmak onun için önemlidir. Kendi ayakları üzerinde durmak ister.
6. EVRENSELLİK	3.Dünyada herkesin eşit muamele görmesinin önemli olduğunu düşünür. Hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine inanır. 8.Kendisinden farklı olan insanları dinlemek onun için önemlidir. Onlarla aynı fikirde olmadığında bile onları anlamak ister. 19.İnsanların doğayı korumaları gerektiğine gönülden inanır. Çevreye bakıp güzelleştirmek onun için önemlidir. 23.Dünyadaki bütün insanların uyum içinde yaşaması gerektiğine inanır. Dünyadaki bütün gruplar arasında barışın güçlenmesi onun için önemlidir. 29.Herkese, hatta hiç tanımadığı insanlara bile adil muamele yapılmasını ister. Toplumdaki zayıfları korumak onun için önemlidir. 40.Doğaya uyum sağlamak ve onla kaynaşmak onun için önemlidir. İnsanların doğayı <u>değiştirmemesi</u> gerektiğine inanır.
7. YARDIMSEVERLİK	12.Çevresindeki insanlara yardım etmek onun için çok önemlidir. Onların iyiliği için uğraşmak ister. 18.Arkadaşlarına sadık olmak onun için önemlidir. Kendisini ona yakın olan insanlara adamak ister. 27.Başkalarının ihtiyaçlarına cevap vermek onun için önemlidir. Tanıdıklarına destek olmaya çalışır.33.Kendisini inciten insanları bağışlamak onun için önemlidir. İçlerindeki iyi yanları görmeye ve kin gütmemeye çalışır.
8. GELENEKSELLİK	9.Sahip olduğundan daha fazlasını istememenin önemli olduğunu düşünür. İnsanların sahip olduklarıyla yetinmeleri gerektiğine inanır. 20.Dini inanç onun için önemlidir. Dininin gereklerini yerine getirmek için çok çaba harcar. 25.İşleri geleneksel yollarla yapmanın en iyisi olduğunu düşünür. Öğrendiği gelenek ve görenekleri devam ettirmek onun için önemlidir. 38.Alçakgönüllü ve kibirsiz olmak onun için önemlidir. Dikkatleri üzerine <u>çekmemeye</u> çalışır.
9. UYMA	7.İnsanların kendilerine söylenenleri yapmaları gerektiğine inanır. İnsanların her zaman, hatta başkaları izlemiyorken bile, kurallara uymaları gerektiğini düşünür. 16.Her zaman uygun şekilde davranmak onun için önemlidir. İnsanların yanlış diyeceği şeyleri yapmaktan kaçınmak ister. 28.Ana-babasına ve yaşlı insanlara her zaman saygı göstermesi gerektiğine inanır. Onun için itaatkâr olmak önemlidir. 36.Başkalarına karşı her zaman nazik olmak onun için önemlidir. Başkalarını hiçbir zaman rahatsız ve huzursuz etmemeye çalışır.
10. GÜVENLİK	5.Onun için güvenli bir çevrede yaşamak önemlidir. Güvenliliği tehlikeye sokabilecek her şeyden kaçınır. 14.Ülkesinin güvende olması onun için çok önemlidir. Devletin içeriden ve dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğini düşünür. 21.Eşyaların düzenli ve temiz olması onun için önemlidir. Ortalığın dağınık ve kirli olmasından hiç hoşlanmaz. 31.Hastalanmaktan kaçınmak için çok çaba gösterir. Sağlıklı olmak onun için önemlidir. 35.İstikrarlı bir hükümetin olması onun için önemlidir. Sosyal düzenin korunması konusunda endişelenir.

Çizelge 3. 17' de faktör analizi sonucunda ölçeğin alt faktörlerine ilişkin maddeler incelendiğinde 1.faktör Güç 2, 17 ve 39; 2. faktör Başarı 4, 13, 24 ve 32; 3. faktör Hazcılık 10,26 ve 37; 4. faktör Uyarılım 6,15 ve 30; 5. faktör Öz Yönelim 1, 11, 22 ve 34; 6. faktör Evrensellik 3, 8, 19, 23, 29 ve 40; 7. faktör Yardımseverlik 12, 18, 27 ve 33; 8. faktör Geleneksellik 9, 20, 25 ve 38; 9. faktör Uyma 7, 16, 28 ve 36; 10. faktör ise Güvenlik 5, 14, 21, 31 ve 35 numaralı maddeleri içermektedir. Çizelge 3.18' de Portre Değerler Ölçeği' ne ilişkin madde istatistiklerine yer verilmiştir.

Çizelge 3. 18. Portre değerler ölçeği madde istatistikleri

Madde No	Ortalama	Standart Sapma	N
PDÖ 1	4,7443	,96657	176
PDÖ 2	2,3523	1,32268	176
PDÖ 3	5,3864	,99636	176
PDÖ 4	3,1989	1,60007	176
PDÖ 5	5,0000	1,07968	176
PDÖ 6	4,7557	1,06501	176
PDÖ 7	4,7386	1,18074	176
PDÖ 8	5,0625	,86952	176
PDÖ 9	4,2443	1,45895	176
PDÖ 10	3,8864	1,51134	176
PDÖ 11	4,8239	1,16015	176
PDÖ 12	5,2727	,87801	176
PDÖ 13	4,7841	1,00796	176
PDÖ 14	5,4886	,95012	176
PDÖ 15	3,2500	1,47164	176
PDÖ 16	4,2727	1,39573	176
PDÖ 17	3,4886	1,45401	176
PDÖ 18	4,9773	1,05264	176
PDÖ 19	5,4830	,70892	176
PDÖ 20	4,2841	1,64542	176
PDÖ 21	5,2045	1,01034	176
PDÖ 22	4,3523	1,25165	176
PDÖ 23	5,2955	,93392	176
PDÖ 24	3,3125	1,48480	176
PDÖ 25	3,5284	1,38947	176
PDÖ 26	3,3068	1,60967	176
PDÖ 27	5,0682	,84577	176
PDÖ 28	5,3807	,86683	176
PDÖ 29	5,5568	,79077	176
PDÖ 30	4,1477	1,42259	176
PDÖ 31	4,5739	1,17361	176
PDÖ 32	3,9148	1,41365	176

Çizelge 3. 18. (devam) Portre değerler ölçeği madde istatistikleri

PDÖ 33	4,5398	1,29994	176
PDÖ 34	5,3068	,79077	176
PDÖ 35	5,0000	1,17108	176
PDÖ 36	5,3182	,88860	176
PDÖ 37	4,9091	1,06515	176
PDÖ 38	4,9602	1,18254	176
PDÖ 39	3,8523	1,39419	176
PDÖ 40	5,1420	1,06757	176

Çizelge 3.18 incelendiğinde en düşük aritmetik ortalamanın 2,3523 ile 2. maddeye (Onun için zengin olmak önemlidir. Çok parası ve pahalı şeyleri olsun ister.) ve en yüksek aritmetik ortalamanın 5,5568 ile 29. maddeye (Herkes, hatta hiç tanımadığı insanlara bile adil muamele yapılmasını ister. Toplumdaki zayıfları korumak onun için önemlidir.) ait olduğu görülmektedir. Söz konusu PDÖ' nün tüm maddelerinin genel ortalaması 4,3077 olarak belirlenmiştir.

Çalışmada kullanılan diğer bir ölçek Öğrenen Okul Ölçeğidir. Öğrenen Okul Ölçeği' ne ilişkin alt boyutlara ve bütün olarak Öğrenen Okul Ölçeği' ne güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Çizelge 3.19' da ÖÖÖ' de toplam 30 madde için Cronbach Alpha değerinin 0,926 olduğu görülmektedir.

Çizelge 3. 19. Öğrenen okul ölçeğine ilişkin güvenilirlik istatistikleri

Cronbach's Alpha	Standart Maddelere Dayalı Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
,926	,926	30

Elde edilen Cronbach Alpha değeri $0.80 \leq \alpha < 1.00$ aralığında olduğundan ÖÖÖ' nün bir bütün olarak yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir. Çizelge 6.18'de ÖÖÖ' nün Takım Halinde Öğrenme, Paylaşılan Vizyon, Kişisel Hâkimiyet, Zihni Modeller ve Sistem Düşüncesi alt boyutlarına ait Cronbach Alpha değerleri verilmiştir. Elde edilen alfa değerleri, Takım Halinde Öğrenme 0,655; Paylaşılan Vizyon 0,679; Kişisel Hâkimiyet 0,644; Zihni Modeller 0,648 ve Sistem Düşüncesi 0,670 olarak tespit edilmiştir. ÖÖÖ' nün alt boyutlarının güvenilirliğine ilişkin güvenilirlik katsayıları 0,644 ile 0,679 arasında değişmektedir ve elde edilen değerler her bir boyutun güvenilir olduğunu göstermiştir.

Çizelge 3. 20. Öğrenen okul ölçeği ve alt boyutlarının güvenilirliğine ilişkin cronbach alpha değerleri

BOYUTLAR	MADDE SAYISI	GÜVENİLİRLİK KATSAYILARI
1.Takım Halinde Öğrenme	8	0,655
2.Paylaşılan Vizyon	6	0,679
3.Kişisel Hâkimiyet	3	0,644
4.Zihni Modeller	4	0,648
5.Sistem Düşüncesi	2	0,670

Ölçekte bütün maddeler arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler olup olmadığına bakılmıştır. Faktör analizinin yapılabilmesine uygun nitelikte istatistiksel açıdan anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Çizelge 3. 21’ de Öğrenen Okul Ölçeği’ ne ilişkin madde istatistiklerine yer verilmiştir.

Çizelge 3. 21. Öğrenen okul ölçeği madde istatistikleri

Madde No	Ortalama	Standart Sapma	Toplam
Ö1	3,1307	,66759	176
Ö2	2,6648	,76053	176
Ö3	3,2727	,65426	176
Ö4	3,3352	,59147	176
Ö5	3,1534	,62728	176
Ö6	2,9545	,69954	176
Ö7	3,1477	,65097	176
Ö8	3,0568	,70683	176
Ö9	3,4091	,56843	176
Ö10	3,3523	,61486	176
Ö11	3,1136	,66645	176
Ö12	2,8807	,71910	176
Ö13	2,7841	,61317	176
Ö14	2,8182	,67689	176
Ö15	2,6534	,70855	176
Ö16	2,7500	,72899	176
Ö17	2,7557	,75779	176
Ö18	2,7727	,71278	176
Ö19	3,0511	,71130	176
Ö20	2,9489	,57837	176
Ö21	2,9375	,65165	176
Ö22	2,9659	,62242	176
Ö23	2,9432	,67372	176
Ö24	3,0341	,65812	176
Ö25	3,0000	,77090	176
Ö26	3,0227	,67574	176
Ö27	3,0568	,72282	176

Çizelge 3. 21. (devam) Öğrenen okul ölçeği madde istatistikleri

Ö28	3,1136	,65782	176
Ö29	3,1932	,58276	176
Ö30	3,1989	,70118	176

Çizelge 3. 21 incelendiğinde en düşük aritmetik ortalamanın 2,6534 ile 15. maddeye (Vizyonumuz sayesinde günlük olaylar kolaylıkla aşılabilmektedir.) ve en yüksek aritmetik ortalamanın 3,4091 ile 9. maddeye (Olaylara çok yönlü bakmayı tercih ederim.) ait olduğu görülmektedir. Söz konusu PDÖ' nün tüm maddelerinin genel ortalaması 3,0672 olarak belirlenmiştir.

Toplam 30 maddeden oluşan Öğrenen Okul Ölçeği' nin yapı geçerliliğini test etmek için öncelikle faktör analizi uygulanmıştır. Çalışma grubundan toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ve Bartlett Küresellik testleri ile gerekli ön incelemeler gerçekleştirilmiştir. KMO' nun 0.60' dan yüksek olması ve Bartlett testinin anlamlı olduğu yorumu yapılmaktadır. Söz konusu analiz için çalışmada KMO değerinin 0,873 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular, veri matrisinin faktör analizi uygulanabilmesi için gerekli şartları taşıdığını göstermektedir.

Çizelge 3. 22. Öğrenen okul ölçeğine ilişkin kmo örneklem uygunluk ölçüsü değeri ve bartlett küresellik testi

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uygunluk Ölçüsü Değeri		,873
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare	3,031E3
	Serbestlik Derecesi	435
	Anlamlılık	,000

Öğrenen Okul Ölçeği 'ne faktör analizi uygulanmış ve ölçekte bulunan maddelerin altı faktör altında toplandığı görülmüştür. Ancak bazı maddelerin birden fazla boyutta yer aldığı ya da yeterli faktör yüküne ulaşmadığı gerekçesiyle analizden çıkarılması uygun görülmüştür. Analiz sonucunda 0,5 değerinin altında değere sahip olan ve birden fazla boyut altına dağılan 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. Üçüncü iterasyonda (ilerletmede) 1, 2, 6, 7, 17, 27 ve 30 numaralı değişkenler çıkarıldıktan sonra kalan değişkenler 5 boyut altında toplanmıştır.

Çizelge 3. 23' te veri matrisine faktör analizi uygulanması sonucunda ortaya çıkan faktör yükleri ve nihai varyans açıklama sonucu yer almaktadır. 1'den büyük olan öz

değerlerin sayısı, ölçeğin kaç alt boyuttan oluştuğunu göstermektedir. Çalışmada birden büyük öz değere sahip olan beş faktör yer almaktadır. 23 madde ve 5 faktörden oluşan ölçme aracının toplam varyansın %66,326' sını açıkladığı görülmektedir.

Çizelge 3. 23. Öğrenen okul ölçeğine ilişkin açıklanan toplam varyans

Faktör	Başlangıç Öz Değerleri			Toplam Faktör yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	% Varyans	Küm. %	Toplam	% Varyans	Küm.%	Toplam	% Varyans	Küm.%
1	7,947	34,552	34,552	7,947	34,552	34,552	5,152	22,400	22,400
2	2,798	12,165	46,718	2,798	12,165	46,718	3,854	16,759	39,159
3	2,136	9,288	56,005	2,136	9,288	56,005	2,565	11,151	50,310
4	1,307	5,681	61,686	1,307	5,681	61,686	2,006	8,722	59,032
5	1,067	4,640	66,326	1,067	4,640	66,326	1,678	7,295	66,326

Çalışmamızda yapılan faktör analizinde değişkenler boyutlar altında tam olarak örtüşmediğinden kalan 23 madde orijinal form esas alınarak değişkenlerin verileri uygun boyutlar altına yerleştirilmiştir. Çizelge 3. 24' te Öğrenen Okul Ölçeği' ne ilişkin faktörler ve değişkenler sunulmuştur.

Çizelge 3. 24. Öğrenen okul ölçeğine ilişkin faktörler ve değişkenler

FAKTÖRLER	DEĞİŞKENLER
1.TAKIM HALİNDE ÖĞRENME	19.Takım üyeleri birbiri ile diyalog halinde bulunurlar. 20.Kurulan takımlarda üyeler arasında amaç birliği vardır. 21.Takım üyeleri birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekilde davranırlar. 22.Kurumumda bulunan takımlar birbirlerinin öğrenmelerine destek olurlar. 23.Takımların ve takım üyelerinin görev tanımları net olarak yapılır. 24.Takım içi diyalog sayesinde üyeler tek başlarına elde edemeyecekleri kavrayışları elde etme imkânına kavuşurlar. 25.Tartışma ortamları diyaloga çevrilerek üyelere öğrenme fırsatları oluşturulur. 26.Takımın hedefine ulaşması için takım üyeleri takım vizyonuna uygun hareket ederler.
2.PAYLAŞILAN VİZYON	12.Kurum vizyonumuz, kurumsal varoluşa vurgu yapmaktadır. 13.Kurumsal vizyonu herkes benimsediği için, paydaşlar vizyonun hayata geçirilmesinde gerekli katkıyı sağlamaktadırlar. 14.Kurumsal vizyonumuz başarı ölçütleri içerir. 15.Vizyonumuz sayesinde günlük olaylar kolaylıkla aşılabilmektedir. 16.Kurumsal vizyonumuz hem bu güne hem de geleceğe yönelik bir anlam taşımaktadır. 18.Vizyonumuz hayata geçirilebilir bir anlam taşımaktadır.
3.KİŞİSEL HÂKİMİYET	3.Kurumsal görevler üstlenirken kendime güvenirim. 4.Hedeflerime ulaşmak için öğrenme ortamlarımdan istifade ederim. 5.Öğrenme isteğimin bir amacı da kurumsal gelişmeye katkı sağlamaktır.

Çizelge 3. 24. (devam) Öğrenen okul ölçeğine ilişkin faktörler ve değişkenler

4.ZİHNİ MODELLER	8.Önyargılarım, öğrenme fırsatlarından yararlanmama engel olmamaktadır. 9.Olaylara çok yönlü bakmayı tercih ederim. 10.Başkalarının farklı bakış açılarını bir öğrenme fırsatı olarak görürüm. 11.Kurumsal çözüm arayışlarında önyargılarımdan sıyrılarak sürece katılabilirim.
5.SİSTEM DÜŞÜNCESİ	28.Yaptığımız eylemlerin sonucunda problem ortaya çıkıyorsa politikamızı ve eylemimizi değiştirme ihtiyacı hissederim. 29.Örgüt içerisinde kendimi konumlandıracağım pozisyonun farkındayım.

Çizelge 3. 24' te faktör analizi sonucunda ölçeğin alt faktörlerine ilişkin maddeler incelendiğinde 1.faktör Takım Halinde Öğrenme 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 ve 26 numaralı maddeleri; 2. Faktör Paylaşılan Vizyon 12, 13, 14, 15, 16 ve 18 numaralı maddeleri; 3. faktör Kişisel Hâkimiyet 3, 4 ve 5 numaralı maddeleri; 4. faktör Zihni Modeller 8, 9, 10 ve 11 numaralı maddeleri ve 5. faktör 28 ve 29 numaralı maddeleri içermektedir.

Çizelge 3. 25. Öğrenen okul ölçeğine ilişkin ortak varyans

Madde No	Başlangıçtaki Varyans	Son Varyans
Ö3	1,000	,632
Ö4	1,000	,506
Ö5	1,000	,617
Ö8	1,000	,595
Ö9	1,000	,541
Ö10	1,000	,548
Ö11	1,000	,653
Ö12	1,000	,651
Ö13	1,000	,570
Ö14	1,000	,713
Ö15	1,000	,710
Ö16	1,000	,737
Ö18	1,000	,744
Ö19	1,000	,636
Ö20	1,000	,617
Ö21	1,000	,727
Ö22	1,000	,663
Ö23	1,000	,663
Ö24	1,000	,778
Ö25	1,000	,691
Ö26	1,000	,677
Ö28	1,000	,799
Ö29	1,000	,787

Ayrırma Yöntemi: Temel Bileşenler Analizi

Çizelge 3. 25' te Öğrenen Okul Ölçeği 'ne ilişkin ortak varyans istatistiklerine yer verilmiştir. Görüldüğü gibi maddelere ait son varyansın en düşüğü 0,506 değerle 4. maddeye, en yükseği 0,799 değerle 28. maddeye aittir.

3.5.3. Araştırmanın Hipotezlerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Anova testi (demografik değişkenlere yönelik), korelasyon analizi ve regresyon analizi yapılmıştır.

Korelasyon çözümlemesi değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve derecesini belirlemektedir. İki değişkenin her ikisi de aynı yönde değişim gösterdiğinde aralarındaki ilişki pozitif ve korelasyon katsayısının işareti + ; değişkenlerden biri artarken diğeri azalıyorsa aralarındaki ilişki negatif yönlü ve korelasyon katsayısının işareti – olmaktadır. Ayrıca ** korelasyon %99 güven aralığında 0.01 seviyesinde, * korelasyon %95 güven aralığında 0.05 seviyesinde iki yönlü anlamlıdır.

Regresyon analizi, bir ya da birden fazla değişkenin, bağımlı bir değişkenle arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Regresyon bağımlı ve bağımsız değişken(ler) arasındaki ilişkiyi kullanarak neden sonuç ilişkisi kurar ve bir tahmin geliştirir. Bağımsız değişken, regresyon modelinde açıklayıcı değişken olup bağımlı değişkenin değerini tahmin etmede kullanılır. Bağımlı değişken ise açıklanan, tahmin edilen bir değişken olup bağımsız değişkenle ilişkili olduğu varsayılmaktadır.

3.5.3.1. Demografik Değişkenlere Göre Ölçeklere Uygulanan Anova Testine İlişkin Bulgular

Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin algılarının demografik değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği sorgulanmıştır. Bu bağlamda çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin Portre Değerler Ölçeği ve Öğrenen Okul Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet, medeni hâl, yaş, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı, görev yaptığı okulda çalışma süresi, görev yeri, gelir düzeyi, meslekteki yayınları takip etme, kendini okulun önemli bir bireyi olarak görme ve hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma durumları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını

belirlemek için ANOVA(Varyans Analizi) testi yapılmıştır. ANOVA sonucunda gruplar arasında fark bulunduğu, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) tespit etmek üzere *Post-hoc* testi kullanılmıştır. Anlamlı fark olup olmadığı $p < 0.05$ düzeyinde sınanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre Portre Değerler Ölçeği ve Öğrenen Okul Ölçeği alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı Çizelge 3. 26' da sunulmuştur.

Çizelge 3. 26. Cinsiyet değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
PDÖ 1.GÜÇ	Gruplar arası	1,726	1	1,726	1,711	,193
	Grup içi	175,544	174	1,009		
	Toplam	177,270	175			
PDÖ 2.BAŞARI	Gruplar arası	,125	1	,125	,124	,725
	Grup içi	174,951	174	1,005		
	Toplam	175,076	175			
PDÖ 3.HAZCILIK	Gruplar arası	9,848	1	9,848	8,249	,005
	Grup içi	207,726	174	1,194		
	Toplam	217,573	175			
PDÖ 4.UYARILIM	Gruplar arası	3,888	1	3,888	4,265	,040
	Grup içi	158,651	174	,912		
	Toplam	162,540	175			
PDÖ 5.ÖZ YÖNELİM	Gruplar arası	,680	1	,680	1,533	,217
	Grup içi	77,251	174	,444		
	Toplam	77,932	175			
PDÖ 6.EVRENSELLİK	Gruplar arası	1,770	1	1,770	4,423	,037
	Grup içi	69,620	174	,400		
	Toplam	71,390	175			
PDÖ 7.YARDIMSEVERLİK	Gruplar arası	,150	1	,150	,334	,564
	Grup içi	78,066	174	,449		
	Toplam	78,216	175			
PDÖ 8.GELENEKSELLİK	Gruplar arası	,683	1	,683	,861	,355
	Grup içi	137,877	174	,792		
	Toplam	138,559	175			
PDÖ 9.UYMA	Gruplar arası	,894	1	,894	1,748	,188
	Grup içi	88,995	174	,511		
	Toplam	89,889	175			
PDÖ 10.GÜVENLİK	Gruplar arası	3,287	1	3,287	8,104	,005
	Grup içi	70,571	174	,406		
	Toplam	73,858	175			

Çizelge 3. 26. (devam) Cinsiyet değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı

ÖÖÖ 1.TAKIM HALİNDE ÖĞRENME	Gruplar arası	,584	1	,584	,583	,446
	Grup içi	174,416	174	1,002		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 2.PAYLAŞILAN VİZYON	Gruplar arası	1,052	1	1,052	1,053	,306
	Grup içi	173,948	174	1,000		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 3.KİŞİSEL HÂKİMİYET	Gruplar arası	,096	1	,096	,096	,757
	Grup içi	174,904	174	1,005		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 4.ZİHNİ MODELLER	Gruplar arası	,090	1	,090	,090	,765
	Grup içi	174,910	174	1,005		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 5.SİSTEM DÜŞÜNCESİ	Gruplar arası	,070	1	,070	,070	,792
	Grup içi	174,930	174	1,005		
	Toplam	175,000	175			

Cinsiyet değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarında ortalamalardaki farklılığı görebilmek için ANOVA testi yapılmıştır. Anova testi sonucunda kadın ve erkekler arasında PDÖ' nün Hazcılık ($F=8,249$ sig=0,005 $p<0.05$), Uyarılım ($F=4,265$ sig=0,040 $p<0.05$), Evrensellik ($F=4,423$ sig=0,037 $p<0.05$) ve Güvenlik ($F=8,104$ sig=0,005 $p<0.05$) boyutlarında anlamlı bir fark görülmüştür.

ÖÖÖ alt boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum öğretmenlerin öğrenen örgütün temel disiplinlerine dair algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır.

Alt H 1: “Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelim ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.” hipotezi kabul edilirken; Alt H 8: “Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları alt boyutlarına ilişkin ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.” hipotezi reddedilmiştir.

Medeni hâl değişkenine göre Portre Değerler Ölçeği ve Öğrenen Okul Ölçeği alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı Çizelge 3. 27' de yer almaktadır.

Çizelge 3. 27. Medeni hâl değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
PDÖ 1.GÜÇ	Gruplar arası	1,918	2	,959	,946	,390
	Grup içi	175,352	173	1,014		
	Toplam	177,270	175			
PDÖ 2.BAŞARI	Gruplar arası	4,832	2	2,416	2,455	,089
	Grup içi	170,244	173	,984		
	Toplam	175,076	175			
PDÖ 3.HAZCILIK	Gruplar arası	14,589	2	7,294	6,217	,002
	Grup içi	202,985	173	1,173		
	Toplam	217,573	175			
PDÖ 4.UYARILIM	Gruplar arası	21,284	2	10,642	13,033	,000
	Grup içi	141,256	173	,817		
	Toplam	162,540	175			
PDÖ 5.ÖZ YÖNELİM	Gruplar arası	2,941	2	1,470	3,392	,036
	Grup içi	74,991	173	,433		
	Toplam	77,932	175			
PDÖ 6.EVRENSELLİK	Gruplar arası	1,238	2	,619	1,526	,220
	Grup içi	70,152	173	,406		
	Toplam	71,390	175			
PDÖ 7.YARDIMSEVERLİK	Gruplar arası	,579	2	,290	,645	,526
	Grup içi	77,637	173	,449		
	Toplam	78,216	175			
PDÖ 8.GELENEKSELLİK	Gruplar arası	,543	2	,271	,340	,712
	Grup içi	138,016	173	,798		
	Toplam	138,559	175			
PDÖ 9.UYMA	Gruplar arası	2,424	2	1,212	2,397	,094
	Grup içi	87,465	173	,506		
	Toplam	89,889	175			
PDÖ 10.GÜVENLİK	Gruplar arası	1,574	2	,787	1,883	,155
	Grup içi	72,284	173	,418		
	Toplam	73,858	175			
ÖÖÖ 1.TAKIM HALİNDE ÖĞRENME	Gruplar arası	13,561	2	6,781	7,266	,001
	Grup içi	161,439	173	,933		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 2.PAYLAŞILAN VİZYON	Gruplar arası	27,635	2	13,818	16,221	,000
	Grup içi	147,365	173	,852		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 3.KİŞİSEL HÂKİMİYET	Gruplar arası	2,382	2	1,191	1,194	,306
	Grup içi	172,618	173	,998		
	Toplam	175,000	175			

Çizelge 3. 27. (devam) Medeni hâl değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı

ÖÖÖ 4.ZİHNİ MODELLER	Gruplar arası	10,179	2	5,090	5,342	,006
	Grup içi	164,821	173	,953		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 5.SİSTEM DÜŞÜNCEİ	Gruplar arası	3,493	2	1,747	1,762	,175
	Grup içi	171,507	173	,991		
	Toplam	175,000	175			

Medeni hâl değişkenine göre araştırmada kullanılan ölçeklerin alt boyutlarında ortalamalardaki farklılığı belirleyebilmek için ANOVA testi yapılmıştır. Anova testi sonucunda evli ve bekârlar arasında PDÖ' nün Hazcılık ($F=6,217$ sig=0,002 $p<0.05$), Uyarılım ($F=13,033$ sig=0,000 $p<0.05$) ve Öz Yönelim ($F=3,392$ sig=0,036 $p<0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. ÖÖÖ' nün Takım Halinde Öğrenme ($F=7,266$ sig=0,001 $p<0.05$), Paylaşılan Vizyon ($F=16,221$ sig=0,000 $p<0.05$) ve Zihni Modeller ($F=5,342$ sig=0,006 $p<0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post hoc testi uygulanmıştır. Post hoc testi sonuçlarına göre farkın Hazcılık, Uyarılım ve Öz Yönelim alt boyutlarında evliler ve bekârlar arasında olduğu görülmüştür. Bu nedenle Alt H 2: “Medeni hal değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelim ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.” ve Alt H 9: “Medeni hal değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları alt boyutlarına ilişkin ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.” hipotezleri kabul edilmiştir. Yaş grupları değişkenine göre Portre Değerler Ölçeği ve Öğrenen Okul Ölçeği alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı Çizelge 3. 28’ de yer almaktadır.

