



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA OKUL KÜLTÜRÜ YOLUYLA
DEĞERLER EĞİTİMİ
(Malatya İli Örneği)

DOKTORA TEZİ

Battal GÖLDAĞ

Danışman: Prof. Dr. Feridun MERTER

Malatya-2015

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA OKUL KÜLTÜRÜ YOLUYLA
DEĞERLER EĞİTİMİ
(Malatya İli Örneği)

DOKTORA TEZİ

Battal GÖLDAĞ

Danışman: Prof. Dr. Feridun MERTER

Malatya-2015

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Battal GÖLDAĞ tarafından hazırlanan "ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA OKUL KÜLTÜRÜ YOLUYLA DEĞERLER EĞİTİMİ (Malatya İli Örneği)" başlıklı bu çalışma, 26/01/2015 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doç.Dr.Ahmet KARA
Üye (Tez Danışmanı): Prof.Dr.Feridun MERTER
Üye : Doç.Dr.Kemal DURUHAN
Üye : Doç.Dr.İlhan ERDEM
Üye : Yrd.Doç.Dr.Bahadır KÖKSALAN

A. Kara
F. Mert
K. Duruhan
I. Erdem
B. Köksalan

O N A Y

...../...../2015

Prof. Dr. Celal ÇAKAN
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Feridun MERTER'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Orta Öğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi (Malatya İli Örneği)** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Battal GÖLDAĞ

ÖNSÖZ

Günümüzde meydana gelen bilimsel ve teknolojik gelişmeler gençlerimizi ve çocuklarımızı hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu gelişme sürecinin şu anki toplumsal yaşamımız ve gelecekteki yaşamımıza olumsuz etkilerinin yansıtılmaması büyük önem arz etmektedir.

Çocuklarımızın ve gençlerimizin kendi kültürel değerlerimizin farkında, aynı zamanda evrensel ve insani değerlerle donatılmış bireyler olarak yetiştirilmesi temel görevlerimiz arasında yer almalıdır. Güçlü okul kültürlerinin oluşturulması bu değerlerin öğrencilerimize kazandırılmasında önemli rol oynayacaktır.

Doktora tez konumun belirlenmesinden sonuçlandırılmasına kadar geçen süreçte araştırmamın bütün aşamalarını büyük bir titizlikle takip eden, manevi ve akademik desteğini hiç esirgemeyen ve akademik titizliğiyle bana örnek olan danışman hocam Prof. Dr. Feridun MERTER'e çok teşekkür ederim. Ölçek geliştirme sürecinde ve tezimin tüm aşamalarında bana destek sağlayan hocalarım Sayın Doç. Dr. İlhan ERDEM'e, Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ'a, sevgili arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. N.Murat YAĞMURLU'ya, Doç. Dr. S. Nihat ŞAD'a ve Yrd. Doç. Dr. Niyazi ÖZER'e teşekkür ederim. Tezimin dil ve anlatım açısından niteliğinin artmasında Türkçe dil uzmanı olarak katkısını esirgemeyen Sayın Doç. Dr. İlhan Erdem'e teşekkür ederim.

Tez sürecinde manevi destekleriyle beni her zaman cesaretlendiren sevgili anneme ve babama, eşime, kızlarıma, oğullarıma desteklerinden ve sabırlarından ötürü teşekkür ederim.

Ölçeklerin okullarında uygulanmasında yardımcı olan tüm okul müdürlerine, öğretmenlerine ve öğrencilerine teşekkür ederim.

Battal GÖLDAĞ
MALATYA-2015

ÖZET

ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA OKUL KÜLTÜRÜ YOLUYLA DEĞERLER EĞİTİMİ (Malatya İli Örneği)

GÖLDAĞ, Battal
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Feridun MERTER
Ocak-2015, XXXIX + 423 sayfa

Bu araştırma, liselerde görev yapan öğretmenlerin ve öğrenim gören öğrencilerin okul kültürü algılarının "değerler" eğitimi üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı'nda Malatya merkez ilçede bulunan liselerde öğrenim gören on ikinci sınıf öğrencileri ve bu kurumlarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü öğrenciler için 447 kişi, öğretmenler için 326 kişidir. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0,95 alınmıştır.

Veri toplama aracı olarak öğretmen ve öğrenciler için kişisel bilgi formu, öğrencilerin okul kültürü hakkındaki algılarını belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenciler İçin Okul Kültürü Ölçeği ve öğretmenlerin okul kültürü hakkındaki algılarını belirlemek amacıyla Steve Gruenert ve Jerry Valentine (1998) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olan School Culture Survey kullanılmıştır.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin değer algılarını belirlemek amacıyla Schwartz vd. (2001) geliştirdiği ve Demirutku ile Sümer (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Portre Değerler Anketi kullanılmıştır. Araştırmada sekiz alt probleme cevap aranmaya çalışılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları aşağıdaki gibi özetlenebilir.

Öğrenciler devam ettikleri okulların kültürlerini farklı şekilde algılamaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%66,7'si) devam ettikleri okulların kültürlerini orta düzey olarak algılamaktadır.

Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin cinsiyetlerine göre "*öğretmeni algılama, okulu algılama ve okulun kültürel normları*" boyutlarında farklılık göstermemekte; "*okul değerleri, okul çevre ilişkisi ve okula aidiyet duygusu*" boyutlarında ise farklılık göstermektedir. Okul değerleri ve okula aidiyet duygusu boyutlarında bu farklılaşma bayan öğrencilerin lehine iken, okul çevre ilişkisi boyutunda ise bay öğrencilerin lehinedir.

Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre "*öğretmeni algılama, okul değerleri ve okula aidiyet duygusu*" boyutlarında farklılık göstermemekte; "*okulu algılama, okul çevre ilişkisi ve okulun kültürel normları*" boyutlarında ise öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılaşmalar sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin lehinedir.

Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre "*okul değerleri, okulu algılama, okul çevre ilişkisi ve okulun kültürel normları*" boyutlarında farklılık göstermemekte; "*öğretmeni algılama ve okula aidiyet duygusu*" boyutlarında ise öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Anne eğitim düzeyi okuryazar olmayan ve okuryazar olan öğrenciler öğretmeni daha olumlu algılamaktadır. Anne eğitim düzeyi okuryazar olmayan ve okuryazar olan öğrencilerin okula aidiyet duyguları daha yüksektir.

Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre "*okul değerleri, okulu algılama, okul çevre ilişkisi, okulun kültürel normları*" boyutlarında farklılık göstermemekte; "*öğretmeni algılama ve okula aidiyet duygusu*" boyutlarında ise öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrenciler öğretmeni daha olumlu algılamaktadır. Baba eğitim düzeyi okuryazar ve ilkokul olan öğrencilerin okula aidiyet duyguları daha yüksektir.

Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin anne mesleğine göre "*okul çevre ilişkisi, okul kültürel normları, okulu algılama, okula aidiyet duygusu*" boyutlarında farklılık göstermemekte; *öğretmeni algılama ve okul değerleri* boyutlarında ise öğrencilerin anne mesleğine göre farklılık göstermektedir. Anneleri ev hanımı olan öğrenciler öğretmeni daha olumlu algılamaktadır. Yine anneleri ev hanımı olan öğrenciler okullarının okul değerlerine daha fazla önem verdiğine inanmaktadırlar.

Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin baba mesleğine göre "*okulu algılama, okul değerleri, okul çevre ilişkisi, okulun kültürel normları*" boyutlarında farklılık göstermemekte; "*öğretmeni algılama, okula aidiyet duygusu*" boyutlarında ise öğrencilerin baba mesleğine göre farklılık göstermektedir. Baba mesleği mevsimlik işçi olan öğrenciler öğretmeni daha olumlu algılamaktadır. Baba mesleği mevsimlik işçi olan öğrencilerin okula aidiyet duygusu daha yüksektir.

Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin anne doğum yerine göre "*öğretmeni algılama, okul değerleri, okulu algılama, okul çevre ilişkisi, okulun kültürel normları*" boyutlarında farklılık göstermemekte; *okula aidiyet duygusu boyutunda ise* öğrencilerin anne doğum yerine göre farklılık göstermektedir. Anne doğum yeri köy olan öğrencilerin okula aidiyet duygusu daha yüksektir.

Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin baba doğum yerine göre "*öğretmeni algılama, okul değerleri, okulu algılama, okul çevre ilişkisi, okul kültürel normları*" boyutlarında farklılık göstermemekte; *okula aidiyet duygusu boyutunda ise* öğrencilerin baba doğum yerine göre farklılık göstermektedir. Baba doğum yeri köy olan öğrencilerin okula aidiyet duygusu daha yüksektir.

Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin ailelerinin gelirine göre "*okul değerleri, okulu algılama, okul çevre ilişkisi, okul kültürel normları, okula aidiyet duygusu*" boyutlarında farklılık göstermemekte; "*öğretmeni algılama*" boyutunda ise öğrencilerin ailelerinin gelirine göre farklılık göstermektedir. Ailelerinin geliri 702-1000 TL olan öğrenciler öğretmeni daha olumlu algılamaktadır.

Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin ailelerinin oturduğu yere göre "*okul değerleri, okulu algılama, okul kültürel normları*" boyutlarında farklılık göstermemekte; "*öğretmeni algılama, okul çevre ilişkisi ve okula aidiyet duygusu*"

boyutlarında ise öğrencilerin ailelerinin oturduğu yere göre farklılık göstermektedir. Ailelerinin oturduğu yer köy olan öğrenciler öğretmeni daha olumlu algılamaktadır. Ailelerinin oturduğu yer ilçe olan öğrenciler okullarının okul çevre ilişkisine daha fazla önem verdiğini düşünmektedir. Ailelerinin oturduğu yer köy ve ilçe olan öğrencilerin okula aidiyet duygusu daha yüksektir.

Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre "*öğretmeni algılama*" boyutunda farklılık göstermemekte; "*okul değerleri, okulu algılama, okul çevre ilişkisi, okulun kültürel normları, okula aidiyet duygusu*" boyutlarında farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar, okul değerleri ve okula aidiyet duygusu boyutlarında İmam Hatip Lisesi, okulu algılama boyutunda Endüstri Meslek Lisesi ve Teknik Lise, okul çevre ilişkisi ve okul kültürel normları boyutlarında ise Fen Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehinedir.

Öğretmenler görev yaptıkları okulların kültürlerini farklı şekilde algılamaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%71,5'i) görev yaptıkları okulların kültürlerini orta düzey olarak algılamaktadır.

Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri, cinsiyetlerine, öğretmenlikteki görev sürelerine, doğum yerlerine göre farklılık göstermemekte; öğrenim düzeylerine göre ise farklılık göstermektedir. Bu farklılık öğrenim düzeyi Yüksek Lisans olan öğretmenler lehinedir.

Öğrencilerin değerleri algılama düzeyleri, öğrencilerin cinsiyetlerine göre *güç değeri* boyutunda farklılık göstermemekte; "*uyarılım, hazcılık, öz yönelim başarı, evrenselcilik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik*" boyutlarında ise farklılık göstermektedir. Farklılık olan tüm boyutlarda farklılaşma bayan öğrencilerin lehinedir.

Öğrencilerin değerleri algılama düzeyleri, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre "*güç, uyarılım, hazcılık ve öz yönelim değerleri*" boyutlarında farklılık göstermemekte; "*başarı, evrenselcilik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik*" boyutlarında ise farklılık göstermektedir. Farklılık olan tüm boyutlarda farklılaşma bayan öğrencilerin lehinedir.

Öğrencilerin değerleri algılama düzeyleri, öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre "*güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, yardımseverlik*" boyutlarında farklılık göstermemekte; "*evrenselcilik, geleneksellik, uyma ve güvenlik*" boyutlarında ise farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin değerleri algılama düzeyleri, öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre "*yardımseverlik, uyarılım, öz yönelim, evrenselcilik ve güvenlik*" boyutlarında farklılık göstermemekte; "*güç, başarı, hazcılık, geleneksellik ve uyma*" boyutlarında ise farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin değerleri algılama düzeyleri, öğrencilerin anne mesleğine göre "*güç, hazcılık, uyarılım değeri*" boyutlarında farklılık göstermemekte; "*başarı, öz yönelim, evrenselcilik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik*" boyutlarında ise farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin değerleri algılama düzeyleri, öğrencilerin baba mesleğine göre "*evrenselcilik, güvenlik, öz yönelim, uyma, yardımseverlik, uyarılım, geleneksellik, başarı, hazcılık ve güç*" boyutlarında farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerin değerleri algılama düzeyleri, öğrencilerin anne doğum yerine göre "*başarı, evrenselcilik, uyma, yardımseverlik, uyarılım, geleneksellik, hazcılık ve güç değeri*" boyutlarında farklılık göstermemekte; "*öz yönelim ve güvenlik*" boyutlarında ise farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin değerleri algılama düzeyleri, öğrencilerin baba doğum yerine göre "*güç, başarı, hazcılık, uyarılım, evrenselcilik, yardımseverlik, geleneksellik ve uyma*" boyutlarında farklılık göstermemekte; "*öz yönelim ve güvenlik*" boyutlarında ise farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin değerleri algılama düzeyleri, öğrencilerin ailelerinin aylık gelirine göre "*hazcılık, öz yönelim*" boyutlarında farklılık göstermemekte; "*güç, evrenselcilik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik*" boyutlarında farklılık göstermektedir.

Öğrencilerin değerleri algılama düzeyleri, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre "*güç, hazcılık, uyarılım, öz yönelim*" boyutlarında farklılık göstermemekte;

"evrenselcilik, uyma, yardımseverlik, geleneksellik, başarı ve güvenlik" boyutlarında ise farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin değerleri algılama düzeyleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre "evrenselcilik, güvenlik, uyma, yardımseverlik, öz yönelim, geleneksellik, başarı, güç" boyutlarında farklılık göstermemekte; "hazcılık ve uyarılım" boyutlarında farklılık göstermektedir. Bu farklılaşma bayan öğretmenlerin lehinedir.

Öğretmenlerin değerleri algılama düzeyleri, öğretmenlikteki görev sürelerine göre "evrenselcilik, güvenlik, uyma, yardımseverlik, geleneksellik, başarı, uyarılım, hazcılık, güç" boyutlarında farklılık göstermemekte; "öz yönelim" boyutunda ise farklılık göstermektedir. Bu farklılık bay öğretmenlerin lehinedir.

Öğretmenlerin değerleri algılama düzeyleri, öğretmenlerin doğum yerlerine göre "evrenselcilik, güvenlik, uyma, yardımseverlik, öz yönelim, geleneksellik, başarı, uyarılım, güç" boyutlarında farklılık göstermemekte; "hazcılık" boyutunda ise farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin değerleri algılama düzeyleri, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre "evrenselcilik, güvenlik, uyma, yardımseverlik, öz yönelim, başarı, uyarılım, hazcılık, güç ve geleneksellik" boyutlarında farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerin değerlerin "güç, hazcılık, uyarılım ve öz yönelim" boyutlarına *anlam* ve önem yükleme durumları, okul kültürünü algılama düzeylerine göre farklılaşmamaktadır. Öğrencilerin değerlerin "evrenselcilik, güvenlik, uyma, yardımseverlik, başarı, geleneksellik" boyutlarına *anlam* ve önem yükleme durumları ise, okul kültürünü algılama düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Okul kültürünü yüksek düzeyde algılayan öğrenciler, okul kültürünü orta ve alt olarak algılayan öğrencilere göre değerlerin "başarı, evrenselcilik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik" boyutlarına daha fazla *anlam* ve önem yüklemektedirler.

Öğretmenlerin değerlerin "güç, başarı, hazcılık, öz yönelim, uyarılım ve evrenselcilik, güvenlik" boyutlarına *anlam* ve önem yükleme durumları, okul kültürünü algılama düzeylerine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin değerlerin "uyma, yardımseverlik, geleneksellik" boyutlarına *anlam* ve önem yükleme durumları ise, okul

kültürünü algılama düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Okul kültürünü algılama düzeyi yüksek olan öğretmenler, değerlerin "*uyma, yardımseverlik, geleneksellik*" boyutlarına, okul kültürünü alt ve orta olarak algılayan öğretmenlere göre daha fazla anlam ve önem yüklemektedirler.

Anahtar Kelimeler: Okul Kültürü, Örgüt Kültürü, Değer, Değerler Eğitimi, Etkin Okul.

ABSTRACT

VALUES EDUCATION VIA SCHOOL CULTURE IN HIGH SCHOOLS (The example of Malatya)

GÖLDAĞ, Battal
Ph.D., Inonu University, Institute of Educational Sciences
Curriculum and Instruction

Advisor: Professor Doctor Feridun MERTER
January, 2015, XXXIX+423 pages

This study has been conducted to determine the effect of high school teachers 'and students' perceptions of school culture on "values" education.

The scope of the study is twelfth grade students in the central district of Malatya in the 2012-2013 academic year the teachers in these institution. In sample selection, stratified sampling method has been used. The sample size is 447 persons for students and is 326 persons for teachers. In the analysis of data .95 level of significance has been taken.

As data collection tool, personal information form has been used for teachers and students, School Culture Scale has been used to determine the students' perceptions about school culture and School Culture Survey developed by Steve Gruenert and Jerry Valentine (1998) and adapted to Turkish by the researcher has been used to determine the teachers' perceptions about school culture.

Portrait Values Questionnaire developed by Schwartz et al. (2001) and adapted into Turkish by Demirutku and Sumer (2010) has been to determine the value perceptions of students and teachers. In the study, it has been tried to find out answers to eight sub-problem.

In the analysis of the data, arithmetic mean, standard deviation, frequency, percentage, Mann Whitney U test, Kruskal-Wallis H test have been used.

The findings of the study can be summarized as follows.

Students perceive their culture of the school they attend in different ways. The majority of students (66.7%) perceive the cultures of the school they attend as moderate.

Students' perceptions of the school culture levels according to gender do not show differences in "*teacher perceptions, school perception and school cultural norms*" dimensions whereas they show differences in "*school values, school environment relationships and school sense of belonging*" dimensions. While this differentiation is in favor of female students in school values and sense of belonging to the school dimensions, it is in favor of the male students in the school environment relationship dimension.

Students' school culture detection level show difference according to students' socio-economic status in "*teacher perceptions, school values and school sense of belonging*" but show no difference according to students socio-economic status in "*school perceptions, school environment relationship and the school's cultural norms*" dimension. These variations are in favor of students coming from middle socio-economic level.

Students' school culture detection level show difference according to students' mothers' education level in "*school values, school recognition, the school environment relationship and the school's cultural norms*" but show no difference according to students' mothers' education level in "*teacher perceptions and school sense of belonging*" dimension. The students whose mother's education level is illiterate and literate perceive their teachers more positively. The students whose mother's education level is illiterate and literate have a higher sense of belonging to the school.

Students school culture detection level show difference according to students' patents' education level in "*school values, school recognition, the school environment relationship, the school's cultural norms*" but show no difference according to students' parents' education level in "*teacher perceptions and school sense of belonging*" dimension. The students whose father's education primary school perceives their teachers more positively. The students whose father's education level is literate and primary school have a higher sense of belonging to the school.

Students' school culture detection level show difference according to students' mothers' profession in "*school environment relationships, school, cultural norms, school perception, school sense of belonging*" but show no difference according to students' mothers' profession in "*teacher perceptions and school values*" dimension. The students whose mothers are housewife perceive their teachers more positively. Again, it is believed that the students whose mothers are housewife pay more attention to school values.

Students' school culture detection level show difference according to students' fathers' profession in "*school perceptions, school values, school environment relationship, the school's cultural norms*" but show no difference according to students' fathers' profession in "*teacher perceptions, school sense of belonging*" dimension. The students whose fathers are seasonal workers perceive their teachers more positively. The students whose fathers are seasonal workers or ordinary workers school have a higher sense of belonging to the school.

Students' school culture detection level show no difference according to students' mothers' place of birth in "*teacher perceptions, school values, school recognition, the school environment relationship, the school's cultural norms*" but shows difference according to students' mothers' place of birth in "*school sense of belonging*" dimension. The students whose mothers' place of birth is village have a higher sense of belonging to the school.

Students' school culture detection level show no difference according to students' fathers' place of birth in "*teacher perceptions, school values, school recognition, the school environment relationship, the school's cultural norms*" but shows difference according to students' fathers' place of birth in "*school sense of belonging*" dimension. The students whose mothers' place of birth is village have a higher sense of belonging to the school.

Students' school culture detection level show no difference according to students' parent's income in "*school values, school recognition, the school environment relationships, school, cultural norms, school sense of belonging*" but shows difference according to students' parent's income in "*teacher perception*" dimension. The students

whose parent's income is between 702-1000 TL have a more positive look to their teachers.

Students' school culture detection levels show no difference according to students' parent's residential places” *“school values, school perception, school cultural norms”* but shows difference according to students' parent's residential places in *“teacher perceptions, school environment relationships and school sense of belonging”* dimension. The students whose parent's residential places are villages perceive their teachers more positively. The students whose parent's residential places think that their schools pay more attention to their environmental relationships. The students whose parent's residential places are villages and towns have a higher sense of belonging to school.

Students' school culture detection levels show no difference according to the type of school students are attending in *“teachers perception”* but shows difference according to the type of school students are attending in *“school values, school recognition, the school environment relationship, the school's cultural norms, school sense of belonging”* dimension. The students whose parent's residential places are villages perceive their teachers more positively. These differences are in favor of students at religious high school in school values and belonging to school dimension, at Vocational and Technical High School in recognizing the school dimension, and at Science high school in school cultural norms and school-environment relationship dimensions.