Çizelge 3. 28. Yaş grupları değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
PDÖ 1.GÜÇ	Gruplar arası	16,779	5	3,356	3,555	,004
	Grup içi	160,491	170	,944		
	Toplam	177,270	175			

Çizelge 3. 28. (devam) Yaş grupları değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı

PDÖ 2.BAŞARI	Gruplar arası	2,343	5	,469	,461	,805
	Grup içi	172,733	170	1,016		
	Toplam	175,076	175			
PDÖ 3.HAZCILIK	Gruplar arası	11,783	5	2,357	1,947	,089
	Grup içi	205,790	170	1,211		
	Toplam	217,573	175			
PDÖ 4.UYARILIM	Gruplar arası	16,983	5	3,397	3,967	,002
	Grup içi	145,557	170	,856		
	Toplam	162,540	175			
PDÖ 5.ÖZ YÖNELİM	Gruplar arası	2,382	5	,476	1,072	,378
	Grup içi	75,550	170	,444		
	Toplam	77,932	175			
PDÖ 6.EVRENSELLİK	Gruplar arası	,787	5	,157	,379	,863
	Grup içi	70,603	170	,415		
	Toplam	71,390	175			
PDÖ 7.YARDIMSEVERLİK	Gruplar arası	4,186	5	,837	1,923	,093
	Grup içi	74,029	170	,435		
	Toplam	78,216	175			
PDÖ 8.GELENEKSELLİK	Gruplar arası	13,674	5	2,735	3,723	,003
	Grup içi	124,885	170	,735		
	Toplam	138,559	175			
PDÖ 9.UYMA	Gruplar arası	4,412	5	,882	1,755	,125
	Grup içi	85,477	170	,503		
	Toplam	89,889	175			
PDÖ 10.GÜVENLİK	Gruplar arası	4,522	5	,904	2,217	,055
	Grup içi	69,336	170	,408		
	Toplam	73,858	175			
ÖÖÖ 1.TAKIM HALİNDE ÖĞRENME	Gruplar arası	6,880	5	1,376	1,391	,230
	Grup içi	168,120	170	,989		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 2.PAYLAŞILAN VİZYON	Gruplar arası	11,320	5	2,264	2,352	,043
	Grup içi	163,680	170	,963		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 3.KİŞİSEL HÂKİMİYET	Gruplar arası	12,773	5	2,555	2,677	,023
	Grup içi	162,227	170	,954		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 4.ZİHNİ MODELLER	Gruplar arası	3,230	5	,646	,639	,670
	Grup içi	171,770	170	1,010		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 5.SİSTEM DÜŞÜNCESİ	Gruplar arası	14,145	5	2,829	2,990	,013
	Grup içi	160,855	170	,946		
	Toplam	175,000	175			

Yaş grupları değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarında ortalamalardaki farklılığı görmek için Anova testi yapılmıştır. Anova testi sonucunda yaş grupları arasında PDÖ' nün Güç (F=3,555 sig=0,004 p<0.05), Uyarılım (F=3,967 sig=0,002 p<0.05) ve Geleneksellik (F=3,723 sig=0,003 p<0.05) alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. ÖÖÖ' nün Paylaşılan Vizyon (F=2,352 sig=0,043 p<0.05), Kişisel Hâkimiyet (F=2,677 sig=0,023 p<0.05) ve Sistem Düşüncesi (F=2,990 sig=0,013 p<0.05) alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Post hoc testi yapılmıştır. Post hoc testi sonuçlarına göre PDÖ' nün Güç, Uyarılım ve Geleneksellik alt boyutlarında gruplar arası farkların olduğu belirlenmiştir. PDÖ' nün Güç alt boyutunda farkın 26-30 yaş grubu ile 36-40 yaş ve 41-45 yaş grupları arasında anlamlı fark görülmüştür. Ayrıca 31-35 yaş grubu ile 36 ve üzeri tüm yaş gruplarında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Uyarılım alt boyutunda 20-25 yaş grubu ile diğer tüm yaş grupları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Geleneksellik alt boyutunda ise 26-30 yaş grubu ile 36-40 yaş grubu; 31-35 yaş grubu ile 36-45 yaş grubu arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir.

ÖÖÖ' nün Paylaşılan Vizyon alt boyutunda 31-35 yaş grubu ile 41-45 yaş grubu arasında; 36-40 yaş grubu ile 41-45 yaş grubu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kişisel Hâkimiyet alt boyutunda 26-30 yaş grubu ile 41-45 yaş grubu arasında; 31-35 yaş grubu ile 41-45 yaş grubu arasında; 36-40 yaş grubu ile 46 ve üzeri yaş grubu arasında ve 41-45 yaş grubu ile 46 ve üzeri yaş grubu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Sistem Düşüncesi alt boyutunda ise 20-25 yaş grubu ile 46 ve üzeri yaş grubu arasında; 26-30 yaş grubu ile 31 ve üzeri tüm yaş grupları arasında ve 31-35 yaş grubu ile 46 ve üzeri yaş grubu arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir.

Alt H 3: “Yaş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelim ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.” ve Alt H 10: “Yaş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları alt boyutlarına ilişkin ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.” hipotezleri kabul edilmiştir.

Eğitim durumu değişkenine göre Portre Değerler Ölçeği ve Öğrenen Okul Ölçeği alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı Çizelge 3. 29' da yer almaktadır.

Çizelge 3. 29. Eğitim durumu değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
PDÖ 1.GÜÇ	Gruplar arası	13,847	5	2,769	2,881	,016
	Grup içi	163,423	170	,961		
	Toplam	177,270	175			
PDÖ 2.BAŞARI	Gruplar arası	8,918	5	1,784	1,825	,110
	Grup içi	166,158	170	,977		
	Toplam	175,076	175			
PDÖ 3.HAZCILIK	Gruplar arası	11,837	5	2,367	1,956	,088
	Grup içi	205,736	170	1,210		
	Toplam	217,573	175			
PDÖ 4.UYARILIM	Gruplar arası	9,110	5	1,822	2,019	,078
	Grup içi	153,430	170	,903		
	Toplam	162,540	175			
PDÖ 5.ÖZ YÖNELİM	Gruplar arası	3,426	5	,685	1,564	,173
	Grup içi	74,506	170	,438		
	Toplam	77,932	175			
PDÖ 6.EVRENSELLİK	Gruplar arası	2,776	5	,555	1,376	,236
	Grup içi	68,614	170	,404		
	Toplam	71,390	175			
PDÖ 7.YARDIMSEVERLİK	Gruplar arası	1,268	5	,254	,560	,730
	Grup içi	76,948	170	,453		
	Toplam	78,216	175			
PDÖ 8.GELENEKSELLİK	Gruplar arası	2,273	5	,455	,567	,725
	Grup içi	136,287	170	,802		
	Toplam	138,559	175			
PDÖ 9.UYMA	Gruplar arası	1,919	5	,384	,742	,593
	Grup içi	87,970	170	,517		
	Toplam	89,889	175			
PDÖ 10.GÜVENLİK	Gruplar arası	1,042	5	,208	,486	,786
	Grup içi	72,816	170	,428		
	Toplam	73,858	175			
ÖÖÖ 1.TAKIM HALİNDE ÖĞRENME	Gruplar arası	5,872	5	1,174	1,180	,321
	Grup içi	169,128	170	,995		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 2.PAYLAŞILAN VİZYON	Gruplar arası	9,357	5	1,871	1,921	,093
	Grup içi	165,643	170	,974		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 3.KİŞİSEL HÂKİMİYET	Gruplar arası	4,583	5	,917	,914	,473
	Grup içi	170,417	170	1,002		
	Toplam	175,000	175			

Çizelge 3. 29. (devam) Eğitim durumu değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı

ÖÖÖ 4.ZİHNİ MODELLER	Gruplar arası	1,477	5	,295	,289	,918
	Grup içi	173,523	170	1,021		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 5.SİSTEM DÜŞÜNCESİ	Gruplar arası	11,475	5	2,295	2,386	,040
	Grup içi	163,525	170	,962		

Eğitim durumu değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarında ortalamalardaki farklılığı belirleyebilmek için Anova testi yapılmıştır. Anova testi sonucunda Öğretmen Okulu, Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yüksekokulu, Eğitim Fakültesi, Diğer Fakülteler, Yüksek Lisans ve Doktora mezunu gruplarında PDÖ' nün Güç alt boyutunda ($F=2,881$ sig=0,016 $p<0.05$) anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. ÖÖÖ' de ise öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni ile Sistem Düşüncesi alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur($F=2,386$ sig=0,040 $p<0.05$). Bu durum öğretmenlerin, öğrenen örgütün temel disiplinlerinden olan Sistem Düşüncesi algısının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Eğitim durumu değişkenine göre farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Post hoc testi yapılmıştır. Post hoc testi sonuçlarına göre farkın Eğitim Fakülteleri (3,34) ile diğer mezunlar (yaklaşık 2,6) arasında olduğu belirlenmiştir.

Hizmet yılı değişkenine göre Portre Değerler Ölçeği ve Öğrenen Okul Ölçeği alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı Çizelge 3. 30' da yer almaktadır.

Çizelge 3. 30. Hizmet yılı değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
PDÖ 1.GÜÇ	Gruplar arası	8,561	5	1,712	1,725	,131
	Grup içi	168,709	170	,992		
	Toplam	177,270	175			
PDÖ 2.BAŞARI	Gruplar arası	7,584	5	1,517	1,540	,180
	Grup içi	167,492	170	,985		
	Toplam	175,076	175			
PDÖ 3.HAZCILIK	Gruplar arası	15,443	5	3,089	2,598	,027
	Grup içi	202,130	170	1,189		
	Toplam	217,573	175			

Çizelge 3. 30. (devam) Hizmet yılı değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı

PDÖ 4.UYARILIM	Gruplar arası	14,091	5	2,818	3,227	,008
	Grup içi	148,449	170	,873		
	Toplam	162,540	175			
PDÖ 5.ÖZ YÖNELİM	Gruplar arası	2,541	5	,508	1,146	,338
	Grup içi	75,391	170	,443		
	Toplam	77,932	175			
PDÖ 6.EVRENSELLİK	Gruplar arası	,956	5	,191	,461	,805
	Grup içi	70,434	170	,414		
	Toplam	71,390	175			
PDÖ 7.YARDIMSEVERLİK	Gruplar arası	5,334	5	1,067	2,488	,033
	Grup içi	72,882	170	,429		
	Toplam	78,216	175			
PDÖ 8.GELENEKSELLİK	Gruplar arası	9,911	5	1,982	2,619	,026
	Grup içi	128,649	170	,757		
	Toplam	138,559	175			
PDÖ 9.UYMA	Gruplar arası	5,816	5	1,163	2,352	,043
	Grup içi	84,073	170	,495		
	Toplam	89,889	175			
PDÖ 10.GÜVENLİK	Gruplar arası	5,382	5	1,076	2,672	,024
	Grup içi	68,476	170	,403		
	Toplam	73,858	175			
ÖÖÖ 1.TAKIM HALİNDE ÖĞRENME	Gruplar arası	4,507	5	,901	,899	,483
	Grup içi	170,493	170	1,003		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 2.PAYLAŞILAN VİZYON	Gruplar arası	4,835	5	,967	,966	,440
	Grup içi	170,165	170	1,001		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 3.KİŞİSEL HÂKİMİYET	Gruplar arası	7,386	5	1,477	1,498	,193
	Grup içi	167,614	170	,986		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 4.ZİHNİ MODELLER	Gruplar arası	6,768	5	1,354	1,368	,239
	Grup içi	168,232	170	,990		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 5.SİSTEM DÜŞÜNCESİ	Gruplar arası	7,710	5	1,542	1,567	,172
	Grup içi	167,290	170	,984		
	Toplam	175,000	175			

Hizmet yılı değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarında ortalamalardaki farklılığı belirleyebilmek için Anova testi yapılmıştır. Anova testi sonucunda PDÖ' nün Hazcılık, Uyarılım, Yardımseverlik, Geleneksellik, Uyma ve Güvenlik alt boyutlarında söz konusu hizmet yılına göre ortalamalarda farklılıklar olduğu görülmüştür. Hazcılık alt

boyutunda ($F=2,598$ sig=0,027 $p<0.05$), Uyarılım alt boyutunda ($F=3,227$ sig=0,008 $p<0.05$), Yardımseverlik alt boyutunda ($F=2,488$ sig=0,033 $p<0.05$), Geleneksellik alt boyutunda ($F=2,619$ sig=0,026 $p<0.05$), Uyma alt boyutunda ($F=2,352$ sig=0,043 $p<0.05$) ve Güvenlik alt boyutunda ($F=2,672$ sig=0,024 $p<0.05$) oranında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

ÖÖÖ alt boyutlarında ise hizmet yılı değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu durum öğretmenlerin öğrenen örgütün temel disiplinlerine dair algılarının hizmet yılına göre anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymaktadır.

Hizmet yılı değişkenine göre farkın hangi gruplarda olduğunu belirlemek için Post hoc testi yapılmıştır. Post hoc testi sonucunda farkın Hazcılık alt boyutunda 1-5 hizmet yılı ile 25 ve üzeri hizmet yılı arasında; 6-10 hizmet yılı ile 25 ve üzeri hizmet yılı arasında ve 11-15 hizmet yılı ile 25 ve üzeri hizmet yılı arasında olduğu görülmüştür. Uyarılım alt boyutunda 1-5 hizmet yılı ile 6-10, 16-20, 21-25, 25 ve üzeri hizmet yılı arasında; 11-15 hizmet yılı ile 21-25 hizmet yılı arasında fark vardır. Yardımseverlik alt boyutunda 1-5 hizmet yılı ile 11-15, 16-20 ve 25+ arasında; 16-20 ile 1-5 hizmet yılı ve 21-25 hizmet yılı grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Geleneksellik alt boyutunda 1-5 hizmet yılı ile 21-25 hizmet yılı arasında; 6-10 hizmet yılı ile 21-25 hizmet yılı arasında; 16-20 hizmet yılı ile 21-25 hizmet yılı arasında ve 25 ve üzeri hizmet yılı ile 21-25 hizmet yılı arasında farklılık görülmüştür. Uyma alt boyutunda 1-5 hizmet yılı ile 6-10, 11-15, 16-20, 25 ve üzeri hizmet yılı arasında; 6-10 hizmet yılı ile 11-15, 16-20, 25 ve üzeri hizmet yılı arasında anlamlı fark vardır. Güvenlik alt boyutunda ise 1-5 hizmet yılı ile 11-15 hizmet yılı arasında; 11-15 hizmet yılı ile 6-10 ve 11-15 hizmet yılı arasında ve 11-15 hizmet yılı ile 16-20 hizmet yılı arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Alt H 4: “Hizmet yılı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelim ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.” hipotezi kabul edilirken; Alt H 11: “Hizmet yılı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları alt boyutlarına ilişkin ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.” hipotezi reddedilmiştir.

Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre Portre Değerler Ölçeği ve Öğrenen Okul Ölçeği alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı Çizelge 3. 31’ de yer almaktadır.

Çizelge 3. 31. Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
PDÖ 1.GÜÇ	Gruplar arası	5,019	3	1,673	1,671	,175
	Grup içi	172,251	172	1,001		
	Toplam	177,270	175			
PDÖ 2.BAŞARI	Gruplar arası	5,035	3	1,678	1,698	,169
	Grup içi	170,041	172	,989		
	Toplam	175,076	175			
PDÖ 3.HAZCILIK	Gruplar arası	3,091	3	1,030	,826	,481
	Grup içi	214,482	172	1,247		
	Toplam	217,573	175			
PDÖ 4.UYARILIM	Gruplar arası	,566	3	,189	,200	,896
	Grup içi	161,974	172	,942		
	Toplam	162,540	175			
PDÖ 5.ÖZ YÖNELİM	Gruplar arası	2,656	3	,885	2,023	,113
	Grup içi	75,276	172	,438		
	Toplam	77,932	175			
PDÖ 6.EVRENSELLİK	Gruplar arası	4,103	3	1,368	3,496	,017
	Grup içi	67,287	172	,391		
	Toplam	71,390	175			
PDÖ 7.YARDIMSEVERLİK	Gruplar arası	4,290	3	1,430	3,327	,021
	Grup içi	73,926	172	,430		
	Toplam	78,216	175			
PDÖ 8.GELENEKSELLİK	Gruplar arası	1,832	3	,611	,768	,513
	Grup içi	136,728	172	,795		
	Toplam	138,559	175			
PDÖ 9.UYMA	Gruplar arası	3,584	3	1,195	2,381	,071
	Grup içi	86,305	172	,502		
	Toplam	89,889	175			
PDÖ 10.GÜVENLİK	Gruplar arası	,322	3	,107	,251	,861
	Grup içi	73,536	172	,428		
	Toplam	73,858	175			
ÖÖÖ 1.TAKIM HALİNDE ÖĞRENME	Gruplar arası	6,029	3	2,010	2,046	,109
	Grup içi	168,971	172	,982		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 2.PAYLAŞILAN VİZYON	Gruplar arası	,302	3	,101	,099	,960
	Grup içi	174,698	172	1,016		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 3.KİŞİSEL HÂKİMİYET	Gruplar arası	7,869	3	2,623	2,699	,047
	Grup içi	167,131	172	,972		
	Toplam	175,000	175			

Çizelge 3. 31. (devam) Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı

ÖÖÖ 4.ZİHNİ MODELLER	Gruplar arası	4,121	3	1,374	1,383	,250
	Grup içi	170,879	172	,993		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 5.SİSTEM DÜŞÜNCESİ	Gruplar arası	4,966	3	1,655	1,674	,174
	Grup içi	170,034	172	,989		
	Toplam	175,000	175			

Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarında ortalamalardaki farklılığı belirleyebilmek için Anova testi yapılmıştır. Anova testi sonucunda PDÖ' nün Evrensellik alt boyutunda ($F=3,496$ sig=0,017 $p<0.05$) ve Yardımseverlik alt boyutunda ($F=3,327$ sig=0,021 $p<0.05$) anlamlı bir fark tespit edilmiştir. ÖÖÖ' nün 3. alt boyutu olan Kişisel Hâkimiyet' te ($F=2,699$ sig=0,047 $p<0.05$) öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre farkın hangi gruplarda olduğunu belirlemek için Post hoc testi yapılmıştır. Post hoc testi sonucunda farkın Evrensellik alt boyutunda 0-1 ile 5+ yıl arasında ve 5+ ile 3-5 yıl arasında aynı okulda çalışma sürelerine sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Yardımseverlik alt boyutunda 0-1 ile 5+ yıl ve 3-5 ile 5+ yıl arasında da farklılık belirlenmiştir. ÖÖÖ' nün Kişisel Hâkimiyet alt boyutunda ise farkın 3-5 yıl ile 5+ yıl arasında aynı okulda çalışma sürelerine sahip öğretmenlerde olduğu görülmüştür.

Görev yeri değişkenine göre Portre Değerler Ölçeği ve Öğrenen Okul Ölçeği alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı Çizelge 3. 32' de yer almaktadır.

Çizelge 3. 32. Görev yeri değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
PDÖ 1.GÜÇ	Gruplar arası	6,276	1	6,276	6,386	,012
	Grup içi	170,995	174	,983		
	Toplam	177,270	175			
PDÖ 2.BAŞARI	Gruplar arası	,000	1	,000	,000	,995
	Grup içi	175,076	174	1,006		
	Toplam	175,076	175			

Çizelge 3. 32. (devam) Görev yeri değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı

PDÖ 3.HAZCILIK	Gruplar arası	14,457	1	14,457	12,384	,001
	Grup içi	203,117	174	1,167		
	Toplam	217,573	175			
PDÖ 4.UYARILIM	Gruplar arası	5,580	1	5,580	6,186	,014
	Grup içi	156,959	174	,902		
	Toplam	162,540	175			
PDÖ 5.ÖZ YÖNELİM	Gruplar arası	,485	1	,485	1,090	,298
	Grup içi	77,447	174	,445		
	Toplam	77,932	175			
PDÖ 6.EVRENSELLİK	Gruplar arası	1,381	1	1,381	3,433	,066
	Grup içi	70,009	174	,402		
	Toplam	71,390	175			
PDÖ 7.YARDIMSEVERLİK	Gruplar arası	,123	1	,123	,273	,602
	Grup içi	78,093	174	,449		
	Toplam	78,216	175			
PDÖ 8.GELENEKSELLİK	Gruplar arası	3,556	1	3,556	4,583	,034
	Grup içi	135,004	174	,776		
	Toplam	138,559	175			
PDÖ 9.UYMA		,032	1	,032	,062	,804
	Grup içi	89,857	174	,516		
	Toplam	89,889	175			
PDÖ 10.GÜVENLİK	Gruplar arası	,001	1	,001	,002	,966
	Grup içi	73,857	174	,424		
	Toplam	73,858	175			
ÖÖÖ 1.TAKIM HALİNDE ÖĞRENME	Gruplar arası	,302	1	,302	,301	,584
	Grup içi	174,698	174	1,004		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 2.PAYLAŞILAN VİZYON	Gruplar arası	,234	1	,234	,233	,630
	Grup içi	174,766	174	1,004		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 3.KİŞİSEL HÂKİMİYET	Gruplar arası	4,606	1	4,606	4,704	,031
	Grup içi	170,394	174	,979		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 4.ZİHNİ MODELLER	Gruplar arası	,398	1	,398	,397	,530
	Grup içi	174,602	174	1,003		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 5.SİSTEM DÜŞÜNCESİ	Gruplar arası	10,628	1	10,628	11,251	,001
	Grup içi	164,372	174	,945		
	Toplam	175,000	175			

Görev yeri değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarında ortalamalardaki farklılığı belirleyebilmek için Anova testi yapılmıştır. Anova testi sonucunda PDÖ' nün

Güç ($F=6,386$ sig= $0,012$ $p<0.05$), Hazcılık ($F=12,384$ sig= $0,001$ $p<0.05$), Uyarılım ($F=6,186$ sig= $0,014$ $p<0.05$) ve Geleneksellik ($F=4,583$ sig= $0,034$ $p<0.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. ÖÖÖ' nün Kişisel Hâkimiyet boyutu incelendiğinde, bu boyuta ait maddelere verilen cevaplar görev yeri değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir ($F=4,704$ sig= $0,031$ $p<0.05$). Sistem Düşüncesi alt boyutunda da ($F=11,251$ sig= $0,001$ $p<0.05$) anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Gelir Düzeyi değişkenine göre Portre Değerler Ölçeği ve Öğrenen Okul Ölçeği alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı Çizelge 3. 33' te yer almaktadır.

Çizelge 3. 33. Gelir düzeyi değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
PDÖ 1.GÜÇ	Gruplar arası	2,103	2	1,052	1,039	,356
	Grup içi	175,167	173	1,013		
	Toplam	177,270	175			
PDÖ 2.BAŞARI	Gruplar arası	4,521	2	2,261	2,293	,104
	Grup içi	170,555	173	,986		
	Toplam	175,076	175			
PDÖ 3.HAZCILIK	Gruplar arası	,576	2	,288	,230	,795
	Grup içi	216,997	173	1,254		
	Toplam	217,573	175			
PDÖ 4.UYARILIM	Gruplar arası	1,360	2	,680	,730	,483
	Grup içi	161,180	173	,932		
	Toplam	162,540	175			
PDÖ 5.ÖZ YÖNELİM	Gruplar arası	1,011	2	,506	1,137	,323
	Grup içi	76,921	173	,445		
	Toplam	77,932	175			
PDÖ 6.EVRENSELLİK	Gruplar arası	,005	2	,002	,006	,994
	Grup içi	71,385	173	,413		
	Toplam	71,390	175			
PDÖ 7.YARDIMSEVERLİK	Gruplar arası	3,178	2	1,589	3,663	,028
	Grup içi	75,038	173	,434		
	Toplam	78,216	175			
PDÖ 8.GELENEKSELLİK	Gruplar arası	2,998	2	1,499	1,913	,151
	Grup içi	135,561	173	,784		
	Toplam	138,559	175			
PDÖ 9.UYMA	Gruplar arası	,843	2	,422	,819	,443
	Grup içi	89,046	173	,515		
	Toplam	89,889	175			

Çizelge 3. 33. (devam) Gelir düzeyi değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı

PDÖ 10.GÜVENLİK	Gruplar arası	,352	2	,176	,415	,661
	Grup içi	73,506	173	,425		
	Toplam	73,858	175			
ÖÖÖ 1.TAKIM HALİNDE ÖĞRENME	Gruplar arası	5,065	2	2,532	2,578	,079
	Grup içi	169,935	173	,982		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 2.PAYLAŞILAN VİZYON	Gruplar arası	5,787	2	2,893	2,958	,055
	Grup içi	169,213	173	,978		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 3.KİŞİSEL HÂKİMİYET	Gruplar arası	4,236	2	2,118	2,146	,120
	Grup içi	170,764	173	,987		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 4.ZİHNİ MODELLER	Gruplar arası	,952	2	,476	,473	,624
	Grup içi	174,048	173	1,006		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 5.SİSTEM DÜŞÜNCESİ	Gruplar arası	,834	2	,417	,414	,662
	Grup içi	174,166	173	1,007		
	Toplam	175,000	175			

Gelir düzeyi değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarında ortalamalardaki farklılığı belirleyebilmek için Anova testi yapılmıştır. Anova testi sonucunda PDÖ' nün Yardımseverlik alt boyutunda ($F=3,663$ sig=0,028 $p<0.05$) anlamlı bir fark görülmektedir.