Teachers perceive the culture of schools in which they work in different ways. The majority of teachers (71.5%) perceive the cultural level of the schools in which they work as moderate.

Teachers' school culture perception levels show no difference according their gender, tenure in teaching, but show difference according to their education levels. These differences are in favor of teachers who have MSc degrees.

Students' values detection levels show no difference according to their gender in *power value* dimension but show difference in *“stimulation, hedonism, self-direction,*

achievement, universalism, benevolence, tradition, conformity and security" dimensions. The differences in all differing areas are in favor of female students.

Students' values detection levels show no difference according to students' socio-economic status in "*power, stimulation, hedonism and self-direction*" dimensions but show difference in "*achievement, universalism, benevolence, tradition, conformity and security*" dimensions. The differences in all differing areas are in favor of female students.

Students' values detection levels show no difference according to students' mothers' education levels in "*power, achievement, hedonism, stimulation, self-direction and benevolence*" dimensions but show difference in "*universalism, tradition, conformity and security*" dimensions.

Students' values detection levels show no difference according to students' fathers' education levels in "*benevolence, stimulation, self-direction, universalism and security*" dimensions but show difference in "*power, achievement, hedonism, tradition and conformity*" dimensions.

Students' values detection levels show no difference according to students' mothers' profession in "*power, hedonism, stimulation*" value dimensions but show difference in "*achievement, self-direction, universalism, benevolence, tradition, conformity and security*" dimensions.

Students' values detection levels show no difference according to students' fathers' profession in "*universalism, security, self-direction, conformity, benevolence, stimulation, tradition, achievement, hedonism, and power*" dimensions.

Students' value detection levels show no difference according to students' mothers' place of birth in "*achievement, universalism, conformity, benevolence, stimulation am, tradition, hedonism and power*" value dimensions but show difference in "*self-direction and security*" dimensions.

Students' values detection levels show no difference according to students' fathers' place of birth in "*power, achievement, hedonism, stimulation, universalism,*

benevolence, tradition and conformity" dimensions but show difference in "*self-direction and security*" dimensions.

Students' value detection levels show no difference according to students' parent's income in "*hedonism and self-direction*" dimensions but show difference in "*power, universalism, benevolence, tradition, conformity and security*" dimensions.

Students' value detection levels show no difference according to the type of schools the students are attending in "*power, hedonism, stimulation, self-direction*" dimensions but show difference in "*universalism, conformity, benevolence, tradition, achievement and security*" dimensions.

Teachers' value detection levels show no difference according to their gender in "*universalism, security, conformity, benevolence, self-direction, tradition, achievement, power*" dimensions but show difference in "*hedonism and stimulation*" dimensions. These differences are in favor of female teachers.

Teachers' value detection levels show no difference according to their tenure in "*universalism, security, conformity, benevolence, tradition, achievement, stimulation, hedonism, power*" dimensions but show difference in "*self-direction*" dimension. These differences are in favor of female teachers.

Teachers' value detection levels show no difference according to their place of birth in "*universalism, security, conformity, benevolence, self-direction, and tradition, achievement, stimulation, güç*" dimensions but show difference in "*hedonism*" dimension.

Teachers' value detection levels show no difference according to their education levels in "*universalism, security, conformity, benevolence, self-direction, achievement, stimulation, hedonism, power, and tradition*" dimensions.

Students' placement of value and importance on "*power, hedonism, stimulation, and self-direction*" dimensions of values does not differ according to their level of culture perception. Student's placement of the value and importance on "*universalism, security, conformity, benevolence, achievement, tradition*" differs according to their

level of culture perception. Students who perceive school culture at a high level pay more attention and significance on achievement, universalism, benevolence, tradition, conformity and security dimensions of values than those who perceive school culture at moderate or low levels.

Teachers' placement of value and importance on "*power, achievement, hedonism, self-direction, stimulation, universalism and security*" dimensions of values does not differ according to their level of culture perception. Teacher's placement of the value and importance on "*conformity, benevolence, tradition*" differs according to their level of culture perception. Teachers who perceive school culture at a high level pay more attention and significance on fit, benevolence, tradition dimensions of values than those who perceive school culture at moderate or low levels.

Keywords: School Culture, Organizational Culture, Values, Values Education, Effective School.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
KABUL VE ONAY SAYFASI	i
ONUR SÖZÜ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	xi
TABLolar LİSTESİ	xxxviii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxxvix
KISALTMALAR LİSTESİ	

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Problem Cümlesi	5
1.4. Alt Problemler	5
1.5. Araştırmanın Önemi	6
1.6. Sayıtlar	10
1.7. Sınırlılıklar	11
1.8. Tanımlar	11

BÖLÜM 2

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler	13
2.1.1. Kültür	13
2.1.2. Örgüt	23
2.1.3. Örgüt Kültürü	24
2.2. Örgüt Kültürü Sınıflamaları	34
2.2.1. Denison Örgüt Kültürü Sınıflaması	34
2.2.1.1. Temel Kavramsal Boyutlar ve Alt Boyutlar	35
2.2.1.1.1. Katılım	35
2.2.1.1.2. Tutarlılık	36

	Sayfa
2.2.1.1.3 Uyum Yeteneği	36
2.2.1.1.4. Misyon	37
2.2.2. Cameron ve Quinn Sınıflaması	37
2.2.2.1. Adhokrasi Kùltürü	38
2.2.2.2. Klan Kùltürü – İşbirliğine Dayalı Kùltür.	39
2.2.2.3. Hiyerarşı Kùltürü – Yapılaşmış Kùltür.	40
2.2.2.4. Pazar Kùltürü – Pazar Merkezli Kùltür.	41
2.2.3. Harrison – Handy Sınıflaması	42
2.2.3.1. Güç Kùltürü (Zeus)	43
2.2.3.2. Rol Kùltürü (Apollo)	45
2.2.3.3. Görev Kùltürü (Athena)	47
2.2.3.4. Birey Kùltürü (Dionysus)	48
2.2.4. Deal ve Kennedy Sınıflaması	49
2.2.4.1. Sert Erkek-Maço Kùltürü (The Tough-Guy-Macho Culture)	50
2.2.4.2. Sert Çalış Sıkı Oyna Kùltürü (The Work Hard- Play Hard Culture)	51
2.2.4.3.Kendi Örgütüne Oyna Kùltürü (Play to Your Organization Culture)	51
2.2.4.4. Süreç Kùltürü (Procces Culture)	52
2.3. Örgüt Kùltürünün Unsurları	52
2.3.1. Örgüt Kùltürünün Görünmeyen Özellikleri	59
2.3.1.1. İnançlar	59
2.3.1.2. Değerler	60
2.3.1.3. Normlar	65
2.3.2. Örgüt Kùltürünün Görünen Özellikleri	66
2.3.2.1. Örgütsel Semboller	66
2.3.2.2. Fiziksel Semboller	68
2.3.2.3. Sözel ve Davranışsal Semboller	69
2.3.2.3. 1. Hikâyeler	69
2.3.2.3. 2. Kahramanlar	71
2.3.2.3. 3. Mitler	72

	Sayfa
2.3.2.3. 4. Törenler	75
2.4. Okul Kültürü	78
2.4.1. Okul Kültürünün Oluşturulması	87
2.4.2. Okul Kültürünün Geliştirilmesi	91
2.4.3. Pozitif Okul Kültürü	95
2.4.4. Negatif Okul Kültürü	96
2.4.4.1. Negatif Okul Kültürünün Gelişmesi	97
2.4.5. Okul Kültürünün Tanıtılması	98
2.5. Etkin Okullar	99
2.5.1. Etkin Okulların Özellikleri	100
2.6. Değerler	102
2.6.1. Değer ve Değerler Kavramı	102
2.6.1.1. Değerlerin özellikleri	106
2.6.1.2. Değerlerin İşlevleri	106
2.6.1.2.1. Değerlerin Toplumsal İşlevleri	107
2.6.1.2.2. Değerlerin Eğitimsel İşlevleri	107
2.6.2. Değer Sınıflamaları	108
2.6.2.1. Rokeach Değer Sınıflaması	108
2.6.2.2. Spranger Değer Sınıflaması	110
2.6.2.3. Schwartz'a Göre Değerlerin Özellikleri ve Sınıflandırılması	111
2.6.2.3.1. Schwartz Değer Grupları ve Listesi	113
2.6.2.3.2. Schwartz Değer Sisteminin Yapısı	115
2.6.3. Felsefî Akımlar ve Değerler	118
2.6.3.1. İdealizm	118
2.6.3.2. Realizm	121
2.6.3.3. Pragmatizm	122
2.6.3.4. Existentialism (varoluşçuluk)	123
2.7. Değerler Eğitimi	125
2.7.1. Değerler Öğretiminde Yaklaşımlar	128
2.7.1.1. Değeri Telkin Etmek	128
2.7.1.2. Değer Açıklamak	129

	Sayfa
2.7.1.3. Değer Analizi	132
2.7.1.4. Ahlaki Muhakeme (Analiz)	134
2.7.2. Değerler Eğitiminin Amacı	136
2.8. İlgili Araştırmalar	139
2.8.1. Okul Kültürü İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	139
2.8.2. Okul Kültürü İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	155
2.8.3. Değerler Eğitimi İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	162
2.8.4. Değerler Eğitimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	182

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı ve Modeli	189
3.2. Evren ve Örneklem	190
3.3. Veri Toplama Teknikleri	196
3.3.1. Öğretmenler İçin Okul Kültürü Ölçeği Uyarlama Çalışması	197
3.3.2. Öğrenciler İçin Okul Kültürü Ölçeği Geliştirme Çalışması	198
3.3.2.1. Yapı Geçerliliğine ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular	200
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması	200
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	203

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler	209
4.1.1. Öğrencilerin Değer Tercihleri Sıralaması	218
4.2. Öğretmenlere ait Kişisel Bilgiler	220
4.2.1. Öğretmenlerin Değer Tercihleri Sıralaması	225
4.3. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	227
4.4. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	228
4.5. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	271
4.6. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	272
4.7. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	274

	Sayfa
4.8. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	342
4.9. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	360
4.10. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	369

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar	376
5.2. Öneriler	386
KAYNAKLAR	389
EKLER	
EK-A Okul Kültürü Ölçeği (Öğrenci)	414
EK-B Okul Kültürü Ölçeği (Öğretmen)	417
EK-C Portre Değerler Anketi	419
EK-D Malatya İli Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	421
EK-E Okul Kültürü Ölçeği (Öğretmenler İçin) Türkçe Uyarlama İzin Yazıları	422

TABLolar LİSTESİ

No		Sayfa
1.	Paylaşılan Değerler.....	64
2.	Törenlerin Düzenleniş Türü, Amaçları ve Sonuçları.....	77
3.	Rokeach Değer Sınıflaması.....	109
4.	Motivasyonel Değer Tipleri.....	117
5.	Farklı Kurum ve Ülkelerin Belirledikleri Ortak Değerler Listesi	127
6.	Evrende Yer Alan Ortaöğretim Okullarına Ait Öğretmen ve 12. Sınıf Öğrenci Sayıları.....	191
7.	Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ve Öğrenci Sayıları.....	193
8.	Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ve Öğretmen Sayıları.....	194
9.	Örnekleme Dâhil Edilen Okulların Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı.....	195
10.	Örnekleme Dâhil Edilen Okulların 12. Sınıf Öğrenci Sayılarına ve Örnekleme Dâhil Edilen Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı.....	195
11.	Örnekleme Dâhil Edilen Okulların Öğretmen Sayılarına ve Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmen Sayısına Göre Dağılımı.....	196
12.	Portre Değerler Anketinin Ölçeklerinin Değer Tipi Ortalamaları ve Güvenirlik Katsayıları.....	197
13.	Öğrenciler İçin Okul Kültürü Ölçeği Geliştirme Çalışmasına Dahil Edilen Okullar ve Öğrenci Sayıları.....	199
14.	Pilot Uygulama Sonrasında Okul Kültürü (Öğrenci) Ölçeğinin Faktör Yapısına İlişkin Bulgular	201
15.	Öğrenciler İçin Okul Kültürü Ölçeği Kolmogorov Simirnov, Shapiro-Wilk test sonuçları.....	206
16.	Öğrenciler İçin Portre Değerler Anketi Kolmogorov Simirnov, Shapiro-Wilk test sonuçları.....	206
17.	Öğretmenler İçin Portre Değerler Anketi Kolmogorov Simirnov, Shapiro-Wilk test sonuçları.....	207
18.	Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara ve Okul Türlerine Göre	209

No		Sayfa
	Dağılımı.....	
19.	Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı.....	210
20.	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	210
21.	Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	211
22.	Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	211
23.	Öğrencilerin Anne Mesleklerine Göre Dağılımı.....	212
24.	Öğrencilerin Baba Mesleklerine Göre Dağılımı.....	212
25.	Öğrencilerin Anne Doğum Yerine Göre Dağılımı.....	213
26.	Öğrencilerin Baba Doğum Yerine Göre Dağılımı.....	213
27.	Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirine Göre Dağılımı.....	214
28.	Öğrencilerin Ailelerinin Oturdukları Yere Göre Dağılımı.....	214
29.	Öğrencilerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşleri.....	215
30.	Bay Öğrencilerin Değer Tercihleri Sıralaması.....	218
31.	Bayan Öğrencilerin Değer Tercihleri Sıralaması.....	219
32.	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullara ve Okul Türlerine Göre Dağılımı.....	220
33.	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	221
34.	Görev Yapılan Okulun Öğrencilerinin Sosyo Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı.....	221
35.	Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğindeki Görev Sürelerine Göre Dağılımı.....	222
36.	Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	222
37.	Öğretmenlerin Doğum Yerlerine Göre Dağılımı.....	223
38.	Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşleri.....	224
39.	Bay Öğretmenlerin Değer Tercihleri Sıralaması.....	225
40.	Bayan Öğretmenlerin Değer Tercihleri Sıralaması.....	226
41.	Öğrencilerin Algıladıkları Okul Kültürü Düzeylerinin Dağılımı.....	227

No		Sayfa
42.	Öğrencilerin Okul Kültürü Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	228
43.	Öğrencilerin Okul Kültürü Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	230
44.	Öğrencilerin Öğretmeni Algılama Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	232
45.	Öğrencilerin Okul Değerleri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	233
46.	Öğrencilerin Okulu Algılama Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	223
47.	Öğrencilerin Okul Çevre İlişkisi Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	234
48.	Öğrencilerin Okul Çevre İlişkisi Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	234
49.	Öğrencilerin Okul Çevre İlişkisi Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	235
50.	Öğrencilerin Okul Kültürü Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	236
51.	Öğrencilerin Öğretmeni Algılama Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	236
52.	Öğrencilerin Okul Değerleri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	237
53.	Öğrencilerin Okulu Algılama Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	238
54.	Öğrencilerin Okul Çevre İlişkisi Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	238
55.	Öğrencilerin Okul Kültürel Normları Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	239
56.	Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	239
57.	Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	240

No		Sayfa
58.	Öğrencilerin Öğretmeni Algılama Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	241
59.	Öğrencilerin Okul Değerleri Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	241
60.	Öğrencilerin Okulu Algılama Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	242
61.	Öğrencilerin Okul Çevre İlişkisi Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	242
62.	Öğrencilerin Okul Kültürel Normları Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	243
63.	Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	243
64.	Öğrencilerin Okul Kültürü Toplam Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	244
65.	Öğrencilerin Öğretmeni Algılama Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	244
66.	Öğrencilerin Okul Değerleri Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	245
67.	Öğrencilerin Okulu Algılama Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	246
68.	Öğrencilerin Okul Çevre İlişkisi Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	246
69.	Öğrencilerin Okul Kültürel Normları Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	247
70.	Öğrencilerin Okul Çevre İlişkisi Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	247
71.	Öğrencilerin Okul Kültürü Toplam Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	248
72.	Öğrencilerin Öğretmeni Algılama Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	249
73.	Öğrencilerin Okul Değerleri Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	249

No		Sayfa
74.	Öğrencilerin Okulu Algılama Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	250
75.	Öğrencilerin Okul Çevre İlişkisi Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	250
76.	Öğrencilerin Okul Çevre İlişkisi Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	251
77.	Öğrencilerin Okul Çevre İlişkisi Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	251
78.	Öğrencilerin Okul Kültürü Toplam Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	252
79.	Öğrencilerin Öğretmeni Algılama Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	252
80.	Öğrencilerin Okul Değerleri Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	253
81.	Öğrencilerin Okulu Algılama Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	253
82.	Öğrencilerin Okul Çevre İlişkisi Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	254
83.	Öğrencilerin Okul Kültürel Normları Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	254
84.	Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	255
85.	Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	256
86.	Öğrencilerin Öğretmeni Algılama Puanlarının Ailelerinin Gelirine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	256
87.	Öğrencilerin Okul Değerleri Puanlarının Ailelerinin Gelirine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	257
88.	Öğrencilerin Okulu Algılama Puanlarının Ailelerinin Gelirine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	258
89.	Öğrencilerin Okul Çevre İlişkisi Puanlarının Ailelerinin Gelirine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	258

No		Sayfa
90.	Öğrencilerin Okul Kültürel Normları Puanlarının Ailelerinin Gelirine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	259
91.	Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Ailelerinin Gelirine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	259
92.	Öğrencilerin Okul Kültürü Toplam Puanlarının Ailelerinin Gelirine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	260
93.	Öğrencilerin Öğretmeni Algılama Puanlarının Ailelerinin Oturduğu Yere Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	260
94.	Öğrencilerin Okul Değerleri Puanlarının Ailelerinin Oturduğu Yere GöreKruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	261
95.	Öğrencilerin Okulu Algılama Puanlarının Ailelerinin Oturduğu Yere GöreKruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	261
96.	Öğrencilerin Okul Çevre İlişkisi Puanlarının Ailelerinin Oturduğu Yere GöreKruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	262
97.	Öğrencilerin Okul Kültürel Normları Puanlarının Ailelerinin Oturduğu Yere GöreKruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	262
98.	Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Ailelerinin Oturduğu Yere GöreKruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	263
99.	Öğrencilerin Okul Kültürü Toplam Puanlarının Ailelerinin Oturduğu Yere GöreKruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	263
100.	Öğrencilerin Öğretmeni Algılama Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	264
101.	Öğrencilerin Okul Değerleri Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre GöreKruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	265
102.	Öğrencilerin Okulu Algılama Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre GöreKruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	266
103.	Öğrencilerin Okul Çevre İlişkisi Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	267
104.	Öğrencilerin Okul Kültürel Normları Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre GöreKruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	268
105.	Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre GöreKruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	269

No		Sayfa
106.	Öğrencilerin Okul Kültürü Toplam Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre GöreKruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	270
107.	Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Kültürü Düzeylerinin Dağılımı.....	271
108.	Öğretmenlerin Okulun Kültürü Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	272
109.	Öğretmenlerin Okulun Kültürü Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	272
110.	Öğretmenlerin Okul Kültürü Puanlarının Öğretmenlikteki Görev Süresine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	273
111.	Öğretmenlerin Okul Kültürü Puanlarının Doğum Yerlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Testi Sonuçları.....	273
112.	Öğrencilerin Değer Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	274
113.	Öğrencilerin Değer Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	278
114.	Öğrencilerin Güç Değeri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	281
115.	Öğrencilerin Başarı Değeri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	282
116.	Öğrencilerin Hazcılık Değeri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	282
117.	Öğrencilerin Uyarılım Değeri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	283
118.	Öğrencilerin Öz Yönelim Değeri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	284
119.	Öğrencilerin Evrenselcilik Değeri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	284
120.	Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	285
121.	Öğrencilerin Geleneksellik Değeri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	286

No		Sayfa
122.	Öğrencilerin Uyma Değeri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	287
123.	Öğrencilerin Güvenlik Değeri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	288
124.	Öğrencilerin Toplam Değer Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	289
125.	Öğrencilerin Güç Değeri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	290
126.	Öğrencilerin Başarı Değeri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	291
127.	Öğrencilerin Hazcılık Değeri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	292
128.	Öğrencilerin Uyarılım Değeri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	293
129.	Öğrencilerin Öz Yönelim Değeri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	293
130.	Öğrencilerin Evrenselcilik Değeri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	294
131.	Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	294
132.	Öğrencilerin Geleneksellik Değeri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	295
133.	Öğrencilerin Uyma Değeri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	296
134.	Öğrencilerin Güvenlik Değeri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	297
135.	Öğrencilerin Toplam Değer Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	297
136.	Öğrencilerin Güç Değeri Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	298
137.	Öğrencilerin Başarı Değeri Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	299

No		Sayfa
138.	Öğrencilerin Hazcılık Değeri Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	299
139.	Öğrencilerin Uyarılım Değeri Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	300
140.	Öğrencilerin Öz Yönelim Değeri Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	300
141.	Öğrencilerin Evrenselcilik Değeri Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	301
142.	Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	301
143.	Öğrencilerin Geleneksellik Değeri Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	302
144.	Öğrencilerin Uyma Değeri Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	303
145.	Öğrencilerin Güvenlik Değeri Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	303
146.	Öğrencilerin Toplam Değer Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	304
147.	Öğrencilerin Güç Değeri Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	305
148.	Öğrencilerin Başarı Değeri Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	305
149.	Öğrencilerin Hazcılık Değeri Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	306
150.	Öğrencilerin Uyarılım Değeri Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	306
151.	Öğrencilerin Öz Yönelim Değeri Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	307
152.	Öğrencilerin Evrenselcilik Değeri Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	307
153.	Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	308

No		Sayfa
154.	Öğrencilerin Geleneksellik Değeri Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	308
155.	Öğrencilerin Uyma Değeri Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	309
156.	Öğrencilerin Güvenlik Değeri Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	309
157.	Öğrencilerin Toplam Değer Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	310
158.	Öğrencilerin Güç Değeri Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	310
159.	Öğrencilerin Başarı Değeri Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	311
160.	Öğrencilerin Hazcılık Değeri Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	311
161.	Öğrencilerin Uyarılım Değeri Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	312
162.	Öğrencilerin Öz Yönelim Değeri Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	312
163.	Öğrencilerin Evrenselcilik Değeri Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	313
164.	Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	313
165.	Öğrencilerin Geleneksellik Değeri Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	314
166.	Öğrencilerin Uyma Değeri Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	314
167.	Öğrencilerin Güvenlik Değeri Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	315
168.	Öğrencilerin Toplam Değer Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	316
169.	Öğrencilerin Güç Değeri Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	316

No		Sayfa
170.	Öğrencilerin Başarı Değeri Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	317
171.	Öğrencilerin Hazcılık Değeri Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	317
172.	Öğrencilerin Uyarılım Değeri Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	318
173.	Öğrencilerin Öz Yönelim Değeri Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	318
174.	Öğrencilerin Evrenselcilik Değeri Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	319
175.	Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	320
176.	Öğrencilerin Geleneksellik Değeri Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	320
177.	Öğrencilerin Uyma Değeri Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	321
178.	Öğrencilerin Güvenlik Değeri Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	321
179.	Öğrencilerin Toplam Değer Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	322
180.	Öğrencilerin Güç Değeri Puanlarının Ailelerinin Gelirlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	323
181.	Öğrencilerin Başarı Değeri Puanlarının Ailelerinin Gelirlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	324
182.	Öğrencilerin Hazcılık Değeri Puanlarının Ailelerinin Gelirlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	324
183.	Öğrencilerin Uyarılım Değeri Puanlarının Ailelerinin Gelirlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	325
184.	Öğrencilerin Öz Yönelim Değeri Puanlarının Ailelerinin Gelirlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	325
185.	Öğrencilerin Evrenselcilik Değeri Puanlarının Ailelerinin Gelirlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	326

No		Sayfa
186.	Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri Puanlarının Ailelerinin Gelirlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	327
187.	Öğrencilerin Geleneksellik Değeri Puanlarının Ailelerinin Gelirlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	328
188.	Öğrencilerin Uyma Değeri Puanlarının Ailelerinin Gelirlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	329
189.	Öğrencilerin Güvenlik Değeri Puanlarının Ailelerinin Gelirlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	330
190.	Öğrencilerin Toplam Değer Puanlarının Ailelerinin Gelirlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	331
191.	Öğrencilerin Güç Değeri Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	332
192.	Öğrencilerin Başarı Değeri Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	332
193.	Öğrencilerin Hazcılık Değeri Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	333
194.	Öğrencilerin Uyarılım Değeri Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	334
195.	Öğrencilerin Öz Yönelim Değeri Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	335
196.	Öğrencilerin Evrenselcilik Değeri Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	336
197.	Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	337
198.	Öğrencilerin Geleneksellik Değeri Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	338
199.	Öğrencilerin Uyma Değeri Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	339
200.	Öğrencilerin Güvenlik Değeri Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	340
201.	Öğrencilerin Toplam Değer Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	341

No		Sayfa
202.	Öğretmenlerin Değer Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	342
203.	Öğretmenlerin Güç Değeri Puanlarının Öğretmenlikteki Görev SürelerineGöre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	345
204.	Öğretmenlerin Başarı Değeri Puanlarının Öğretmenlikteki Görev Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	345
205.	Öğretmenlerin Hazcılık Değeri Puanlarının Öğretmenlikteki Görev Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	346
206.	Öğretmenlerin Uyarılım Değeri Puanlarının Öğretmenlikteki Görev Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	346
207.	Öğretmenlerin Öz Yönelim Değeri Puanlarının Öğretmenlikteki Görev Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	347
208.	Öğretmenlerin Evrenselcilik Değeri Puanlarının Öğretmenlikteki Görev Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	348
209.	Öğretmenlerin Yardımseverlik Değeri Puanlarının Öğretmenlikteki Görev Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	348
210.	Öğretmenlerin Geleneksellik Değeri Puanlarının Öğretmenlikteki Görev Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	349
211.	Öğretmenlerin Uyma Değeri Puanlarının Öğretmenlikteki Görev Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	349
212.	Öğretmenlerin Güvenlik Değeri Puanlarının Öğretmenlikteki Görev Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	350
213.	ÖğretmenlerinToplam Değer Puanlarının Öğretmenlikteki Görev Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	350
214.	Öğretmenlerin Güç Değeri Puanlarının Doğum Yerlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	351
215.	Öğretmenlerin Başarı Değeri Puanlarının Doğum Yerlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	351
216.	Öğretmenlerin Hazcılık Değeri Puanlarının Doğum Yerlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	352
217.	Öğretmenlerin Uyarılım Değeri Puanlarının Doğum Yerlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	353

No		Sayfa
218.	Öğretmenlerin Öz Yönelim Değeri Puanlarının Doğum Yerlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	353
219.	Öğretmenlerin Evrenselcilik Değeri Puanlarının Doğum Yerlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	354
220.	Öğretmenlerin Yardımseverlik Değeri Puanlarının Doğum Yerlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	354
221.	Öğretmenlerin Geleneksellik Değeri Puanlarının Doğum Yerlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	355
222.	Öğretmenlerin Uyma Değeri Puanlarının Doğum Yerlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	355
223.	Öğretmenlerin Güvenlik Değeri Puanlarının Doğum Yerlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	356
224.	Öğretmenlerin Toplam Değer Puanlarının Doğum Yerlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	356
225.	Öğretmenlerin Değer Puanlarının Eğitim Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	357
226.	Öğrencilerin Güç Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	360
227.	Öğrencilerin Başarı Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	361
228.	Öğrencilerin Hazcılık Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	361
229.	Öğrencilerin Uyarılım Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	362
230.	Öğrencilerin Öz Yönelim Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	362
231.	Öğrencilerin Evrenselcilik Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	363
232.	Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	364
233.	Öğrencilerin Geleneksellik Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	365

No		Sayfa
234.	Öğrencilerin Uyma Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	366
235.	Öğrencilerin Güvenlik Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	367
236.	Öğrencilerin Toplam Değer Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	368
237.	Öğretmenlerin Güç Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	369
238.	Öğretmenlerin Başarı Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	370
239.	Öğretmenlerin Hazcılık Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	370
240.	Öğretmenlerin Uyarılım Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	371
241.	Öğretmenlerin Öz Yönelim Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	371
242.	Öğretmenlerin Evrenselcilik Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	372
243.	Öğretmenlerin Yardımseverlik Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	372
244.	Öğretmenlerin Geleneksellik Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	373
245.	Öğretmenlerin Uyma Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	374
246.	Öğretmenlerin Güvenlik Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	375
247.	Öğretmenlerin Toplam Değer Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	375

ŞEKİLLER LİSTESİ

No.		Sayfa
1.	Mantık Programlamamın Üç Seviyesi.....	20
2.	Örgüt Kültürü Oluşumu ve Sonuçları.....	27
3.	Denison Örgüt Kültürü Sınıflaması.....	34
4.	Cameron ve Quinn Sınıflaması.....	37
5.	Harrison-Handy Sınıflaması.....	42
6.	Deal ve Kennedy Sınıflaması.....	49
7.	Duncan'a Göre Örgüt Kültürünün Öğeleri.....	54
8.	Kültür Seviyeleri ve Etkileşimleri.....	56
9.	Ortak Kültürün Seviyeleri.....	58
10.	Okul Kültürünün Katmanları.....	82
11.	Okul Kültürünün Okul İyileştirme Modeli.....	94
12.	Motivasyonel Değer Tipleri.....	116
13.	Öğrenciler için Portre Değerler Anketi Normallik Varsayım Değerleri..	204
14.	Öğretmenler için Portre Değerler Anketi Normallik Varsayım Değerleri.....	205

KISALTMALAR LİSTESİ

- ÖA : Öğretmeni Algılama
OD : Okul Değerleri
OA : Okulu Algılama
OÇİ : Okul Çevre İlişkisi
OKN : Okul Kültürel Normları
OAD : Okula Aidiyet Duygusu
OKTP : Okul Kültürü Toplam Puanı
OKÖ-1: Okul Kültürü Ölçeği (Öğretmen)
OKÖ-2: Okul Kültürü Ölçeği (Öğrenci)
- \bar{X} : Aritmetik Ortalama
S : Standart Sapma
% : Yüzde

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar değerleri doğuştan kalıtsal olarak kazanmamakta bunları ailede, okulda, arkadaş çevresinde, iş hayatında yani yaşam içerisinde kazanmaktadır. Değerler; insanların bakış açısını, kişiliğini, kendini tanımasını ve yaşadığı çevreyi değerlendirmesini sağlayan temel ölçütler olarak hizmet görmektedir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 11. maddesinde "Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır" denilmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek; aile, toplum ve okulun başlıca görevleri arasındadır. Bu perspektiften hareketle okulların temel iki amacı vardır (Ekşi, 2003: 79).

1. Akademik açıdan başarılı bireyler yetiştirmek,
2. Temel millî ve manevi değerleri öğrencilere kazandırmak.

İnsanlar değerleri okulda eğitim programları vasıtası ile planlı olarak, okul kültürü vasıtası ile plansız ve örtük olarak, toplumun içerisinde ise plansız, yaşayarak öğrenirler. Okullar, kendi kültürlerini öğrencilere çeşitli şekillerde aktarırlar. Öğretmen ve yöneticilerin beden dili, mekânların kullanımı, güç ve statü sembollerinin kullanımı ile okul kültürü öğrencilere sözsüz olarak aktarılır.

Okullar, öğrencilerinden okul kültürünü benimsemelerini bekler; fakat bunu yazılı bir şekilde öğretme yoluna gitmezler. Öğrenciler, genellikle zaman içerisinde deneyimleri sonucu öğrenirler. Okul kültürü, okulun yazısız ve bazen sözsüz, semboller aracılığıyla gönderdiği mesajlardan oluştuğu için, o okulun "örtük programını" oluşturur (Merter ve Akbulut, 2011: 51). Örtük program, öğrencilerin programa başlarken tam olarak bilmedikleri, kurum (okul), yönetici, öğretmen ve ailelerin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı değer ve normlardır (Yüksel, 2004: 9).

Öğrenciler; farklı deneyimlere, değerlere ve tutumlara sahip olarak sınıfa gelirler. Bu deneyim, değer ve tutumları; arkadaş çevrelerinden, ailelerinden, komşularından, üyesi olmadığı ama örnek aldığı kişi ya da gruplardan öğrenirler.

Sınıf içerisinde her öğrenci, farklı çevrelerden gelmiş, farklı değerler ve tutumlara sahip olmuş olsa da öğretmenleri ile birlikte bir kültür oluştururlar. Bu kültür aynı sınıfta bulunup etkileşime girdikçe üretilir ve sınıf iklimine yerleşir. Her öğretmenin sınıf uygulamaları altında yatan kendi kişisel özellikleri değer ve inanç sistemleri ile etkilenen davranış örnekleri vardır (Merter ve Akbulut, 2011: 42).

İnsanlar, davranış örneklerini aynı zamanda inançlarından alır. İnanç, insanların bir şeye karşı olan bağlılıklarıdır. Bu bağlılık bir şeyi doğru, güvenilir saymadan oluşabileceği gibi korku ve umut gibi duyguların sonucunda da oluşabilir. Oluşan bu inançlar insan davranışlarını etkilemektedir.

Harvey, inanç sisteminin bireylerin düşünce ve davranışlarına rehberlik eden, bireyi gerçek ve doğrulara yönlendiren davranışları oluşturduğunu belirtir. Bazen bu davranışların gönderdiği mesajlar ile resmî programın mesajları zıtlaşabilir. İşte o zaman sınıfın örtük programı oluşur (Merter ve Akbulut, 2011: 42).

Öğretmen inanışları, öğretmenlerin zaman içerisinde öğretme ve öğrenme hakkında oluşturdukları ve beraberlerinde sınıfa getirdikleri bilimsel tavırlar, değerler, teoriler ve varsayımlardır (Mariani, 1999: http://www.learningpaths.org/papers/paper_beliefs.htm). Bir birey olarak öğretmenler, kendi değer yargılarına, tutumlarına ve kendine has özelliklere sahiptir. Bu özellikleri sınıf ortamına getirerek örtük bir biçimde öğrencilere aktarırlar. Sınıf içerisinde öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin olumlu olması aktarma işleminin daha kolay yapılmasını sağlamaktadır.

Öğrencilerin, okullardan farklı deneyimlere sahip olarak çıkmaları, onların ön bilgilerine bağlı olduğu kadar, öğretmenlerin bu "deneyimleri" nasıl kazandırdığına da bağlıdır. Çünkü tek bir resmî program olmasına rağmen, öğretmenler farklı planlama yollarına başvurabilir ve farklı yol ve yöntemlerle öğretmeyi seçebilirler. Böylece, her öğretmen sınıfa girdikten sonra kendi örtük programını uygulamaya başlar (Merter, Akbulut, 2011: 43).

"Örtük program, değerlerin ve ahlaki özelliklerin öğretmen tarafından öğretilimidir" (Merter, Doğar ve Filiz, 2011: 5). Gaikwad'a göre, öğretmenlerin sınıf içerisinde açık ve kapalı olarak yaptıkları şeyler, ortak değerleri hangi derecede uyguladıkları, öğrencilerin öğrendikleri değerler üzerinde, değerlerin oluşturulmasında ve öğrenciye aktarılmasında önemli bir etkiye sahiptir (Gaikwad, 2004: 5).

Gaikwad'a göre, tecrübeli öğretmenler pedagoji ve içeriği öyle bir harmanlar ki pedagoji ve içerik ayrılmaz bir bütün haline gelir. Bu tür öğretmenler bilgi ve becerilerini öğrencilere aktarmak için geniş bir aralıkta öğretim yöntem ve tekniklerini kullanırlar. Bu öğretmenler "bir yolla veya diğer bir yolla" eğitimin normal sürecinde değerleri aktarmadan duramazlar. "İyi", "doğru", "önemli" olarak düşündüğümüz şeyler ister bilinçli olsun, ister bilinçsiz olsun uygulamalarımızı sürekli olarak yönlendirir (Gaikwad, 2004: 5).

Değerler, öğrencilere hem örtük program vasıtasıyla dolaylı olarak hem de resmî eğitim programları vasıtasıyla doğrudan da aktarılmaktadır. Bu doğrudan aktarımda değerler, çeşitli dersler içerisine yerleştirilerek ve bilinçli olarak öğrencilere aktarılır.

Değerler eğitimi eğitim programlarıyla ya da örtük programlarla sunulmuştur. Eğitim programlarında yer alan değer eğitimi doğrudan değer öğretimi olarak ifade edilmektedir. Doğrudan değer öğretimi ile değerlerin çeşitli derslerin içerisinde yer alan konular ile farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle planlı bir şekilde öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır (Gömleksiz ve Cüro, 2011: 100)

Öğretmen, öğrencilere ders içeriklerini öğretirken aynı zamanda davranışları, tutumlarıyla da öğrencinin sosyal ve duyuşsal gelişimini etkileyecek birtakım değerleri aktarmaktadır. Bu değerler; öğretmenin kendi değerleri ve okulun normları, kuralları ve kültürünün aktarmak istediği değerlerdir. Bu değerler planlı olarak ya da örtük olarak öğrencilere aktarılmaktadır.

Diğer taraftan okul ortamında değerler; okulun sosyal normları, okulun kuralları, okuldaki etkinlikler, yönetici ve öğretmenlerin tutum ve davranışları ile örtük olarak öğrencilere kazandırılmaktadır. Örtük programda değer eğitimi plansız, programsız bir şekilde yapılmaktadır. Planlı veya plansız bir şekilde yapılan değer öğretiminde öğretmenlerin önemli görevleri vardır. Öğretmen sadece dersin içeriğini öğretmenin yanında öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişimini de etkilemektedir (Gömleksiz ve Cüro, 2011: 100).

Her birey bir kültür içinde doğar, kültürce çevrenir. İnsanlar, içinde yaşadıkları çevrenin özelliklerine göre kültürlenir, kültürün gerektirdiği gibi davranarak kültürün biçimlendirdiği kişi olurlar. Kendiliğinden olan davranış ve tepkilerin önemli bir bölümü kültürel çevre tarafından belirlenir. Bu doğrultuda kültürün önemli bir özelliği, hem öğrenilir hem de öğretici olmasıdır. Birey, kültürü yaşlı kuşaklardan ve yaşlılarından kültürel veraset yoluyla kazanır. Toplumsallaşma süreci bireyin, toplumun kültürünü özümsemesini sağlar. Bu toplumsallaşma sürecinde, genç kuşaklara kültür aktarmada en önemli kurum okuldur (Fırat-Şahin, 2010: 75).

Okul kültürü, okulun zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzıdır. Okulun tarih ve gelenekleri, okul personelinin birlikteliği; karşılıklı etkileşimleri zamanla okulda o okula özgü bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Bu kültür; norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Sonunda okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği konusunda personel arasında bir ortak bir alan doğmaktadır. Dolayısı ile okulun asıl işi olan eğitim ve öğretimde öğrenciden ve öğretmenden neler beklenmesi gerektiğini, nelerin vurgulanması gerektiğini tayin eden okul kültürü olmaktadır (Balcı, 2007: 187).

Okul kültürü aracılığıyla hem okulun, hem öğretmenlerin, hem yöneticilerin hem de eğitim programlarında yer alan toplumun değerleri öğrencilere aktarılmaktadır. Her okulun kendine özgü bir kültürü olduğu için öğrencilere aktarılan değer çeşitleri de farklılaşmaktadır. Her okulda okul kültürü aracılığıyla değerler öğrencilere aktarılırken, okulun öğretmen ve idarecilerine önemli görevler düşmektedir. Öğretmen ve idareciler bu görevlerini yerine getirirken önemli rolleri de üstlenmektedirler.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, liselerde görev yapan öğretmenlerin ve öğrenim gören öğrencilerin okul kültürü algılarının "değerler" eğitimi üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

1.3. Problem Cümlesi

Okul kültürü, değerler eğitimini etkilemekte midir?

1.4. Alt Problemler

1. Öğrenciler okul kültürünü ne düzeyde algılamaktadır?
2. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri,
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Sosyo ekonomik düzeylerine,
 - c. Anne eğitim düzeyine,
 - d. Baba eğitim düzeyine,
 - e. Anne mesleğine,
 - f. Baba mesleğine,
 - g. Annenin doğum yerine,
 - h. Babanın doğum yerine,
 - i. Ailesinin gelirin göre,
 - j. Ailesinin oturduğu yere,
 - k. Öğrenim gördükleri okul türüne,göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenler okul kültürünü ne düzeyde algılamaktadır?
4. Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri,
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Öğretmenlikteki görev sürelerine,
 - c. Doğum yerlerine,
 - d. Öğrenim düzeylerine,göre farklılaşmakta mıdır?

5. Öğrencilerin değerleri algılama düzeyleri
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Sosyo ekonomik düzeylerine,
 - c. Anne eğitim düzeyine,
 - d. Baba eğitim düzeyine,
 - e. Anne mesleğine,
 - f. Baba mesleğine,
 - g. Annenin doğum yerine,
 - h. Babanın doğum yerine,
 - i. Ailesinin gelirine göre,
 - j. Ailesinin oturduğu yere,
 - k. Öğrenim gördükleri okul türlerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin değerleri algılama düzeyleri,
 - a. Cinsiyete,
 - b. Öğretmenlikteki görev sürelerine,
 - c. Doğum yerine,
 - d. Eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğrencilerin değerleri algılama düzeyleri, okul kültürünü algılama düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Öğretmenlerin değerleri algılama düzeyleri, okul kültürünü algılama düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Toplum tarafından benimsenen ve önemsenen değerlerin bireylere aktarılmasında okullara önemli görevler düşmektedir. Okullarda oluşturulan okul kültürü bu değerlerin aktarılmasında önemli bir rol üstlenmektedir.

Ryan'a göre okullar, öğrenciyi yalnız iyi bir vatandaş olarak değil, iyi bir çalışan ve özel bir birey olarak yetiştirirken öğrencilere neyin öğrenilmeye değer olacağını keşfetmelerini sağlayacak olanaklar sunmalıdır. Çocuklar, okulda egemen olan kültürün önem verdiği değerleri, normları, tutumları ve inançları öğrenmektedirler. Eğer okul kültürünün önemseydiği değerler, bütün bir toplumun önemseydiği değerlere paralelse,

öğrencilerin bu öğeleri benimsemeleri daha kolay olacak ve yetişkinlik yaşamlarında değer çatışmalarını daha az yaşayacaklardır (Sarı, 2007: 6).

Toplumun uygun gördüğü değerler sadece öğretmenlerin sınıf içerisindeki öğretim ve öğrenme etkinlikleriyle, çeşitli öğretim yöntem ve teknikleriyle öğrencilere aktarılmazlar. Değerlerin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlerin kullanacakları öğretim yöntem ve tekniklerinden, etkinliklerden, hedef ve kazanımlardan, değerlerin içerisinde yer aldığı içerikten oluşan resmî programın yanında, okul kültürünün de içerisinde yer aldığı örtük program da etkilidir.

Halstead ve Xiao'ya göre örtük program, "okul sistemi ve öğretmenler tarafından kasten öğretilmeyen ve iletilmeyen fakat bütün öğrencilerin öğrendiği şeydir." Buradaki önemli nokta örtük programın öğretilmekten ziyade öğrenildiğidir (Halstead ve Xiao, 2010: 305).