ÖÖÖ' nün alt boyutları incelendiğinde, boyutlara ait maddelere verilen cevaplar gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna göre, öğretmenlerin öğrenen örgüt alt boyutlarına dair algıları gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Gelir düzeyi değişkenine göre farkın hangi gruplarda olduğunu belirlemek için Post hoc testi yapılmıştır. Post hoc testi sonucunda farkın Yardımseverlik boyutunda orta gelir düzeyine sahip öğretmenlerle yüksek gelire sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür.

Mesleki yayınları takip etme değişkenine göre Portre Değerler Ölçeği ve Öğrenen Okul Ölçeği alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı Çizelge 3. 34' te yer almaktadır.

Çizelge 3. 34. Mesleki yayınları takip etme değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
PDÖ 1.GÜÇ	Gruplar arası	8,009	2	4,004	4,093	,018
	Grup içi	169,261	173	,978		
	Toplam	177,270	175			
PDÖ 2.BAŞARI	Gruplar arası	2,071	2	1,036	1,035	,357
	Grup içi	173,005	173	1,000		
	Toplam	175,076	175			
PDÖ 3.HAZCILIK	Gruplar arası	2,369	2	1,185	,952	,388
	Grup içi	215,204	173	1,244		
	Toplam	217,573	175			
PDÖ 4.UYARILIM	Gruplar arası	7,376	2	3,688	4,112	,018
	Grup içi	155,164	173	,897		
	Toplam	162,540	175			
PDÖ 5.ÖZ YÖNELİM	Gruplar arası	1,741	2	,871	1,977	,142
	Grup içi	76,190	173	,440		
	Toplam	77,932	175			
PDÖ 6.EVRENSELLİK	Gruplar arası	1,004	2	,502	1,233	,294
	Grup içi	70,386	173	,407		
	Toplam	71,390	175			
PDÖ 7.YARDIMSEVERLİK	Gruplar arası	1,289	2	,645	1,450	,237
	Grup içi	76,926	173	,445		
	Toplam	78,216	175			
PDÖ 8.GELENEKSELLİK	Gruplar arası	,367	2	,184	,230	,795
	Grup içi	138,192	173	,799		
	Toplam	138,559	175			
PDÖ 9.UYMA	Gruplar arası	,990	2	,495	,963	,384
	Grup içi	88,899	173	,514		
	Toplam	89,889	175			
PDÖ 10.GÜVENLİK	Gruplar arası	1,999	2	1,000	2,407	,093
	Grup içi	71,859	173	,415		
	Toplam	73,858	175			
ÖÖÖ 1.TAKIM HALİNDE ÖĞRENME	Gruplar arası	,068	2	,034	,034	,967
	Grup içi	174,932	173	1,011		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 2.PAYLAŞILAN VİZYON	Gruplar arası	8,350	2	4,175	4,334	,015
	Grup içi	166,650	173	,963		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 3.KİŞİSEL HÂKİMİYET	Gruplar arası	4,507	2	2,254	2,287	,105
	Grup içi	170,493	173	,986		
	Toplam	175,000	175			

Çizelge 3. 34. (devam) Mesleki yayınları takip etme değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı

ÖÖÖ 4.ZİHNİ MODELLER	Gruplar arası	,558	2	,279	,277	,758
	Grup içi	174,442	173	1,008		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 5.SİSTEM DÜŞÜNCESİ	Gruplar arası	3,937	2	1,968	1,991	,140
	Grup içi	171,063	173	,989		
	Toplam	175,000	175			

Mesleki yayınları takip etme değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarında ortalamalardaki farklılığı belirleyebilmek için Anova testi yapılmıştır. Anova testi sonucunda PDÖ' nün Güç ($F=4,093$ sig=0,018 $p<0.05$) ve Uyarılım ($F=4,112$ sig=0,018 $p<0.05$) alt boyutlarında anlamlı bir farka rastlanmıştır. ÖÖÖ' nün Paylaşılan Vizyon alt boyutu incelendiğinde, boyuta ait maddelere verilen cevaplar mesleki yayınları takip etme değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir ($F=4,334$ sig=0,015 $p<0.05$).

Mesleki yayınları takip etme değişkenine göre farkın hangi gruplarda olduğunu belirlemek için Post hoc testi yapılmıştır. Post hoc testi sonucunda PDÖ' nün Güç alt boyutunda *Bazen takip ediyorum* ile *Takip etmiyorum* arasında; Uyarılım alt boyutunda *Düzenli olarak takip ediyorum* ile *Bazen takip ediyorum* ve *Takip etmiyorum* grupları arasında anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. ÖÖÖ' nün Paylaşılan Vizyon alt boyutunda ise farkın *Bazen takip ediyorum* ile *Takip etmiyorum* arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle Alt H 5: “Mesleki yayınları takip etme değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelim ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.” ve Alt H 12: “Mesleki yayınları takip etme değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları alt boyutlarına ilişkin ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.” hipotezleri kabul edilmiştir.

Çizelge 3. 35. Okulun önemli bir bireyi olma değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
PDÖ 1.GÜÇ	Gruplar arası	4,098	3	1,366	1,357	,258
	Grup içi	173,172	172	1,007		
	Toplam	177,270	175			
PDÖ 2.BAŞARI	Gruplar arası	8,307	3	2,769	2,856	,039
	Grup içi	166,769	172	,970		
	Toplam	175,076	175			

Çizelge 3. 35. (devam) Okulun önemli bir bireyi olma değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı

PDÖ 3.HAZCILIK	Gruplar arası	,741	3	,247	,196	,899
	Grup içi	216,832	172	1,261		
	Toplam	217,573	175			
PDÖ 4. UYARILIM	Gruplar arası	6,609	3	2,203	2,430	,067
	Grup içi	155,931	172	,907		
	Toplam	162,540	175			
PDÖ 5.ÖZ YÖNELİM	Gruplar arası	,374	3	,125	,277	,842
	Grup içi	77,558	172	,451		
	Toplam	77,932	175			
PDÖ 6.EVRENSELLİK	Gruplar arası	3,080	3	1,027	2,585	,055
	Grup içi	68,310	172	,397		
	Toplam	71,390	175			
PDÖ 7.YARDIMSEVERLİK	Gruplar arası	5,302	3	1,767	4,169	,007
	Grup içi	72,914	172	,424		
	Toplam	78,216	175			
PDÖ 8.GELENEKSELLİK	Gruplar arası	3,467	3	1,156	1,471	,224
	Grup içi	135,093	172	,785		
	Toplam	138,559	175			
PDÖ 9.UYMA	Gruplar arası	4,286	3	1,429	2,871	,038
	Grup içi	85,602	172	,498		
	Toplam	89,889	175			
PDÖ 10.GÜVENLİK	Gruplar arası	3,620	3	1,207	2,955	,034
	Grup içi	70,238	172	,408		
	Toplam	73,858	175			
ÖÖÖ 1.TAKIM HALİNDE ÖĞRENME	Gruplar arası	4,663	3	1,554	1,570	,199
	Grup içi	170,337	172	,990		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 2.PAYLAŞILAN VİZYON	Gruplar arası	12,403	3	4,134	4,373	,005
	Grup içi	162,597	172	,945		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 3.KİŞİSEL HÂKİMİYET	Gruplar arası	7,134	3	2,378	2,437	,066
	Grup içi	167,866	172	,976		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 4.ZİHNİ MODELLER	Gruplar arası	10,250	3	3,417	3,567	,015
	Grup içi	164,750	172	,958		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 5.SİSTEM DÜŞÜNCESİ	Gruplar arası	,352	3	,117	,116	,951
	Grup içi	174,648	172	1,015		
	Toplam	175,000	175			

Okulun önemli bir bireyi olma değişkenine göre Portre Değerler Ölçeği ve Öğrenen Okul Ölçeği alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı Çizelge 3. 35' te yer almaktadır. Okulun önemli bir bireyi olma değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarında

ortalamalardaki farklılığı belirleyebilmek için Anova testi yapılmıştır. Anova testi sonucunda PDÖ' nün Başarı boyutunda ($F=2,856$ sig=0,039 $p<0.05$), Yardımseverlik boyutunda ($F=4,169$ sig=0,007 $p<0.05$), Uyma boyutunda ($F=2,871$ sig=0,038 $p<0.05$) ve Güvenlik boyutunda($F=2,955$ sig=0,034 $p<0.05$) anlamlı bir farklılık görülmüştür. ÖÖÖ' de ise Paylaşılan Vizyon ($F=4,373$ sig=0,005 $p<0.05$) ve Zihni Modeller ($F=3,567$ sig=0,015 $p<0.05$) boyutlarında olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda Alt H 6: “Okulun önemli bir bireyi olma değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelim ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.” ve Alt H 13: “Okulun önemli bir bireyi olma değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları alt boyutlarına ilişkin ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.” hipotezleri kabul edilmiştir.

Hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre Portre Değerler Ölçeği ve Öğrenen Okul Ölçeği alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı Çizelge 3. 36' da yer almaktadır.

Çizelge 3. 36. Hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
PDÖ 1.GÜÇ	Gruplar arası	10,070	4	2,517	2,575	,039
	Gruplar içi	167,200	171	,978		
	Toplam	177,270	175			
PDÖ 2.BAŞARI	Gruplar arası	1,245	4	,311	,306	,874
	Grup içi	173,831	171	1,017		
	Toplam	175,076	175			
PDÖ 3.HAZCILIK	Gruplar arası	11,435	4	2,859	2,372	,054
	Grup içi	206,138	171	1,205		
	Toplam	217,573	175			
PDÖ 4.UYARILIM	Gruplar arası	4,354	4	1,089	1,177	,323
	Grup içi	158,185	171	,925		
	Toplam	162,540	175			
PDÖ 5.ÖZ YÖNELİM	Gruplar arası	1,696	4	,424	,951	,436
	Grup içi	76,236	171	,446		
	Toplam	77,932	175			
PDÖ 6.EVRENSELLİK	Gruplar arası	2,633	4	,658	1,637	,167
	Grup içi	68,757	171	,402		
	Toplam	71,390	175			
PDÖ 7.YARDIMSEVERLİK	Gruplar arası	2,769	4	,692	1,569	,185
	Grup içi	75,447	171	,441		
	Toplam	78,216	175			

Çizelge 3. 36. (devam) Hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarına ilişkin verilerin dağılımı

PDÖ 8.GELENEKSELLİK	Gruplar arası	5,151	4	1,288	1,651	,164
	Grup içi	133,409	171	,780		
	Toplam	138,559	175			
PDÖ 9.UYMA	Gruplar arası	3,640	4	,910	1,804	,130
	Grup içi	86,249	171	,504		
	Toplam	89,889	175			
PDÖ 10.GÜVENLİK	Gruplar arası	1,385	4	,346	,817	,516
	Grup içi	72,473	171	,424		
	Toplam	73,858	175			
ÖÖÖ 1.TAKIM HALİNDE ÖĞRENME	Gruplar arası	5,786	4	1,447	1,462	,216
	Grup içi	169,214	171	,990		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 2.PAYLAŞILAN VİZYON	Gruplar arası	5,810	4	1,452	1,468	,214
	Grup içi	169,190	171	,989		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 3.KİŞİSEL HÂKİMİYET	Gruplar arası	5,624	4	1,406	1,420	,230
	Grup içi	169,376	171	,991		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 4.ZİHNİ MODELLER	Gruplar arası	7,355	4	1,839	1,875	,117
	Grup içi	167,645	171	,980		
	Toplam	175,000	175			
ÖÖÖ 5.SİSTEM DÜŞÜNCESİ	Gruplar arası	4,580	4	1,145	1,149	,335
	Grup içi	170,420	171	,997		
	Toplam	175,000	175			

Hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre PDÖ ve ÖÖÖ alt boyutlarında ortalamalardaki farklılığı belirleyebilmek için Anova testi yapılmıştır. Anova testi sonucunda PDÖ' nün Güç boyutunda ($F=2,575$ sig=0,039 $p<0.05$) anlamlı bir fark görülmüştür. PDÖ' nün diğer boyutlarının sig. değeri $p>0.05$ olduğundan anlamlı bir fark görülmemiştir.

Çizelge 3. 36' daki veriler ışığında ÖÖÖ alt boyutlarındaki maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum, hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma değişkeninin ÖÖÖ alt boyutlarındaki maddeleri algılamalarını değiştirmedini göstermektedir.

Hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma değişkenine göre farkın hangi gruplarda olduğunu belirlemek için Post hoc testi yapılmıştır. Post hoc testi sonucunda PDÖ' nün

Güç alt boyutunda 2 kez ile 4+ arasında ve 3 kez ile 4+ arasında anlamlı bir fark görülürken; hiç katılmayanlarla diğerleri (1 kez, 2 kez, 3 kez ve 4+ kez) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Alt H 7: “Hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelim ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.” hipotezi kabul edilirken; Alt H 14: “Hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları alt boyutlarına ilişkin ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.” hipotezi reddedilmiştir. Ayrıca cinsiyet, medeni hâl, yaş, hizmet yılı, mesleki yayınları takip etme, okulun önemli bir bireyi olma ve hizmet içi eğitime katılmaya yönelik demografik değişkenlerin hem öğretmenlerin değer yönelimlerinde hem de öğrenen okul algılarında söz konusu ortalamalardaki farklılıklar tespit edilmiştir. Dolayısıyla H 1: “Demografik değişkenlere göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelim ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır. ” ve H 2:“ Demografik değişkenlere göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları alt boyutlarına ilişkin ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar vardır. ” ana hipotezleri kabul edilmiştir.

3.5.3.2. Değer Yönelimleri Alt Boyutları İle Öğrenen Okul Algıları Alt Boyutlarının İlişkisine Yönelik Korelasyon Analizi

Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeye yönelik korelasyon analizi uygulanmıştır. İki değişken arasındaki ilişkinin birlikte ilişkili olduğu ve birlikte hareket ettiği durumlarda korelasyon analizi yapılmaktadır. İki değişken seti arasındaki ilişki belirlenirken değişkenlerden biri bağımsız diğeri bağımlı değişkendir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri bağımsız değişken iken öğrenen okul algıları bağımlı değişken olarak belirlenmiştir.

Korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif ilişkiyi; -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması ise ilişkinin olmadığını göstermektedir. Korelasyon katsayısının 0.00 – 0.30 arasında olması düşük;0.30 – 0.70 arasında olması orta; 0.70–1.00 arasında olması yüksek düzeyde ilişkinin varlığını belirtmektedir (Büyüköztürk, 2011: 32).

Çizelge 3. 37. Değer yönelimleri alt boyutları ile öğrenen okul algıları alt boyutlarının ilişkisine yönelik korelasyon analizi

Boyutlar	Takım Halinde Öğrenme	Paylaşılan Vizyon	Kişisel Hâkimiyet	Zihni Modeller	Sistem Düşüncesi
Güç	-,063	-,107	-,094	,061	-,096
Başarı	-,038	,069	-,035	,075	,006
Hazcılık	,154 *	-,185*	,049	,109*	-,042
Uyarılım	,077	,034	,054	,156	-,029
Öz Yönelim	,067	-,207**	,328**	,209 **	,145
Evrensellik	,146	-,080	,296**	,144	,042
Yardımselik	,116	,152*	,339**	,172 *	,105
Geleneksellik	-,016	,070	,142	-,047	-,150 *
Uyma	,257 **	-,031	,249**	,034	,067
Güvenlik	,097	,004	,074	,113	,176 *

**** korelasyon 0.01 seviyesinde, * korelasyon 0.05 seviyesinde anlamlıdır.**

Değer yönelimleri alt boyutları olan güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrensellik, yardımselik, geleneksellik, uyma ve güvenlik ile takım halinde öğrenme arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla uygulanan korelasyon analizleri sonucunda, hazcılık boyutunun ($r=,154$ $p<0.05$) ve uyma boyutunun ($r=,257$ $p<0.01$) takım halinde öğrenme ile düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak belirlenen Alt Hipotez 15: “Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları alt boyutu takım halinde öğrenme arasında anlamlı bir ilişki vardır.” hipotezi yapılan korelasyon analizi sonucunda kabul edilmiştir.

Değer yönelimleri alt boyutları olan güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrensellik, yardımselik, geleneksellik, uyma ve güvenlik ile paylaşılan vizyon arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla uygulanan korelasyon analizleri sonucunda, paylaşılan vizyon ile hazcılık ($r= -,185$ $p<0.05$) ve öz yönelim ($r= -,207$ $p<0.01$) boyutlarının negatif yönlü; yardımselik($r=,152$ $p<0.05$) boyutunun pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkisi olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda belirlenen Alt Hipotez 16: “Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları alt boyutu paylaşılan vizyon arasında anlamlı bir ilişki vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.

Değer yönelimleri alt boyutları olan güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrensellik, yardımselik, geleneksellik, uyma ve güvenlik ile kişisel hâkimiyet arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla uygulanan korelasyon analizleri sonucunda, kişisel hâkimiyet ile öz yönelim ($r=,328$ $p<0.01$) ve yardımselik ($r=,339$ $p<0.01$) boyutlarının orta düzeyde; evrensellik ($r=,296$ $p<0.01$)ve uyma ($r=,249$ $p<0.01$) boyutlarının ise düşük

düzyeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadıır. Buna bağlı olarak belirlenen Alt Hipotez 17: “Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları alt boyutu kişisel hâkimiyet arasında anlamlı bir ilişki vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.

Değer yönelimleri alt boyutları olan güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik ile zihni modeller arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla uygulanan korelasyon analizleri sonucunda, hazcılık boyutunun ($r=,109$ $p<0.05$), öz yönelim boyutunun ($r=,209$ $p<0.01$) ve yardımseverlik boyutunun ($r=,172$ $p<0.05$) zihni modeller ile düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görölmektedir. Buna göre belirlenen Alt Hipotez 18: “Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları alt boyutu zihni modeller arasında anlamlı bir ilişki vardır.” hipotezi kabul edilmiştir.

Değer yönelimleri alt boyutları olan güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik ile sistem düşüncesi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla uygulanan korelasyon analizleri sonucunda, sistem düşüncesinin geleneksellik ($r= -,150$ $p<0.05$) ile negatif yönlü; güvenlik ($r=,176$ $p<0.05$) boyutu ile pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görölmektedir.

Bu bağlamda Alt Hipotez 19: “Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları alt boyutu sistem düşüncesi arasında anlamlı bir ilişki vardır.” hipotezi kabul edilmiştir. Dolayısıyla yapılan korelasyon analizleri sonucunda sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri alt boyutları ile öğrenen okul algıları alt boyutları arasında ilişkinin olduğu görölmüştür. H 3:“Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları arasında anlamlı bir ilişki vardır.” ana hipotezi kabul edilmiştir.

3.5.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri İle Öğrenen Okul Algıları İlişkinine Yönelik Regresyon Analizleri

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkinin niteliğini belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Analizde PDÖ’ nün alt boyutları bağımsız değişken (etkileyen, sebep), ÖÖÖ alt boyutları ise bağımlı değişken (etkilenen, sonuç) dir.

Çizelge 3. 38. Portre değerler ölçeği boyutları ile takım halinde öğrenme ilişkisine yönelik regresyon analizi

Boyutlar	Katsayı B	Model Özeti	
		R ²	Sig.
Uyma	,358	0,066	,001

Yapılan regresyon analizinde Portre Değerler Ölçeği alt boyutlarının Öğrenen Okul Ölçeği alt boyutlarından takım halinde öğrenmeyi ne derece açıkladığı belirlenmek istenmiştir. Analiz sonucunda takım halinde öğrenme boyutunu açıklamada değer yönelimlerinin uyma boyutunun önemli bir faktör olduğu gözlenmiştir. Anlamlılık değeri “sig.” $0,001 < 0,05$ olduğu için oluşturulan modelin anlamlı olduğu yorumu yapılabilir. Uyma boyutunun takım halinde öğrenme boyutunu açıklama derecesi $R^2 = 0,066$ ’ dir. R^2 sütunundaki değerden bağımsız değişken durumundaki “Uyma” ; bağımlı değişken durumundaki “Takım halinde öğrenme” değişkenini yaklaşık %7 oranında açıkladığı, diğer bir ifadeyle takım halinde öğrenmenin %7’ sinin uyma değişkenine bağlı olduğu anlaşılmaktadır. PDÖ’ nün diğer alt boyutlarının takım halinde öğrenmeyi açıklamada etkisi görülmemiştir.

Çizelge 3. 39. Portre değerler ölçeği boyutları ile paylaşılan vizyon ilişkisine yönelik regresyon analizi

Boyutlar	Katsayı B	Model özeti	
		R ²	Sig
Öz yönelim	-,310	0,043	0,006
Yardımsızlık	,366	0,054	0,002
Başarı	,160	0,023	0,034
Hazcılık	-,220	0,045	0,003
Uyarılım	,225	0,037	0,006

Öğrenen Okul Ölçeği’ nin ikinci boyutu olan paylaşılan vizyon boyutu bağımlı değişken olarak alınmıştır. Bağımsız değişken olarak da Portre Değerler Ölçeği’ nin on boyutu regresyon analizine dâhil edilmiştir. Bu değişkenlerden beş tanesinin paylaşılan vizyonu açıklamada etkisi olduğu görülmüştür. Boyutların anlamlılık değerleri 0,002 ile 0,034 arasında değişmekte ve “sig.” $< 0,05$ olduğu için oluşturulan modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Paylaşılan vizyon boyutunu öz yönelim $R^2 = 0,043$, yardımsızlık $R^2 = 0,054$, başarı $R^2 = 0,023$, hazcılık $R^2 = 0,045$ ve uyarılım $R^2 = 0,037$ oranında açıkladığı tespit edilmiştir. Paylaşılan vizyonun toplamda 0,202’ lik kısmını Portre Değerler Ölçeği’

nin bu beş alt boyutu açıklamaktadır. R^2 sütunundaki değerden bağımsız değişken durumundaki öz yönelim, yardımseverlik, başarı, hazcılık ve uyarılım; bağımlı değişken durumundaki “Paylaşılan Vizyon” değişkenini %20 oranında açıkladığı, yani paylaşılan vizyon değişkeninin %20’ sinin bu beş değişkene bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Portre Değerler Ölçeği alt boyutundaki öz yönelim $-,310$ ve hazcılık $-,220$ katsayılarına sahip olup paylaşılan vizyon ile negatif (ters) yönde etkileşimde olduğu tespit edilmiştir. PDÖ’ nün alt boyutu olan öz yönelimdeki 1 birimlik artış paylaşılan vizyon boyutunun değerinin $0,310$ oranında artmasına neden olmaktadır.

Çizelge 3. 40. Portre değerler ölçeği boyutları ile kişisel hâkimiyet ilişkisine yönelik regresyon analizi

Boyutlar	Katsayı B	Model özeti	
		R^2	Sig
Yardımseverlik	,507	0,115	0,001
Öz yönelim	,365	0,053	0,001

Öğrenen Okul Ölçeği’ nin üçüncü boyutu olan kişisel hâkimiyet boyutu bağımlı değişken olarak alınmıştır. Bağımsız değişken olarak da Portre Değerler Ölçeği’ nin on boyutu regresyon analizine dâhil edilmiştir. Bu değişkenlerden kişisel hâkimiyet ile yalnızca yardımseverlik ve öz yönelim boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Her iki boyutun anlamlılık değerleri $0,001$ olup “sig.” <0.05 olduğundan oluşturulan modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Kişisel hâkimiyet boyutunu yardımseverlik $R^2 = 0,115$ ve öz yönelim $R^2 = 0,053$ oranında açıkladığı görülmektedir. Kişisel hâkimiyetin toplamda $0,168$ ’ lik kısmını Portre Değerler Ölçeği’ nin bu iki alt boyutu açıklamaktadır. R^2 sütunundaki değerden bağımsız değişken durumundaki yardımseverlik ve öz yönelim; bağımlı değişken durumundaki “Kişisel Hâkimiyet” değişkenini %16 oranında açıkladığı, yani kişisel hâkimiyet değişkeninin %16’ sının bu iki değişkene bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 3. 41. Portre değerler ölçeği boyutları ile zihni modeller ilişkisine yönelik regresyon analizi

Boyutlar	Katsayı B	Model özeti	
		R^2	Sig
Öz yönelim	,313	0,044	0,005

Öğrenen Okul Ölçeği' nin dördüncü boyutu olan zihni modeller boyutu bağımlı değişken olarak alınmıştır. Zihni modeller ile yalnızca öz yönelim arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Boyutun anlamlılık değeri “sig.” $0,005 < 0,05$ olduğu için oluşturulan modelin anlamlı olduğu yorumu yapılabilir. Zihni modeller boyutunu öz yönelim $R^2 = 0,044$ oranında açıkladığı görülmektedir. Zihni modellerin toplamda $0,044$ ' lük kısmını Portre Değerler Ölçeği' nin öz yönelim alt boyutu açıklamaktadır. R^2 sütunundaki değerden bağımsız değişken durumundaki öz yönelim; bağımlı değişken durumundaki “Zihni Modeller” değişkenini %4 oranında açıkladığı, yani zihni modeller değişkeninin %4' ünün öz yönelim değişkenine bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 3. 42. Portre değerler ölçeği boyutları ile sistem düşüncesi ilişkisine yönelik regresyon analizi

Boyutlar	Katsayı B	Model özeti	
		R ²	Sig
Güvenlik	,271	0,031	0,002
Geleneksellik	-,249	0,045	0,004

Öğrenen Okul Ölçeği' nin beşinci boyutu olan sistem düşüncesi boyutu bağımlı değişken olarak alınmıştır. Sistem düşüncesi ile güvenlik ve geleneksellik arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Boyutların anlamlılık değerleri güvenlik için 0.002 geleneksellik için 0.004 olup “sig.” $< 0,05$ olduğu için oluşturulan modelin anlamlı olduğu yorumu yapılabilir. Sistem düşüncesi boyutunu güvenlik $R^2 = 0,031$, geleneksellik ise $R^2 = 0,004$ oranında açıkladığı görülmüştür. Sistem düşüncesi boyutunun toplamda $0,076$ ' lük kısmını Portre Değerler Ölçeği' nin güvenlik ve geleneksellik alt boyutları açıklamaktadır. R^2 sütunundaki değerlerden bağımsız değişken durumundaki güvenlik ve geleneksellik; bağımlı değişken durumundaki “Sistem Düşüncesi” değişkenini yaklaşık %8 oranında açıkladığı, başka bir ifadeyle sistem değişkeninin %8' inin bu iki değişkene bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Portre Değerler Ölçeği alt boyutundaki geleneksellik katsayısı -,249 olup, sistem düşüncesi ile negatif (ters) yönde etkileşimde olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3. 43. Araştırma hipotezlerinin kabul ve red durumları

Hipotez ve Alt Hipotezler	Kabul	Red
H 1: Demografik değişkenlere göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelim ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.	X	

Çizelge 3.43. (devam) Araştırma hipotezlerinin kabul ve red durumları

Alt Hipotez 1: Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelim ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır	X	
Alt Hipotez 2: Medeni hal değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelim ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır	X	
Alt Hipotez 3: Yaş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelim ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır	X	
Alt Hipotez 4: Hizmet yılı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelim ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır	X	
Alt Hipotez 5: Mesleki yayınları takip etme değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelim ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır	X	
Alt Hipotez 6: Okulun önemli bir bireyi olma değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelim ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır	X	
Alt Hipotez 7: Hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin değer yönelim ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır	X	
H 2: Demografik değişkenlere göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları alt boyutlarına ilişkin ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar vardır.	X	
Alt Hipotez 8: Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları alt boyutlarına ilişkin ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır		X
Alt Hipotez 9: Medeni hal değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları alt boyutlarına ilişkin ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır	X	
Alt Hipotez 10: Yaş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları alt boyutlarına ilişkin ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır	X	
Alt Hipotez 11: Hizmet yılı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları alt boyutlarına ilişkin ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır		X
Alt Hipotez 12: Mesleki yayınları takip etme değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları alt boyutlarına ilişkin ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır	X	
Alt Hipotez 13: Okulun önemli bir bireyi olma değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları alt boyutlarına ilişkin ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.	X	
Alt Hipotez 14: Hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları alt boyutlarına ilişkin ortalamalarında anlamlı farklılıklar vardır.		X
H 3:Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları arasında anlamlı bir ilişki vardır	X	
Alt Hipotez 15: Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları alt boyutu “Takım Halinde Öğrenme” arasında anlamlı bir ilişki vardır.	X	
Alt Hipotez 16: Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları alt boyutu “Paylaşılan Vizyon” arasında anlamlı bir ilişki vardır	X	
Alt Hipotez 17: Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları alt boyutu “Kişisel Hâkimiyet” arasında anlamlı bir ilişki vardır	X	
Alt Hipotez 18: Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları alt boyutu “Zihni Modeller” arasında anlamlı bir ilişki vardır	X	
Alt Hipotez 19: Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları alt boyutu “Sistem Düşüncesi” arasında anlamlı bir ilişki vardır	X	

SONUÇ VE ÖNERİLER

Değerler, bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlar, tercihlerini yansıtır ve arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir. Okullar farklı değerlere sahip bireyleri bir araya getiren ve paylaşılan değerleri işe koşarak amacına ulaşan organizasyonlardır. Bu nedenle okulların bir eğitim örgütü olduğunu düşünerek, öğretmenlerin faaliyetlerinde hangi değerlerden hareket ettikleri ve onları motive eden değer yönelimlerinin ne olduğunu tespit etmek önem arz etmektedir. Çünkü okullarda öğretmenlerin değer yönelimlerinin belirlenmesi ve bu durumun okul paydaşları tarafından bilinmesi insan ögesinin önde olduğu örgütler için önemli olmaktadır.

Araştırmada ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ve öğrenen okul algıları araştırma anketleriyle ölçülmüş, elde edilen bulgular çeşitli analizler sonucunda yorumlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre sahip oldukları değer yönelimlerinin, okullarının öğrenen okul olmasına etkisi araştırılmıştır. Bu ana amaca bağlı olarak ölçeklere ilişkin maddelere verilen cevaplar ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, medeni hal, yaş, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı, görev yaptığı okulda çalışma süresi, görev yeri, okulun sosyal, kültürel ve ekonomik çevresi, gelir düzeyi, meslekteki yayınları takip etme, kendini okulun önemli bir bireyi olarak görme ve hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma durumları değişkenleri bakımından durumları incelenmiştir. Demografik değişkenlere göre değer yönelim ortalamaları ve öğrenen okul algıları alt boyutlarına ilişkin ortalamaları arasında farklılaşma durumları ortaya konmuştur.

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayanılarak elde edilen sonuçlara ve bu sonuçları temel alarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Sonuçlar araştırma sürecinde ulaşıldıkları sıra izlenerek sunulmuştur. Öncelikli olarak araştırma kapsamında bulunan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin % 35,2'si kadın, %64,8'i erkektir. Bu sonuca göre erkek öğretmen sayısının kadın öğretmen sayısından belirgin oranda farklı olduğu görülmüştür. Özellikle çalışma şartları itibarıyla bayanlar tarafından daha çok tercih edilen bir meslek olduğu düşünüldüğünde çıkan sonuç ilgi çekicidir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin bir sonucu olarak görülebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %79,5'i evli, % 19,3'ü bekâr ve % 1,1'i dul/boşanmıştır. Buna göre evli olan grubun oranı, diğer gruplara göre daha fazladır.

Gruplandırılmış yaş frekansları incelendiğinde % 8'inin 20-25 yaş,% 21'inin 26-30, %36,9'unun 31-35 yaş, % 18,2'sinin 36-40 yaş, % 6,8'inin 41-45 yaş, %9,1'inin 46 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmüştür. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin daha çok genç yetişkinlik dönemini kapsayan 31-35 yaş grubunu temsil ettiği söylenebilir.

Katılımcıların % 1,1'i öğretmen okulu, %0,6'sı eğitim enstitüsü, % 2,3'ü eğitim yüksekokulu, %85,8'i eğitim fakültesi, % 6,8'i diğer fakülteler, %3,4'ü ise yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin çoğunluğu Öğretmen Okulu, Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yüksekokulu ve Eğitim Fakültesi gibi eğitim kökenli okullardan mezun olup en yüksek orana %85,8 ile Eğitim Fakültesi mezunları sahiptir.

Araştırmaya katılanların %20,5'i 1-5 yıl, % 34,7'si 6-10 yıl, % 23,9'u 11-15 yıl, % 11,9'u 16-20 yıl, % 4,5'i 21-25 yıl ve % 4,5'inin ise 25 yıl veya daha fazla süredir sınıf öğretmenliği yapmakta olduğu görülmüştür. Buna göre % 34,7 oran ile 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler çoğunluktadır.

Sınıf öğretmenlerinin % 25,6'sının 0-1 yıl, % 26,7'sinin 1-3 yıl, % 23,9'unun 3-5 yıl ve %23,9'unun 5 yıl veya daha fazla süredir aynı okulda görev yapmaktadır. Bu oranlara bakıldığında, katılımcıların okullarda çalışma süreleri açısından birbirine yakın dağılım gösterdiği ve 3-5 yıl ile 5 ve üzeri yıl aynı okulda çalışanların oranının eşit olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamında okulların 3 tanesi ilçe merkezinde, 28 tanesi köyde bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %30,1'i ilçe merkezinde, % 69,9'u ise köyde görev yapmaktadır. Buna göre ilçede köy okullarının fazla olduğu ve öğretmenlerin büyük bir kısmının köyde görev yaptığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri tarafından, görev yaptıkları okulun çevresini sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan değerlendirildiğinde % 40,3'ü düşük, %58,5'i orta ve %1,1'i yüksek olarak algılamışlardır. İlçede köy okullarının fazla olması nedeniyle düşük veya orta görmeleri beklenen bir durumdur.

Öğretmenlerin gelir düzeyine ilişkin en büyük paya sahip orta seviyesi %93,8 orana sahiptir. Öğretmenlerin aldıkları maaşların hemen hemen aynı olmasından dolayı gelirlerinin orta seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca bu durum eşlerin her ikisinin de çalışması sonucunda ortaya çıkmış olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yayınları takip etme dağılımını incelendiğinde; grubun %13,1'i yayınları düzenli olarak takip ettiği, % 67,6'sı bazen takip ettiği ve %19,3'ü de hiç takip etmediği görülmüştür. Eğitimde meydana gelen hızlı değişimler düşünüldüğünde, öğretmenlerin mesleki yayınları takip etme oranlarının yeterli olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin kendilerini hızlı bir şekilde geliştirmelerinin günümüz bilgi çağında bir gereklilikten öte zorunluluk olduğu bilinmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %66,5'i kendini görev yaptığı okulun önemli bir bireyi olarak görmektedir. Öğretmenlerin kendi değerleriyle uyumlanmış bir okulda çalıştıkları, kendilerini daha kolay ifade edebildikleri yorumu yapılabilir.

Katılımcıların % 14,2'si hizmet içi eğitim çalışmalarına hiç katılmamış, % 11,9'u 1 kez, %17'si 2 kez, %11,9'u 3 kez ve %44,9'u 4 ve daha fazla miktarda katılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun yenilik ve gelişmeleri takip etmek için hizmet içi eğitim fırsatlarını değerlendirdikleri görülmüştür.

Özet olarak çalışmaya veri sağlayan sınıf öğretmenlerinin profiline bakıldığında erkek, evli, 31-35 yaş grubu, eğitim fakültesi mezunu, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip, 1-3 yıl aynı okulda görev yapan, görev yeri köy olan, okullarının çevresini sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan orta olarak algılayan, gelir düzeyi orta, mesleki yayınları bazen takip eden, kendini görev yaptıkları okulda önemli bir birey olarak gören ve hizmet içi eğitim çalışmalarına 4 ve üzeri kez katılan öğretmenler, çoğunluğu oluşturmaktadırlar.

Demografik değişkenlere göre çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin Portre Değerler Ölçeği ve Öğrenen Okul Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet, medeni hâl, yaş, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı, görev yaptığı okulda çalışma süresi, görev yeri, gelir düzeyi, meslekteki yayınları takip etme, kendini okulun önemli bir bireyi olarak görme ve hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma durumlarına göre

farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ANOVA (Varyans Analizi) testi yapılmıştır. Test sonucunda;

- Kadın ve erkekler arasında PDÖ' nün Hazcılık, Uyarılım, Evrensellik ve Güvenlik boyutlarında anlamlı bir fark görülmüştür. ÖÖÖ alt boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

- Medeni hâl değişkenine göre evli ve bekârlar arasında PDÖ' nün Hazcılık, Uyarılım ve Öz Yönelim alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. ÖÖÖ' nün Takım Halinde Öğrenme, Paylaşılan Vizyon ve Zihni Modeller alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Fark Hazcılık, Uyarılım ve Öz Yönelim alt boyutlarında evliler ve bekârlar arasındadır.

- Yaş grupları değişkenine göre PDÖ' nün Güç, Uyarılım ve Geleneksellik alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. ÖÖÖ' nün Paylaşılan Vizyon, Kişisel Hâkimiyet ve Sistem Düşüncesi alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

- Eğitim durumu değişkenine göre PDÖ' nün Güç alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. ÖÖÖ' de ise öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni ile Sistem Düşüncesi alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farkın Eğitim Fakülteleri ile diğer mezunlar arasında olduğu belirlenmiştir.

- Hizmet yılı değişkenine göre PDÖ' nün Hazcılık, Uyarılım, Yardımseverlik, Geleneksellik, Uyuma ve Güvenlik alt boyutunda anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. ÖÖÖ alt boyutlarında ise hizmet yılı değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

- Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre PDÖ' nün Evrensellik ve Yardımseverlik alt boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. ÖÖÖ' nün 3. alt boyutu olan Kişisel Hâkimiyet' te öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Farkın Evrensellik alt boyutunda 0-1 ile 5+ yıl arasında ve 5+ ile 3-5 yıl arasında aynı okulda çalışma sürelerine sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Yardımseverlik alt boyutunda 0-1 ile 5+ yıl ve 3-5 ile 5+ yıl arasında da farklılık belirlenmiştir. ÖÖÖ' nün Kişisel Hâkimiyet alt boyutunda ise farkın 3-5 yıl ile 5+ yıl arasında aynı okulda çalışma sürelerine sahip öğretmenlerde olduğu görülmüştür.

- Görev yeri değişkenine göre PDÖ' nün Güç, Hazcılık, Uyarılım ve alt boyutlarında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. ÖÖÖ' nün Kişisel Hâkimiyet ve Sistem Düşüncesi alt boyutlarında anlamlı bir farka rastlanmıştır.

- Gelir düzeyi değişkenine göre PDÖ' nün Yardımseverlik alt boyutunda anlamlı bir fark görülmektedir. ÖÖÖ' nün alt boyutları incelendiğinde, boyutlara ait maddelere verilen cevaplar gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Fark Yardımseverlik boyutunda orta gelir düzeyine sahip öğretmenlerle yüksek gelire sahip öğretmenler arasında olup yüksek gelire sahip öğretmenlerin lehinedir.

- Mesleki yayınları takip etme değişkenine göre PDÖ' nün Güç ve Uyarılım alt boyutlarında anlamlı bir farka rastlanmıştır. ÖÖÖ' nün Paylaşılan Vizyon alt boyutu incelendiğinde, boyuta ait maddelere verilen cevaplar anlamlı bir fark göstermektedir.

- Okulun önemli bir bireyi olma değişkenine göre PDÖ' nün Başarı, Yardımseverlik, Uyma ve Güvenlik boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. ÖÖÖ' de ise Paylaşılan Vizyon ve Zihni Modeller boyutlarında olduğu saptanmıştır.

- Hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre PDÖ' nün Güç boyutunda anlamlı bir fark görülmüştür. ÖÖÖ alt boyutlarındaki maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum, hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma değişkeninin ÖÖÖ alt boyutlarındaki maddeleri algılamalarını değiştirmedini göstermektedir.

Çalışmanın ilk hipotezinde öğretmenlerin demografik değişkenlere göre (cinsiyet, medeni hâl, yaş, hizmet yılı, mesleki yayınları takip etme, okulun önemli bir bireyi olma ve hizmet içi eğitime katılma) değer yönelim ortalamalarında anlamlı bir farkın olduğu ileri sürülmüştür. Portre Değerler Ölçeği' nde yer alan güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik boyutları ile katılımcıların cinsiyetleri arasında fark incelenmiştir. Demografik değişkenlerden ilki olan cinsiyetin, öğretmenlerin değer tercihlerine ilişkin hazcılık, uyarılım, evrensellik ve güvenlik boyutlarının etkili bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Boyutların ortalamalarında kadın ve erkekler arasında anlamlı bir fark söz konusudur.

Cinsiyet değişkenine göre değerlerin öncelik sıralamasına baktığımızda her iki grupta da (kadın ve erkek öğretmenlerde) evrensellik değeri ilk, güç değeri ise son sırada tercih edilmiştir. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenleri; tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek, açık fikirli, anlayışlı, hoşgörülü ve eşitlikten yana olmak, dünyayı güzelleştirmek adına istekli olmak gibi alt ifadelerle sahip olan evrensellik değerine daha fazla önem vermektedir. Sosyal güç ve otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntüyü koruyabilmek, insanlar tarafından benimsenmek gibi ifadelerle açıklanan güç değerine ise daha az önem vermektedir.

Araştırmada evrensellik değerinin ön plana çıkması; öğretmenlerin açık fikirli, hoşgörülü, anlayışlı ve eşitlikten yana olan, tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözeten, dünyayı güzelleştirmek adına istekli olan bireyler olmaya daha çok önem verdikleri anlamına gelmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin toplumsal ve toplumun düzenini ön plana çıkararak değerleri daha ön planda tuttukları, öte yandan toplumsal konum, insanlar tarafından benimsenmek, sosyal güç ve otorite sahibi olma gibi değerleri daha önemsiz gördükleri söylenebilir. Elde edilen bu veriler Şahin Fırat (2010)'ın çalışmasında elde ettiği bulgularla örtüşmektedir. Öğretmenler ve okul müdürleri ile yaptığı çalışmada değer grupları ortalama puanları açısından değerlendirildiğinde en yüksek değer ortalamalarının evrensellik; en düşük değer ortalamalarının ise güç boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000)'nın, Türk öğretmenlerin değer yönelimlerini ele aldıkları araştırmada, farklı lise türlerinde eğitim veren öğretmenlerin değer öncelikleri saptanmaya çalışılmıştır. Schwartz'ın Değer Listesi dikkate alınarak yapılan araştırmada en önemli sayılan değer tipleri evrenselcilik, güvenlik ve iyilikseverlik değer tipleri olarak saptanmıştır.

Kadın ve erkeğin sosyalleşme farklılıkları, onların farklı değer önceliklerinin olabileceğine işaret etmektedir. Kadın öğretmenler hazcılık, uyarılım, evrensellik ve güvenlik değer boyutlarına erkek öğretmenlerden daha fazla önem yüklemektedir. Kadın öğretmenlerin ayrıca yardımseverlik ve uyma değerlerine görece daha fazla önem verdikleri anlaşılmaktadır. Ancak bu farklar istatistiksel olarak anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır.

Hazcılık değeri ortalamalarında, kadın sınıf öğretmenleri ile erkek sınıf öğretmenleri arasında anlamlı farklılık vardır. Kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine oranla hayattan daha fazla keyif aldıkları, kendi beğenilerine ve isteklerine öncelik verdikleri söylenebilir. Kadın öğretmenlerin hazcılık değerine erkeklerden yüksek puan vermeleri artan eğitim, ailelerde cinsler arasında konum eşitliğinin artmış olması ve kadınların daha fazla özerklik ve bağımsızlık kazanmalarıyla açıklanabilir.

Uyarılım değeri açısından kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre daha dinamik, yenilikçi ve heyecanlı bir yaşama sahip olmayı tercih ettikleri söylenebilir. Hala ataerkil bir toplum düzeninin var olduğu ülkemizde, toplumun kadına ve erkeğe yüklediği anlama ve rollere bakıldığında kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha

cesaretli, daha değişken ve heyecanlı bir yaşam sürme arzusunda olduğu sonucu şaşırtıcıdır.

Kadın sınıf öğretmenlerinin evrensellik boyutunu içeren tüm insanların ve doğanın iyiliğini gözetmek, açık fikirli, anlayışlı, hoşgörülü ve eşitlikten yana olmak, dünyayı güzelleştirmek adına istekli olmak gibi ifadelere verdikleri önemin erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Güvenlik değeri açısından kadın ve erkek sınıf öğretmenleri arasında kadın sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık vardır. Ulusal güvenlik, toplumsal düzenin devamlılığı, aile güvenliği, bağlılık duygusu gibi ifadelerle açıklanan güvenlik değerine kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerine göre daha çok önem verdikleri söylenebilir.

Cinsiyet değişkenine göre elde edilen veriler Şahin Fırat ve Açıkgöz (2012)'ün bazı değişkenler açısından ilköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerini ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları araştırmayı çağrıştırmaktadır. Çalışmada kadın öğretmenlerin hazcılık, başarı, evrensellik, geleneksellik ve güvenlik değer boyutlarına erkek öğretmenlerden daha fazla önem yükledikleri tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin değer tipleri ve medeni durumlarına göre yapılan Anova testi sonucunda, hazcılık, uyarılım ve öz yönelim boyutlarında bekâr sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bekâr sınıf öğretmenlerinin evlilere nazaran bireysel zevk ve hazza yönelme, heyecan ve yenilik arayışı içinde olma, özgür, yaratıcı, cesur ve düşünce ve eylemlerinde bağımsız olma gibi değerlere daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Evli öğretmenler, kendilerine ve kurdukları aileye karşı sorumluluklarının olduğu bilinciyle bekârlara göre daha az önem vermiş olabilirler.

Sınıf öğretmenlerinin değer tiplerinde yaşlarına göre farklılık olup olmadığını anlamak için yapılan Anova testi sonucunda; güç, uyarılım ve geleneksellik değer tipleri arasında manidar farklılıklar olduğu gözlenmiştir. PDÖ' nün Güç alt boyutunda farkın 26-30 yaş grubu ile 36-40 yaş ve 41-45 yaş grupları arasında anlamlı fark görülmüştür. Ayrıca 31-35 yaş grubu ile 36 ve üzeri tüm yaş gruplarında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Toplumsal konum, prestij, zenginlik, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücü,

üstünlük, sosyal güç sahibi, otorite sahibi olma, zengin olma, toplumdaki görüntüyü koruyabilme gibi ifadelerle açıklanan güç değerinde yaş ilerledikçe daha az önem verildiği yorumu yapılabilir. Uyarılım alt boyutunda 20-25 yaş grubu ile diğer tüm yaş grupları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Yaş ilerledikçe uyarılım değerine verilen önemin azalması; sınıf öğretmenlerinin yaşları ilerledikçe hayatta heyecan ve yenilik arayışı duygularında azalma olduğu, yaşamda risk almaktan kaçındıkları ve macera dolu ve heyecan verici yaşamdan hoşlanmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Geleneksellik alt boyutunda ise 26-30 yaş grubu ile 36-40 yaş grubu; 31-35 yaş grubu ile 36-45 yaş grubu arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Genç öğretmenlerin daha ılımlı, alçak gönüllü ve geleneklere saygılı olması, yaş ilerledikçe bu değere verilen önem ortalamalarında düşüş görülmesi, sınıf öğretmenlerinin yaşları ilerledikçe kültür ya da dinsel töre ve fikirlere saygı ve bağlılıklarında azalma olması ve şeklinde yorumlanabilir.

Hizmet yılı değişkenine göre PDÖ' nün Hazcılık, Uyarılım, Yardımseverlik, Geleneksellik, Uyma ve Güvenlik alt boyutlarında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Hazcılık alt boyutunda 1-5 hizmet yılı ile 25 ve üzeri hizmet yılı arasında; 6-10 hizmet yılı ile 25 ve üzeri hizmet yılı arasında ve 11-15 hizmet yılı ile 25 ve üzeri hizmet yılı arasında olduğu görülmüştür. Uyarılım alt boyutunda 1-5 hizmet yılı ile 6-10, 16-20, 21-25, 25 ve üzeri hizmet yılı arasında; 11-15 hizmet yılı ile 21-25 hizmet yılı arasında fark vardır. Yardımseverlik alt boyutunda 1-5 hizmet yılı ile 11-15, 16-20 ve 25+ arasında; 16-20 ile 1-5 hizmet yılı ve 21-25 hizmet yılı grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Geleneksellik alt boyutunda 1-5 hizmet yılı ile 21-25 hizmet yılı arasında; 6-10 hizmet yılı ile 21-25 hizmet yılı arasında; 16-20 hizmet yılı ile 21-25 hizmet yılı arasında ve 25 ve üzeri hizmet yılı ile 21-25 hizmet yılı arasında farklılık görülmüştür. Uyma alt boyutunda 1-5 hizmet yılı ile 6-10, 11-15, 16-20, 25 ve üzeri hizmet yılı arasında; 6-10 hizmet yılı ile 11-15, 16-20, 25 ve üzeri hizmet yılı arasında anlamlı fark vardır. Güvenlik alt boyutunda ise 1-5 hizmet yılı ile 11-15 hizmet yılı arasında; 11-15 hizmet yılı ile 6-10 ve 11-15 hizmet yılı arasında ve 11-15 hizmet yılı ile 16-20 hizmet yılı arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Mesleki yayınları takip etme değişkenine göre PDÖ' nün Güç ve Uyarılım alt boyutlarında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Güç alt boyutunda “*Bazen takip ediyorum*” ile “*Takip etmiyorum*” arasında; Uyarılım alt boyutunda “*Düzenli olarak takip ediyorum*” ile “*Bazen takip ediyorum*” ve “*Takip etmiyorum*” grupları arasında anlamlı fark olduğu

gözlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yayınları takip etmesi, yenilik arayışı içinde olduklarını düşündürmektedir.

Okulun önemli bir bireyi olma değişkenine göre PDÖ' nün Başarı, Yardımseverlik, Uyma ve Güvenlik boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Çalıştıkları okulun önemli bir bireyi olarak gören sınıf öğretmenlerinin, okullarında düzenin sürmesini istedikleri, kurallara uyma, kendini disiplin altına alma, itaatkâr olma, sadık ve sorumluluk sahibi olma gibi değerlere daha fazla önem verdikleri düşünülebilir.

Hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre PDÖ' nün Güç boyutunda anlamlı bir fark görülmüş olup diğer boyutlarında anlamlı bir fark çıkmamıştır. PDÖ' nün Güç alt boyutunda 2 kez ile 4+ arasında ve 3 kez ile 4+ arasında anlamlı bir fark görülürken; hiç katılmayanlarla diğerleri (1 kez, 2 kez, 3 kez ve 4+ kez) arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Sonuç olarak cinsiyet, medeni hâl, yaş, hizmet yılı, mesleki yayınları takip etme, okulun önemli bir bireyi olma ve hizmet içi eğitime katılmaya yönelik demografik değişkenlerin tamamında öğretmenlerin değer yönelimlerinin ortalamalarına yönelik farklılıklar tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci hipotezi olan demografik değişkenlere göre öğrenen okul algıları alt boyutlarının ortalamalarında farklılığın olduğudur. Okulunun öğrenen okul olmayı gerçekleştirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında, cinsiyet, hizmet yılı ve hizmet içi eğitime katılma değişkenlerine göre fark çıkmamıştır. Alp (2007)' in araştırma bulgularına göre de öğretmenlerin hizmet süresi ile kişisel yeterlilik, takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi, bilişsel modeller ve ortak vizyon konularındaki görüşlerinin hizmet süresinden bağımsız olduğu sonucuna varılmıştır.

Medeni hâl değişkenine göre ÖÖÖ' nün Takım Halinde Öğrenme, Paylaşılan Vizyon ve Zihni Modeller alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

Yaş grupları değişkenine göre ÖÖÖ' nün Paylaşılan Vizyon, Kişisel Hâkimiyet ve Sistem Düşüncesi alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. ÖÖÖ' nün Paylaşılan Vizyon alt boyutunda 31-35 yaş grubu ile 41-45 yaş grubu arasında; 36-40 yaş grubu ile 41-45 yaş grubu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kişisel Hâkimiyet alt boyutunda 26-30 yaş grubu ile 41-45 yaş grubu arasında; 31-35 yaş grubu ile 41-45 yaş

grubu arasında; 36-40 yaş grubu ile 46 ve üzeri yaş grubu arasında ve 41-45 yaş grubu ile 46 ve üzeri yaş grubu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Sistem Düşüncesi alt boyutunda ise 20-25 yaş grubu ile 46 ve üzeri yaş grubu arasında; 26-30 yaş grubu ile 31 ve üzeri tüm yaş grupları arasında ve 31-35 yaş grubu ile 46 ve üzeri yaş grubu arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir.

ÖÖÖ' nün Paylaşılan Vizyon alt boyutu incelendiğinde, boyuta ait maddelere verilen cevaplar mesleki yayınları takip etme değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir. ÖÖÖ' nün Paylaşılan Vizyon alt boyutunda ise farkın *Bazen takip ediyorum* ile *Takip etmiyorum* arasında olduğu tespit edilmiştir.

Okulun önemli bir bireyi olma değişkenine göre Paylaşılan Vizyon ve Zihni Modeller boyutlarında anlamlı fark saptanmıştır. Sonuç olarak demografik değişkenler ile bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi test eden ANOVA sonuçlarına göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları arasında bulunan ilişkinin incelenmesinden elde edilen bulgular ışığında aşağıda tartışma süreci gerçekleştirilmiştir. Ancak yapılan literatür çalışmalarında kullanılan değişkenler bazında benzer araştırmalara rastlanmadığından ve ülkemiz literatüründe benzer çalışmaların olmaması gerek yurt dışı gerekse yurt içi çalışmalara dayalı tartışma ortamlarının oluşumunu engellemektedir.