Değerler eğitimi “öğrencinin değerleri anlamasını geliştirmek için açık ve/veya kapalı olarak yapılan okul aktiviteleri olup, bu yetenek ve kabiliyetleri öğrencilere aşılacak ve böylece belli değerleri birey ve toplumun üyesi olarak yerine getirmelerini sağlamaktır” (Lovat, 2009: xii)

Değerler, sadece pedagoji ve öğretmenlerin öğretim eylemleri ile öğrencilere kazandırılmazlar. Değerler aynı zamanda okul kültürü aracılığıyla da öğrencilere kazandırılır. Okullardaki her uygulamada öğrenciler, okul kültürü içerisinde yer alan işlenmiş bir değere uymak ve okulun yönetmeliklerinde yer alan kurallara saygı duymak zorundadırlar (Veugelers ve Vedder, 2003: 282).

Değerlerin kazandırılmasında okul kültürü kadar, öğrencilerin etkileşime girdikleri aile, arkadaş grupları, deneyimli alt nesiller de etkilidir. Aile üyelerinden, okul öncesi ve okul arkadaş gruplarından, gençlik ve meslek gruplarından ve deneyimli yaşlı kuşaklardan oluşan referans grupları, bireysel değerlerin kazandırılmasında yerine göre okuldan daha fazla etkilidirler. Çünkü referans grupları aracılığıyla kazanılan değerler köklü değerlerdir ve okul kültürü aracılığıyla örtük olarak ve eğitim programları aracılığıyla açık olarak öğrencilere kazandırılmak istenen değerleri etkilerler. "Toplum içerisinde bireyler, değerleri içerisinde yaşadıkları kültürel ortamdan, karşılaştıkları sorunun çözümü sonucunda elde ettikleri deneyim sonucunda öğrenirler. Öğrenme ve deneyimler kişiden kişiye değiştiği için değer farklılıkları ortaya çıkar. Bu tür

farklılıklar muhtemelen değiştirilmesi zor ve derin köklüdür. Çoğu kökenlerine çocuklukta ve yetiştirme tarzında sahiptir" (Schermerhorn, Hunt, Osborn ve Uhl-bein 2011: 38).

Değerlerin oluşması ve yerleşmesinde referans grupları da etkilidir. Referans grupları, "kişinin tutumlarını, fikirlerini, değer yargılarını ve davranışlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen insan topluluğudur" (Aslan, 2010:166). Bu gruplar iki ana gruba ayrılabilir. Birinci grup, başta aile olmak üzere kişinin yakın çevresi; kişiyi yüz yüze ilişkilerde etkileyen yakın arkadaşları, akrabaları, komşuları, iş arkadaşları mesleki ve diğer ilgili kişi ve kuruluşlardır. İkinci grup ise, kişinin üyesi olmadığı gruplar ve yüz yüze temasta olmadığı kimseler; ünlü sinema yıldızları, ünlü sporcu kişilerin değer yargıları, giyinişleri, hareketleri tutum ve davranış biçimleri yönünden çocuklar, bayanlar ve gençler tarafından örnek alınan grup ve kimselerdir (Aslan, 2010: 167).

Referans grupları aracılığıyla aktarılan değerler çok farklı değerlerdir. Referans gruplarının bireylere kazandırdıkları değerlerin toplamından ortak bir toplumsal değer ortaya çıkmaz. Bunun için okullar, bireysel olarak farklı değerlerin dünyasına girerek, referans gruplarının kazandırdıkları değerleri yok saymada, bu değerleri önemseyerek ve bu değerlerin içerisinde değer seçerek toplumun uygun gördüğü ve bütün bireylerin kazanmasını istediği değerleri öğrencilere kazandırmalıdır. Bu ailenin etkisini kaldırmaktan ziyade, ailenin etkisini desteklemek ve güçlendirmek anlamına gelir. Öğretim ve okulun değerler eğitimi vermesi ile "değer eğitiminin sadece aile ve dini kuruluşların inisiyatifinde olduğu inancı" tersine çevrilmiştir. Aslında tarafsız olarak fonksiyon gösteren okulun, aileyi de içerisine alan diğer sosyal örgütlerin potansiyel etkisini azalttığı söylenebilir (Lovat, 2010: 3).

Çocuklar, kendilerine model olarak aldıkları dış kaynaklar (ev, okul, yazılı ve görsel medya vb) vasıtasıyla değerleri öğrenirler. Zaman içerisinde kendi değer sistemlerini oluşturmaya çalışırlar. Bu aşamada okul ve öğretmenler devreye girerek bireyin değer sisteminin oluşmasına açık ya da kapalı olarak yardım ederler.

Gaikwad'a göre çocuklar, değerleri ev, okul, medya ve diğer dış kaynaklar vasıtasıyla öğrenirler. Bir model olarak hizmet gören bu ortamlar, çocuklar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çocuk büyüdükçe değer öğrenimi özel bir anlam taşır ve birey kendi değer sistemini oluşturmaya başlar. Bu aşamada birey yardıma ihtiyaç

duyar. Önce kendini anlamak, sonuçta harici değerlerle örölü kendi değerlerini oluşturmak için artan bu iç ihtiyaç öğretmen ve okul tarafından karşılanır. Öğretmenler öğrencilerin bu ihtiyacını, resmî veya resmî olmayan yollarla sunulan eğitim programını kullanarak karşılar (Gaikwad, 2004: 8).

Okullar, çocukların duygusal, fiziksel, eğitimsel gelişiminde önemli bir rol oynar. Okulların ana hedeflerinden biri, öğrencilerin toplum tarafından arzu edilebilir olarak düşünülen belirli değerlere karşı sosyalleşmesidir. Bu yüzden okullarda, yaygın olan değerlerin anlatılması önemlidir (Daniel, Hofmann-Towfig ve Knafo, 2013: 1).

Okullarda değerler öğrencilere okul kültürüyle de aktarılmaktadır. Okulların kültürleri okuldan okula farklılıklar göstermektedir. Bu yüzden aktarılan değerler de farklılık göstermektedir. Bu aktarılan değerlerin bir kısmı okulun eğitim programı içinde yer almakta bir kısmı ise hem yazılı hem de yazılı olmayan okul kültürü yoluyla olmaktadır.

Okullar vurguladıkları değerlere göre farklılıklar gösterir. Değerler üzerine konan farklı önem, okulların kurallarında, öğretim uygulamalarında ve öğrenci öğretmen ilişkilerinde ortaya çıkar (Daniel, Hofmann-Towfig ve Knafo, 2013: 1).

Okul kültürü içerisinde, örtük program vasıtası ile öğrencilere inanışlar, değerler, normlar açık ya da kapalı olarak ve gizli bir zorlama ile aktarılır. Seddon'na göre "örtük program, sıklıkla kurallar, ritüeller ve yönetmelikler olarak ifade edilen tavır, norm, inanış, değerler ve varsayımları içerir". Bu değerler ve kurallar, nadiren sorgulanır ve günlük yaşam üzerinden okul kültürüne entegre edilir. Fakat öğretmen ve öğrenciler bu kural ve değerleri çok az bir itirazla kabullenirler. Bazen sisteme karşı gelen bir öğrenci olabilir. Fakat çerçevenin dışında düşünen öğretmenler gibi çabucak uzaklaştırılırlar (Dickerson, 2007: 29).

Birçok okul, öğrencilerine çeşitli sosyal faaliyetlere -toplum hizmeti, yardım yapma, spor müsabakaları düzenleme, geziler ve ziyaretler yapma, çevre bilinci oluşturma vb.- katılma fırsatı sunar. Bu faaliyetler öğrenciler arasında ve öğrencilerle toplum arasında iletişimin gelişmesinde önemli katkılar sağlamakta ve bu faaliyetler eylem tabanlı olduğu için bu şekilde aktarılan değerler daha kalıcı olmaktadır.

Çocukların toplumsallaştırılmasında önemli rolü olan okullarda, dürüstlük, diğerlerine saygı, itaat, rekabet gibi değerlerin öğrencilere aşılınması için açık ve örtük programlar aracılığıyla davranış kuralları aktarılır. Çocuklar, başarılı olmak için, okulun sadece formal kurallarına değil, aynı zamanda toplumsallaşma süreciyle kendilerine yöneltilen informal kurallara, inançlara ve tutumlara da uyum sağlamak zorundadırlar (Sarı, 2007: 38).

Okul kültürünün öğeleri kullanılarak - hikâye, kahraman, mit vb.-, aktarılacak herhangi bir değer okulun üyeleri arasında daha kolay kabul görür ve somutlaştırılmış olur. Bu da değerlerin daha kalıcı olmasını sağlayacaktır.

Örgüt olarak okullar, içerisinde oluştukları toplumların karakteristik özelliklerini taşırlar. Öğrencilerin okul yaşantıları ve okulda oluşturulan okul kültürü toplumun önem verdiği değerlerin öğrencilere aktarılmasında ve kazandırılmasında önemli bir etkiye sahiptir.

Değerlerin öğretilmesinde resmî programın yanında okul kültürünün de önemli bir etkiye sahip olduğu konusunda eğitimle ilgilenen kişileri düşünmeye yönlendirebileceğinden bu çalışma, okul kültürünün değerler eğitimi üzerinde etkisini göstermesi bakımından dikkat çekicidir ve çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dolayısıyla bu araştırma sonuçlarının, değerlerin öğretilmesinde okul kültürünün önemini ortaya çıkardığı düşünülmektedir.

1.6. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin veri toplama araçlarına samimi ve doğru olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Veri toplama araçlarının öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya koyacak nitelikte oldukları varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu çalışma

1. 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı'nda Malatya merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan liselerde öğrenim gören 12. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı'nda Malatya merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan liselerde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma için geliştirilen veri toplama araçlarındaki madde ve sorular, ilgili yurtiçi ve yurtdışı alanyazın taraması ile öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilen bilgiler ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Kültür: "Bir kişinin toplumun üyesi olarak kazandığı bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek ve diğer herhangi bir kapasite veya alışkanlıklarını içeren karmaşık bir bütündür" (Tylor, 1871: Dijital çeviri:www.books.google.com.tr).

Örgüt: "İnsanların bir ya da daha fazla gereksinmesini gidermek için, insan, madde kaynakları düzeninin ve işleyişinin sürekli yenileştirildiği organik bir sistemdir" (Hasanoğlu, 2004: 44).

Örgüt Kültürü: "Örgütteki grup ve bireylerin davranışlarını önemli ölçüde şekillendiren, normların oluşmasını sağlayan ve örgüt üyelerince paylaşılan inançlar ve beklentiler bütünüdür (Murat ve Açıköz, 2007: 3).

Okul Kültürü: "Okul kültürü, İnsanların okullarda nasıl düşündüğünü, nasıl hissettiğini ve nasıl davrandığını şekillendiren beklentilerin, değerlerin, inanışların, normların ve söylemlerin informal kümesidir" (Tillar, 2004 : 8).

Değer: "Bir kişi ya da bir topluluğun ideal kabul ettiği var olma ya da hareket etme tarzıdır" (Doğan, 2008: 317).

Değerler: "Birey, grup, örgüt ya da toplumun standart ya da prensiplerinin bütünüdür. Toplum içerisindeki insan davranışlarını yargılamak için kullanılan

prensipler ya da standartlardır. Tolumun kültürüne anlam veren ölçütlerdir" (Kenny, 1994: 17).

Değerler Eğitimi: "Değerler eğitimi değer kazandırma etkinliğidir. Değerlerin açık ve şuurlu bir şekilde öğretilme teşebbüsüdür. Doğrudan ya da dolaylı olarak kişilerin değerler hakkındaki anlayış ve bilgisini geliştirmek, bireylerin ve daha geniş bir toplumun üyeleri olarak belli değerler doğrultusunda davranabilmesini sağlamak için bireylere gerekli beceri ve eğilimler aşılmasıdır" (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 385).

Yüksek Düzey Okul Kültürü : "Öğrencilerin öğrenmeye ve öğretmenlerinde öğretmeye motive olduğu, öğretmenlerin öğrencilere yardım ettiği, kendi aralarında işbirliği yaptıkları, okulun çevre ile iyi ilişkiler kuduğu, kendine has gelenekleri, inaçları vb. olan kültürdür." Okul çalışanları, veliler ve öğrencilerin tarafından benimsenir ve paylaşılır.

Orta Düzey Okul Kültürü : " Okul çalışanları, veliler ve öğrenciler tarafından ne çok benimsenen ve paylaşılan ne de çok benimsenmeyen ve paylaşılmayan okul kültürüdür."

Alt Düzey Okul Kültürü : "Okul çalışanları, veliler ve öğrencilerin büyük bir kısmı tarafından benimsenmeyen, paylaşılmayan ve örgüt üyelerin bir arada tutma özelliği olmayan kültürdür."

BÖLÜM 2

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde "Okul Kültürü ve Değerler Eğitimi" ile ilgili kuramsal bilgilere ve konu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. Kültür

Kültür, bir toplumun içerisinde yaşayan bireylerin, toplum içerisinde yaşayan diğer bireylerden veya yabancı kültürlerden etkilenecek ürettiği, gelecek kuşaklara miras olarak bıraktığı maddi ve manevi ürünlerdir.

Kültür, bir toplumun kendi değerlerinden ve diğer toplumlardan etkilenecek ürettiği, geliştirdiği ve gelecek nesillere aktardığı maddi ve manevi birikimleridir. Bu birikimler toplumda ortak bir duyuş ve düşünüş çerçevesi oluşturmaktadır. Maddi birikimleri; binaların mimarisi, giyim özellikleri-gündelik hayatta giyilen giysiler, özel günlerde giyilen giysiler, törenler -ölüm, doğum, evlilik- ile sanat eserleri oluşturmaktadır. Manevi birikimleri ise; gelenekler, görenekler, semboller, normlar, değerler oluşturmaktadır.

Toplumların devamlılığını sağlayan ve insanların geçmişten getirdikleri mirasları geleceğine aktaran kültür, sosyal hayatta iki şekilde varlığını sürdürür (Talas, 2010: 176-177).

- Manevi kültür,
- Maddi kültür.

Manevi kültür, daha çok toplumun geleneklerinde, inançlarında, dini anlayışlarında ve ahlaki yapılarında var olan kültürdür. Toplumsal yaşamı düzenleyen ve daha çok soyut özellik taşıyan değerler, kurallar, bilgiler, görenekler ve inançlardan oluşur. Maddi kültür ise; toplumların öğelerinde, yapılarında ve teknik unsurlarında

kendini gösteren kültürdür. Alet, araç, gereç, yapı, giyinme biçimleri, saç şekilleri, bedenlerdeki değişik süsleme tarzlarından oluşur.

Manevi ve maddi özellikler birbirleri ile sürekli etkileşim halindedir. Manevi özelliklerin değişmesi maddi özellikleri de etkilemektedir. Her toplum önceki kuşaklardan aldığı kültüre yeni üretilmiş maddi ve manevi özellikler katarak kültürünü geliştirir. Kültür, her zaman bir ivmeye sahiptir.

Kültür kavramının *bakmak, yetiştirmek* anlamında Latince *colere* veya *culture* kelimesinden geldiği kabul edilmektedir. Sözlük anlamı ile "**colere**", ekin, sipariş, bakım demektir. Kelimenin özüne inildiğinde kelimenin Latincedeki "Cultura"nın ekip biçmeyi, yetiştirmeyi, büyümeyi vb. ifade ettiği görülür (Şişman, 2007: 1, Vural ve Coşkun, 2007: 5).

Kültür, toplum içerisinde yaşayan insanı çevreleyen, onu kuşatan, bireyin toplum içerisinde yaşamasını mümkün kılan, bireyin toplumsal yaşamı için gerekli olan bilgi, teknoloji, örf, adet, gelenek, görenek, sosyal norm, davranış, inanç ve tutumlarından oluşmuş bir örgüdür.

Köksal'a göre "ekin, insanı saran birtakım bilgilerin (bilim, teknik) insanlar arası davranışların, tutumların, öğretilerin, gelenek, görenek, örf ve adetlerin, inançların, kurumların (din, felsefe, sanat, töre) tamamından örülü bir yumaktır" (Köksal, 2003: 81).

Kültür, insanların yaşayış şekillerini ve davranışlarını biçimlendirerek, insanlara yaşadıkları toplumlarda roller vermekte, gelenekleri, inançları oluşturmaktadır.

Kültür, ekip biçmek ve üretmek anlamında da kullanılmaktadır.

"Kültür, toprağı ekmek biçmek için kullanıldığı gibi, zihnimizi ekmek biçmek için de kullanılır. Nasıl bir toprak parçasının altını üstüne getirerek onu havalandırır ve güneşlendirirsek, sonra da ondan bir ürün almak için ekip, işleyip biçersek ve elde edilen ürünü de yiyerek, içerek yaşamımızı sürdürürsek, orada açtığımız kanallarla toprağı istediğimiz gibi sularsak, aynı biçimde de beynimizde açtığımız kanallarla, bilgi akışını sağlayarak beynimizi sular, onun canlılığını korumasını sağlarız.

Onun için beynimizden, zihnimizden elde ettiğimiz ürünlere, ekinlere de kültür deriz. Yani beynimiz bizim bir başka yaşam için gereken tarlamızdır. Onun için toprağı işleyip ekmeye de, beynimizi işleyip bilgilendirmeye de kültür denir. O zaman insan varlığı kültürel bir varlıktır" (Yenişehirlioğlu, 1994: 549).

Jenks, kültür kavramını katlı bir tipolojide açıklamıştır (Jenks, 1993: 11).

1. **Merkezi veya sezgisel kategoride kültür:** "Kültür, aklın genel durumu gibi zeki olur. Kültür beraberinde mükemmellik fikrini, birey başarım arzusunu veya hedefini taşır" (Jenks, 1993: 11).

2. **Kültür, daha somut ve kolektif bir kategori olarak ele alınır:** "Kültür, toplumda entelektüel ve/veya ahlaki gelişim durumunu çağrıştırır. Bu ise kültürü medeniyet fikri ile ilişkilendirir" (Jenks, 1993: 11).

3. **Tanımlayıcı ve somut kategori olarak kültür:** "Kültür, herhangi bir toplum içinde entelektüel çalışma ve sanatın kolektif gövdesi olarak görülür" (Jenks, 1993: 11).

4. **Bir sosyal kategori olarak kültür:** "Kültür, bir halkın yaşam tarzının bütünü olarak ele alınır. Bu kültür kavramının çoğulcu ve potansiyel olarak demokratik tanımıdır" (Jenks, 1993: 11).

Kültür bir noktada toplumsal yaşamı düzenleyen, sosyal kurallardan, davranışlardan, tutumlardan, üretim araçlarından, ritüellerden, inanç ve değerlerden oluşmuş bir bütündür.

Kluckhohn "kültürü, en kısa tanımıyla yaşamın düzenlenmesi" olarak vermiştir (Şişman, 2007: 2). Bu açıdan bakıldığında kültür, toplum içerisinde yaşayan insanların içerisinde yaşadıkları dünyayı nasıl algıladıklarını, dünya üzerindeki varlıkları nasıl işlediklerini, nasıl üretim yaptıklarını, üretim araçlarını nasıl ürettiklerini, teknolojiyi nasıl kullandıklarını, toplumsal yaşam içerisinde etkileşime girebilmek için hangi eylemleri yaptıklarını, toplumsal yaşam için gerekli olan toplumsal kuralları nasıl geliştirdiklerini, sosyal, ekonomik, biyolojik, psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak için sosyal kurumları nasıl meydana getirdiklerini kapsayan geniş kapsamlı bir kavramdır.

Yaşamın düzenlenmesi kavramı, insanların yaşadıkları toplumda uyması gereken kuralları, toplumu geliştirmek için neler ürettiklerini ve bunları nasıl uyguladıklarını, yaşamın önceliklerinin neler olduğunu ifade etmektedir.

İnsanlar arası etkileşim kültürün farklı yönlerini ortaya çıkarmaktadır. Sorokin'e göre anlamlı etkileşimin kültürel yönü aşağıdakilerden oluşur (Sorokin, 1962:313):

1. Birey ve grupların etkileşimi ile sahiplenilen norm, değer ve anlamların toplamı, bireylerin "ideolojik" kültürünü oluşturur.
2. Norm ve değerlerle somutlaşan anlamlı eylem reaksiyonların toplamı, bireylerin "davranışsal" kültürünü oluşturur.
3. Diğer araçların tümü, maddi, biyofizik şeyler ve enerjiler üzerinden ideolojik kültürün ortaya çıkarıldığı, dışsallaştığı, sosyalleştiği ve somutlaştığı toplam bireylerin "maddi" kültürünü oluşturur.

Dolayısıyla bir birey ya da grubun toplam deneysel kültürü bu üç seviyeden oluşur: ideolojik, davranışsal ve maddi.

Herhangi bir kültür olgusu, ya salt ideolojik biçimde ya da ideolojik ve davranışsal, ideolojik ve maddi; ideolojik, davranışsal ve maddi biçimlerde ortaya çıkabilir. Salt ideolojik biçim, en az güçlü olarak kök salmış ve en yüzeyde kalmış olanıdır. Bir bireyin ya da grubun davranış ve maddi nesnelere kökleşince yalnızca bir ideoloji olarak temellenmiş olur. Bu davranışsal ve maddi bir gerçekleşme olarak yalnızca fikir ve anlamları değil, insanların açık davranış ve karşılıklı ilişkilerini fizik ve biyolojik nesne ve süreçleri de kalıplamakta bir etken haline gelir (Sorokin, 2008: 231).