Araştırmanın üçüncü hipotezi sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğudur. Bu hipoteze bağlı olarak geliştirilen beş alt hipotezlere yapılan korelasyon analizleri sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin öğrenen okul algıları ile değerler ölçeğinin uyma, öz yönelim, yardımseverlik, hazcılık, evrensellik, güvenlik ve geleneksellik alt boyutları arasında ilişki saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları alt boyutu "Takım Halinde Öğrenme" arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını test etmek amacıyla yapılan korelasyon analizleri sonucunda hazcılık boyutunun ($r=,154$ $p<0.05$) ve uyma boyutunun ($r=,257$ $p<0.01$) takım halinde öğrenme ile düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir

ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Regresyon analizi sonucunda uyma boyutunun takım halinde öğrenmeyi % 7 oranında açıkladığı görülmüştür. Hayattan zevk ve tat almaya dönük, daha renkli ve eğlenceli, iyi zaman geçirmeye önem veren bir kişilik yapısını çağrıştıran hazcılık değerini benimseyen sınıf öğretmenleri, hayatın güzel taraflarını görmeye çalıştıkları için çalıştıkları kurumda takım halinde öğrenmeye karşı daha pozitif bir tutum takınıp, grup olarak işbirliğine rahatça girebiliyor, okullarındaki diğer paydaşlarla uyum içinde çalışabiliyor, okulun beklentilerine aykırı olabilecek eylemlerini sınırlandırabiliyor ve itaatkâr olup uyma değerini benimseyerek okullarıyla kolayca bütünleşebiliyor olabilirler. Ayrıca takım halinde öğrenmeyi öğrenmiş öğretmenlerin birbirleri ile kolayca diyaloga girip birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekilde davrandıkları ve ilişkilerinin temelinde işbirliği olduğu düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları alt boyutu “Paylaşılan Vizyon” arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını test etmek amacıyla yapılan korelasyon analizleri sonucunda paylaşılan vizyon ile hazcılık ($r = -.185$ $p < 0.05$) ve öz yönelim ($r = -.207$ $p < 0.01$) boyutlarının negatif yönlü; yardımseverlik ($r = .152$ $p < 0.05$) boyutunun pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkisi olduğu saptanmıştır. Regresyon analizi sonucunda paylaşılan vizyon boyutunu sırasıyla %5, %4 ve %5 düzeylerinde açıkladıkları görülmüştür.

Bireyci değerler kapsamındaki hazcılık ve öz yönelim değerlerini yüksek seviyede benimseyen öğretmenlerin, paylaşılan vizyona yönelik algı düzeylerinin düşük seviyede olduğu düşünülebilir. Diğer bir ifade ile paylaşılan vizyona yönelik algı düzeylerinin yükselmesi hazcılık ve öz yönelime verilen önemi azaltmaktadır. Hazcılık ve öz yönelim insanları kendi kişisel ilgilerini geliştirmeye motive eden değerlerdir. Öğrenen bir okul olabilmek için kişisel vizyonları, bir okulu harekete geçiren paylaşılan vizyona dönüştürmek gerekir. Diğer yandan kişilerin kendi vizyonlarını oluşturmasına yöreklendirilmesi gerekir. Ancak üyelerin sahip oldukları kişisel vizyonları, geleceğe taşınmaları da önem arz eder. Keşif ve yaratıcılığı destekleyen öz yönelim değerini benimseyen bireyler, yaratıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için çaba gösterirler. Geleceğe yönelik paylaşılan resimleri ortaya çıkararak farklılık yaratabilmek ve rekabet edebilmek için de yaratıcı öğrenme çok önemlidir. Öğretmenlerin öz yönelim ve hazcılık değerine verdiği önem arttıkça paylaşılan vizyon algılarının düşmesi böyle bir çaba içerisinde

olmadıklarının göstergesidir. Düşünce ve eylemlerde bağımsız ve özgür olma isteği birlikte öğrenmek için gerekli odaklaşmayı engelleyebilir.

Paylaşılan vizyonun peşinde koşan herkes örgütsel öğrenmeler için gerekli motivasyona sahiptir. Okul toplumunu oluşturan bireyler tarafından ortaklaşa paylaşılan vizyonlar, okullara nüfuz eden ve faaliyetlere tutarlılık kazandıran bir ortaklık duygusu yaratır. Okulun vizyon ve amacını paylaşan üyeler, sorumluluk duygusunda artış yaşayacağından öğrenme, gelişme ve ilerleme konusunda başkasına yardım ederler bu nedenle yardımseverlik ile paylaşılan vizyon arasında pozitif yönde bir ilişki olması beklenen bir durumdur. Bir okul sisteminde öğretmenlerin paylaşılan vizyon oluşturmaları ve bu doğrultuda çaba sarf etmeleri, onların yardımseverlik eğilimlerini de arttırması muhtemeldir.

Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları alt boyutu “Kişisel Hâkimiyet” arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını test etmek amacıyla yapılan korelasyon analizleri sonucunda kişisel hâkimiyet ile öz yönelim ($r=,328$ $p<0.01$) ve yardımseverlik ($r=,339$ $p<0.01$) boyutlarının orta düzeyde; evrensellik ($r=,296$ $p<0.01$) ve uyma ($r=,249$ $p<0.01$) boyutlarının ise düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkisi bulunmaktadır. Regresyon analizi sonucunda kişisel hâkimiyet boyutunu öz yönelim %5, yardımseverlik ise %12 oranında açıklamıştır. Kişisel gelişim ve öğrenmeyi odak alan kişisel hâkimiyet boyutunda öğretmenler kendilerini geliştirme, yeni fikirler ve yaratıcılık konusunda isteklerine destek gördüklerini belirtmişlerdir. Kişisel hâkimiyet gerçekten de bireysel öğrenmeyi, kendini sürekli biçimde yenilemeyi ifade etmektedir. Bu noktada öz yönelim değerini benimsemiş bireylerin yeni fikirler bulma, yaratıcı olma, merak etme, sürekli öğrenme ve kişisel gelişim konusunda kendilerini buldukları düşünülebilir. Öğretmenlerin bilgiyi yaratma, edinme ve transfer etme konusunda ustalık kazanmış ve elde ettikleri bilgileri özümseyerek kendi tutumlarını geliştirdikleri şekilde açıklanabilir. Yüksek kişisel hâkimiyet düzeyine sahip öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak derinden sorgulayarak kendi varlıklarını geliştirdikleri söylenebilir. Çünkü kişi kendini sorguladığı sürece değer yargılarının farkına varabilir.

Diğer bir önemli husus da, bireylerin kendilerini geliştirmekle kalmayıp diğerlerinin de varlığını tanınmasıdır. Evrensellik değerini benimsemiş bireylerin, bencil duygularını bir kenara bırakıp diğer insanların refahının artmasına yardımcı olmaları

beklenir. Uyma değerini benimsemiş bireylerin de etkileşim içinde bulunduğu çevreye uygun davranışlar göstermeleri olasıdır. Bu bakımdan kişisel hâkimiyeti yüksek olan öğretmenlerin öz yönelim değerinin yanında yardımseverlik, evrensellik ve uyma değerini de daha önemli görmeleri doğaldır. Çünkü kişisel hâkimiyet bireysel öğrenme ve sürekli biçimde kendini yenilemenin yanı sıra bunları çalıştıkları kurumlarda diğer bireylerle paylaşmayı ve faaliyetlerle ilişkilendirmeyi de ifade eder. Kişisel hâkimiyet düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin başkalarının gelişimi için de uğraştıkları, onlara öğrenmeleri ve kendilerini geliştirmeleri için destek oldukları, diğer bireylerin de öğrenme ihtiyaçlarına cevap verdikleri, öğrenme ve kendilerini geliştirme hususunda farklı fikirlere saygı duydukları, çalıştıkları örgütte aykırı dürtü ve eylemlerini sınırladıkları ve kendilerini denetleyebildikleri yorumu yapılabilir. Kişisel hâkimiyeti yüksek olan bireyler hem kendi hem de başkalarının ihtiyaçlarını dengeleyerek başkalarına zarar verecek aşırılıkları ve dürtüleri dizginleyebilir. Bu sebeple kişisel hâkimiyet ile öz yönelim, yardımseverlik, evrensellik ve uyma değerleri arasında pozitif yönde bir ilişki olması beklenen bir durumdur.

Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları alt boyutu “Zihni Modeller” arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını test etmek amacıyla yapılan korelasyon analizleri sonucunda hazcılık boyutunun ($r=,109$ $p<0.05$), öz yönelim boyutunun ($r=,209$ $p<0.01$) ve yardımseverlik boyutunun ($r=,172$ $p<0.05$) zihni modeller ile düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Regresyon analizi sonucunda öz yönelim boyutunun zihni modeller boyutunu %4 oranında açıkladığı belirlenmiştir.

Zihni modeller, sadece dünyayı nasıl algıladığımızı belirlemekle kalmaz, nasıl eyleme geçtiğimizi de belirler. Hayattan alınan zevki, kişisel ödüllendirmeyi ve kendi kişisel ilgilerini geliştirmeyi ifade eden ve memnuniyet duygusundan ve biyolojik ihtiyaçlardan kaynaklanan hazcılık değerini benimseyen öğretmenlerin zihni modellerinde hayatın güzel yanlarını görme ve çalıştıkları okullarda daha pozitif bir tutum gösterme yer etmiş olduğu düşünülebilir. Zira öğrenen bir örgütün parçası olmak keyifli ve heyecan vericidir. Kişinin zevk veren şeyleri en üst seviyede tutması, yaşamda hazzı yönelmesi, zihin ve duygu merkezlerinin sağlıklı bir şekilde işlemesi ve kişinin öze dönüşü; bireyin amaçlarına göre yaşamasını ve aynı zamanda kendisi ve çevresi ile iyi ilişkiler kurabilmesini hedef alır.

Zihni modelle çalışma disiplini, aynayı içe doğru tutmakla başlar. İçimizdeki kişisel vizyonları ortaya çıkarmayı ve bunları süzgeçten geçirmeyi öğrenmek gerekir. Zihni modeller bir bakıma hayat algılayışımızı etkileyen süzgeçler gibidir. Çevremizde olan biteni ve yaşadıklarımızı zihni modellerimizin süzgecinden geçirerek öğreniriz. Bu nedenle öz yönelim değerinin, zihni modeller ile pozitif yönde ilişkili olmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Söz konusu değer zihni modeller ile anlamlı bir şekilde ilişki göstermesi, öğretmenlerin öz yönelim değeri ile zihni modeller arasında kurduğu bağ ile açıklanabilir. Çünkü kendi amaçlarını seçebilme güdüsüne yönelik öz yönelim değeri ile içimizde bulunan vizyonları ortaya çıkarmayı temsil eden zihni modeller arasında ilişki kurulmuş olması muhtemeldir. Zihni modellerin temelinde bireylerin öz düşüncelerini etkili bir biçimde sunması vardır.

Öğretmenlerin zihni modellerinde kökleşmiş önyargılarından sıyrılarak okullarındaki problemlerde aynayı kendilerine çevirerek kendilerini sorguladıkları, problemleri anlamaya çalıştıkları, yeni fikirler bularak çözüm üretebildikleri ve böylece sürece katıldıkları düşünülebilir. Öğrenen bir okul olabilmek için esnek bir zihinsel yapıya sahip bireylere ihtiyaç vardır.

Kendi motivasyon faktörlerimizi anlamak neyi, niçin yaptığımıza yardımcı olur. Yardımseverlik değerine yönelmiş kişilerin başkalarına öğrenmeleri, gelişmeleri ve ilerlemeleri için yardım etme konusunda hevesli oldukları düşünülür. Yardımseverlik değerine önem veren bireyler, öğrenen bir organizasyonel ortamda başarıya giden yolda, örgütteki diğer bireylere yardım etmeye ve destek vermeye meyillidirler. Farklı zihni modellere sahip bireyler aynı olayları farklı şekillerde algılayacak, farklı tepkiler verecek ve davranacaklardır. Öğretmenlerin okul ile ilgili problemleri çözerken başkalarının da varlığını tanıyarak farklı bakış açılarını bir öğrenme fırsatı olarak gördükleri, kalıplaşmış düşüncelerinden sıyrılarak hem kendi gelişmelerini hem de başkalarının öğrenmeleri, gelişmeleri ve ilerlemelerine hevesli olduklarını akla getirir. Zaten öğrenen bir okul olabilmek için öğrenmelerin ve gelişmelerin ilgi, ihtiyaç, sahiplenme, yönlendirme, empati, ilişki gibi güdülerini içeren başkalarına yardım etme potansiyeli ile ilişkilendirilmesi gerekir. Edinilmiş bilgilerin, takımdaki diğer kişilerle paylaşılabilmesi diğerlerin de öğrenmesine katkıda bulunacaktır.

Öğrenen okul içinde daha önceden oluşmuş zihni modellerin yıkılmasında, örgüt içinde bulunan bireylerin öğrenmeleri ve gelişmeleri konusunda birbirlerini destekledikleri söylenebilir. Bu bakımdan yardımseverlik boyutu ile öğrenen örgütün zihni modeller boyutu arasında olumlu bir ilişkinin olması doğal bir sonuç olarak görülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları alt boyutu “Sistem Düşüncesi” arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını test etmek amacıyla yapılan korelasyon analizleri sonucunda sistem düşüncesinin geleneksellik ($r = -.150$ $p < 0.05$) ile negatif yönlü; güvenlik ($r = .176$ $p < 0.05$) boyutu ile pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Regresyon analizi sonucunda sırasıyla %5 ve %3 oranında açıkladığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre sistem düşüncesi arttıkça geleneksellik değer yöneliminde azalma veya sistem düşüncesi azaldıkça geleneksellik değer yöneliminde artma söz konusu olmaktadır.

Sistem düşüncesi içinde olayla sürekli bir döngü içinde birbirlerini etkilediğinden öğrenebilmek için öncelikle olayları geleneksel ve doğrusal biçimde değerlendirmeyi unutmak gerekir. İşleri geleneksel yollarla yapmanın en iyisi olduğunu düşünen bireylerin sistem düşüncesine yönelik algı düzeylerinin düşük olması beklenen bir durumdur.

Geleneksel yolları terk eden öğretmenlerin rekabet ortamında etkinlik ve verimliliklerini arttırma yollarını aramak amacıyla çevrelerindeki değişimi takip ettikleri, bu değişime ayak uydurdukları, elverişli bir öğrenme ortamı, kurum çalışanı olarak problemlerin çözümünde problem yaratan eylemlerini değiştirmek istedikleri yorumu yapılabilir. Örgüt içinde sahip olduğu konumun farkında olan bireyler, sahip olduğundan daha fazlasını istemeye meyillidir. Sahip olduklarıyla yetinmemek gerektiğine inanırlar.

Muhafazacı yaklaşım ana değer boyutunda yer alan güvenlik ve geleneksellik değer tipleri, kişilerin kurumlarla ve geleneklerle olan ilişkilerindeki sürekliliğin ve belirliliğin devamına olanak sağlayan değerlerdir. Güvenlik değerine verilen önem ile sistem düşüncesi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin varlığı, bize öğretmenlerin çalıştıkları örgütte kendilerini kurumsal bir sistemin bir parçası olarak gördükleri ve okullarında düzenli bir işleyişin olması gerektiğine inandıklarını göstermektedir. Okulun açık bir sistem olması, çevresinde içeriden ve dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğini düşündürür. Öğrenen bir okulun üyesi olan bireyler, eylemleri sonucunda herhangi bir

problemlerle karşılaştığında örgütte sosyal düzenin korunması konusunda kaygılanırlar. Bu nedenle kendilerini öğrenen bir okulun üyesi olarak görenler, eylemlerini değiştirerek sürekli öğrenmenin önünü açarlar.

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak uygulamaya yönelik şu öneriler getirilmiştir:

- Çalışmada sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrenen okul hedefinde bu ilişkiden faydalanarak öğrenen okula ilişkin farkındalık oluşturulmalıdır. Bu anlamda bilen örgütten öğrenen örgüte dönüşebilmede okul örgütleri için kritik bir kavram olan değer araştırmalarından yararlanılmalıdır. Bu ilişkinin önemi hakkında bütün okul paydaşlarına yönelik seminer verilebilir.

- Çalışma sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir. Okullarda öğretmenlerin değer yönelimlerinin bilinmesi öğrenen bir okula dönüşmede okul yöneticilerine ipuçları verebilir. Okul müdürlerinin değer inşalarının ve okullarına yönelik algılarının öğretmenlerden farklı olabileceği düşüncesinden hareketle okul müdürlerinin ve sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri incelenerek öğrenen okul algıları üzerindeki etkisi karşılaştırılabilir. Ayrıca sonraki çalışmalarda tüm okul paydaşlarının yani; öğrencilerin, öğrenci velilerinin, branş öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin değer yönelimlerinin incelenmesinin alana katkı sağlayacağı beklenmektedir.

- Değerlerin toplumdan topluma değişebileceği düşüncesiyle araştırmanın tek bir ilçede değil, farklı kültürleri barındıran bölgelerde çeşitli il ve ilçe merkezlerinde uygulanması objektif bir karşılaştırmaya imkân verebilir. Farklılıkların daha iyi açıklanması bağlamında literatüre katkı sağlayabilir.

- Bu çalışma sadece eğitim sektöründe çalışmakta olan sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenleri için geçerlidir. Bu çalışmanın gelecekte başka sektörleri de kapsayan meslek alanlarında yapılması, elde edilen sonuçlarının birbirleri ile karşılaştırılmalarına olanak sağlayacaktır.

- Araştırmada ele alınan temel değişkenler değer yönelimleri ve öğrenen okul algıları olmakla birlikte; örgüt kültürü, örgütsel bağlılık, iş tatmini gibi değişkenlerin de değer yönelimleri ile ilişkisi araştırılabilir.

- Bu araştırma için gereken veriler kişisel anket uygulamasıyla elde edilmiştir. Ancak, değerler konusunda bilgi toplamadaki hassasiyet nedeniyle yüz yüze ilişkiyle ve derinliğine bilgi toplamak adına görüşme ve gözlem gibi veri kaynaklarına başvurmak yararlı olabilir. Bu açıdan nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı araştırmalar tasarlanabilir.

- Öğretmenlerin takım halinde öğrenmelerine imkân verecek geniş katılımlı hizmet içi eğitim kurslarına ve seminerlere yer verilmelidir. Öğretmenlerin takım çalışmasına özendirilecek ortak faaliyet alanları oluşturulmalıdır.

- Farklı ölçekler kullanılarak öğretmenlerin örgütsel değerleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Eğitim örgütleri olan okulların öğrenen bir okul olmada değerlerden yararlanmaları ve çalışmalarını bu yönde yeniden yapılandırarak okul paydaşlarının birbirlerini ve okulun amaçları doğrultusunda hareket etmeleri, paylaşılan vizyon oluşturmaları, takım halinde öğrenme olanakları, çalışanların kişisel hâkimiyetlerini takım halinde öğrenmeye aktarmaları sağlanmalıdır.

- Okullarda, değer yönelimini belirlemeye yönelik çalışmalar sık sık yapılarak değerlerin önemini daha da artırıcı çalışmalara yer verilebilir.

- Öğrenen örgüt konusu, ülkemizde yeni yeni gelişmekte ve uygulanmaktadır. Bu konuyla ilgili çalışmalar artırılmalı ve desteklenmelidir.

KAYNAKLAR

- Acaroğlu, R. (2014). Revize Edilen Hemşirelerin Mesleki Değerleri Ölçeği Türkçe Formunun Güvenirlik ve Geçerliği. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 22(1), 8-16.
- Açıkalın, A. (1998). *Okul Yöneticiliği*. (4. ve Son Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Adıgüzel, O. C. (2012). Türkiye’de Değerler Üzerine Gerçekleştirilen Lisansüstü Tezlerin Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Perspektifinden İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 18-33.
- Akarsu, B. (2006). *Değişen Dünya Değişen Değerler*. İstanbul: İnkılap Kitapevi, 21-22.
- Akbaba Altun, S. (2003). Eğitim Yönetimi ve Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-18.
- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdeniz, C. (2003). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin “Öğrenen Örgüt” Etkenlerine İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akgün, A. E. ve Keskin, H. (2003). Sosyal Bir Etkileşim Süreci Olarak Bilgi Yönetimi ve Bilgi Yönetimi Süreci. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1),175-188.
Web:<http://www.iibfdergisi.gazi.edu.tr/index.php/iibfdergisi/article/viewFile/327/317> E.T.12.12.2015
- Akın, A. (17 Mart 2016). Nelere Değer Verdiğin Neleri Önemsediğindir. *Hürriyet*.
Web:http://sosyal.hurriyet.com.tr/yazar/ayca-akin_603/makale/nelere-deger-verdigin-neleri-onemsedigindir_418003 E.T. 20.03.2016
- Akın, A. ve Demirel, S. (2003). Toplumsal Cinsiyet Kavramı ve Sağlığa Etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 73-82. Web: <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/494.pdf> E.T. 18.11.2015
- Akın, U. ve Arslan, G. (2014). İdeoloji ve Eğitim: Devlet-Eğitim İlişkisine Farklı Bir Bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,4(1), 81-90.
- Akkoç, H. (2008). *Öğrenen Örgüt Oluşumunda Bilgi Yönetimi Uygulamalarının Rolü: Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Uygulaması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Aksu, M. (2012).*Meslek Lisesi Yönetici ve Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Alguları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Akyol Gürler, Ş. ve Aydın, M. Z. (2012). *Okulda Değerler Eğitimi*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 8.
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim Kurumlarının Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin Okul Etkliliği Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Alçekiç, K. G. (2011). *Kariyer Gelişimi Açısından Psikolojik Danışmanların Mesleki Doyum ve Değerlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alkan, C. ve Hacıoğlu, F. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları*. Ankara: Alkım Yayınevi, 24.
- Allport, G. W. (1950). *The Individual and His Religion: A Psychological Interpretation*. New York: Macmillan.
- Allport, G. W. , Vernon, P. E. and Lindzey, G. (1960). *A Study of Values*. (3rd Edition). Boston: Houghton-Mifflin.
- Alp, A. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Kültürüne İlişkin Algıları (İstanbul İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altaş, G. (2004). *İş Değerleri Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisinin Bireysel İş Performansı Ve İşten Ayrılma Etkisi Üzerine Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- American Psychological Association. (2006). *APA Dictionary of Psychology* (1st Edition). Washington DC.
- Arat, M. (2000). *Öğrenen Organizasyonlar Uzmanlık Gurubu, Öğrenen Organizasyonlar II*. (2. Baskı). İstanbul: Kalder Yayınları, 16, 17-25.
- Argandona, A. (2003). Fostering Values in Organization. *Journal of Business Ethics*, 45, 15-28.
- Argyris, C. And Schon, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. (1st Edition). Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Argyris, C. (1994). Communication That Blocks Learning. *Harvard Business Reiew*, 72(4), 77-85.
- Armstrong, M. (1994). *Human Reseources Management: Strategy- Action*. (2nd Reprint). London: Kogan Page.
- Arslan, M. ve Tunç, E. (2013). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Yönelimlerindeki Farklılaşmalar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 7-39.
- Arslan, A. (1998). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Vadi Yayınları, 109.

- Arslantaş, C. C. (2006). Örgütsel Öğrenmenin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Görgül Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(3), 153-170.
Web:<http://iibfdergisi.gazi.edu.tr/index.php/iibfdergisi/article/view/176/166>
E.T.22.01.2016
- Arslantürk, G. (2012). *Değerler, Siyasal İdeoloji ve Bilişsel Karmaşıklık Düzeyi Değişkenlerinin Oy Verme Davranışı ile İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atak, M. (2009). *Öğrenen Örgüt ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Erzurum.
- Atak, M. ve Atik, İ. (2007). Örgütlerde Sürekli Eğitimin Önemi Ve Öğrenen Örgüt Oluşturma Sürecine Etkisi Hava Kuvvetleri Komutanlığı Sürekli Eğitim Modeli Örneği. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3(1), 63-70.
Web:http://www.hho.edu.tr/HutenDergi/2007Ocak/10_ATAK_ATIK.pdf E.T. 12.12.2015
- Ataünal, A. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş veya Nasıl Bir İnsan?* . Ankara: 20 Mayıs Eğitim, Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayını, 67.
- Atay, S. (2003). Türk Yönetici Adaylarının Siyasal ve Dini Tercihleri ile Yaşam Değerleri Arasındaki İlişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 87-120.
- Avcı, N. (2007). *Toplumsal Değerler ve Gençlik*. (1. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi, 14.
- Avcı, N. (2007). Üniversite Gençliğinin Bireysel ve Toplumsal Değerlere İlgisi ve Bakışı. , R. Kaymakcan, H. Hökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin. (Editörler). *Değerler ve Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 819-852.
- Ayden, C. ve Düşükcan, M. (2002). Örgütsel Öğrenme Kavramı ve Öğrenme Engellerinin Giderilmesinde Örgüt Kültürü ve Liderliğin Rolü. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4, 121-139.
Web: <http://sead.selcuk.edu.tr/sead/article/view/424/419> E.T. 07.01.2016
- Aydın, İ. (10.10.2011). Eğitim ve Öğretimde Etik. *Eğitim Videosu*.
Web:<http://www.vitaminogretmen.com/videolar/598> E.T. 04.10.2015
- Aydın, İ. (2002). *Yönetmelik, Mesleki ve Örgütsel Etik*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları, 13.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık, 60-72.
- Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem A Yayınları, 60.
- Aydın, İ. (2012). *Öğretimde Denetim*. (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Aydın, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(3), 121-144.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi* (8. Baskı). Ankara: Hatiboğlu.
- Aydın, M. Z. (2006). *Ailede Çocuğun Ahlâk Eğitimi*. (2.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık, 1.
- Aydın, M. Z. (2008). *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Eğitiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*.(3.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları, 20.
- Aydınlı, H. İ. (2005). Örgütsel Öğrenme ve Oryantasyonları. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(10).
- Aypay, A. (2012). Sosyal Bir Sistem Olarak Okul. , S. Turan. (Editör). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 1-36.
- Aytaç, T. (1999). Öğrenen Örgüt: Okul. *Milli Eğitim Dergisi*, 141, 75-78.
- Aytaç, T. (2000). *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar: Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (1999). Üniversite Öğrencilerinin Değer Tercihleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20, 597-610.
- Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları, 145.
- Bakan, İ. , Büyükbeşe, T. ve Bedestenci, Ç. (2004). *Örgüt Sırlarının Çözümünde Örgüt Kültürü: Teorik ve Ampirik Yaklaşım*. İstanbul: Alfa Yayınları, 52.
- Bakioğlu, A. ve Tokmak, N. (2009). Öğretmenlerin Değer Yargılarının Eğitim Süreçlerine Etkisinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30, 65-83.
- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Olarak Okullarına İlişkin Algıları (Başakşehir Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balay, R. (2003). Örgüt ve Çevre İlişkisi, Elma, C. ve Demir, K. (Editörler). *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayınları,39.
- Balcı, F. A. ve Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin “Değer” Kavramına Yükladıkları Anlamlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39, 81-90. Web:http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/makale_goster.php?id=461 E.T.15.09.2015
- Balliet, D. , Daniels, D. Joireman, J. and George Falvy, J. (2008). Empathy and the Schwartz Value System: A Test of an Integrated Hypothesis. *Individual Differences Research*, 6(4), 269-279.

- Baloğlu, M. ve Balgalmaş, E. (2005). İlköğretim Ve Ortaöğretim Yöneticilerinin Öz Değerlerinin Betimlenmesi: Tokat İli Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 19-31.
- Banoğlu, K. ve Peker, S. (2012). Öğrenen Örgüt Olma Yolunda İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okullarına ve Kendilerine İlişkin Algı Durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 71-82.
Web:<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/352published.pdf>
E.T. 25.10.2015
- Baransel, A. (1993). *Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi: Klasik ve Neo Klasik Yönetim ve Örgüt Teorileri*. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayınları, 196.
- Barker, A. (2002). *Yenilikçiliğin Simyası*. (Çev. A. Kardam). İstanbul: MESS Yayınları, 391, 117-118.
- Barth, R. S. (2010). *Öğretme; Yürekleleriyle Öğrensinler*. (Çev. A. Akyor) İstanbul: İKÜ Yayınevi.
- Başaran İ. E. (1993). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, F. (1992). The University Students' Value Preferences. *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 14, 13-25.
Web:<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/34/971/11944.pdf> E.T. 17.09.2015
- Başaran, İ. E. (2000a). Yönetim. (3. Baskı). Ankara: Umut Yayım Dağıtım, 301-302.
- Başaran, İ. E. (2000b). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*. (4. Baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ.E. (2008).*Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Ekinoks Yayınları, 389.
- Bayraktaroğlu, S. ve Kutaniş, Ö. R. (2002). Öğrenen Kamu Örgütlerine Doğru. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 51-65.
Web:<http://kosbed.kocaeli.edu.tr/sayi3/bayraktar.pdf> E.T. 20.10.2015
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, 23.
- Beil, B. (2003). *İyi Çocuk, Zor Çocuk*. (Çev. C. Yorulmaz). Ankara: Arkadaş Yayınları, 13.
- Beldağ, A. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerlerin Kazanılma Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi(Erzurum İli Örneği)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bentürk, D. (2003). *Öğrenen Organizasyonlarda Yönetmel ve Organizasyonel Süreçlerin Yeniden Yapılandırılması ve Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul Gelişiminde Temel Dinamik Olarak Değişim ve Yenileşme: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Rollerini. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 153-173. Web:<http://efdergi.yyu.edu.tr>
E.T. 04.09.2015
- Biçkes, D. M. (2011). *Örgütsel Öğrenme, İnovasyon Ve Firma Performansı Arasındaki İlişkiler: İnovasyonun Aracılık Etkisine Yönelik Büyük Ölçekli İşletmelerde Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Bilgin, N.(1995).*Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 83.
- Bilsky, W. and Koch, M. (2000). On the Content and Structure of Values: Universals or Methodological Artefacts? , In J. Blasius, J. Hox, E. De Leeuw and P. Schmidt (Editors), *Social Science Methodology in the New Millennium Proceedings of the Fifth International Conference on Logicand Methodology*, Cologne, 3-20.
- Bilsky, W. and Schwartz, S. H. (1994). Values and Personalit. *European Journal of Personality*, 8, 163-181.
- Binali, D. (2012). *Örgüt Kültürü*. (1. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları, 16.
- Blanchard, K. ve O' Connar, M. (1998). *Değerlerle Yönetim* (Çev. K. Ay). İstanbul: Epsilon Yayınları, 34.
- Bolay, S. H. (2007). Değerlerimiz ve Günlük Hayat. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 1 (1), 12-19.
- Bontis, N. , Crossan, M. and Hulland, J. (2002). Managing an Organizational Learning System by Aligning Stocks and Flows. *Journal of Management Studies*, 39(4), 437-469.
- Bowen, C. , Webb, L. , Rowe, R. and Earl, H. (2007). Ethics in Educational Leadership: Building an Ethics-based Program. *American Association of Colleges for Teacher Education Annual Meeting*.
Web:http://citation.allacademic.com/meta/p142147_index.html E.T. 09.10.2015
- Boyacı, M. (2007). *Öğrenen Organizasyonlar: Teorik Bir Yaklaşım*. Yüksek Lisans Projesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Bozkurt, T. (1996). İşletme Kültürü: Kavram Tanımı ve Metodolojik Sorunlar. , S. Tevrüz. (Editör). *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 60.
- Braham, B. J. (1998). *Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak*. (Çev. A. Tekcan). İstanbul: Rota Yayınları.
- Budak, G. (2000). Öğrenen Örgütlerde Stratejik Planlama ve Stratejik Öğrenme Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 15(1), 1-11.

- Bulut, D. ve İşman, Ç. (2004). Muğla İli Sağlık Yöneticilerinde Kişisel Değer Analizi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 7(3), 277-293.
- Bulut, S. (2011). *Atasözlerinin Değerler Eğitimindeki Yeri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları, 32.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Burunasin, B. (2001). *Relationship Between Internet Usage and Learning Organization Characteristics in American and Tai Universities*, Doctoral Thesis, University of New Haven.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*.(13.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calvert, G. , Mobley, S. and Marshall, L. (1994). Grasping The Learning Organization. *Training & Development*. 48(6), 38-43.
- Can, G. (2004). *Kişilik Gelişimi*., B. Yeşilyaprak. (Editör). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 111-142.
- Can, N. (2006). Öğretmen Liderliğinin Geliştirilmesinde Müdürün Rol ve Stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 349-363.
Web:[http://sbedergi.erciyes.edu.tr/sayi_21/21%20\(349363.%20syf.\)pdf](http://sbedergi.erciyes.edu.tr/sayi_21/21%20(349363.%20syf.)pdf)
E.T.05.10.2015
- Carroll, M. , Curtis, L. , Higgins, A. ,Nicholl, H. , Redmond, R. and Timmins, F. (2002). Is There a Place For Reflective Practice In The Nursing Curriculum??. *Nurse Education İn Practice*,2(1), 13-20.
- Celep, C. (2004). Örgütsel Öğrenme Açısından Türkiye Üniversiteleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Cerit, Y. (2003).Okul ve Öğretmenlik. , M. D. Karşlı. (Editör).*Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 69-96.
- Cevizci, A. (2000). *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. (4. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınları, 221.
- Chatman, J. A. (1989). Improving Interactional Organizational Research: A Model of Person-Organization Fit. *Academy of Management Review*, 14(3), 333-349.
- Cook S. D. N. and Yanow D. (1996). *Cultura And Organizational Learning*. , D. C. Michael and S. S. Lee. *Organizational Learning*. Sage Publications, California.

- Costa, P. T. ve Mc Crae, R. R. (1995). Domains and Facets: Hiyerarchical Personality Assessment Using The Revised Neo Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64(1), 21-50.
- Cüceloğlu, D. (1999). *Anlamlı ve Coşkulu Bir Yaşam İçin "Savaşçı"*. (1. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık, 134.
- Çağatay, T. (1968). *Günün Sosyolojisine Giriş*. Ankara: Atatürk Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, 70.
- Çağlar, İ. (2013). *Küresel Normlu Çağdaş Değişim Yönetimi Aracı Olarak, Örgüt Geliştirme*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları, 406.
- Çakıroğlu, A. E. (2013). *Değerler Eğitiminde Korku Kültürünün Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Çakmak, F. (2000). *Evrensel Ahlaki Değerlerin Kazanılmasında Din Eğitiminin Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çalık, T. (2003). Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları. *Manas Üniversitesi Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(8), 115-130.
Web:http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol04_Issue08_2003/324.pdf
E.T. 20.12.2015
- Çalışkur, A. (2010). *Psikolojide Değerler ve Gençlik*. İstanbul: Papatya Yayıncılık, 12.
- Çalışkur, A. (2013). Türk Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Değerleri ve Kişilik Özellikleri Üzerine Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 109-141.
- Çalışkur, A. , Demirhan, A. ve Bozkurt, S. (2012). Değerlerin Belirli Meslek Alanları ve Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 219-236.
- Çalışkur, E. A. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Değerleri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çalışlar, A. (1983). *Ansiklopedik Kültür Sözlüğü*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi, 135.
- Çam, S. (2000). *Öğrenen Organizasyon Yoluyla İşletme Stratejilerinin Başarılarının Arttırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çarıkcı, İ. H. ve Koyuncu, O. (2010). Bireyci-Toplumcu Kültür ve Girişimcilik Eğilimi Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 1-18.

Web:<http://oaji.net/articles/2014/1037-1405506587.pdf> E.T. 07.11.2015

- Çavdar, M. (2009). *İlköğretim Öğretmenlerinin Bireysel Değerlerinin Çok Boyutlu İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, V. (1997). Eğitim Yönetiminde Vizyoner Liderlik. *Eğitim Yönetimi*, 3(4), 465-474.
- Çelik, V. (1997). *Okul Kültürü ve Yönetimi*.(1. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları, 37.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*.(2. Baskı).Ankara: Pegem A Yayıncılık, 97.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. (3. Baskı). Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çerçi, S. (2013). *İş Değerlerinin Örgütsel Bağlılık Ve İş Performansı Üzerine Etkisi: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesinde Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Osmaniye.
- Çetin, B. ve Basım, H. N. (2013). Örgütte Bireysel Farklılıklar, Kişilik ve Değerler. , Ü. Sıgırı ve S. Gürbüz. (Editörler). *Örgütsel Davranış*. (1. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları, 94-135.
- Çetin, F. (2013). Örgütte Bireysel Farklılıklar, Kişilik ve Değerler., Ü. Sıgırı ve S. Gürbüz. (Editörler). *Örgütsel Davranış*. (1. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık,119.
- Çetin, M. ve Subaş, A. (2014). Öğrenen Okul Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerinin Öğrenen Okula İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 264-304.
- Çiftçi, A. (2006). *Vatandaşlık Bilgisi Demokrasi ve İnsan Hakları*. (1. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 5.
- Çoban, Ü. (2011). *İş Değerlerinin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisinin Analizi ve Hemşireler Üzerinde Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deal, T. E. and Peterson, K. D. (1991). *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Washington: US Government Printing Office.
- Demir, F. (6 Kasım 2012). Nelere Değer Veriyoruz? . *Milliyet*.
Web:<http://blog.milliyet.com.tr/nelere-deger-veriyoruz/Blog/?BlogNo=431691>
E.T. 12.09.2015
- Demir, M. E. (2004). *Örgüt Kültürü Bağlamında Kara Harp Okulu Mezunu Subaylar İle Sözleşmeli Subayların Bireysel Değerleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Demirci, M. K. (2006). Örgütsel Değerlerin İşletmelerin Sosyal Sorumluluk Anlayışlarını Belirlemedeki Rolü: Bursa İlinde Gerçekleştirilen Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 311-326.
- Demirel, H. G. ve Kışman, Z. A. (2014). Kültürler Arası Liderlik. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 689-705.
Web:<http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=6821> E.T. 20.09.2015
- Demirhan İşcan, C. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, E. (2011). *Psikolojisi Çalışanların Kişilik Özelliklerinin ve Kişisel Değerlerinin, İş Değerlerine ve Örgütsel Bağlılığa Olan Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirutku, K. (2004). *Turkish Adaptation Of The Portrait Values Questionnaire*. Unpublished Manuscript, Middle East Technical University, Ankara.
- Demirutku, K. (2007). *Parenting Styles, Internalization of Values, and The Self-Concept*. Unpublished Doctoral Dissertation, Middle East Technical University.
- Demirutku, K. Ve Sümer, N. (2010). Temel Değerlerin Ölçümü: Portre Değerler Anketinin Türkçe Uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 17-25.
- Des Jardins, J. R. (2006). *Çevre Etiği*. (Çev. R. Keleş). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları, 58-71.
- Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi Ve Ahlaki Olgunluk Ölçeği İle Eğitimin Sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dilmaç, B. , Bozgeyikli, H. ve Çıkkılı, Y. (2008). Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16) 69-91.
- Doğan, B. (2012). *Örgüt Kültürü*. 1. Baskıdan (Tıpkı 2. Basım). İstanbul: Beta Yayınları, 95.
- Doğan, İ. (2008). *Sosyoloji: Kavramlar ve Sorunlar*. (8. Baskı). Ankara: Apegem Akademi Yayınları, 315.
- Doğan, S. (2012). Lise Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 55-92.

- Doğruel, H. (2013). *Yönetmel Değerlerin Önem Düzeyi İle İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Dollinger, S. , Burke, P. and Gump, N. (2007). Creativity and Values. *Creativity Research Journal*, 19(2-3), 91–103.
- Dökmen, Ü. (2006). İletişim Becerileri ve Empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
Web:http://book.ilkadimlar.com/d_doc_book_psixologiya_23602.doE.T.20.09.2015
- Dönmez, B. (2005). Sosyal Bir Sistem Olarak Sınıf ve Sınıfın İklimi. , Şişman, M. ve Turan, S. (Editörler). *Sınıf Yönetimi*. (3. Baskı). Ankara: Öğreti, Pegem A Yayınları, 53-76.
- Dönmezer, S. (1984). *Sosyoloji*. Ankara: Yön Yayınları, 234.
- Dündar, H. (2012). Öğretmenlerin Sahip Olduğu Değerler ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 215-234. Web:<http://www.arastirmax.com/system/files/1066/1023-1264-1-pb.pdf>
E.T. 05.09.2015
- Düren, A. Z. (2002). *2000'li Yıllarda Yönetim*. (2.Baskı). İstanbul: Alfa Yönetim Dizisi Yayınları.
- Eastwood, K. , Lamsa, A. M. and Sakkinen, A. (2003). About Ethics and Values in Business Education – A Cross-Cultural Perspective. *Business and Organization Ethics Network*, 8(1).
- Ecevit, Y. (2003). Toplumsal Cinsiyetle Yoksulluk İlişkisi Nasıl Kurulabilir? Bu İlişki Nasıl Çatışabilir? . *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 83-88.
Web:<http://eski.dergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/495.pdf> E.T.18.11.2015
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsanî Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79–96.
- Ekşi, H. (2006). Bilişsel Ahlak Gelişimi Kuramı: Kohlberg ve Sonrası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 30-38.
Web:<http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/941/1724>
E.T.02.10.2015
- Elizur, D. and Sagie, A. (1999). Facets of Personal Values: A Structural Analysis of Life and Work Values, *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 73-87.
- Elizur, D. , Borg, I. , Hunt, R. and Beck, I. M. (1991). The Structure of Work Values: A Cross Cultural Comparison, *Journal of Organizational Behavior*, 12, 21-38.
- Emre, Y. (2013). *Değişen Dünyada Değer Yönelimleri ve Dindarlık: KKTC Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Ensari, H. (1998). Öğrenen Organizasyon Olarak Okul. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 97-111.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 55-72.
- Erdem, M. ve Uçar, İ. H. (2013). Öğretmenlere Göre İlköğretimde Öğrenen Örgüt Algısı ve Öğrenen Örgütün Örgütsel Bağlılığa Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1515-1534.
Web:<http://www.kuyeb.com/pdf/tr/03766bd02981c1eca8f2f2473db6f729demtr.pdf>
E.T. 08.10.2015
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erdil, O. (1996). Öğrenen Örgütlerin Davranışı ve Örgütlerde Öğrenme Süreçleri. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(5), 61-70.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*.(2. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2004). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2007). *İşletmelerde Davranış*. (7. Baskı). İstanbul: Miad Yayınları, 223.
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları, 55.
- Eren, E. (1991). *Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul: İşletme Fakültesi Yayınları. No: 236.
- Ergani, B. (2006). *Öğrenen Bir Örgüt Olarak Üniversiteler: Dumlupınar Üniversitesi Kütahya Meslek Yüksekokul Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Erol Işık, N. (2003). Bilim, Eğitim ve Etik İlişkisi Üzerine. *Türkiye Mühendislik Haberleri*, 429, 25-26.
Web:http://www.tedmer.org.tr/akademik_makaleler/nuran_erol_isik.pdf
E.T. 05.10.2015
- Ersoy, E. (2006). *Değer Farklılaşmalarının Sosyolojik Boyutu (Malatya Örneği)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Ertan, Z. (2000). *İlköğretim Okullarını Öğrenen Organizasyona Dönüştürmede Yönetici ve Öğretmen Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Evin, İ.ve Kafadar, O. (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının ve Ders Kitaplarının Ulusal ve Evrensel Değerler Yönünden İçerik Çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 293-304.

- Feather, N.T. (1998). Attitudes Toward High Achievers, Self-Esteem and Value Priorities For Australian, American And Canadian Students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29(6), 749-759.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya*. (1. Basım). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ferrel, O. C. and Fraderich, J. (1994). *Business Ethics, Ethical Desicion Making and Cases*. (2nd Edition). Boston: Houghton Mifflin Company, 100.
- Fındıkçı, İ. (1996). *Bilgi Toplumunda Yöneticilerde Kendini Geliştirme*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Fındıkçı, İ.(2004). Bilgi Toplumunda Eğitim ve Öğretmen. , R. Demir. (Editör). *Yaşadıkça Eğitim*. İstanbul: Hayat Yayınları:161, 73-88.
- Fichter, J. H. (2012). *Sosyoloji Nedir?*. (Çev. N. Çelebi). Ankara: Anı Yayınları, 175-176.
- Fichter, J. (1990). *Sosyoloji Nedir?*. (Çev. N. Çelebi). Konya: Selçuk Üniversitesi Basım Evi, 133.
- Fidan N. ve Erden M. (1998). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Alkın Yayınları.
- Fidan, M. (2013). *Öğretmen Algularına Göre İlköğretim Kurumlarında Yöneticilerin İletişim Becerileri ve Örgütsel Değerler Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Fiol, C. M. and Lyles, M. A. (1985). Organizational Learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803–813.
- Fry S. T and Johnstone, M. (2000). Ethics in Nursing Practice: A Guide to Ethical Decision Making. , B. Bağ. (Editör). *Hemşirelik Uygulamalarında Etik*. Erzurum: Aktif Yayınevi, 5-10.
- Garvin, D. A. (1993). Building A Learning Organization, *Harvard Business Review*. *Harvard Business Review* 71, 4 (July–August 1993), 78–91.
- Garvin, D. A. (2000). *Learning In Action*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Gedik, E. G. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimlerinin ve Öğrencilere Aktarmak İstedikleri Değerlerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gerber, R. (1998). How Do Workers Learn In Their Work? . *Learning Organization*, 8(4).
- Giacomino, D. E. and Akers, M. D. (1998). An Examination of The Differences Between Personal Values And Value Types of Female And Male Accounting and Nonaccounting Majors. *Issues In Accounting Education*, 13(3), 565-584.

- Gibson, C. B. (1995). An Investigation of Gender Differences In Leadership Across Four Countries. *Journal of International Business Studies*, 26(2), 255-279.
- Gölönü, S. (2006). Gelişen Teknolojiler, Öğrenen Örgütler ve Halkla İlişkiler. *Selçuk İletişim Dergisi*, 4(3), 73-81.
Web:http://www.selcuk.edu.tr/dosyalar/files/009/dergi/1/2006_cilt4s3.pdf
E.T. 23.01.2016
- Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin Etik Davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fak Dergisi*, 32(1), 83-99.
- Grabb, E. (1981). The Ranking of Self-Actualization Values: The Effect of Class, Stratification and Occupational Experiences. *Sociological Quarterly*, 22(3), 373-383.
- Graves C. W. (1965). *Value Systems and Their Relation to Managerial Controls and Organizational Viability*. Presentation to the College of Management Philosophy, The Institute of Management Sciences, Jack Tar Hotel, San Francisco, California.
- Graves C. W. (1970). *The Levels Of Human Existence And Their Relation To Welfare Problems*. Paper Delivered May 6, 1970, at the Annual Conference, Virginia State Department of Welfare and Distribution, Roanoke, Virginia.
- Graves C. W. Madden, H. T. and Madden, L. P. (1970). *The Congruent Management Strategy*. An Industrial Report Laying Our a New Philosophy For Managing.
- Graves, C. W. (1970). Levels of Existence: An Open System Theory of Values. *Journal of Humanistic Psychology*, 10 (2), 131-154.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt Kültürü. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6.
- Güçlü, N. ve Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 137-161.
- Güleş, H. (2007). *İstanbul İli Bayrampaşa İlçesindeki Resmi İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüş, Ö. D. (2009). *Kültür, Değerler, Kişilik ve Siyasal İdeoloji Arasındaki İlişkiler: Kültürlerarası Bir Karşılaştırma (Türkiye-ABD)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, H.B.(2003). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. , M. D. Karılı. (Editör). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş Alternatif Yaklaşım*. (1. Baskı). Ankara: Öğreti, Pegem A Yayınları, 29-48.
- Gündüz, H.B.(2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Öğreti-Pegem A Yayıncılık, 30.

- Güney, S. (2000). *Yönetim ve Organizasyon El Kitabı*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları, 199.
- Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar, Ahlak Psikolojisi, Ahlaki Değerler ve Ahlaki Gelişme Profesörlük Tezi*. (1. Baskı). Amsterdam: Ötüken Yayınları, 29.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. (2. Baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları, 20.
- Güngör, E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. (3. Baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları, 84-85.
- Güngör, E. (2010). *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. (4. Baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları, 27.
- Gürbüz, S. (2013). Kişi-Çevre Uyumu, Örgütsel Sosyalizasyon ve İş Dizaynı Uygulamaları. , Ü. Sığı ve S. Gürbüz. (Editörler). *Örgütsel Davranış*. (1. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları, 176-215.
- Güvenç, B. (1991). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 99.
- Güzelyurt, L. (2010). *Değerler İle Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Hançerlioğlu, O. (1988). *Ruhbilim sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 54.
- Harcar, T. (2005). *2000'li Yıllarda Amerikan ve Türk Yöneticilerinin Bireysel Yöneticilik Değerlerine İlişkin İki Kültür Arası Karşılaştırmaya Yönelik Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hernandez, T. J. and Seem, S. R. (2004). A Safe School Climate: A Systemic Approach and the School Counselor. *Professional School Counselin*, 7(4), 256–262.
- Hoang, V. P. (2005). *Organizational Learnig In A Knowledge Economy*.
- Hobbes, T. (2012). *Leviathan*. (Çev. S. Lim). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences*. Beverly Hills CA: Sage.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences: International Differences in Work Related Values*. Newbury Park: Sage Publications.
- Hofstede, G. (1991). *Culture's Consequences: International Differences In Work-Related Values*. (Abridged Edition, Seventh Printing). Sage Publications.

- Hofstede, G. (1996). Gender Stereotypes And Partner Preferences of Asian Women In Masculine and Feminine Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27(5), 533-546.
- Hofstede, G. and Bond, M. H. (1988). The Confucius Connection: From Cultural Roots To Economic Growth. *Organizational Dynamics*, 16 (4), 4-21.
- Honer, S. M. and Hunt, T. C. (1978). *Innovation to Philoposy: Issues and Options*. California: Wadsoworth.
- Hoy. W. K. and Miskel, C. K. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Kitabevi.
- Hökelekli, H. (2010). Modern Eğitimde Yeni Bir Paradigma: Değerler Eğitimi. *Eğitime Bakış(Eğitim, Öğretim ve Bilim Araştırma) Dergisi*, 6(18), 4-10.
- Huber, G. P. (1996). *Organizational Learning: The Contributing Process and Literature*. Sage Publications.
- Hultman, K. and Gellerman, B. (2002). *Balancing Individual and Organizational Values*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Hunt, B.S.(1981). *Effects of Values Activities on Content Retention and Attitudes of* Inglehart, R. (2000). *Kültür ve Demokrasi. Kültürel Çalışmalar, Culture Matters-How Values Shape Human Progress*.(Çev. M. Öz).New York: Basic Books, 80-97.
- Izgar, G. (2013). *İlköğretim Okulu 8. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Değerler Eğitimi Programının Demokratik Tutum Ve Davranışlarına Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- İmamoğlu, E. O. (1991). *Aile İçinde Kadın-Erkek Rollerini*. Türk Aile Ansiklopedisi. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları,3, 832-835.
- İmamoğlu, İ. K. (2012). *Örgütsel Öğrenme Yeteneğinin Yenilik ve Firma Performansı Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- İnci, E. (2009). Erken Çocukluk Dönemi Öğrencilerinin Değer Yönelimlerini Sosyo-Ekonomik Düzey, Yaş ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Jokić, S. , Čosic, L., Sajfert, Z. , Pečujlija, M. and Pardanjac, M. (2012). Schools As Learning Organizations: *Empirical Study In Serbia. Metalurgia International*, 17(2), 83-89.
- Kale, M. (2003). *Liselerin Örgütsel Öğrenme Düzeylerinin Belirlenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kalkan, V. D. (2006). Örgütsel Öğrenme ve Bilgi Yönetimi: Kesişim ve Ayrışma Noktaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 22-36.
- Karakitapoğlu Aygün, Z. ve İmamoğlu, E. O. (2002). Value Domains of Turkish Adults and University Students. *The Journal of Social Psychology*, 142, 333-351.
- Karataş, A. (2013). İlköğretim Öğretmen Adayları İçin Meslek Etiğinin Önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 304-318. Web:<http://www.marmaracografya.com>
E.T. 04.10.2015
- Karlı, M. D. (1998). *Yönetmel Etkililik*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, H. , Işık, B. , Şenyuva, E. ve Kaya, N. (2012). Hemşirelik Öğrencilerinin Bireysel ve Profesyonel Değerleri. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 15(1), 19-26.
- Kayış, A. (2009). Güvenilirlik Analizi. , S. Kalaycı. (Editör). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (4. Baskı). Ankara: Asil Yayınları, 405.
- Kaymakcan, R.(2010). Değer Kavramı ve Gençlerin Dini Değerleri. *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 18, 10-15.
- Kelly, T. A. (1990). The Role of Values in Psychotherapy: A Critical Review of Process and Outcome Effects. *Clinical Psychology Review*, 10 (2), 171-186.
- Keskin, G. ve Yıldırım, G. (2006). Hemşirelerin Kişisel Değerlerinin ve İş Doyumlarının İncelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 22(1), 119-133.
- Keskin, S. (2005). *Öğretmenlerde Çalışma Değerleri ve Örgütsel Vatandaşlık*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Keskin, Ü. (2014). *İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Sınıf Öğretmeni Adaylarının İnsani Değerlere Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılavuz, R. (2003). *Kamu Yönetiminde Etik ve Bir Sorun Olarak Yozlaşma*. (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi, 35.
- Kılcan, B. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Algılarının İncelenmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, F. (2009). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüte İlişkin Algı Düzeyleri (Bolu İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Kılıoğlu, İ. (1990). *Değer Teorisi Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*. İstanbul: Risale Yayınları, 87.
- Kıngır, S. ve Mesci, M. (2007). Öğrenen Organizasyonlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 63-81.
- Kızılcelik, S. ve Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı Sosyoloji Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Atilla Kitabevi, 99.
- Kirman, M. A. (2004). *Din Sosyolojisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Rağbet Yayınları, 57.
- Koca, A. İ. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Değerleri ve Bireysel Özellikleri ile Kariyer Tercihleri Arasındaki İlişki: Çukurova Üniversitesi'nde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Koç, K. (2007). *İlköğretim 7. Sınıflarda Okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öğrenciye Kazandırılması Amaçlanan Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlar Üzerinde Öğretim Sürecinin Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Koç, Ö. (2006). *Öğrenen Organizasyonlarda Motivasyonun Etkisi ve Bir İşletme Uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. (8. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayımı, 355.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. (9. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık, 358.
- Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Basım Yayın Dağıtım, 435.
- Kohli, A. K. and Jaworski, B. J. (1990). Market Orientation: The Construct, Rresearch Propositions, and Managerial Implications. *Journal of Marketing*, 54(2), 1-18.
- Kohn, M. L. and Schooler, C. (1983). *Work and Personality*. Norwood, NJ: Ablex.
- Kolb D. A. , Irwin M. and Mcintyre J. M. (1984). *Organisational Psychology: An Experiential Approach to Organisational Behavior*. New Jersey, Prentice Hall Inc.
- Korkmaz Devrani, T. (2010). Kişisel Değerlerin Kuramsal Yapısı ve Pazarlamadaki Uygulamalar. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 49-70.
- Korkmaz, A. (2013). Değerler Sosyolojisi. *Toplum Bilimleri*, 7 (14) , 51-78.
- Kozan, M. K. ve Ergin, C. (1999). The Influence of Intra-cultural Value Differences on Conflict Management Practices. *International Journal of Conflict Management*, 10, 249- 267.