Taylor'a göre, "kültür veya medeniyet bir kişinin toplumun üyesi olarak kazandığı bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek ve diğer herhangi kapasite veya alışkanlıklarını içeren karmaşık bir bütündür" (Tylor, 1871, Dijital çeviri: www.books.google.com.tr).

Bu yönüyle kültür, bir kişinin ait olduğu toplumda kazandığı maddi ve manevi özelliklerin tümünü kapsamaktadır. Yani kültür, insanın toplumsal yaşamını devam

ettirebilmesi için geliştirdiği teknolojiden, ihtiyaçlarını karşılamak için sosyal kurumlardan, sosyal düzeni sağlamak için örf, adet ve hukuk kurallarından, gelenek ve göreneklerden oluşmuş bir bütündür.

Kaplan'a göre "kültür, musiki, resim, dans, mimari gibi sanatları aile ve hukuk sistemleri, çalışma tarzını, üretim, tüketim, ulaşım şekillerini içermektedir. Fertleri aşan, fertlere şekil, yön ve şahsiyet veren bir varlıktır. Alman filozof Hegel, buna "objektif geist" = "maddeleşmiş ruh" adını vermektedir" (Kaplan, 2005: 26).

Sapir'e göre "kültür, insanın, hayatında maddi ve manevi olarak sosyal biçimde kalıtsal olarak alınan unsurları ortaya çıkarmada kullanılır. Bu açıdan bakıldığında kültür, geçmiş kuşaklardan miras olarak alınan maddi ve manevi özelliklerin neler olduğunu ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır" (Sapir, 1924: <http://www.jstor.org/stable/2764185>).

Güvenç; kültürü, bilim alanında, beşeri alanda, estetik alanda ve maddi ve biyolojik alanda olmak üzere dört farklı anlamda kullanmıştır (Güvenç, 1984: 98).

- a) Bilim alandaki kültür : Uygarlık.
- b) Beşeri alandaki kültür : Eğitim sürecinin ürünü.
- c) Estetik alandaki kültür : Güzel sanatlar.
- d) Maddi (teknolojik) ve biyolojik alandaki kültür: Üretme, tarım, ekin, çoğaltma ve yetiştirme.

Kültür, aynı zamanda bir milletin yaşam tarzını, atalarından kazandığı deneyimleri, inançları, düşünme tarzını, toplumun bir üyesi olarak kendini hissetme becerileri, toplumsal yaşam içerisinde gerçekleştirdiği davranışları, davranışları yönlendirecek sosyal normları, kuralları, atalarından miras yoluyla kazandığı, örfleri, adetleri, gelenekleri kapsayan geniş anlamalı bir kavramdır.

Geertz, kültürün farklı boyutlarına değinerek kültürü:

1. Bir halkın toplam yaşam tarzı;
2. Bir bireyin kendi grubundan kazandığı sosyal miras;
3. Bir düşünme, hissetme ve inanış tarzı;
4. Davranıştan soyutlanma;
5. Biriktirilmiş öğrenmenin deposu;

6. Öğrenilmiş davranış;
7. Davranışın yönetimi için bir mekanizma;
8. Hem dış çevre hem de diğer insanlar için uyum amacı ile bir grup teknik olarak tanımlamıştır (Geertz,1973: 4).

Bir başka ifade ile kültür, bir toplum içerisinde yaşayan üyelerin çeşitli ortamlarda nasıl davrandıklarını, nasıl tepki gösterdiklerini, nasıl düşündüklerini, sosyal olgu ve olayları nasıl algıladıklarını, varlığını hiç sorgulamadan kapalı olarak kabul ettiklerini ve kendi aralarında paylaştıkları varsayımların bir bütünüdür.

Schein kültürü, "bir grubun paylaştığı, varlığını sorgulamadığı ve sosyal grubun çeşitli ortamlara nasıl reaksiyon gösterdiği, nasıl düşündüğü ve nasıl algıladığını belirleyen kapalı varsayımların bir kümesi olarak" tanımlamaktadır. Sosyal normlar, grubun sahip olduğu varsayımların oldukça açık bir görünümüdür. Fakat bu normların arkasında, toplum üyelerinin sorgulamadan, incelemeyen, yargılamadan kabul ettikleri kültürleri vardır (Schein, 1996: 236).

Kültür, toplumsal yaşamımızın içerisinde gizli olarak bulunan sosyal hayatımızı düzenleyen, davranışlarımızı yönlendiren kurallardır. Bu kurallar, toplumu canlı tutan temel organizmalardır. Toplumun içerisinde davranışlarımızı yönlendiren sosyal kurallar, aynı zamanda kültür kalıbıdır; toplumların oluşumunu ve şekillenmesini sağlar. Diğer taraftan kültür, toplumun maddi ve manevi aktiviteleri sonucunda ürettiği ürünlerdir.

Peterson, kültürün iki farklı biçimde üretildiğini belirtmektedir. Birincisi, kültürü sosyal hayatımızın içine gömülü veya sosyal hayatımızı oluşturan davranışların kuralları olarak görür. Burada genetik kodlama yaşayan organizmaların türleri için ne ise, kültür de sosyal yapı için odur. Kültür canlıdır ve toplumların DNA'ları gibidir. Toplumların tanınmasına ve canlılığını sürdürmesine yardımcı olur. İkincisi, kültür grup aktivitelerinin sembolik ürünleridir. Bunlar sanatçıların, din adamlarının, bilim adamlarının, hukukçuların, lezzet ustalarının, halkın, medyanın vb. ürettikleridir. Bu açıdan kültür, insanların bilgi, güç, otorite, etki, erdem, güzellik gibi bilgilerin değişik formlarını kodlama ve iletmede kullandıkları sembollerini temsil eder (Peterson, 1990: 498).

Kültür, toplum içerisinde yaşayan insanların sosyal düzenlerini sağlamak amacıyla ortak bir davranış tarzı geliştirebilmek için geliştirdikleri ve düşüncelerinde oluşturdukları ortak davranış tarzını belirleme programıdır. Bu ortak program, toplumun üyelerinin ortak davranışlarda bulunmasını sağlarken, başka toplumların ortak davranışlarından da farklılaştırır. Yani her toplumun ortak davranış programması diğer toplumlarınkinden farklıdır.

Hofstede, "kültürü bir ortamdaki insanların ortak mantık programlaması olarak tanımlamaktadır." Bir grup, kabile, coğrafik bölge, ulusal azınlık veya bir ulusun kültüründen bahsedildiğinde bu insanların sahip oldukları ortak mantık programlamasına atıfta bulunulur; bu programlama diğer grup, kabile, bölge, azınlık veya çoğunluk veya uluslarınkinden farklıdır (Hofstede, 1980: 43).

Mantık programlama, "bilgisayarların programlama tarzına benzer bir şekilde, insanların beraberinde taşıdıkları ve hayatları boyunca öğrenmiş oldukları düşünme, hissetme ve davranış kalıplarıdır. Bir kişinin mantık programlamasının kaynakları içinde yetiştiği ve hayat tecrübelerini kazandığı sosyal çevre içinde yatar. Bu programlama aile ile başlar, okulda, mahallede, gençlik gruplarında ve yaşam ortamında devam eder" (Hofstede ve Hofstede, 2005).

Mantık programlama üç kısımdan oluşmaktadır. Bunlar; insan doğası, kültür ve kişiliktir. Bu üç seviye aşağıdaki gibidir.



Şekil 1. Mantık Programlamamın Üç Seviyesi (Hofstede ve Hofstede, 2005'ten uyarlanmıştır).

İnsan Doğası: "Kişinin kalıtsal olarak doğuştan getirdiği korku, üzüntü, kızgınlık, sevgi, utanç gibi hislerden oluşur. Ancak kişinin bu hisleri toplum içerisinde nasıl hissettiği, nasıl algıladığı içerisinde yaşadığı kültür tarafından belirlenir" (Hofstede ve Hofstede, 2005).

Kişilik: "Bir bireyin diğer insanlarla paylaşmadığı, şahsına has mantık programlardır. Bunlar kısmen kalıtsal olarak alınmış, kısmen de öğrenilmişlerdir" (Hofstede ve Hofstede, 2005).

Kültür: "İnsan davranışının belirleyicisidir ve dinamik bir gerçek olarak kültür, determinizme maruzdur. Malinowski, kültürün, maddi veya manevi birtakım nedenlerin zorunlu sonucu olduğunu belirtmektedir" (Malinowski, 1936:440 <http://www.jstor.org/stable/16124>).

Kültür, insanların içinde buldukları çevreyi, bu çevrede ürettiklerini -değer yargıları, sanat eserleri, davranış kalıpları- ve etkileşimde buldukları dış çevreyi de içine alarak insanların nasıl davranmaları gerektiğini belirler.

Tharp'a göre kültür, "bir grubun ortak değerlerini, inançlarını, varsayımlarını, davranışlarını ve sanat eserlerinin tümünü içeren karmaşık bir kavramdır. Kültür kavramı toplumun iç ve dış ilişkilerini kapsayacak kadar geniş, toplum içerisinde

yaşayan bireylerin davranışlarını yönlendirecek ve kontrol edecek kadar da derindir" (2009: www.haworth.com/en.../Four-Organizational-Culture-Types_6.pdf).

Sergiovanni ve Corebally'e göre "kültür, gelenekleri, görenekleri, mistik ve gerçek tarihsel açıklamaları, somut anlayışları, alışkanlıkları, normları, beklentileri, sabit nesne ve kurulu söylemlerle ilişkilendirilmiş ortak anlamları, paylaşılan varsayımları ve nesnelere arası anlamları içerir" (Sergiovanni ve Corebally,1986: viii).

Antropolog Kuluckhohn ve Kroeber, birçok antropolog tarafından yapılmış kuramsal kültür tanımlamalarını altı temel başlık altında toplamışlardır (Smith, 2007: 15). Bunlar:

- 1. Betimleyici tanımlar:** "Kültürü, sosyal hayatın toplamını oluşturan kapsamlı bir bütün olarak görme ve kültürü oluşturan çeşitli alanları listeleme eğilimindedir. Bunlar, insanın edindiği bilgi, inanç, sanat, yasalar, ahlak, gelenekler ve diğer yetenek ve alışkanlıklardır".
- 2. Tarihsel tanımlar:** "Kültürü, kuşaklar yolu ile zaman içerisinde aktarılan bir miras olarak görme eğilimindedir".
- 3. Normatif tanımlar:** "Bu tanımlar kültürü iki biçimde ele alırlar. Birincisi, somut ve bireylerin davranışlarını biçimlendiren sosyal kurallar, ikincisi ise bireylerin eylemlerinden bağımsız değerler ve bu değerlerin rolü".
- 4. Psikolojik tanımlar:** "Psikolojik tanımlar, kültürün insanların iletişim kurmasına, öğrenmesine ya da maddi ve duygusal ihtiyaçlarını karşılamasına imkân veren bir sorun-çözücü araç olarak kültürün rolünü vurgularlar".
- 5. Yapısal tanımlar :** "Kültürün ayrışabilen yönlerinin kurulu karşılıklı ilişkilerine işaret eder ve kültürün somut davranıştan farklı bir soyutlama olduğu gerçeğinin altını çizer".
- 6. Genetik tanımlar:** "Kültürü, varoluş ve varlığını sürdürüş bakımından tanımlar. Kültürü, insan etkileşiminden meydana gelen ya da kuşaklararası aktarımın bir ürünü olarak varlığını sürdüren bir unsurmuş gibi açıklar".

Kültür, bir toplumun sembollerini, dilini, ideolojilerini, törenlerini, mitolojisini, ürettiği teknolojisini, değer yargılarını, yaşam biçimini içerisine alan kapsamlı bir kavramdır.

Pettigrew'e göre kültür, "Bir grubun çalışmasını yönlendiren toplum tarafından ortaklaşa kabul edilen sistemdir. Kültür, din, dil, ideoloji, mitoloji, semboller ve ritüellerden oluşan bir kavramdır" (Pettigrew 1979: 574).

Çetin'e göre kültür, "insanların içinde yaşadığı sosyal çevre ve şartlardır. Kültür, insan gruplarının özel başarılarını içeren sembollerle nakledilen kalıplaşmış düşünce tarzı, hisler ve bilhassa bunlara bağlı değerlerden meydana gelir" (Çetin, 2004: 7).

Ziya Gökalp'e göre kültür "yalnız bir milletin dini, ahlaki, estetik, lisanî, iktisadi ve fenni hayatlarının ahenkli bir bütünüdür. Kültür canlı ve millidir" (Gökalp, 2007: 15). Cemiyetlerin iç gelişmelerinden meydana gelir (Gökalp, 1992:307). Kültüre dâhil olan şeyler usul ile fertlerin iradesiyle vücuda gelmemişlerdir ve suni değillerdir. Mesela, lisan usulle yapılmış bir şey değildir (Gökalp, 1990: 26).

Kültürler milletlere özgüdür. Her millet kendi kültürünü oluşturmaktadır. Kültür toplum üyeleri tarafından öğrenilir ve gelecek kuşaklara aktarılır. Bu aktarma işlemi eğitim, sanat, kullanılan teknolojiler, hikâyeler, efsaneler, değer yargıları ve din vasıtasıyla yapılır.

Topçu'ya göre kültür: "okuyan, bilgi sahibi olan insanın zevkini, tenkit etme ve hükümler verme kabiliyetini inkişaf ettirmesidir. Bir milletin kültürü ise, milleti meydana getiren fertlerin sahip olduğu, ortaklaşa paylaştığı ve tarih içerisinde oluşturduğu duyuş şekilleri ve değer hükümleridir". Bu değer hükümleri, ilim, felsefe, sanat ve din tarafından yaşatılmaktadır. Kültür onu yaratmış olan milletin malıdır (Topçu, 2004: 16).

Bütün bu tanımlar incelendiğinde kültür tanımının ortak noktaları şöyle özetlenebilir:

1. Ortak yaşamın düzenlenmesi,
2. Ortak duyuş ve düşünüşlerin toplamı,
3. Maddi ve manevi değerlerin toplamı,
4. Hayatımızdaki davranış kurallarının toplamı,
5. İnsanların ürettikleri,
6. İnsan etkileşiminin meydana getirdikleri.

2.1.2. Örgüt

Örgütler, insanların çeşitli alanlardaki ihtiyaçlarını karşılamak üzere üretim kaynaklarının bir araya getirilmesi ile oluşturulmuş yapılardır. Bu yapı içerisinde insanların birbirine benzer özellikleri ve ortak amaçları vardır. İnsanlar bu ortak amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelirler.

Daft'a göre örgüt, "bir amaca odaklı ve bilinçli olarak yapılandırılmış bir sosyal varlıktır." (Daft, 2006: 10). Örgütün sosyal bir varlık olması, en az iki ya da daha fazla insandan meydana gelmesi anlamına gelmektedir.

Hasanoğlu'na göre örgüt; "İnsanların bir ya da daha fazla gereksinmesini gidermek için, insan, madde kaynakları düzeninin ve işleyişinin sürekli yenileştirildiği organik bir sistemdir" (Hasanoğlu, 2004: 44). Örgütün organik olması onun canlı ve sürekli değişime ve gelişime açık olduğunu göstermektedir.

Baytok'a göre örgütler, "Belli özelliklere sahip bir insan grubu tarafından oluşturulan yapılardır." (Baytok, 2006: 6). Bu yönüyle örgütler, ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insan topluluklarıdır.

Hallet örgütleri, "Belirli bir hedef veya amaçları sürekli yerine getirmek açık niyeti ile kasten oluşturulmuş sosyal ilişkilerin kümesi" olarak tanımlamaktadır (Hallet 2003:129).

Örgüt, "belirli bir amacı yerine getirebilmek için belli özelliklere sahip kişiler tarafından oluşturulmuş, üretim kaynaklarının bir araya getirildiği, sürekli değişim ve gelişimin olduğu bir sistemdir."

Örgütler organik yapılardır. Örgütlerin organik olması onun canlı ve sürekli değişime ve gelişime açık olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle örgütler, ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insan topluluklarıdır. Canlı varlıkların, yaşamını sürdürmesi için gerekli doğal şartların sağlanması gerekiyorsa, örgütlerin de yaşamlarını sürdürebilmesi için gerekli şartların yerine getirilmesi gerekmektedir.

Biyolojik açıdan yaklaşıldığında örgütler, canlı birer varlık olarak tasarlanmakta, bütün örgütlerin belli amaçları olduğu, diğer canlılar gibi yaşamlarını sürdürme amacı güttükleri kabul edilmektedir (Şişman, 2007: 25).

Katz ve Kahn'a göre örgütler, belli sayıdan oluşan bireylerin, kalıplaşmış ve standart hale gelmiş eylemlerinin bir bileşkesidirler. Parsons ise örgüt kavramını, birtakım özel amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya gelmiş sosyal birimler olarak görmektedir (Aytaç, 2004: 191).

Sosyolojik açıdan yaklaşıldığında da örgütlerin formal ve informal insan gruplarından oluştuğu, küçük birer toplum olduğu kabul edilmektedir. Bu yönüyle örgütler, içinde geliştikleri büyük toplumun birer küçük örneği olarak görülmekte ve bir toplum olarak ele alınıp çözümlenebileceği kabul edilmektedir (Şişman, 2007: 25).

2.1.3. Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü kavramı; sosyolojinin, antropolojinin, psikolojinin inceleme arasında yer alırken, günümüzde örgütleri toplumun küçük bir parçası olarak gören sosyolojik yaklaşımın gereği olarak örgüt kültürü kavramı yönetim ve organizasyon kuramının önemli bir konusu haline gelmiştir. Bu kurama göre, nasıl toplumların kendilerine ait bir kültürleri var ise, örgütlerin de kendilerine ait bir kültürleri vardır.

Örgüt kültürü kavramı, yönetim ve organizasyon kuramında 1980'lerde önem kazanmaya başlamıştır. Daha önceki yıllarda örgüt kültürü kavramı; sosyoloji, antropoloji ve psikoloji disiplinleri tarafından incelenmiştir. 1930'larda Chester Bernard ve Elton Mayo, örgütlerde biçimsel olmayan yapıları ele alarak bu örgütlerin doğasını, değer, norm ve duygularını incelemişlerdir. Daha sonraları Katz ve Kahn, her örgütün kendine özgü bir kültürü olduğunu vurgulamıştır. 1960'larda Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) Harrison Trice liderliğinde bir grup araştırmacının başlattığı çalışmalar ve İngiliz Barry Turner'ın "Endüstriyel Alt Kültürün Keşfi" adlı çalışması ile Pettigrew'in "Örgüt Kültürleri Üzerine" adlı makalesi örgüt kültürü üzerine yapılan ilk çalışmalar olarak öne çıkmaktadır. 1980'lerden önce yapılan bu çalışmalar, örgütlerdeki biçimsel olmayan ilişkilerin ve yapıların önemini vurgulayarak, örgüt kültürü kavramının yaygınlaşmasına zemin hazırlamıştır (Yücel, 2007: 60)

Örgüt kültürü; örgüt değerlerinden, hikâyelerinden, normlarından, geleneklerinden, kahramanlarından oluşmaktadır. Örgütün genel yapısını oluşturmada, örgüt çalışanları ve örgüt hakkında bilgi vermektedir.

Flint, örgüt kültürünü "bir örgütün uygulamalarını, çalışma tarzlarını, onun iklimini ve genel havasını tanımlamak için kullanmıştır" (Flint, 2000: 5).

Örgüt kültürü, örgüt içerisinde yer alan bireylerin örgüt dışında meydana gelen sorunlarına çözüm yolu bulmak amacıyla keşfettikleri ve geliştirdikleri temel düşüncelerdir.

Örgüt kültürü, "örgüt içinde çalışan grupların keşfettiği, geliştirdiği temel fikirler ve düşüncelerdir. Bu düşünceler yardımı ile örgüt kendi dışında meydana gelen sorunlarına ve kendi içsel sorunlarına çözümleyici yaklaşımlar geliştirir" (Özkalp ve Kırel, 2005:178).

Deneyim sonucunda kazanılan ve doğru olarak kabul edilen temel sayılılar da örgüt kültürünü tanımlar. Örgüt kültürü örgüt içerisinde çalışan bireylerin performanslarını artıran ve örgütsel değişimi sağlayan sosyal çevrenin oluşumuna katkıda bulunur, örgütsel değişimi engelleyecek statükocu engelleri ortadan kaldırır.

Örgüt kültürü, geçmişte başarıyı getirdiği için kabul edilen varsayımlardan oluşan, iş yapma metotlarını yansıtmaktadır. Örgüt kültürü, örgütte yönetimin değişimi ve performansın artırılmasına neden olan bir çevre yaratma işlevi görmektedir. Örgütün stratejik hedeflerin gerçekleştirilmesinde engel olan, değişime direnç veya örgüte bağlı olmama gibi engelleri ortadan kaldırmaya çalışmaktadır (Ada, 2001: 21).

Diğer taraftan örgüt kültürü, örgüt içerisindeki bireylerin örgüte bağlılığını artırarak, onların örgütün amaçları doğrultusunda davranmalarını, olayları örgüt üyelerinin aynı şekilde algılamalarını sağlar.

Bu kültür, üyelerinin örgüte bağlılığını artırarak, örgüt amaçları doğrultusunda davranmalarını sağlar ve örgüt üyeleri arasında olaylar karşısında anlam birliği oluşturur. Bu anlam birliği örgüt üyelerinin olayları aynı şekilde değerlendirmelerini ve algılamalarını sağlamaktadır.

Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin örgüt içerisinde sosyal entegrasyonunu sağlayan, dış çevreye uyumlarını kolaylaştıran üyelere örgüt içi ve örgüt dışı sorunlarını çözmede yol gösteren bir kılavuzdur.

Stolp, "örgüt kültürünü, örgütte yapılan işlerin üyeler tarafından anlaşılması ve karşılaşılan sorunların örgütte oluşmuş olan normlar, inançlar ve değerler doğrultusunda çözülmesi olarak yorumlamaktadır" (Stolp, 1994:5).

Örgüt kültürü bireyler tarafından geliştirilen, dış çevreye uyumu ve içsel bütünleşmeyi sağlayan yeni bireylere algılama, düşünme ve problemleri çözme konusunda yol gösteren bir rehber olarak tanımlanabilir. Schein'e göre örgüt kültürü, "temel varsayımların bir kalıbı, dış çevreye uyumu kolaylaştıran ve içsel bütünleşme sorunlarını çözmeyi öğreten, yeni üyelere düşünme, algılama ve problemlerinin çözümünü kavratan doğru yoldur" (Schein, 1990b:111).

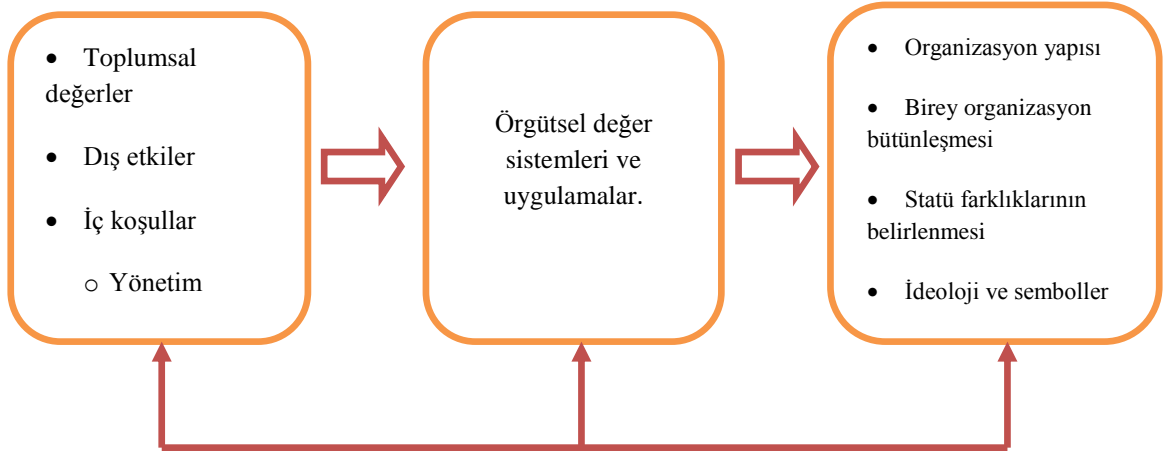
Her örgütün kendine göre bir kültürü bulunmaktadır ve bu kültür örgütün diğer örgütlerden farklılığını ortaya koymaktadır. Bu farklılık, paylaşılan değerler, çalışanların örgütü benimsemeleri, örgütün amaçları şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Aydoğan'a göre, örgüt kültürü öğrenilmiş davranışlardan oluşmakta ve kişinin biyolojik ve psikolojik gereksinimlerini karşılamaktadır. Üyelerine farklı bir kimlik veren, bağlılık gelişmesine yardımcı olan örgüt kültürü aynı zamanda üyelerce paylaşılan iç değerleri sunmaktadır. Bu anlamda kültür, çalışanların davranışlarını dolayısıyla örgütsel davranışı açıklamakta ve örgütü diğerlerinden farklı kılmaktadır (Aydoğan, 2004: 6).

Örgüt kültürü toplumsal değerlerden, dış etkilerden, iç koşullardan, yönetim anlayışından, teknolojiden, örgüt içerisindeki değerler sisteminden ve örgüt içerisinde uyulması gereken sosyal kurallardan gelenek ve göreneklerden oluşur.

Berberoğlu'na göre örgüt kültürü, "toplumdaki değerlerden, organizasyonun faaliyetlerinden, örgüt üyelerinden, örgüt içerisinde uyulan gelenek, görenek, kural, değer, alışkanlık ve tutumlardan" oluşur (Berberoğlu, 1990: 156).

Örgüt kültürleri, oluştukları toplumun kültürel değerlerinden etkilenecek ortaya çıkmaktadır. Bir örgütün kültürü, içinde bulunduğu toplumun kültürel değerlerinin küçük bir yansımasıdır.



Şekil 2. Örgüt Kültürü Oluşumu ve Sonuçları (Berberoğlu, 1990: 156).

Şekil 2'de açıklandığı gibi, toplumsal değerler, inançlar, davranış biçimleri yani milli kültür, topluma dışarıdan yapılan etkiler ve iç şartlar, yönetim anlayışı ve teknoloji örgütsel değer sistemlerini oluşturur. Örgütsel değer sistemleri ise, örgütün yapısını, birey-örgüt bütünleşmesini, statü farklılaşmasını, örgütün ideolojisini ve sembollerini, sosyal faaliyetlerini belirler. Organizasyonların kendine özgü kültürel özelliklerin oluşmasında temel etken toplumsal değerler yani ulusal kültürdür. Bu nedenle oluşan örgütsel kültürün pek çok özelliği ulusal kültür ile benzerdir. Örneğin, toplumdaki otoriter aile yapısı, organizasyonlarda çoğu kez otoriter yöneticiler ortaya çıkarır. Toplumsal gelenek ve alışkanlıklar organizasyonlarda etkisini gösterir (Berberoğlu, 1990: 156).

Berberoğlu ve Baraz'a göre örgüt kültürü hakkındaki farklı tanımların birleştiği noktalar şöyle sıralanabilir (Berberoğlu ve Baraz,1999: 67-68):

1. Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin paylaştığı değerlerdir.
2. Örgüt kültürü, örgütteki iş yapma ve yürütme biçimidir.
3. Örgüt kültürü, örgütlere kişilik kazandırarak bir örgütü diğerinden ayırır.
4. Örgüt kültürü, baskın ve paylaşılan değerlerden oluşan, çalışanlara sembolik anlamlarla yansıyan, örgüt içinde anlatılan hikâyeler, inançlar ve sloganlardan oluşan bir yapıdır.
5. Örgüt kültürü, örgütsel başarıyı doğrudan etkiler.
6. Üst yönetim ve liderlerin örgüt kültürü üzerinde önemli etkileri vardır.

Her örgüt başarılı olmak için belirli standartlar tanımlamıştır. Başarıya ulaşmak için örgüt içerisinde biçimsel ve biçimsel olmayan bir yapı mevcuttur ve bu yapı örgütün adetlerini, geleneklerini, törenlerini, kahramanlarını kullanarak örgüt üyelerini bir arada tutar ve örgüt amaçları doğrultusunda yönlendirir.

Vural' a göre örgüt kültürü aşağıdaki öğelerden oluşmaktadır (Vural,1998: 42):

1. Örgütün tarihi,
2. Değerleri ve inançları (örgüt içindeki başarıyı tanımlayan ve standartlarını koyan kavram ve inançlar),
3. Örgütü açıklayan hikâyeler ve mitler,
4. Örgütün kültürel şebekesi (informal yapı, açıkça ve resmen gözükmeyen yetki hiyerarşisi),
5. Adetler, gelenekler ve törenler,
6. Örgütün kahramanları (örgütsel değerleri kişileştiren ve diğerleri için rol modelleri olarak hizmet etme işlevi gören kadın ve erkek kahramanlar)

Örgüt kültürü, bir örgüt içerisindeki bireylerin davranışlarına yön veren normlar bütünüdür. Aynı zamanda örgüt kültürü bir örgütün devamlılığını sağlayacak, örgüt üyelerinin aynı amaçlar doğrultusunda çalışmasına sebep olacak, örgütte amaç birliği oluşturacak inanç ve değerler bütünüdür.

Örgüt kültürü, örgütteki grup ve bireylerin davranışlarını önemli ölçüde şekillendiren normların oluşmasını sağlayan ve örgüt üyelerince paylaşılan inançlar ve beklentiler bütünüdür. Herhangi bir örgütteki paylaşılan değerleri yansıtır. Paylaşılan davranış, değer ve inanışlar örgüt üyelerinin tavrını etkileyecek ve yönlendirecek rehberlerdir ve örgüt üyelerince paylaşılan davranış örnekleri, inançlar ve değerler gibi temel yaklaşımlar ve görüşlerin ele alındığı bir mozaiktir. Belirli bir kurumun tarihsel gelişim sürecinde oluşmuş gelenekler, inançlar, anlayışlar ve değerler bütünü ve kurum içerisinde temel değer ve rollere dayalı, kurum üyelerinin kurumu anlamalarına yardımcı olan, paylaşılmış algılar, tutumlar ve inançlar sistemidir (Murat ve Açıkgöz, 2007: 3,9; Tsai, Wu ve Chung, 2009: 586; Tekiner, 2009: 28).

Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin davranışlarını biçimlendiren veya yeni davranışların oluşmasını sağlayan, bir örgütte paylaşılan inançların ve örgütçe önemli olan değerler kümesidir. Örgüt kültürü, üyelerinin örgütü benimsemelerini ve onun bir parçası olduklarını hissetmelerini sağlar.

Örgüt kültürü, üyelerinin davranma kalıplarının yanı sıra, karar alma, düşünme ve usa varma biçimlerini de etkiler. Bir bakıma çalışanlar ile örgüt arasında ilişkiyi sağlayan bir tür örgütsel anlaşma mevcuttur. Örgüt kültürü aynı zamanda örgüt içinde işlerin nasıl yapıldığının bir çerçevesini çizer (Aka, 2010: 276).

Örgüt kültürü, bir değerler paylaşımıdır. Bir örgütün oluşumunu ve sürekliliğini sağlayan inanç ve değerlerin çeşitli ritüellerle, mitoloji ve semboller ile örgüt üyelerine aktarılmasıdır.

Varol "örgüt kültürünü, bir örgütün temel değerleri ve inançları ile bunları çalışanlara ileten simge (sembol), seremoni ve mitolojilerin bütünü olarak tanımlamıştır" (Varol, 1993: 182) .

Örgüt kültürü, örgütün amaçlarına ulaşmasında çok etkilidir. Güçlü bir örgüt kültürü, örgüt içerisindeki ilişkileri düzenler. Örgüt tarafından oluşturulan ve üyeleri tarafından kabullenilen normlar, değerler, davranışlar örgüt kültürünü oluşturmakta ve bu öğeler örgüt üyeleri arasında birliktelik sağlamaktadır.

Rutin davranış, norm, değer, felsefe ve hislerin bileşenlerinin tümü örgüt kültürünün bir parçasını oluşturur. Örgüt kültürü, bir örgütün genel işleyişinin ayrılmaz bir parçasını oluşturur. Güçlü bir örgüt kültürü, örgüt içindeki herkesin aynı gemide olduğunu hissettiren, paylaşılan değerleri sağlar. Örgüt kültürü, "örgüt içerisindeki bireyler ve takımlar arasındaki ilişkileri, çevre ile ilişkileri, faaliyetleri, başka bir deyişle örgütsel yaşamı düzenleyerek örgütün geleceğini belirleyen, örgütün bireyleri tarafından kabul görmüş ve onları bir arada tutma özelliğine sahip tutumlar, davranışlar, değerler ve normların toplamıdır" (Martins ve Terblanche, 2003: 65, Bakan, 2008: 19).

Bir örgütün kültürü, örgütün gelişmesine ve kendini değişen şartlara uyum sağlamasına yardımcı olur. Bir örgütün sürekli iletişimde bulunduğu iç ve dış çevresi bulunmaktadır. Bu çevrelerin ihtiyaç ve isteklerine göre gerektiğinde mevcut olan kültür bilinçli olarak geliştirilebilmekte ve değiştirilebilmektedir.

Örgüt kültürü, iç bütünleşmeyi sağlamada ve dış çevreye uyumu gerçekleştirmede çok önemlidir. Bundan dolayı birçok firma kendi örgüt kültürlerini ve liderlerini araştırmakta; şayet gerek duyulursa bilinçli bir şekilde örgüt kültürlerini geliştirmekte ve değiştirmektedir. Örgütsel kültür, "üyelerine süreklilik ve kimlik kazandırdıklarından dolayı düzenli bir şekilde devam eden kalıplardır" (Kulvinskienė ve Šeimienė, 2009: 27, Topaloğlu ve Kara, 2004: 3). Aynı zamanda örgüt kültürü, örgütün sosyal ve ekonomik gelişmesine, örgütün değişimine ve örgütsel değişim sonucunda oluşan yeni koşullara uyum konusunda yardımcı olur.

Örgüt kültürü, tıpkı toplumun kültürü gibi pek çok soyut anlam ve sembollerden oluşur. Örgüt kültürü; örgütü bir arada tutan, örgüte bağlılığı sağlayan örgüt mozağini oluşturan birtakım kurallar bütünüdür. "Örgüt kültürü, örgütlerin arkasındaki görünmeyen ve gözlenemeyen bir güçtür, örgütü ayakta tutan, onu yaşatan, örgüt üyelerini birbirine bağlayan bir yapıştırıcıdır (Yağmurlu,1997: 720, Cardador ve Rupp, 2010: 158).

Erdem ve Dikici'ye göre, "kurum kültürü, yöneticilerin çalışanlarla birlikte belirledikleri amaç ve hedefler ile görev ve sorumlulukların çok iyi belirlendiği çalışma prensipleri çerçevesinde oluşmaktadır. Bu anlamda, kurum kültürü, bir kurumda çalışanların davranış biçimlerini yönlendiren kurallar, davranışlar, tutumlar, inançlar, değerler, iş yapma sistemleri ve alışkanlıklardır". Örgüt kültürü, çalışanlara o örgüte ait oldukları ve örgütü benimseme hissi verir. Bu durum örgüt çalışanları arasında ortak bir düşünüş ve duyusu meydana getirir (Erdem ve Dikici, 2009: 206).

Örgüt kültürü örgüt üyelerinin ideolojilerini yansıtır ve örgüt üyelerine kimlik kazandırarak, onlara örgüte aidiyet duygusu kazandıran, örgüt üyelerine örgüt içerisinde nasıl yaşanması gerektiği konusunda rehberlik yapan felsefeleri, ideolojileri, düşünceleri, değerleri, beklentileri ve sosyal normları kapsar.

"Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin kafalarının içerisinde taşıdıkları ideolojiyi yansıtan ve çalışanlara bir kimlik hissi ve örgüte aidiyet duygusu veren, örgüt içerisinde nasıl yaşanacağı ile ilgili bilgiler sunan, sosyal sistemin istikrarını sağlayan, örgüt

üyeleri tarafından ortaklaşa paylaşılan ideolojileri, değerleri, inançları, normları, kuralları ve beklentileri içerir (Cameron, Quinn, 1999: 10).”

Bu bağlamda Deshpande ve Parasuraman örgüt kültürünü şu şekilde tanımlamaktadır: "Örgüt kültürü, yazılı olmayan fakat örgüt üyeleri tarafından varlığı bilinen; gelenekler, kurallar, inançlar, sosyal normlar ve ritüellerden meydana gelen bir kavramdır." Örneğin, örgütte çalışan bir örgüt üyesine emekli olduğunda yapılan ve yapılacak olan törenler hiç bir yerde yazılı olmadığı halde, örgütte çalışan diğer üyeler tarafından gerçekleştirilir (Deshpande ve Parasuraman, 1986: 29).

Geniş bir perspektifi savunan örgüt kültürü katılımcılarını aşağıdakileri yapmaya cesaretlendirir (Tierney, 1988: 6).

1. Potansiyel ya da gerçek çatışmaları tecrit halinde değil, örgüt hayatının geniş örtüsü altında göz önüne almaya,
2. Örgüt içinde gerginliğe neden olan yapısal ve operasyonel çatışmaları fark etmeye,
3. Örgüt kültürünün üzerindeki etkisi ve rollerin farkında olarak her günkü kararları vermeye ve değerlendirmeye,
4. Görünürde enstrümantal karar ve eylemlerin sembolik boyutların anlamaya,
5. Örgüt içindeki farklı grupların örgüt performansı hakkında neden farklı algılamalara sahip olduklarını anlamaya cesaretlendirir.

Örgüt kültürü, örgüt üyeleri tarafından ortaklaşa benimsenen, örgüt içerisindeki duyguları ve eylemleri biçimlendiren paylaşılmış ortak değerlerdir. Uttal'a göre örgüt kültürü, "ortak olarak benimsenen örgütsel görüş, inanış ve değerleri tanımlayan mevcut ve geçmiş varsayımlardır" (Uttal, 2006:252). Harris, örgüt kültürünü, "örgüt içinde hisleri ve eylemleri yönlendiren paylaşılmış değerler, davranışlar ve varsayımlar olarak tanımlamaktadır" (Harris, 1994: 309).

Örgüt kültürü, örgütün yapısal ve denetim sistemleri ile paylaşılmış, örgütsel yapıyı ve bu yapının işleyişini sağlayan, bireylerin çalıştıkları örgütün amaçlarını ve fonksiyonlarını anlamalarına yardım eden, onların örgüt içerisindeki davranışlarına yön veren inançlar ve değerler sistemidir.

Başka bir ifadeyle örgüt kültürü, "Davranışsal normlar üretmek için bir işletmenin çalışanları, örgütsel yapıları ve kontrol sistemleri ile karşılıklı olan paylaşılmış değerler ve inançlar sistemi" dir (Demir, 2007: 13).

Deshpande ve Webster örgüt kültürünü, "bireylerin örgütsel fonksiyonları anlamalarına yardım eden ve böylece onlara örgüt içinde davranış normları sağlayan paylaşılmış değer ve inanışlar kalıbı olarak tanımlamıştır" (Deshpande ve Webster, 1989:4).

Durğun'a göre örgüt kültürüne ait beş ortak varsayım söz konusudur. (Durğun, 2006: 117). Bunlar:

1. Örgütsel kültürler vardır,
2. Her örgütsel kültür diğerlerine göre tektir,
3. Örgütsel kültür, sosyal olarak inşa edilir,
4. Örgütsel kültür, örgüt üyelerine olay ve sembollerin anlamlı olmasını sağlamaktadır.
5. Örgütsel kültür, örgütsel davranışa yol gösteren güçlü bir araçtır.

Örgütler, sahip oldukları örgüt kültürü sayesinde üyelerinin ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmelerini ve onların örgütün amaçlarıyla bütünleşmelerini sağlayarak, işbirliği oluşumuna olanak tanırırlar (Taşçıoğlu, 2010: 1). Bu açıdan örgüt kültürü, örgüt üyeleri arasında ortak bir amaç için işbirliği sağlamaktadır.

Örgüt kültürünün örgüt açısından pek çok işlevi vardır. Örgüt kültürü sayesinde örgüt içerisindeki birtakım değerler yeni kuşaklara aktararak örgütün sürekliliği ve devamlılığı sağlanır. Diğer taraftan örgüt kültürü, örgütün elemanlarına bir kimlik kazandırarak onlarda aidiyet duygusunun oluşumuna katkıda bulunur. Yine örgütün alt kademelerindeki çalışanlara örgüt içerisinde nelerin önemli olduğunu göstererek onların bu amaçlar doğrultusunda çalışmalarını sağlar.

Varol'a göre kültürün bir örgüt bakımından işlevleri şunlardır (Varol, 1993: 186-187):

1. Örgütte genellikle paylaşılan değerlerin örgütün daha sonraki kuşaklarına taşınmasını sağlar ve böylece, örgütün sürekliliğinde katkısı olur. Hatta bu konuda en önemli katkıyı yapar.

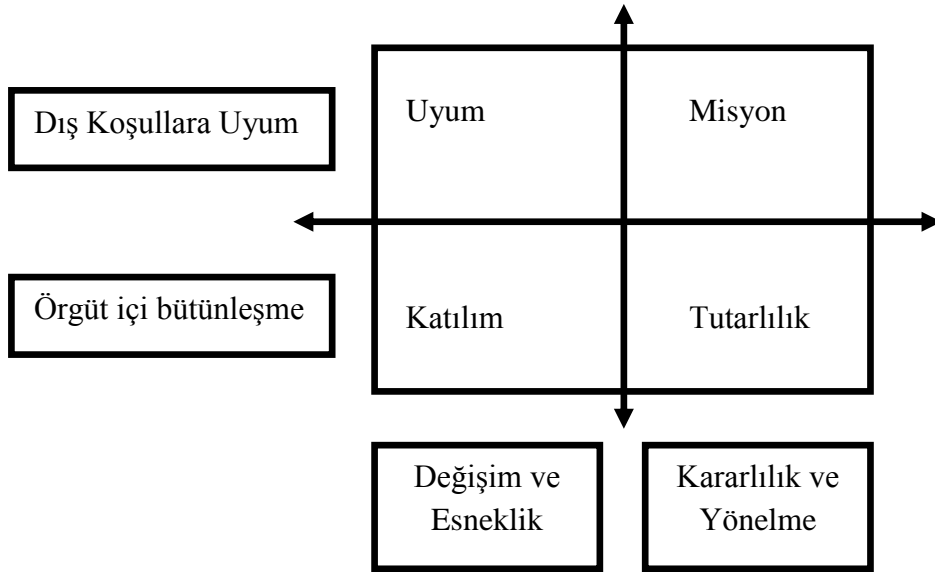
2. Örgütün kişiliği ve kimliğini tanımlar ve elemanlar bu kimlikle tanınırlar.
3. Çalışanları motive edebilir, eder.
4. Alt kademe elemanları çoğu durumlarda ne yapmaları gerektiğini kolayca bilebilirler. Çünkü zengin mitoloji ve yol gösterici değerlerin neler olduğunu bilirler. Örneğin, herkesin yenilikçi olması gerektiğini bilmesi, hizmet / ürün kalitesinin vazgeçilmezliğini bilmesi, kendi çıkarları ile örgütün çıkarlarının bir ve bütün olduğunu bilmeleri vb. Böylece, belli sayıda kültürel değer ve amaçlar, çalışanların örgüt bakımından önemli olanın neler olduğunu kavramalarını ve buna göre davranmalarını sağlar.
5. Elemanların yaşamına anlam katıp onu zenginleştirebilir.
6. Gerektiğinde yapısal değişimi kolaylaştırıcı rol oynayabilir veya oynar. Değerler, öyküler, efsaneler ve yaşam öykülerine kadar yansıyor kendine özgü bir görüntü sunan bağlayıcı kültürel değerlerin yokluğunda; insanların tek güvenceleri örgüt şemasında aldıkları ve yaşadıkları yerdir. Güçlü bir örgüt imajı yokken bu yerin tehlikeye sokulması, onların elinden işin anlamının da alınması demektir. Oysa hepimizin anlam gereksinmesi güçlüdür. Özgürlüklerimizin bir kısmını kurumlara verirken o kurumlar yaşamlarımıza anlam kazandıracakları için veririz. Örgütteki yerimizin sembolik bir anlamının da bulunduğunu unutmamalıyız. Her türden sembolik değere yönelik tehditlerin de örgütün kısımları arasında "acı uyumsuzluklar" doğurması mümkündür.
7. Kültür; değerler sistemi, çalışanların güvenlik-sağlık, yaşama anlam katma ve müşteriye hizmet gibi işlevlerini bütünleştirir. Bir başka deyişle, paylaşılan değerler, örgütün toplumsal boyutlarını birleştirme bakımından önem taşır ve bu işlevi görür, görebilir.
8. Örgütsel amaçların ve kalıcılığın (istikrarın) kaynağı olma işlevi görür, görebilir.
9. Sürekli uyum sağlamaya elverişli özelliklere sahipse, örgütün varlığını sürdürmesi veya süreklilik sağlama işlevi görebilir.

2.2. Örgüt Kültürü Sınıflamaları

Alan yazın incelendiğinde örgüt kültürüne ait sınıflamaların çok çeşitli olduğu görülmektedir. Bu sınıflamalar araştırmacıların yaptıkları çalışmaların da dayanak noktasını oluşturmaktadır.

2.2.1. Denison Örgüt Kültürü Sınıflaması

Denison ve Mishra örgüt kültürü sınıflamasında iki ana eksen tanımlamışlardır. Bunlardan birincisi; dış çevreye uyum sağlayabilme derecesi, ikincisi ise, dış çevreye uyum sağlayabilmek için kendi yapısındaki değişimleri yerine getirme derecesidir. Bu iki ana eksen ikiye bölünerek örgüt kültürüne ait dört temel kavramsal boyut ortaya çıkmıştır. Her boyut kendi içerisinde üç alt kavramsal boyuta ayrılmıştır. Şekil 3'te bu sınıflama gösterilmektedir.



Şekil 3. Denison Örgüt Kültürü Sınıflaması (Denison ve Mishra, 1995: 216'dan uyarlanmıştır)

Şekil 3, İki zıtlığı bilgilendirmek için tasarlanan bir çerçeveye içinde, dört kültür genini organize eder: örgüt içi bütünleşme ve dış koşullara uyum ile değişim ve istikrar arasındaki zıtlık. Mesela katılım ve tutarlılık odak noktaları olarak örgüt içi bütünleşme dinamiklerine odaklanırken, misyon ve uyumluluk dış koşullara uyumun dinamiklerine

hitap eder. Buna ek olarak tutarlılık ve misyon zaman içinde örgütün kararlı ve tahmin edilebilir kalma kapasitesine katkı sağlarken, katılım ve uyumluluk örgütün değişimle ilgili genlerini tanımlar (Denison ve Mishra, 1995: 216).

2.2.1.1. Temel Kavramsal Boyutlar ve Alt Boyutlar

Denison, Janovics, Young, Cho örgüt kültürünün temel kavramsal boyutlarını alt boyutlarını şema halinde aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir (Denison, Janovics, Young, Cho, 2006: 6).

Katılım	Tutarlılık	Uyum yeteneği	Misyon
<ul style="list-style-type: none">YetkilendirmeEkip çalışmasıYetenek Geliştirme	<ul style="list-style-type: none">Öz değerlerUzlaşmaKoordinasyon Bütünleşme	<ul style="list-style-type: none">Değişimi oluşturmakMüşteri OdaklılıkÖrgütsel Öğrenme	<ul style="list-style-type: none">Startejik Yönetim ve NiyetÖrgütsel AmaçlarVizyon

2.2.1.1.1. Katılım

Alan yazın, etkin örgütlerin temsilcilerini güçlendirdiği, katılımcı yaptığı, örgütünü ekiplerin etrafına inşa ettiğini ve tüm seviyelerde insan kapasitesini geliştirdiğini göstermiştir. Örgüt üyeleri işlerine katılırlar ve güçlü bir sahiplik hissi duyarlar. Burada üç gösterge ile katılım ölçülür (Denison, vd., 2006: 6).

- Yetkilendirme:** Bireyler kendi işlerini yönetmek için yetki, inisiyatif ve yeteneğe sahiptirler. Bu durum örgüte karşı bir sahiplik ve sorumluluk hissi oluşturur.
- Ekip Çalışması:** Değer, bütün çalışanların karşılıklı olarak sorumlu hissettikleri ortak hedeflere doğru işbirlikçi organizasyon üzerine yerleştirilir. Örgüt işin yapılması için ekip çalışmasına güvenir.
- Yetenek Geliştirme:** Örgüt süregelen iş ihtiyaçlarını karşılamak ve rekabetçi kalabilmek için çalışanların yeteneklerini geliştirmek için sürekli yatırım yapar.

2.2.1.1.2. Tutarlılık

Alan yazın, aynı zamanda örgütlerin tutarlı ve entegre oldukları zaman etkin olduğunu göstermektedir. Davranış, bir grup öz değerden köklenir. Liderler ve takipçileri uzlaşmaya varmada ve farklı görüş noktalarını birleştirmede yeteneklidirler ve örgütün aktivelerini iyi koordine ederler. Burada üç gösterge ile katılım ölçülür (Denison vd., 2006: 7).

- a. **Öz değerler:** Örgütün üyeleri açık bir beklenti ve kimlik oluşturan değerler kümesini paylaşırlar.
- b. **Uzlaşma:** Örgütün üyeleri kritik konularda anlaşmaya varabilirler. Bu durum hem anlaşmanın altında yatan seviyeyi hem de farklılıklar meydana geldiğinde uzlaşma yeteneğini içerir.
- c. **Koordinasyon ve bütünleşme:** Örgüt üyeleri ve örgütün farklı fonksiyon ve birimleri ortak hedefleri başarmak için birlikte çalışabilirler. Örgütün sınırları işin yapılmasına engel değildir.

2.2.1.1.3. Uyum Yeteneği

İyi entegre olmuş örgütler, doğal avantajlarına rağmen çok az uyumlu ve değişime karşı çok dirençli olabilirler. İç entegrasyon ve dış uyum çelişiyor olabilir. Uyum sağlayabilen örgütler, örgütün taleplerini eyleme dönüştürebilirler, risk alırlar, hatalarından ders çıkarırlar ve değişim oluşturmada deneyim kapasitesine sahiptirler. Burada üç gösterge ile katılım ölçülür (Denison vd., 2006: 8).

- a. **Değişimi oluşturmak:** Örgüt, değişen ihtiyaçları karşılamak için uyumlu yollar oluşturabilir. İş ortamını iyi okuyabilir, mevcut eğilimlere çabuk tepki gösterebilir ve gelecekteki değişiklikleri tahmin edebilir.
- b. **Müşteri odaklılık:** Örgüt müşterilerini anlar ve ona göre davranır. Onların gelecek ihtiyaçlarını tahmin eder. Örgüt, müşterilerini tatmin etmek için, kaygı ile hareket eder.
- c. **Örgütsel öğrenme:** Örgüt çevreden gelen sinyalleri alır, anlar, yorumlar ve bu sinyalleri; yenilik yapmak, bilgi kazanma ve kapasiteyi geliştirmek için fırsatlara dönüştürür.

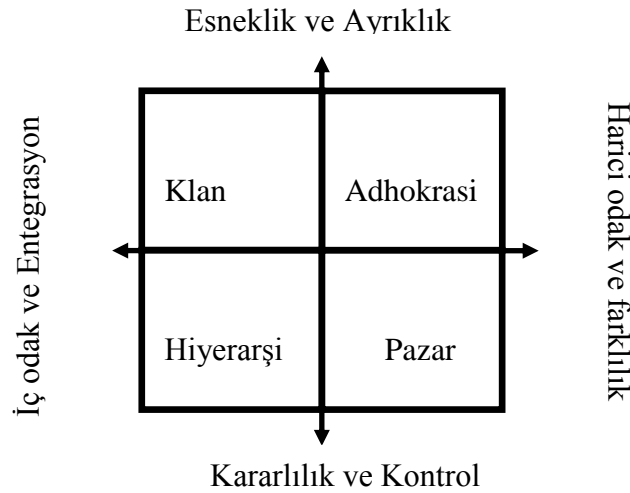
2.2.1.1.4. Misyon

Başarılı örgütler aynı zamanda, örgütün genel hedeflerini ve stratejik hedeflerini tanımlayan ve örgütün gelecekte nasıl gözükeceği ile ilgili bir vizyonu ifade eden açık hedef ve yön hissine sahiptir. Bir örgüt için misyon, örgütün sosyal rolünü belirlemede ve örgütün dış hedeflerini tayin etmede oldukça anlamlı ve önemlidir. Burada üç gösterge ile katılım ölçülür (Denison vd., 2006: 9).

- a. **Stratejik Yön ve Niyet:** Açık stratejik niyetler, örgütün amacını belirtir ve her örgütün endüstride, "kendi markalarını" nasıl yapacağını ve nasıl katkı sağlayacağını açığa kavuşturur.
- b. **Örgütsel Amaçlar:** Açık bir toplumun amaç ve hedefleri, örgütün misyonu, vizyonu ve strateji ile ilişkilendirilerek örgütün çalışmalarına yön verir.
- c. **Vizyon:** Vizyon, bir örgütün geleceğinin belirlenmesinde rehberlik yapar, örgütü yönlendirir. Diğer taraftan vizyon örgütte çalışanların akıl ve kalplerini oluşturur ve öz değerlerini meydana getirir.

2.2.2. Cameron ve Quinn Sınıflaması

Cameron ve Quinn sınıflamasına dayalı olan bu modele "Rekabetçi Değerler" modeli denmektedir. Bu modelin temelinde örgütsel etkinlik için, bireylerin sahip oldukları değer yargılarının deneyimsel analizi yatmaktadır. Bu modelde dört kültür tipi tanımlanmıştır. Klan, Adhokrasi, hiyerarşi, pazar kültürü.



Şekil 4. Cameron ve Quinn Sınıflaması (Cameron ve Quinn, 2006: 35'ten uyarlanmıştır)

Şekil 4'teki boyutlar ve çeyrekler insan davranışını karakterize eden, rakip değerlerin yanında farklı oryantasyonları açıklamada çok güçlü gözükmektedir. Bu boyutların güçlülüğü ve sonuçtaki çeyreklerin zenginliği her bir çeyreği bir kültür tipi olarak tanımlamamıza yol açar. Her bir çeyrek örgütsel kültürü oluşturan aynı unsurları yani, temel varsayımları, oryantasyonları ve değerleri temsil eder (Cameron ve Quinn, 2006: 36).

2.2.2.1. Adhokrasi Kültürü

Bu kültürün temel özellikleri, yenilikçilik, risk alma, yaratıcılık, esneklik, hoşgörü, işleri yaparken bireysel inisiyatif kullanmadır.

Bu kültüre sahip örgütler, çalışmak için dinamik, müteşebbis ve yaratıcı yerlerdir. İnsanlar risk alırlar. Liderler, yenilikçi ve risk alıcı olarak düşünülürler. Örgütü bir arada tutan yapıştırıcı, deneyim sahibi ve yeniliğe katılımcıdır. Vurgu liderlik tarafındadır. Örgütün uzun vadeli odağı, büyüme ve yeni kaynakları elde etmek üzerinedir. Başarı; yeni ve özel ürün, hizmetler üretmek anlamına gelir. Bir ürün ve hizmet lideri olmak önemlidir. Örgüt bireysel inisiyatif ve özgürlüğü cesaretlendirir (Cameron ve Quinn, 2006: 222).

Adhokrasi kültürüne sahip örgütler, yaratıcı ve girişimci bir ortam sağladıklarından hem çalışanlar hem de liderler risk alırlar. Bu yüzden örgütün iç ve dış çevresinde meydana gelebilecek değişikliklere hızlı uyum sağlarlar.

Adhokrasi kültürüne sahip olan örgüt, dinamik, yaratıcı, girişimci ve çevresel değişmelere çabuk uyum sağlayabilen bir çalışma ortamı olarak tanımlanmaktadır. Bu kültürde esneklik ve hoşgörü önemlidir. Bu esneklik, hoşgörü ve örgütsel etkinlik, yeni pazarlar ve gelişme odaklı yeni yollar bulmakla sağlanabilir. Adhokrasi kültürüne uygun örgütsel yapılarda insanlar risk alan, liderler ise yenilikçi ve risk alıcı varlıklar olarak kabul edilir (Seymen, 2008: 106).

Adhokrasi kültürü, örgütün belirsizlik ve bilgi birikimi sonucunda çevreye uyumunu sağlar. Örgüte bir esneklik kazandırır ve örgüt üyelerinin yaratıcı çalışmalarını teşvik eder. İnsanların deneyim kazanmalarına ve risk almalarına yardım eder.

Bu kültür, belirsizlik veya fazla enformasyon yüklemesi karşısında uyum, esneklik ve yaratıcılığı teşvik eder. Örgütsel yapılaşma ve rehberlik düşük düzeyde olup bireysel yaratıcılık ile yenilik teşvik edilir ve beklenir. Dinamik, yaratıcı bir iş ortamının söz konusu olduğu bu kültürde; insanların deneyim, yenilik ve risk ile bütünleşmesi beklenir (Şişman, 2007: 145).

Bu kültürde, merkezileşme çok görülmez, çalışanların yaratıcılıklarını ortaya çıkarmaları için inisiyatif almaları, yenilik yapmaları ve risk almaları teşvik edilir. Yeni pazarların bulunması ve yeni alanlara doğru büyüme önemlidir.

Bu kültüre sahip örgütlerde, yöneticiler yenilikçi ve risk alan insanları teşvik eder, göz önünde bulundurur, önem verir. Denemeyi cesaretlendirme ve yenilik yapma bu tür kurumların özelliğidir. Uzun dönemde büyüme ve yeni kaynaklar bulmaya odaklanır. Kurum bireysel girişim ve özgürlüğü teşvik eder (Kayalar ve Özmutaf, 2007: 166).

2.2.2.2. Klan Kültürü – İşbirliğine Dayalı Kültür

Klan kültürünü, diğer kültürlerden ayırt eden temel özellikler; samimi bir ortam, örgüte sadakat, gelenekler, aile ortamı ve güven ortamının olmasıdır.

Klan kültürüne sahip örgütlerde, birlik ve beraberlik önemlidir. Örgüt içi kontrol biçimsel kontrol yöntemleri ile değil biçimsel olmayan kontrol yöntemleri ile yapılır. Finansal kazançtan ziyade sadakat, bağlılık, doğruluk, ahlaklı olmak gibi örgüt değerlerine önem verilir.

Bu kültüre sahip örgütler, İnsanların kendilerinden birçok şeyi paylaştıkları çalışmak için oldukça samimi yerlerdir. Örgüt, sadakat ve gelenekle bir arada tutulur. Katılım yüksektir. Örgüt insan kaynakları gelişiminin uzun vadeli faydalarına vurgu yapar. Tutarlılık ve ahlaka büyük bir önem verilir. Başarı müşterilere hassasiyet ve insanlara karşı ilgi açısından tanımlanır. Örgüt ekip çalışmasına, katılıma ve uzlaşmaya öncelik verir (Cameron ve Quinn, 2006: 222).

Klan, toplumların gelişim tarihinde aileden sonra ilk oluşturulan örgüttür. Bu sebeple klan örgüt daha çok aileye benzer özellikler taşır. Bu örgütte klan üyeleri birbirine oldukça bağlıdır ve örgüt liderlerini bir yol gösterici, hatta bir ata olarak kabul

ederler. Örgütün devamlılığını gelenekler, inançlar, değerler ve örgüt üyelerinin birbirlerine olan güven duygusu sağlar.

Klan kültüründe, insanlar birbirine çok bağlı olduklarından, örgütte bir aile havası sezilir. Örgüt liderleri ve yöneticileri, akıl hocası ve hatta ebeveyn gibi kabul edilir. Örgütsel sadakat, gelenekler, güven duygusu çok önemlidir (Seymen, 2008: 106).

Klan kültürüne sahip örgütlerde, paylaşımcılık, insan kaynağını geliştirme, örgüt değerlerinin çalışanlar arasında sıkı bir şekilde korunması ve "biz bir aileyiz" hissi ön plana çıkmaktadır.

Klan kültürüne sahip örgütlerde ortak değerlerin paylaşılması, takım çalışması, birlik duygusu, çalışanların katılımı, çalışanların örgütle bütünleşmesi ve çalışanların kendilerini geliştirmeleri, teşvik edilir. Bu örgütler, dostça ilişkilerin ön planda olduğu iş yerleridir. Liderler, birer yol göstericidir. Çalışanlar arasında bağlılık, sadakat ve bütünleşme ileri düzeydedir. Sağlık kurumları, üniversiteler ve bazı endüstri firmalarında bu tür bir kültür gözlenebilir (Şişman, 2007: 145).

2.2.2.3. Hiyerarşi Kültürü – Yapılaşmış Kültür

Hiyerarşi kültüründe, resmî kurallar ve prosedürler, düzen, verimlilik, rasyonellik, örgüt içi roller önceliklidir. Örgütü bir arada tutmak için kurallar ve prosedürler kullanılır.

Bu kültüre sahip örgütler, çok resmî ve yapısal çalışma yerleridir. İnsanların ne yaptığını prosedürler yönetir. Düzgün çalışan bir örgüt oluşturmak için en kritik olan şey prosedürlerdir. Resmî kural ve politikalar örgütü bir arada tutar. Başarı; güvenilir bir dağıtım, düzgün planlama ve düşük maliyet açısından tanımlanır. Çalışanların yönetimi, düzenli istihdam ve tahmin edilebilirlikle ilgilidir (Cameron ve Quinn, 2006: 222).

Hiyerarşi kültürüne sahip örgütlerde, merkeziyetçi bir yapı mevcuttur, kurallar ve prosedürler işlerin yerine getirilmesi için gereklidir. Kişilerin üstlendikleri rolleri yerine getirmesi beklenir. Örgüt değerleri daha çok kurallar, prosedürlerdir. Liderler koordinasyon sağlayıcı rolededir.

Hiyerarşi kültürü mantık ve rasyonellik temeline dayalı bir örgüt kültürüdür. Düzen, kurallar ve yönetmelikler her şeyin önünde gelir. Örgütteki roller, bu rolleri üstlenen kişilerden daha önemlidir ve örgüt tanımlanan rollere uygun kişileri işe alarak varlığını sürdürebilmektedir (Seymen, 2008: 107).

Hiyerarşi kültürü daha çok sanayi sektörlerinde ve sürekliliği daha uzun bir süre devam eden örgütlerde görülen bir kültürdür.

Hiyerarşi kültürü, temel endüstri sektöründeki uzun ömürlü işletmelerde görülebilecek bir kültür olarak nitelendirilmektedir. (Şişman, 2007: 145).

Hiyerarşi kültürüne sahip örgütler; uzun dönemde sabit, tekrarlayan işlerde verimliliğe odaklanır. Başarı, güvenilirlik, yumuşak programlar ve düşük maliyet ile ölçülür. Yönetim, güvenilir, tepkileri bilinen çalışanlar ister. Bu kültüre sahip örgütlere kamu kurumları örnek olarak verilebilir (Kayalar ve Özmutaf, 2007: 166).

Hiyerarşi kültürüne sahip örgütlerde temel amaç uzun vadede, düşük maliyet ile verimliliklerdir. İşlerin aksatılmadan yapılması önemlidir. Yöneticiler kontrol edilebilir çalışanlar isterler.

2.2.2.4. Pazar Kültürü – Pazar Merkezli Kültür

Pazar kültürü, sonuç odaklı bir kültür tipidir. Pazar kültüründe önemli şey işin verimli bir şekilde yapılmasıdır. Rekabetçilik ön plandadır. Uzun vadeli hedeflere odaklanılmıştır.