- Krech, D. ve Crutchfield, R. S. (1967). *Sosyal Psikoloji*. (Çev. E. Güç ve O. Onaran). Ankara: Türk Siyasi İlimler Derneği Yayınları, 175.
- Kuçuradi, İ. (1995). *Felsefe Açısından Eğitim ve Türkiye’de Eğitim (Açış Konuşması)*, Seminer Bildirileri 17-18 Kasım 1995, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Kuçuradi, İ. (1999). *Etik*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, 23.
- Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri, *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 2(2), 1-18.
Web:<http://keg.aku.edu.tr/arsiv/c2s2/c2s2m1.pdf> E.T. 15.09.2015
- Kuşdil, E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Kuvan, H. (2007). *Türk Girişimcilerinin Yaşam ve Çalışma Değerleri: Malatyalı Girişimciler Üzerine Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı: Kuramlar Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 50.
- Küçük, L. (2009). *Lise Gençliği Değerleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Küçükoğlu, A. (2005). Örgütsel Öğrenme ve Öğrenmenin Engelleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 166.
Web:http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/166/index3kucukoglu.htm E.T. 21.12.2015
- Kümüş, A. (1998). *Öğrenen Organizasyon Olarak Okul*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lamsa, A. , Sakkinen, A. and Turjanmaa, P. (2000). Values and Their Change During The Business Education- A Gender Perspective. *International Journal of Value-Based Management*, 13, 203-213.
- Lee, J. A. , Soutar, G. and Louviere, J. (2008). The Best–Worst Scaling Approach: An Alternative To Schwartz’s Values Survey. *Journal of Personality Assessment*, 90 (4), 335–347.
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character. How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lipshitz, R. , Friedman, V. J. and Popper, M. (2007). *Demystifying Organizational Learning*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Lipshitz, R. , Popper, M. and Oz, S. (1996). Building Learning Organizations: The Design and Implementation of Organizational Learning Mechanisms. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 32(3), 292-305.

- Liu, Y. and Lei, Y. (2012). The Connotation of Work Values: A Preliminary Review. *Asian Social Science*, 8, 1.
- Lyons, S. (2003). *An Exploration of Generational Values in Life and At Work*. Doctoral Candidate, Carleton University Eric Sprott School of Business, Ottawa.
- Macit, G. (2010). *İletişim Tarzları Üzerinde Kültürel Değerlerin Etkisi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Marquardt, J. M. and Reynolds A. (1994). *The Global Learning Organisation*. Burr Ridge: Irwin Professional Publishing.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. (Çev. O. Akınhay ve D. Kömürçü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Marshall, G. (2005). *Sosyoloji Sözlüğü*. (Çev. O. Akınhay ve D. Kömürçü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları, 134.
- Maslow, A. H. (1982). *Toward a Psychology of Being*. New York: Chapman and Hall.
- Matin, H. Z. , Jandaghi, G. and Moini, B. (2007). Comparing Organizational Learning Rates in Public and Non-profit Schools in Qom Province of Iran. *Journal of Applied Quantative Methods*, 2(4), 396-408.
- Mc Donald, P. R. (1993). *Individual-Organizational Value Congruence: Operationalization and Consequents*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Western Ontario, Canada.
- McDonald, P. and Gandz, J. (1991). Identification of Values Relevant to Business Research. *Human Resource Management*, 30, 217-236.
- Meglino, R. M. and Ravlin, E. C. (1998). Individual Values In Organizations: Concepts, Controversies and Research. *Journal of Management*, 24(3), 351-389.
- Mehmedoğlu, A. U. (2013). Din, Dindarlık ve Değerler. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 173-189.
- Memduhoğlu, H. B. ve Kuşci, E. (2012). Yönetici ve Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okullarında Örgütsel Öğrenme. *İlköğretim Online*, 11(3), 748-761.
- Memiş, A. ve Gedik, E. G. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 123-145.
- Menteşe, S. (2013). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüte İlişkin Görüşleri (Tunceli Merkez İlçe Örneği), *The Journal of Academic Social Science Studies (JASS)*, 6/3, 451-478.
Web:http://www.jasstudies.com/Makaleler/1186292710_23Mente%C5%9FeSabit_S-451-478.pdf E.T. 17.09.2015

- Metin, H. (2011). Empatik İletişim ve Yönetişim. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 32, 177-203.
- Miller, G. P. (1998). *Understanding Values – Your Own and Theirs Supervisory*. Management, 15.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005).*İlköğretim Sosyal Bilgiler Dergisi 4-5. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü,94.
- Mondy, W. R. and Noe, Robert M. (1987).*The Management of Human Resources* (3rd Edition). Bostan: Allan and Bacon Inc, 298.
- Morgan, G. (1998).*Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. (Çev. G. Bulut). İstanbul: MESS Yayınları.
- Mowles, C. (2008). Values in International Development Organizations: Negotiating Nonnegotiables. *Development in Practice*, 18(1), 5-16.
- Murat, S. (12.09.2013). Öğretmenlik Mesleğinde Değerler ve Etik. *Eğitim Videosu*. Web:<http://www.eba.gov.tr/video/izle/220971d8e82c13aa94574b8bd34d31690325d81ed6007> E.T. 04.10.2015
- Murphy, E.F. , Snow, W. A. , Carson, P. (Philips) and Zigarmi, D. (1997). Values, Sex Differences and Psychological Androgyny. *International Journal of Value-Based Management*, 10, 69-99.
- Myry, L. and Helkama, K. (2001). University Students' Value Priorities And Emotional Empathy. *Educational Psychology*, 21(1), 25-40.
- Naktiyok, A. ve Timuroğlu, M. K. (2009). Öğrencilerin Motivasyonel Değerlerinin Girişimcilik Niyetleri Üzerine Etkisi ve Bir Uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 85-103.
- Naktiyok, S. (2012). *Örgütsel Öğrenme ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Nartgün, Ş. S. (2006). Öğretim Elemanlarının Örgütsel Değerlere İlişkin Görüşleri(Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(12), 129-148.
- Nelson, B. ve Economy, P. (2004). *Yöneticilik*. (Çev. Ü. Şensoy). İstanbul: Doğan Yayıncılık.
- Nirun, N. ve Erdoğan, Z. (1977). *Sosyoloji*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu Sosyal Bilimler Yayınları, 116.
- Nixon, J. , Martin, J. , Mc Keown, P. and Ranson, S. (1996). *Encouraging Learning: Towards a Theory of the Learning School*. Buckingham. Philadelphia: Open University Press.

- Nonaka, I. and Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create The Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Norman T. F. (1975). *Values in Education and Society*. New York: The Free Press.
- Odabaşı, Y. ve Barış, G. (2002). *Tüketici Davranışı*. İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri, 212-214.
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler Ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)-Değerler Eğitimi Sempozyumu Ek Özel Sayısı*, 12(2), 1309-1325.
- Oktuğ, Z. ve Özden, M. S. (2013). Bireycilik/Toplulukçuluk ile Bireysel Yenilikçilik Eğilimi Arasındaki İlişkide İçsel Motivasyonun Biçimlendirici Rolü. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 1-22.
Web:http://sbd.ogu.edu.tr/makaleler/14_2_Makale_1.pdf E.T. 07.11.2015
- Ömür, Y. E. (2014). *Lise Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Becerileri ile Okullardaki Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınları, 281.
- Öneren, M. (2008). İşletmelerde Öğrenen Örgütler Yaklaşımı. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 163-178.
- Öntaş, T. (2015). Özel Öğretim Kurumundaki Sınıf Öğretmenlerinin Milli Eğitim İdeolojisini Yeniden Üretme Pratiklerinin Okul Etnografyasıyla İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 74-97.
- Özdaş, F. (2013). *Ortaokullarda Değerler Eğitimi Ve İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özdemir, B. (2006). *Örgütsel Öğrenme, Çevre Ve Örgütsel Performans İlişkisi: Otel Yöneticilerinin Algılamaları Üzerine Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Özdemir, S. (1997). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. (5. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 22.
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde Dönüşüm-Eğitimde Yeni Değerler*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde Yeni Değerler*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık, 37-39.

- Özen, R. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Değerlere İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 41-52.
- Özen, Ş. (1996). *Bürokratik Kültür 1:Yönetmel Değerlerin Toplumsal Temelleri*. (1. Baskı). Ankara: TODAİE Yayınları, 20.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Özensel, E. (2007). Liseli Kız ve Erkek Öğrencilerin Değer Yargıları ve Türk Toplumunun Temel Kurumlarına Bakış Açılıarı. , R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Aralan ve M. Zengin. (Editörler). *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 743-769.
- Özgen, H. ve Türk, M. M. (1996). Öğrenen Organizasyon Sistemi ve Bir Öğrenen Organizasyon Modeli. *Amme İdaresi Dergisi*, 29(2), 70-80.
- Özgener, Ş. (2000). Öğrenen Organizasyon Anlayışının Gerçek Yönetim Uygulamalarına Yansıtılması. *Verimlilik Dergisi*, 2, 41-64.
- Özgören, B. (2011). *Değerler Ölçeği ve Kovaryans Analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özkalp, E.(2000). *Sosyolojiye Giriş*.(10. Baskı).Eskişehir: Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları,98.
- Özkan, S. (2010). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılığı ve İş Değerleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özkul, A. S. (2007). *Yaşam Ve Çalışma Değerlerini Etkileyen Faktörler: Süleyman Demirel Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Özlem, D. (2002). Değerler Sorununda Nesnelcilik/ Mutlakçılık ve Öznelcilik/ Rölativizm Tartışması Üzerine. , Ş. Yalçın. (Editör).*Bilgi ve Değer: Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri, Muğla Üniversitesi Felsefe Bölümü Sempozyum Bildirileri*. Ankara: Vadi Yayınları, 283.
- Özmen, C. , Er, H. ve Gürgil, F. (2012). İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 297-311.
- Öztürk Samur, A. (2011). *Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özus, E. (2005). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Konya İlindeki Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen*

Organizasyonu Algılamaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Park, J. H. (2008). Validation of Senge's Learning Organization Model with Teachers of Vocational High Schools at the Seoul Megalopolis. *Asia Pacific Education Review*, 9 (3), 270-284.
- Pazarcık, Y. (2010). *Eğitimin Bireysel Değerler ve Yöneticilerin İş Görme Anlayışına Etkisi: Türkiye'de Yabancı Dilde Eğitim Veren Orta Eğitim Kurumları Mezunları Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pehlivan, İ. (1998). *Yönetmel Mesleki ve Örgütsel Etik*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları, 10.
- Peker, A. (2013). *İnsani Değerler Yönelimli Psiko-Eğitim Programının Problemler İnternet Kullanımı ve Siber Zorbalık Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Pekince, D. (2010). *Değerlere Dayalı Sınıf Yönetimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Pelit, E. ve Güçer, E. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara ve Öğretmenleri Etik Dışı Davranışa Yönelten Faktörlere İlişkin Algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95-119.
Web:<http://www.ttefdergi.gazi.edu.tr/makaleler/2006/Sayi2/95-122.pdf>
E.T. 04.10.2015
- Pınar, İ. (1999). Öğrenen Organizasyonların Kültürel Çerçevesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(2), 37-78.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe Giriş*. (Çev. V. Atayman). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Polat S. ve Doyuran, Ş. (2005). Okul Müdürlerinin Güç Mesafesi ve Belirsizlikten Kaçınma Eğilimleri ile Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki. , H. Kıran. (Editör).XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kongre Kitabı*, 1, 266-272.
Web:http://akademikpersonel.kocaeli.edu.tr/spolat/bildiri/spolat28.02.2011_11.26.46_bildiri.pdf E.T. 29.10.2015
- Popper, M. and Lipshitz, R. (1998). Organizational Learning Mechanisms: A Structural and Cultural Approach to Organizational Learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 34(2), 161-179.
- Popper, M. and Lipshitz, R. (2000). Organizational Learning: Mechanisms, Culture, and Feasibility. *Management Learning*, 32(2), 181-196.
- Posner, B. Z. and Schmidt, W. H. (1992). *Values and The American Manager: An Update Updated*. California Management Review, Spring.

- Prencipe, A. and Helwig C.C. (2002). The Development of Reasoning About the Teaching of Values in School and Family Contexts. *Child Development*, 73, 841-856.
- Prince Gibson, E. and Schwartz, S. H. (1998). Value Priorities and Gender. *Social Psychology Quarterly*, 61(1), 49-67.
- Probst, G. J. B. and Buchel, B. S. T. (1997). *Organizational Learning: The Competitive Advantage of the Future*. London: Prentice Hall.
- Reboul, O. (1995). Değerlerimiz Evrensel Midir? (Çev. H. İzgar). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1 (3), 363-374.
- Robbins, A. (1993). *Sınırsız Güç*. (Çev. M. Değirmenci). (11. Baskı). İstanbul: İnkılap Kitapevi, 350.
- Robbins, S. P. (1990). *Organization Theory, Structure, Design and Applications*. (3rd Edition). New Jersey: Cliffs, 438.
- Roccas, S. and Schwartz, S. H. (1997). Church-State Relations and The Association of Religiosity With Values. *Cross-Cultural Research*, 31, 356-375.
- Rogers, C. and Freiberg H. G. (1994). *Freedom to Learn*. (3rd Edition). Englewood Cliffs, NJ: Charles E. Merrill/Prentice Hall.
- Rohan, M. J. (2000). A Rose By Any Name? The Values Construct. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 255-277.
- Rokeach, M. (1969). *Beliefs, Attitudes, and Values*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1993). *The Nature of Human Values*. New York: Press.
- Ros, M. , Schwartz, S. H. and Surkiss, S. (1999). Basic Individual Values, Work Values and The Meaning of Work. *Applied Psychology: An International Review*, 48 (1), 49-71.
- Rosenfield, R. and Farr, J. C. (1994). Facilitating Innovation In Large Organizations. , J. Henry and D. Walker. (Editors). *Managing Innovation*. London: Sope Publication, 29.
- Russell, R. F. (2001). The Role of Values In Servant Leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(2), 76-83.
- Ruyter, D. J. (2002). The Right to Meaningful Education: The Role of Values and Beliefs. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 23 (1), 33-42.
- Sabuncuoğlu, Z. Ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi, 43.

- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2005). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Sağnak, M. (2003). *İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Değerlere İlişkin Alguları ile Kişisel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyleri*, Doktora Derecesi İçin Gerekli Çalışmaları Yerine Getirecek Onaya Sunulan Tez, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sağnak, M. (2004a). Value Congruence and Results In Organizations. *Educational Administration in Theory and Practice*, 37, 72-95.
- Sağnak, M. (2004b). Kişi-Örgüt Değer Uyumunu Ölçme Çalışmaları Ve Kullanılan Yöntemlerin Karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(5), 101-124.
- Sağnak, M. (2007). Orta Öğretim Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okulun Örgütsel Değerlerine İlişkin Alguları ile Kişisel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyleri. , R. Kaymakcan, H. Hökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin. (Editörler). *Değerler ve Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 715-726.
- Sargut, S. (1994a). *Kültürlerarası Farklılaşma ve Yönetim*. Ankara: Verso Yayınları, 121.
- Sargut, S. (1994b). Bireycilik ve Ortaklaşa Davranış İkileminde Yönetim ve Örgüt Kuramları. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 49(1), 321-332.
- Sargut, S. (2001). *Kültürlerarası Farklılaşma ve Yönetim*. (2. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi, 175.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3(10), 73-88.
- Sarıcı Bulut, S. (2013). Gazi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü ve Diğer Bölüm Öğrencilerinin Değer Eğilimlerinin Karşılaştırılması. *International Journal of Social Science*, 6(1), 1245-1261.
Web:http://www.jasstudies.com/Makaleler/555173781_Sar%C4%B1c%C4%B1BulutSafiye_S_1245-1261.pdf E.T. 19.11.2015
- Sarkar Arani, M. R. , Shibata, Y. and Matoba, M. (2007). Delivering Jugyou Kenkyuu for Reframing Schools as Learning Organizations: An Examination of The Process of Japanese School Change. *Nagoya Journal of Education and Human Development*, 3, 25-36. Web:<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495352.pdf> E.T. 03.01.2016
- Schein, E. H. (1983). The Role of the Founder in Creating Organizational Culture. *Organizational Dynamics*, 12(1), 13-28.
- Schein, E. H. (1990). Organizational Culture. *American Psychologist*, 45(2), 111.
- Schermerhorn, J. R. (1996). *Management and Organizational Behaviour Essentials*. New York: John Wiley and Sons, 136.
- Schwartz, H. S. and Bilsky, W. (1987). Toward a Universal Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (3), 550-562.

- Schwartz, S. H. (1992). Universals in The Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects In The Structure And Contents Of Human Values? . *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H. and Bilsky, W. (1987). Towards a Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53,550-562.
- Schwartz, S. H. and Boehnke, K. (2004). Evaluating The Structure Of Human Values With Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230–255.
- Schwartz, S. H. and Rubel, T. (2005). Sex Differences in Value Priorities: Cross-Cultural and Multimethod Studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(6), 1010–1028.
- Schwartz, S. H. , Melech, G., Lehmann, A. , Burgess, S. , Harris,M. and Owens, V. (2001). Extending the Cross-Cultural Validity of the Theory of Basic Human Values With a Different Method of Measurement. *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 32, 519-542.
- Seçer, B. ve Çınar, E. (2011) Bireycilik ve Yeni Kariyer Yönelimleri. *Yönetim ve Ekonomi Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 49-62.
- Segiovanni, T.J. and Starratt, R.J. (1993). *Supervision: A Redefinition*. NY: Mc Graw-Hill.
- Semedbeyli, A. (2010). *Yöneticilerin Yaşam Değerleri Üzerine Bir Çalışma: Azerbaycan Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Senge, P. , Cambron-McCabe, N. , Lucas, T. , Smith, B. , Dutton, J. and Kleiner, A. (2007). *Schools That Learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday.
- Senge, P. M. (1993). *Beşinci Disiplin*. (Çev. A. İldeniz ve A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Senge, P. M. (2000). *Beşinci Disiplin: Öğrenen Organizasyon Düşünüşü ve Uygulaması*. (Çev. A. İldeniz-A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Senge, P. M. (2002). *Beşinci Disiplin*. (Çev. A. İldeniz ve A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Senge, P. M. (2007). *Beşinci Disiplin*. (Çev. A. İldeniz ve A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Seymen, O. A. (2008). *Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Örgüt Tipleri Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Detay Yayıncılık, 59.
- Seymen, O. A. ve Bolat, T. (2002). *Örgütsel Öğrenme*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Sezgin, F. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel ve Örgütsel Değerlerinin Uyumlu: Ankara İli Örneği*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sığrı, Ü. (2007). Kamu ve Özel Sektördeki Kişisel ve Örgütsel Değerlerin Uyumlaştırılması Üzerine Bir Çalışma. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 49-62.
- Sığrı, Ü. , Tabak, A. ve Ercan, Ü. (2009). Kültürel Değerlerin Yönetel Kapsamda Analizi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 166-191.
- Sığrı, Ü. ve Tıgılı, M. (2006). Hofstede'nin Belirsizlikten Kaçınma Kültürel Boyutunun Yönetel-Örgütsel Süreçlere ve Pazarlama Açısından Tüketici Davranışlarına Etkisi. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 327-342.
- Siebenhüner, B. (2002). How Do Scientific Assesments Learn? Part 1. Conceptual Framework and Case Study of The IPCC. *Anviron Mental Science and Policy*, 5, 411- 420.
- Silah, M. (2000). *Sosyal Psikoloji*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi, 326-330.
- Silins, H. , Mulford, B. And Zarins, S. (1999). *Leadership For Organizational Learning and Student Outcomes. The Lolso Project: The First Report of an Australian Three Year Study of International Significance*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Silins, H. , Zarins, S. and Mulford, B. (2002). What Characteristics and Processes Define a School As a Learning Organisation? Is This a Useful Concept to Apply to Schools?. *International Education Journal*,3(1), 24-32.
Web:<http://eric.ed.gov/?q=silins+mulford+zarins&id=ED432046> E.T. 03.01.2016
- Simon, H. A. , Smithburg, D. W. and Thompson, V. A. (1950). *Public Administration*. New York: Alfred Knopf.
- Slater, S. F. and Narver, J. C. (1995). Market Orientation and The Learning Organization. *Journal of Marketing*, 59(3), 63-74.
- Somuncu, S. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Edebi Metinlerin Temel Evrensel Değerleri İçermesi Bakımından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Spini, D. (2003). Measurement Equivalence of 10 Value Types From The Schwartz Value Survey Across 21 Countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 3-23.

- Stata, R. (1989). *Organizational Learning: The Key to Management Innovation*. Boston: Sloan Management Review. State University, USA.
- Storm, S.M. (1989). The Ethical Dimension of Teaching. , M.C. Reynolds. (Editor). *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Oxford: Pergamon Press
- Strike, K. S. (1992). The Ethics of Teaching. New York: Teacher College Press. *Students in Junior High Social Studies Classes*, Unpublished Doctoral Thesis, Arizona
- Subaş, A. (2010). *İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Öğrenen Örgütü (Okulu) Algılamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 2(4), 597-608.
- Şahin Fırat, N. (2010). Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Okul Kültürü ile Değer Sistemlerine İlişkin Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 71-83.
- Şahin Fırat, N. ve Açıkgöz, K. (2012). Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Değer Sistemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 422-435.
- Şerif, M. (1985). *Sosyal Kuralların Psikolojisi*. (Çev. İ. Sandıkçıoğlu). İstanbul: Alan Yayıncılık, 103.
- Şimşek, M. Ş. , Akgemci, T. ve Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Şimşek, Ş. (1999). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, Ş. M. (1998). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Damla Basımevi, 385-386
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı-Etkili Okullar*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 12.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve Kültürler*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 64.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. (1. Baskı).Ankara: Pegem A Yayıncılık,3.
- Tahiroğlu, M. (2011). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Doğa Sevgisi, Temizlik ve Sağlıklı Olma Değerlerinin Öğretimi Ve Değerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Belirlenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tan, M. (1981). *Toplum Bilime Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 97, 70.
- Tarhan, N. (2012). *Güzel İnsan Modeli*. (3. Baskı).İstanbul: Timaş Yayınları,61.

- Taşcı, D. Ve Eroğlu, E. (2004). İşletmelerin Öğrenen Organizasyon Olma Yolundaki Çabalarının Türkiye'deki Görünümü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 89-108.
Web: <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/473> E.T. 25.01.2016
- Taşcı, D. ve Koç, U. (2007). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı - Örgütsel Öğrenme Değerleri İlişkisi: Akademisyenler Üzerinde Görgül Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 373-382.
Web: <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/449> E.T. 24.01.2016
- Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Değerleri ile Okulun Örgütsel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1 (16), 113-148.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2007). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tepe Küçüköğlü, M. (2012). Etik Değerler ve Etiğin Kurumsallaşması. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 177-185.
Web: http://www.sobiad.org/eJOURNALS/dergi_HIA/arsiv/2012/mubeyyen_tepekuc_ukoglu.pdf E.T.04.10.2015
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 72.
- Tevrüz, S. (1998). *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi II*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 37.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme*. (2. Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1.
- Tezcan, M. (1974). *Türklerle İlgili Stereotipler (Kalıp Yargılar) ve Türk Değerleri Üzerine Bir Deneme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 14-15.
- Thach, L. and Woodman W. R. (1994). Organizational Change and Information Technology: Managing on The Edge of Cyberspace. *Organizational Dynamics*, 23(1).
- Thompson, D. R. (2004). Organizational Learning in Action: Becoming an Inviting School. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 10, 52-72.
- Thompson, W. G. (2002). *The Effects of Character Education on Student Behaviour*, Tennessee: The Requirements for the Degree Doctor of Education, East Tennessee State University.
- Tiltay, M. A. (2009). *Anadolu Üniversitesi'nin Öğrenen Örgüt Olma Özelliklerine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Tokdemir, M. A. (2007). *Tarih Öğretmenlerinin Değerler Ve Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Tokmak, N. (2009). *Öğretmenin Değer Yargılarının Eğitim Süreçlerine Etkilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tolan, B. (1996). *Toplum Bilimlerine Giriş*. (4. Baskı). Ankara: Adım Yayınları, 352.
- Toprak, A. (2010). *Gençlik ve Değerler Üzerine Bir Araştırma: Tomarza ve Hacılar İlçeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Töremen, F. (1999). *Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen Okul*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları, 1.
- Trompenaars, F. and Hampden-Tuner, C. (1999). *Riding The Waves of Culture*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Tseng, C. C. and Mc Lean, G. N. (2008). *The Relationship Organizational Learning Practices and The Learning Organization*. Texas: A&M University. Web:<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501670.pdf> E.T. 03.01.2016
- Tunca, N. (2012). *İlköğretim Öğretmenleri İçin Mesleki Değerler Ölçeğinin Geliştirilmesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Mesleki Değerlerinin Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Turan, S. (2003). Yönetim ve Öğretmenlik Mesleği. , M. D. Karslı. (Editör). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş Alternatif Yaklaşım*. (1. Baskı). Ankara: Öğreti, Pegem A Yayınları, 243-262.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Var Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel İletişim*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türel, E. (2011). *Değerlerin Siyasal Düşünce ve Siyasal Tercih Üzerine Etkisi: Antalya Konyaaltı İlçesi Uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Türk Dil Kurumu.(2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası,483.
- Türkoğlu, C. (2013). *Yöneticilerin Değerlerini Etkileyen Etkenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türköne, M. (1995). *Eski Türk Toplumunda Cinsiyet Kültürü*. Ankara: Ark Yayınevi, 14.

- Uğurlu, C. T. ve Doğan, S. (2014). *Öğrenen Okul Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(1), 56-66.
- Ulusoy, F. (2015). *Öğretimsel İklim Oluşturma*. (E-Book)
Web:<http://fatihulusoy.com/index.php/2015/06/16/ogretimsel-iklim-olusturma/>
E.T.11.10.2015
- Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, Bireysel Değerler ve Meslek Seçimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 93-103.
- Uysal, R. (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Öğrenme Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ülken, H. Z. (2001). *Bilgi ve Değer*. (2. basım). İstanbul: Ülken Yayınları, 359-362.
- Ünal, A. (2014). Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Okullarda Kullanılması Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 19-32.
Web:http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1847625401_2.makale.pdf
E.T.11.10.2015
- Ünal, C. (1981a). Genel Tutumların veya Değerlerin Psikolojisi Üzerine Bir Araştırma. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1-2.
- Ünal, C. (1981b). *Genel Tutumların veya Değerlerin Psikolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, 26.
- Ünal, F. (2011). Öğretmenlerin Öğrencilerine Kazandırmak İstedikleri Değerlere Yönelik Bir İnceleme. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(4), 3-24.
- Ünal, S. (1999). Geleceğin Okulu, Milli Eğitim Dergisi, 141,22-24.
- Ünal, S. ve Ada S. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Valentine, S. , Godkin, L. and Lucero, M. (2002). Ethical Context, Organizational Commitment, and Person-Organization Fit. *Journal of Business Ethics*, 41(4), 349-360.
- Vurgun, L. ve Öztop, S. (2011). Yönetim ve Örgüt Kültüründe Değerlerin Önemi. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16(3), 217-230.
- West, M. A. and Farr, J. L. (1990). Innovation at Work. , M. A. West and J. L. Farr. (Editors). *Innovation and Creativity at Work*. New York: John Wiley and Sons, 11.
- Willard, B. (1994). *Ideas on Learning Organization: The What, Why, How, and Who*. IBM Canada: Annual Leadership Development Prewrite, 9.

- Yaka, A. (19 Eylül 2011). *Sosyal Değerler*. Toplumsal Dinamik- Sosyolojik İrdelemeler. Web:<http://www.aydinyaka.com/index.php/tum-makaleler/26-sosyal-degerler.html> E.T. 01.12.2015
- Yalçın, B. ve Ay, C. (2011). *Bilgi Toplumunda Öğrenen Örgütler Ve Liderlik Süreci Bağlamında Bir Örnek Olay Çalışması*, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,9(1), 15-36.
- Yalçınkaya, M. (2002). Açık Sistem Teorisi ve Okula Uygulanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*,22(2), 103-116.
- Yaman, H. , Taflan, S. ve Çolak, S. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 107–120.
- Yapıcı, A. ve Zengin, S. Z. (2003). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 173-206.
- Yazıcı, S. (2000). *Öğrenen Organizasyonlar*. (1. Baskı) İstanbul: Alfa Yayınları.
- Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen Organizasyonlar*. İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım.
- Yeloğlu, H. O. (2011). Türk Toplumsal Kültürünün Örgüt Yapılarına Olan Etkilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma. *Ortaoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 153-170. Web:http://sobiad.odu.edu.tr/files/cilt2/cilt2sayi4pdf/yeloglu_hakkiokan.pdf E.T. 17.11.2015
- Yeşil, S. (2012). Türkiye'nin Ulusal Kültürel Özellikleri ve Yenilikçilik Potansiyeli Arasındaki İlişki Açısından Bir Değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 33-62. Web:<http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000215> E.T. 17.11.2015
- Yıldırım, Y. ve Güven, D. (2012). Değer Ölçütleri Kapsamında Özel Eğitim Sınıf Öğrencilerinin Bedensel Engelli Bireyler Hakkındaki Görüş ve Tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1475-1490.
- Yıldız, M. (2012). *Öğretmen Adaylarının Benlik Saygısı ve Kişilik Özelliklerinin Sahip Oldukları Değerler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerine Göre Kamu İlköğretim Okullarında Bireysel Ve Örgütsel Değerler Ve Okul Yöneticilerinin Okullarını Bu Değerlere Göre Yönetme Durumları*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Değerlere Göre Yönetim İle İlgili Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 639-664.

- Yılmaz, M. (2008). *Örgütsel Öğrenmede Bilgi Merkezinin Rolü*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yiğit, Y. (2013). *Bazı Değişkenlere Göre Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Tutumları ile Öğrenen Okul(Örgüt) Algıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Yiğittir, S. (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4 ve 5. Sınıf Değerlerinin Kazanılma Düzeyi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 407-416.
Web:<http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/237/220> E.T. 20.10.2015
- Yirik, Ş. Ve Ilgaz Yıldırım, B. (2014). Turizm Sektöründeki Kadın Girişimcilerin Bireysel Değerlerinin Demografik Özellikleri Açısından İncelenmesi: Antalya İli Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 361-378.
- Yörükoğlu, A. (2012). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları, 80.
- Yücel, İ. (2007). *Öğrenen Örgütler ve Örgüt Kültürü-Bir Uygulama*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

EKLER

EK-1. Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Anket Formu

ANKET BİLGİLENDİRME FORMU



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DEĞER YÖNELİMLERİ İLE ÖĞRENEN OKUL ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Değerli Meslektaşlarım;

Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yüksek Lisans Programı kapsamında tez çalışması yapılmaktadır. Bu çalışmada "Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ile Öğrenen Okul Algıları Arasındaki İlişki" yi belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, öğretmenlerde öne çıkan değerlerin neler olduğunun tespit edilmesi ve söz konusu ilişki düzeyinin belirlenmesine yönelik gerekli verilerin toplanması için hazırlanmıştır.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel ve eğitimsel bilgileriniz, ikinci bölümde "Portre Değerler Ölçeği" ve üçüncü bölümde "Öğrenen Okul Ölçeği" ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Ölçeklerin doldurulmasıyla ilgili bilgilere, ölçek başlarında yer verilmiştir. Anketi doldurmadan önce her soru grubunun başındaki açıklamaları dikkatle okuyunuz. Bu çalışma, olması gerekeni değil, mevcut durumu ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu nedenle lütfen ifadeleri sizi tam olarak yansıtacak şekilde, içtenlikle işaretleyiniz. Eksik doldurulmuş anketleri araştırmada kullanmak mümkün olmadığından, lütfen ankette hiçbir maddeyi cevapsız bırakmayınız ve birden fazla seçeneği işaretlemeyiniz.

Ankete vereceğiniz cevaplar bu çalışma dâhilinde değerlendirilecek olup, başka kişi veya kurumlar ile kesinlikle paylaşılmayacaktır. Sonuçlar genel olarak değerlendirilecek, kişi ve okul bazında değerlendirmeler yapılmayacaktır. Bu sebeple anket üzerine isminizi ve okulunuzu yazmayınız. Bu akademik çalışmaya desteğiniz ve değerli katılımınızdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarız.

Doç. Dr. Köksal HAZIR
Tez Danışmanı
Toros Üniv. İİSBF Öğ. Üyesi

Nalan AKGEDİK
Toros Üniv. Sosyal Bilimler Enst.
İşl. AB Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi
&
Malatya/Doğanşehir/Gövdeli İlkokulu Sınıf Öğretmeni

EK-1. (devam) Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Anket Formu

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Yönerge: Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular sorulmaktadır. Lütfen her soru için durumunuza uygun seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

1.	Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
2.	Medeni Haliniz: Evli () Bekâr () Dul/Boşanmış ()
3.	Yaşınız: 20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41-45 () 46+ ()
4.	Eğitim Durumunuz: Öğretmen Okulu () Eğitim Enstitüsü () Eğitim Yüksekokulu () Eğitim Fakültesi () Diğer Fakülteler () Yüksek Lisans () Doktora ()
5.	Meslekteki Hizmet Yılıınız: 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21-25 () 25+ ()
6.	Bu Okuldaki Çalışma Süreniz: 0-1 () 1-3 () 3-5 () 5+ ()
7.	Görev Yeriniz: İlçe Merkezi () Köy ()
8.	Okul çevrenizi sosyal ekonomik ve kültürel açıdan nasıl değerlendirirsiniz? Düşük () Orta () Yüksek ()
9.	Gelir Düzeyiniz: Düşük () Orta () Yüksek ()
10.	Mesleki yayınları takip ediyor musunuz? Düzenli olarak takip ediyorum. () Bazen takip ediyorum. () Takip etmiyorum. ()
11.	Kendinizi bu okulun önemli bir bireyi olarak görüyor musunuz? Evet () Kısmen () Hayır ()
12.	Hizmet içi eğitim çalışmalarına kaç kez katıldınız? Hiç katılmadım () 1 kez () 2 kez () 3 kez ()

EK-1. (devam) Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Anket Formu

BÖLÜM II: PORTRE DEĞERLER ÖLÇEĞİ

Aşağıda bazı kişiler kısaca betimlenmiştir. Lütfen her betimi okuyun ve bu kişilerin size ne kadar benzediğini ya da benzemediğini düşünün. Betimde verilen kişinin size ne kadar benzediğini göstermek için sağdaki kutucuklardan sizce uygun olanın içine bir (X) işareti koyunuz. Rakamların anlamları altlarında verilmiştir.

	Bana hiç benzemiyor	Bana benzemiyor	Bana çok az benziyor	Bana az benziyor	Bana benziyor	Bana çok benziyor
1.Yeni fikirler bulmak ve yaratıcı olmak onun için önemlidir. İşleri kendine özgü, orijinal yollarla yapmaktan hoşlanır.	1	2	3	4	5	6
2.Onun için zengin olmak önemlidir. Çok parası ve pahalı şeyleri olsun ister.	1	2	3	4	5	6
3.Dünyada herkesin eşit muamele görmesinin önemli olduğunu düşünür. Hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine inanır.	1	2	3	4	5	6
4.Onun için yeteneklerini göstermek çok önemlidir. İnsanların onun yaptıklarına hayran olmasını ister.	1	2	3	4	5	6
5.Onun için güvenli bir çevrede yaşamak önemlidir. Güvenliliği tehlikeye sokabilecek her şeyden kaçınır.	1	2	3	4	5	6
6.Hayatta pek çok farklı şey yapmanın önemli olduğunu düşünür. Her zaman deneyecek yeni şeyler arar.	1	2	3	4	5	6
7.İnsanların kendilerine söylenenleri yapmaları gerektiğine inanır. İnsanların her zaman, hatta başkaları izlemiyorken bile, kurallara uymaları gerektiğini düşünür.	1	2	3	4	5	6
8.Kendisinden farklı olan insanları dinlemek onun için önemlidir. Onlarla aynı fikirde olmadığında bile onları anlamak ister.	1	2	3	4	5	6
9.Sahip olduğundan daha fazlasını istememenin önemli olduğunu düşünür. İnsanların sahip olduklarıyla yetinmeleri gerektiğine inanır.	1	2	3	4	5	6
10.Eğlenmek için her fırsatı kollar. Zevk veren şeyleri yapmak onun için çok önemlidir.	1	2	3	4	5	6
11.Yaptığı işler hakkında kendi başına karar vermek onun için önemlidir. Faaliyetlerini seçip planlarken özgür olmaktan hoşlanır.	1	2	3	4	5	6
12.Çevresindeki insanlara yardım etmek onun için çok önemlidir. Onların iyiliği için uğraşmak ister.	1	2	3	4	5	6
13.Çok başarılı olmak onun için önemlidir. İnsanlar üzerinde iyi izlenim bırakmaktan hoşlanır.	1	2	3	4	5	6

EK-1. (devam) Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Anket Formu

14.Ülkesinin güvende olması onun için çok önemlidir. Devletin içeriden ve dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğini düşünür.	1	2	3	4	5	6
15.Risk almaktan hoşlanır. Her zaman macera peşinde koşar.	1	2	3	4	5	6
16.Her zaman uygun şekilde davranmak onun için önemlidir. İnsanların yanlış diyeceği şeyleri yapmaktan kaçınmak ister.	1	2	3	4	5	6
17.İşin başında olmak ve başkalarına ne yapacaklarını söylemek onun için önemlidir. İnsanların onun söylediklerini yapmalarını ister.	1	2	3	4	5	6
18.Arkadaşlarına sadık olmak onun için önemlidir. Kendisini ona yakın olan insanlara adamak ister.	1	2	3	4	5	6
19.İnsanların doğayı korumaları gerektiğine gönülden inanır. Çevreye bakıp güzelleştirmek onun için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
20.Dini inanç onun için önemlidir. Dininin gereklerini yerine getirmek için çok çaba harcar.	1	2	3	4	5	6
21.Eşyaların düzenli ve temiz olması onun için önemlidir. Ortalığın dağınık ve kirli olmasından hiç hoşlanmaz.	1	2	3	4	5	6
22.Her şeyle ilgili olmanın önemli olduğunu düşünür. Her şeyi merak etmekten ve anlamaya çalışmaktan hoşlanır.	1	2	3	4	5	6
23.Dünyadaki bütün insanların uyum içinde yaşaması gerektiğine inanır. Dünyadaki bütün gruplar arasında barışın güçlenmesi onun için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
24.Hırslı olmanın önemli olduğunu düşünür. Ne kadar yetenekli olduğunu göstermek ister.	1	2	3	4	5	6
25.İşleri geleneksel yollarla yapmanın en iyisi olduğunu düşünür. Öğrendiği gelenek ve görenekleri devam ettirmek onun için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
26.Hayattan zevk almak onun için önemlidir. Kendisini 'şımarmaktan' hoşlanır.	1	2	3	4	5	6
27.Başkalarının ihtiyaçlarına cevap vermek onun için önemlidir. Tanıdıklarına destek olmaya çalışır.	1	2	3	4	5	6
28.Ana-babasına ve yaşlı insanlara her zaman saygı göstermesi gerektiğine inanır. Onun için itaatkâr olmak önemlidir.	1	2	3	4	5	6
29.Herkese, hatta hiç tanımadığı insanlara bile adil muamele yapılmasını ister. Toplumdaki zayıfları korumak onun için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
30.Sürprizlerden hoşlanır. Heyecan verici bir yaşamının olması onun için önemlidir.	1	2	3	4	5	6

EK-1. (devam) Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Anket Formu

31.Hastalanmaktan kaçınmak için çok çaba gösterir. Sağlıklı olmak onun için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
32.Hayatta başararak öne geçmek onun için önemlidir. Başkalarından daha iyi olmaya çalışır.	1	2	3	4	5	6
33.Kendisini inciten insanları bağışlamak onun için önemlidir. İçlerindeki iyi yanları görmeye ve kin gütmemeye çalışır.	1	2	3	4	5	6
34.Bağımsız olmak onun için önemlidir. Kendi ayakları üzerinde durmak ister.	1	2	3	4	5	6
35.İstikrarlı bir hükümetin olması onun için önemlidir. Sosyal düzenin korunması konusunda endişelenir.	1	2	3	4	5	6
36.Başkalarına karşı her zaman nazik olmak onun için önemlidir. Başkalarını hiçbir zaman rahatsız ve huzursuz etmemeye çalışır.	1	2	3	4	5	6
37.Hayattan zevk almayı gerçekten ister. İyi zaman geçirmek onun için çok önemlidir.	1	2	3	4	5	6
38.Alçakgönüllü ve kibirsiz olmak onun için önemlidir. Dikkatleri üzerine çekmemeye çalışır.	1	2	3	4	5	6
39.Her zaman kararları veren kişi olmak ister. Lider olmaktan hoşlanır.	1	2	3	4	5	6
40.Doğaya uyum sağlamak ve onla kaynaşmak onun için önemlidir. İnsanların doğayı değiştirmemesi gerektiğine inanır.	1	2	3	4	5	6

EK-1. (devam) Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Anket Formu

BÖLÜM III: ÖĞRENEN OKUL ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki önermelerin karşısında verilen seçeneklerden, size uygun olan seçeneği çarpı (X) şeklinde işaretleyiniz.

	Hiç Katılmıyorum (1)	Az Katılıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Tamamen Katılıyorum (4)
1. Mesleğimi profesyonel olarak yapabilmek için sürekli öğrenme arayışındayım.				
2. Kendimi geliştirmek için mesleğimle ilişkili akademik yayınları takip ederim.				
3. Kurumsal görevler üstlenirken kendime güvenirim.				
4. Hedeflerime ulaşmak için öğrenme ortamlarından istifade ederim.				
5. Öğrenme isteğimin bir amacı da kurumsal gelişmeye katkı sağlamaktır.				
6. Kurumsal olarak düzenlenen öğrenme faaliyetlerine isteyerek katılırım.				
7. Kurumsal problemlerin çözümü için önerilerimi ifade ederim.				
8. Önyargıları, öğrenme fırsatlarından yararlanmama engel olmamaktadır.				
9. Olaylara çok yönlü bakmayı tercih ederim.				
10. Başkalarının farklı bakış açılarını bir öğrenme fırsatı olarak görürüm.				
11. Kurumsal çözüm arayışlarında önyargılarımdan sıyrılarak sürece katılabilirim.				
12. Kurum vizyonumuz, kurumsal varoluşa vurgu yapmaktadır.				
13. Kurumsal vizyonu herkes benimsediği için, paydaşlar vizyonun hayata geçirilmesinde gerekli katkıyı sağlamaktadırlar.				
14. Kurumsal vizyonumuz başarı ölçütleri içerir.				
15. Vizyonumuz sayesinde günlük olaylar kolaylıkla aşılabilmektedir.				

EK-1. (devam) Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Anket Formu

16.Kurumsal vizyonumuz hem bu güne hem de geleceğe yönelik bir anlam taşımaktadır.				
17.Liderler vizyonun hayata geçirilmesi için paydaşlarla yetki paylaşımı yapmaktadırlar.				
18.Vizyonumuz hayata geçirilebilir bir anlam taşımaktadır.				
19.Takım üyeleri birbiri ile diyalog halinde bulunurlar.				
20.Kurulan takımlarda üyeler arasında amaç birliği vardır.				
21.Takım üyeleri birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekilde davranırlar.				
22.Kurumumda bulunan takımlar birbirlerinin öğrenmelerine destek olurlar.				
23.Takımların ve takım üyelerinin görev tanımları net olarak yapılır.				
24.Takım içi diyalog sayesinde üyeler tek başlarına elde edemeyecekleri kavrayışları elde etme imkânına kavuşurlar.				
25.Tartışma ortamları diyaloga çevrilerek üyelere öğrenme fırsatları oluşturulur.				
26.Takımın hedefine ulaşması için takım üyeleri takım vizyonuna uygun hareket ederler.				
27.Kendimi kurumsal sistemin bir elemanı olarak görürüm.				
28.Yaptığımız eylemlerin sonucunda problem ortaya çıkıyorsa politikamızı ve eylemimizi değiştirme ihtiyacı hissederim.				
29.Örgüt içerisinde kendimi konumlandıracağım pozisyonun farkındayım.				
30.Kurum çalışanı olarak, bu günün problemlerinin, dünün çözümlerinden kaynaklandığını fark edebilirim.				

Ölçeklerle ilgili görüşleriniz ve eklemek istediğiniz düşünceleriniz:

EK 2. Araştırmanın Uygulandığı Okullar

ARAŞTIRMANIN UYGULANDIĞI OKULLAR

1. Altıntop İlkokulu
2. Çıglık Abuzer Güngör İlkokulu
3. Dedeyazı İlkokulu
4. Elmalı İlkokulu
5. Erkenek Hürriyet İlkokulu
6. Erkenek Mustafa Kemal İlkokulu
7. Ertuğrul Gazi İlkokulu
8. Fındık İlkokulu
9. Gövdeli İlkokulu
10. Gövdeli Karadut İlkokulu
11. Günedoğru İlkokulu
12. Güzelköy İlkokulu
13. Kadılı İlkokulu
14. Kapıdere İlkokulu
15. Kurucuova İlkokulu
16. Kurucuova Kalecik İlkokulu
17. Kurucuova Kasımlar İlkokulu
18. Kurucuova Kırbayır İlkokulu
19. Kurucuova Kölükkuyu İlkokulu
20. Kurucuova Yeşilova İlkokulu
21. Küçükklü İlkokulu
22. Muzaffer Şahin Zafer İlkokulu
23. Örencik Kurudağ İlkokulu
24. Polat Vaiz Şahin İlkokulu
25. Reşadiye İlkokulu
26. Savaklı İlkokulu
27. Söğüt İlkokulu
28. Sürgü İlkokulu
29. Topraktepe İlkokulu
30. Yolkoru İlkokulu
31. Yunus Emre İlkokulu

EK 3. Anket Uygulamaya Yönelik İzinler



T.C.
DOĞANŞEHİR KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 20142837-300-E.4132921
Konu : Anket Çalışma İzni

12.04.2016

TOROS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Yazı İşleri Müdürlüğüne)

İlgi : a) Müdürlüğünüzün 01/04/2016 tarih ve 300/040-097 sayılı yazısı.
b) Kaymakamlık Makamı'nın 08/04/2016 tarih ve 3997499 sayılı onayı.

Üniversitenizin Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İşletme Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Nalan AKGEDİK'in "Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönetimleri ile Öğrenen Okul Algıları Arasındaki İlişki, Malatya İli Doğanşehir İlçesi Örneği" başlıklı tez çalışması anketini ilçemiz ilkokullarında uygulaması uygun görülmüş olup, ilgi(b) Kaymakamlık Onayı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Caner GÜLER
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Eki : Kaymakamlık Onayı(1 Sayfa)

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Ayrıntılı bilgi için:
Tel:
Faks:

EK 3. (devam) Anket Uygulamaya Yönelik İzinler



T.C.
DOĞANŞEHİR KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 20142837-300-E.3997499
Konu : Anket Çalışması İzni

08/04/2016

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi : Toros Üniversitesi Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 01/04/2016 tarih ve 040/097 sayılı yazısı.

Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İşletme Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Nalan AKGEDİK'in "Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönetimleri ile Öğrenen Okul Algıları Arasındaki İlişki, Malatya İli Doğanşehir İlçesi Örneği" başlıklı tez çalışması anketini ilçemiz ilkokullarında uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Caner GÜLER
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
08/04/2016

Memiş İNAN
Doğanşehir Kaymakamı

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Ayrıntılı bilgi için:
Tel:
Faks:

EK 3. (devam) Anket Uygulamaya Yönelik İzinler



Nalan Akgedik <nalanakgedik@gmail.com>

anket izni

4 ileti

Nalan Akgedik <nalanakgedik@gmail.com>
 Alıcı: abdurrahmansubas@gmail.com

18 Nisan 2016 14:26

Hocam ben Toros Üniversitesi İşletme Fakültesi tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ile Öğrenen Okul Algıları Arasındaki İlişkiyi belirlemeye yönelik tez çalışması yapmaktayım. Geliştirmiş olduğunuz Öğrenen Okul Ölçeğini tezimde kullanmak istiyorum. İlgili ölçeği daha önce bir tez çalışmasında gördüm. Ancak 30 maddelikti. Ölçek hakkında bilgi edinmek ve ölçeği kullanmak için gerekli bilgi ve dosyaları rica etsem gönderir misiniz. Tez çalışmamda etik kurallara uyup atif yapacağımı bildirir,saygılarımı sunarım.

abdurrahmansubas@gmail.com
 <abdurrahmansubas@gmail.com>
 Alıcı: Nalan Akgedik <nalanakgedik@gmail.com>

18 Nisan 2016
 19:44

Elbette sayın hocam . Akşam ölçeği gönderirim. Başarılar.

iPhone'umdan gönderildi

18 Nis 2016 tarihinde 14:26 saatinde, Nalan Akgedik <nalanakgedik@gmail.com> şunları yazdı:

Hocam ben Toros Üniversitesi İşletme Fakültesi tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ile Öğrenen Okul Algıları Arasındaki İlişkiyi belirlemeye yönelik tez çalışması yapmaktayım. Geliştirmiş olduğunuz Öğrenen Okul Ölçeğini tezimde kullanmak istiyorum. İlgili ölçeği daha önce bir tez çalışmasında gördüm. Ancak 30 maddelikti. Ölçek hakkında bilgi edinmek ve ölçeği kullanmak için gerekli bilgi ve dosyaları rica etsem gönderir misiniz. Tez çalışmamda etik kurallara uyup atif yapacağımı bildirir,saygılarımı sunarım.

EK 3. (devam) Anket Uygulamaya Yönelik İzinler



Nalan Akgedik <nalanakgedik@gmail.com>

Portre Değerler Anketi

1 mesaj

Nalan Akgedik <nalanakgedik@gmail.com>
Alıcı: kdemitku@atilim.edu.tr

13 Aralık 2015 20:07

İyi akşamlar Kürşat hocam, ben Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İşletme Bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. "Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri"ni belirlemek amacıyla tezimde Portre Değerler Anketinin Türkçe'ye Uyarlanmış ölçeğini kullanmak istiyorum. Sizin için uygunsa Türkçe'ye uyarlanmış hali ile ilgili çalışmanızı mailime gönderebilerseniz çok memnun olurum. En yakın zamanda cevabınızı bekliyorum. Saygılarımla...

Nalan Akgedik

EK 3. (devam) Anket Uygulamaya Yönelik İzinler



Nalan Akgedik <nalanakgedik@gmail.com>

Türkçe PVQ

1 mesaj

Kürşad Demirutku <kursad.demirutku@atilim.edu.tr> 14 Aralık 2015 09:05
Alıcı: nalanakgedik@gmail.com

Merhaba Nalan,

Ekte sana PVQ'nun eski ve yeni versiyonlarını ilgili dokümanlarla birlikte yolluyorum. Eski versiyon, Schwartz ve arkadaşlarının (2001) hazırladığı, Schwartz'ın (1992) ilk geliştirdiği 10 değer tipli modeli ölçen 40 maddelik PVQ40. Bunun Türkçe adaptasyonunu biz Demirutku ve Sümer (2010) olarak yayınladık. İkinci versiyon ise, benim de içinde yer aldığım kültürlerarası bir çalışmada 19 değer tipli yeni modeli test etmek için geliştirilmiş olan PVQ57. Sen çalışmanın gereklerini göz önünde bulundurarak dilediğini kullanırsın.

İyi çalışmalar dilerim.

Öğr. Gör. Dr. Kürşad DEMİRUTKU

Atılım Üniversitesi, Psikoloji Bölümü,

Kızılcaşar Mah., İncek, Gölbaşı, 06836, Ankara

O: (0.312) 586 85 86 - C: (0.532) 786 49 87

**2 eklenti**

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : AKGEDİK Nalan
 Uyuğu : T.C.
 Doğum tarihi ve yeri : 31.12.1982, Mersin
 Medeni hâli : Bekâr
 Telefon : 0553 4016474
 E-posta : nalanakgedik@gmail.com

Eğitim Derecesi Yılı	Okul/Program	Mezuniyet
Yüksek lisans	Toros Üniversitesi S.B.E. İşletme Ana Bilim	2016
Lisans	Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2007
Lise	Hacı Sabancı Süper Lisesi	2000

İş deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2010-2016	Gövdeli İlkokulu Doğanşehir/MALATYA	Sınıf Öğretmeni
2008-2010	Ortaç Köyü Konak Mezrası İlkokulu Yüksekova/HAKKARİ	Sınıf Öğretmeni

Yabancı Dili

İngilizce

Hobiler

Fotoğraf çekmek, Puzzle yapmak, El sanatları, Drama, Yüzme, Kitap okuma, Film ve müzik arşivi, Takı tasarımı