Bu kültüre sahip örgütler, sonuç odaklı örgütlerdir. Asıl kaygı işin yapılmasıdır. İnsanlar rekabetçi ve hedef odaklıdır. Liderler üretici ve rekabetçidir. Örgütü bir arada tutan yapıştırıcı, kazanmak üzerine olan vurgudur. Ün ve başarı ortak kaygılardır. Başarı, pazar payı ve pazara yayılımla tanımlanır. Rekabetçi fiyatlandırma ve pazar liderliği önemlidir. Örgüt sitede sıkı dürtükleyici rekabettir (Cameron ve Quinn, 2006: 222).

Pazar kültürü amaca ulaşmayı ön planda tutar, rekabetçiliği teşvik eder. Verimliliğin tek ölçütü işin bitirilmesi ve pazara hazır hale getirilmesidir.

Pazar kültürü, rekabetçiliği ve amaca ulaşmayı vurgular; işin bitirilmesine, yani sonuca odaklıdır. Örgütsel etkinliğin anahtar ölçütü, pazar mekanizmaları aracılığı ile ulaşılan verimlilik (Seymen, 2008: 17).

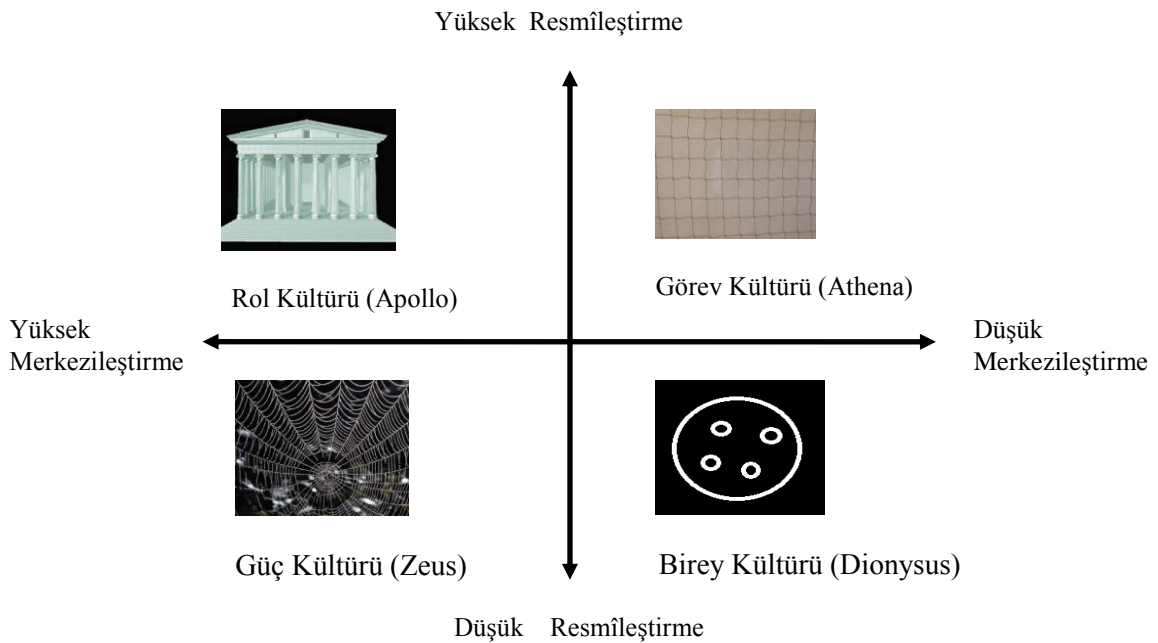
Pazar amaçlı kültüre sahip olan örgütler için önemli olan daha çok bir pazar payı kazanabilmektir. Bu sebeple örgüt liderleri sonuç odaklı, kararlı ve isteklidirler. Örgüt üyelerinin ise örgütten beklentileri yüksektir. Ödüller, sorumluluk payının yüksekliğine ve bireylerin örgüte kattıkları değere göre farklılaşır.

Pazar üzerinde yoğunlaşan örgütler, piyasada önemli bir yere sahip olmak için çaba gösterirler. Bu örgütlerde liderler, kararlı ve isteklidir. Çalışanların beklentileri yüksek olup bu beklentiler sürekli artış gösterir. Uzun vadeli hedefler söz konusu olup sorumluluk ve ödüller, bireylerin örgüte kattığı değere göredir (Şişman, 2007: 145).

2.2.3. Harrison – Handy Sınıflaması

Handy "örgüt kültürünü, örgütte çalışanların davranışlarını, düşüncelerini ve değerlerini şekillendiren normlar sistemi olarak tanımlamıştır" (Yücel, 2007: 93).

Handy örgütlerin sahip oldukları kültürleri, güç kültürü, rol kültürü, görev kültürü ve birey kültürü olmak üzere dört gruba ayırmıştır.



Şekil 5. Harrison-Handy Sınıflaması

2.2.3.1. Güç Kültürü (Zeus)

Güç kültürüne sahip örgütlerin temel özellikleri, merkezi otorite, olaylara çabuk reaksiyon verme, astların itaatkâr olması, dikey iletişimin olması ve örgütlerin liderlere bağımlı olmasıdır.

Güç kültürüne sahip örgütler kendi kendilerini kollarlar, gururlu ve güçlüdürler. Çabuk hareket edebilir, tehdit veya tehlikeye karşı iyi bir reaksiyon gösterebilirler. Doğru yönde gidip gitmedikleri merkezdeki kişi ya da kişilere bağlıdır. Merkezdeki kişilerin kalitesi örgütün önemi için çok değerlidir ve başarı onların sürekli bireysel başarısına bağlıdır. Bu örgütlerde istihdam edilen çalışanlar; zenginleşirler ve güç odaklı, politik akıllı, risk alıcı oldukları seviyeye de memnun olurlar (Handy, 1993: 183).

Güç kültürüne sahip örgütlerde, güç ve denetim merkezde toplanmıştır. Çalışanlar karar alma sürecine katılmazlar, sadece alınan kararları uygulamakla yükümlüdürler. Merkezdeki kişiler gücü ellerinde tutarlar ve bu gücü egemenlik kurmak için kullanırlar.

Güç kültürünün temel özelliği merkeziyetçiliktir. Güç kültürüne sahip örgütlerde, otokratik bir yönetim uygulanır ve kararlar tepedeki bir kimse veya bir grup tarafından alınır. Alt kademelikler kararlara katılmayıp yalnızca uygularlar. Otoriteye karşı çıkmazlar. Liderlerin güçlü, bilgili ve deneyimli olmaları gerekir. Bürokrasi en alt düzeydedir. Dolayısıyla en az sayıda kural, politika ve prosedürle çalışılır. Güç kültürünün simgesi, örümcek ağıdır (Seymen, 2008: 88).

Güç kültürüne sahip örgütlerde katı bir hiyerarşik örgütlenme ve görev dağılımı vardır. Örgütün alt kademelerinde çalışan örgüt üyeleri, örgütün üst kademelerindeki bireylere kesin ve koşulsuz olarak itaat etmek zorundadırlar. Güç kültürüne sahip örgütlerde korkuya dayalı bir iş yapma söz konusudur. Bu sebeple bu örgütlerde iş verimi düşüktür.

Güç kültürüne sahip örgütlerde, astlar çalışmaya istekli ve üstlerine de itaatkâr olmak durumundadırlar. Bu tip kültürün abartılı ve kötü bir biçimde uygulandığı durumlarda, örgütte korku hâkim olur ve işler gerginlik içerisinde yerine getirilir (Taşçıoğlu, 2010: 23)

Bu tür örgütlerde örgüt çalışanları kendi isteklerine göre değil, belirlenen şekilde davranmak zorundadırlar. Bu yapısından dolayı dikey iletişim biçimi esastır. Bütün kararları merkezdeki kişi ya da kişiler verdikleri için bu kişilerin örgütten ayrılması örgütü zora sokacaktır.

Güç kültürüne sahip örgütlerde anahtar kişiler ya da başka bir ifade ile merkezi roldeki kişiler örgütten herhangi bir şekilde ayrılırsa örgüt çöküntüye uğrayacaktır. Çünkü örgütte yatay iletişimden ziyade dikey iletişim esastır. Genellikle küçük ve orta boy işletmelerde hâkim olan bu kültür tipinde tüm uygulama ve işlemler merkezi otoritenin bilgisi ve izni ile gerçekleşir (Özdevecioğlu ve Çelik, 2009: 100) .

Güç kültürü sürekliliği uzun süreli olan örgütlerde çok fazla görülmez. Örgüt üyelerinin az olduğu usta-çırak ilişkisinin egemen olduğu küçük ölçekli örgütler ile ast-üst ilişkilerine dayalı rütbe esasına göre işlev yapan askeri örgütlerde daha çok görülür. Özellikle küçük işletmelerde ve askeri örgütlerde gözlenebilecek bir kültür türü olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2007:143).

Güç kültürüne sahip örgütlerde merkeziyetçi bir yapı ve merkezden karar vermeye dayalı bir hiyerarşik yapı söz konusudur. Bu örgütlerde merkezi güç çoğunlukla küçük işletme sahibi veya örgütün başında bulunan diktatördür. Bu tür örgütlerde bireylerin özgür davranmaları söz konusu değildir. Örgütsel başarı bir veya birkaç kişinin iş yapabilme, denetleme ve yargılama kapasitelerine bağlıdır.

Güç kültürüne sahip örgütler tek, merkezi güç ve karar verme merkezine dayanır. Bu örgütlerde merkezi güç çoğunlukla, küçük müteşebbis ve diktatördür. Onlar merkezi bir ağ gibi çalışırlar, çabuk reaksiyon verirler ve başarıları birkaç veya sadece bir kişinin yargı ve kapasitesine bağlıdır. Güç kültürünün aşırı durumlarında çalışanlar kendi kendilerine davranmak için çok az özgürlüğe sahiptirler ve robotturlar (Bennet ve Bennet, 2004: 101).

2.2.3.2. Rol Kültürü (Apollo)

Rol kültürün temel özellikleri arasında, herkes için tanımlanmış bir rol vardır. Bireyler kendi rollerinin gereğini yerine getirmek zorundadır. Bireysel inisiyatif yerine prosedürler ve kurallar vardır. Statüko hâkim olduğundan dolayı değişime karşı bir direnç vardır.

Rol kültüründe, rol veya iş tanımı onu yapan bireyden daha önemlidir. Pozisyon gücü, bu kültürdeki en temel güç kaynağıdır. Kişisel güce karşı çıkılır ve uzman güce de sadece pozisyonuna uygun ölçüde tolerans gösterilir. Kurallar ve prosedürler temel etki yöntemleridir. Bu kültürün etkinliği, bireysel kişiliklerden ziyade iş ve sorumluluğun rasyonel bir şekilde dağıtımına bağlıdır (Handy, 1993: 185).

Rol kültürüne sahip örgütlerde katı bir hiyerarşik örgütlenmenin bulunması, ayrıntılı iş tanımlarının yapılması rol kültüründe biçimsellik ve merkeziyetçiliğin ön planda olmasının kanıtıdır. Rol kültürüne sahip örgütlerde bireysel kararlar yerine, yetki ve sorumluluk paylaşımına uygun kararlar alınır.

Ayrıntılı iş tanımları, hiyerarşik düzenlemeler ve katı biçimde belirlenmiş örgütsel roller vb. özelliklerle kendini gösteren rol kültüründe biçimsellik ve merkeziyetçilik ön plandadır. Rol kültüründe bireysel kararlar, inisiyatif yerine, belirlenen yazılı yetki ve sorumluluk tanımları çerçevesinde alınır ve önemli olan bunlara uygunluktur (Seymen, 2007: 89).

Rol kültüründe roller son derece önemlidir ve örgütü ayakta tutan temel noktadır. Bu kültürde geçmiş geleceğin aynası olarak görülür. İşler bölümlere ayrılır, yeni kurallar oluşturulur, geçmişte yapılanlar yenilenerek, yeniden düzenlenerek örgüt geleceğe hazırlanır.

Rol kültürünün simgesi tapınaktır. Tapınağın sütunları rolleri simgeler. Yarının, dünün tekrarı olarak kabul edildiği anlayış için rol kültürü idealdir. Dün yaşananlar tahlil edilir, bölümlere ayrılır, incelenir ve yeni kurallar, geliştirilmiş işlemler dizisi olarak yeniden düzenlenerek yarına hazırlanır (Terzi, 2000: 77).

Rol kültüründe yönetme gücünün temel kaynağı uzmanlaşmadır. İşler, roller, yetki ve sorumluluklar, hiyerarşik kurallar uzmanlık alanına uygun olarak belirlenir.

Rol kültüründe gücün kaynağını uzmanlaşma oluşturmaktadır. Rol, iş ve yetkilerin tanımı, rasyonellik, hiyerarşi, kurallar ve prosedürler önemlidir (Şişman, 2007: 143).

Rol kültürüne sahip örgütlerde, rol tanımları, yetki ve sorumluluk tanımları yapıldığı için bu örgütlerde her birey ne yapacağını bilir ve kendisi için tanımlanan görevi yerine getirir.

Örgütte birimler arası çalışmalar, yetki tanımları, rol tanımları ve bürokrasi ile yürümektedir. Ayrıca her birey ne yapması gerektiğini bilir, her çalışan sadece tanımlanan işleri gerçekleştirir. Rol kültürüne sahip örgütlerde çalışan bireyler tanımlanan görevin fazlasını veya eksikliğini yapmamalıdır (Özdevecioğlu ve Çelik, 2009: 100) .

Rol kültürüne sahip olan örgütler statükocu bir yapıya sahip oldukları için değişime kapalıdır, hatta direnç gösterirler. Geçmişten geleceğe yeniden düzenlenen kurallar vardır ve bu kurallar sayesinde örgütte iş yapılır. Bu örgütlerde yetki ve sorumluluk çerçevesinde karar alınır.

Rol kültürüne sahip örgütlerde, statüko hakim olduğu için yeni fikirler ve yaratıcılık desteklenmez ve önyargılardan dolayı değişime karşı bir direnç vardır. Kurallar ve prosedürler iş yaptırmak için kullanılan tek yoldur. Bu örgütlerde bireysel kararlar keyfi alınmayıp, verilen yetki ve sorumluluk çerçevesinde alınır. Ödül ve ceza sistemi daha önceden belirlenmiştir.

Rol kültüründe iş tanımlamaları ve roller sistemin çalışmasında son derece önemlidir. Bilgi bir otorite gücü olarak kullanılır. Statükocu bir yapıya sahip olan bu örgütlerde kurulmuş bir düzen vardır ve bu düzen geleceğe taşınır. Yaratıcılık rol kültüründe teşvik edilmez hatta engellenir. Çünkü yaratıcılık statükonun gücünü yok eder. Örgüt içerisindeki kurallar da yaratıcılığı engeller. Çünkü kurallar da statükoyu güçlendirecek şekilde yukarıdan aşağıya doğru hiyerarşik bir yapı içerisinde ortaya konulmuşlardır.

İş tanımlamaları işin temelidir ve iş üzerine güçlü bir tamlık ve uygulama vardır. Her bir çalışan, sistem içinde oynayacağı belirli bir role sahiptir. Bilgi güçtür, öğrenme sadece yeni çalışanlar ve terfi yolunu arayanlar içindir. Yaratıcılık cesaretlendirilemez,

çünkü o statükoyu kırar ve pozisyon ilişkilerini tehdit eder. Süreç ve prosedürler işlerin yapılmasının baskın yoludur. Hızlı tepki zordur, çünkü kural ve prosedürlerin by-pas edilmesini gerektirir. Kararlar hiyerarşik olduğundan yeni fikirlere karşı inşa edilmiş bir ön yargı vardır (Bennet ve Bennet, 2004: 101-102).

2.2.3.3. Görev Kültürü (Athena)

Görev kültürü grup çalışmasına, işbirlikçi anlayışa, grup hedeflerine, sonuç almak için cezadan ziyade ödüle, birbirleriyle kaynaşan ve dayanışan bireylere, bireysel özgürlüklere önem veren bir kültürdür.

Görev kültürü grup çalışmasına, uzman gücüne, ödüle, birbiriyle kaynaşan bireylere, grup hedeflerine vurgu yapan bir örgüt kültürüdür. Görev kültürü, günümüzün değişim, uyum, bireysel özgürlük ve düşük statü farklılıklarından kaynaklanan ideolojiler ile uyumlu olan kültürdür (Handy, 1993: 189).

Görev kültüründe görev disiplini son derece önemlidir. Görev kültürüne sahip olan örgütlerde çalışanlar dış disiplinden ziyade iç disipline sahiptirler. Çalışanlar öz disiplin ile kendi kendilerini disipline ederler. "Görev kültüründe görev etrafında organize edilmiş görev gruplarına önem verilir". Görev kültürüne göre organize olmuş örgütlerde örgüte katılanların kendi kendilerini disipline ettiği merkezi olmayan çalışma yolları esastır (Terzi, 2000: 77).

Görev kültürüne sahip örgütler, proje örgütleridir. İşe göre eleman almayı ve işi bu işe uygun kişilerle birleştirmeyi amaçlarlar. Bu örgütlerde görevler dikey olarak dağıtılmasına rağmen, yatay görev bölümü de yapılmış proje örgütleri de vardır. Örgüt içerisindeki otoriteyi sağlayan güç, bireylerin sahip oldukları uzmanlık bilgileridir. Bireyler birbirlerine bilgi ve uzmanlık ağları ile bağlıdır. "Görev kültürüne sahip örgütler; belli bir iş, işlev ya da proje yönelimlidirler. Doğru kişileri doğru işlerle birleştirmeyi amaçlar. İşler ya da projeler ancak böyle tanımlanabilir. Bu tür örgütlerde dikey yapıda oluşturulmuş işlevsel birimler ile yatay yapıda oluşturulmuş proje örgütleri veya ekipleri bulunmaktadır. Güç ve otorite daha çok uzmanlığa dayalıdır. Bu kültürün simgesi ağdır. Güç ağlarının birbirleri ile kesiştiği noktadadır" (Seymen, 2007: 89).

Görev kültürüne sahip örgütlerde olaylara çabuk tepki verme, değişimlere çabuk uyum sağlama örgüt içerisindeki bireyleri etkin kullanma, proje grupları, disiplinler

arası uzmanlık, görev grupları ön plandadır. Görev kültürü, esneklik ve çabuk tepkinin önemli olduğu yerlerde iyi işler. Bu kültür güç kültüründe olduğu gibi bir kontrol hissi ile kontrol edilemez. İnsanlara genellikle bir ekip ruhu içerisinde çalışmalarını ve sorumlu olmaları için bir özgürlük ve sorumluluk seviyesi verilir. Bilgi açısından bakıldığında görev kültürü, ekipleri etkin kullanma, ekip-üye uzmanlığını iyileştirilmiş problem çözmeye dönüştürme yeteneğidir (Bennet ve Bennet, 2004: 103).

2.2.3.4. Birey Kültürü (Dionysus)

Birey kültürünün temel hareket noktası birey ve bireyin uzmanlaşmasıdır. Birey kültürünün temel amacı, örgüt içerisinde çalışan bireylerin veya örgüt üyelerinin temel ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Birey kültürünün egemen olduğu örgütlerde, örgüt içi örgütsel hiyerarşik denetim yoktur. Bunun yerine bireylerin kendi kendilerini denetlemelerini sağlayan öz denetim ve bireysel denetim vardır. Bu örgütlerde her birey birbirinden bağımsız veya özgürdür. Bireyleri birbirine bağlayan bağ, örgütlerin amaçlarıdır. "Odak noktası birey ve uzmanlaşma düzeyi olan bu kültürde temel amaç, çok az sayıda olan örgüt üyelerinin gereksinimlerinin tatmin edilebilmesidir. Hiyerarşi yoktur ve bu nedenle örgütsel denetim yerine bireysel denetim geçerlidir. Bu modelin simgesi bir daire içinde yer alan birbirinden uzak noktalar" (Seymen, 2007: 90).

Güç, görev ve rol kültüründe merkezde örgüt vardır. Örgüt üyeleri örgüt için çalışırlar. Fakat birey kültüründe merkezde örgüt değil birey vardır. Birey kültürüne sahip örgütlerde örgüt bireyler için çalışır. "Güç, görev ve rol kültürlerinde iş görenler örgüt için çalışırlar fakat bu kültürde örgüt iş görenler için çalışır. Bu örgüt genellikle profesyoneller tarafından tercih edilen bir sistemdir" (Terzi, 2000: 79).

Birey kültürü varoluşçu felsefeye dayanan bireysel bir kültürdür. Birey örgüt için değil, örgüt birey için vardır. Örgütün amacı bireylere yardım etmek, onların ihtiyaçlarını karşılamak, gelişmelerini sağlamaktır. "Bu kültürde birey merkezi noktadır. Eğer bir yapı veya örgüt varsa o, sadece içindeki bireylere yardım etmek ve hizmet için vardır. Birey kültürü üst bir hedef olmaksızın sadece içindeki insanlar için vardır. Mimarların ortaklığı, hippie toplumları, sosyal gruplar, aileler sıklıkla bu kültüre sahiptirler. Yapısı olukça küçüktür. Birey kültürü için en iyi kelime yığın veya birey yıldızlarının galaksisi olabilir. Önce varoluşçuluk vardır" (Handy, 1993: 189-190)

Birey kültürü, bireye destek sağlamak amacıyla bireyi ön plana çıkaran bir kültürdür. Birey kültürüne sahip örgüt bireylerin işlerini kolayca yapabilmeleri için iş birliği yapan bireyler topluluğudur. Birey kültürüne sahip örgütlerde temel amaç bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması ve onların mutluluğu olduğu için, bireyleri kontrol eden, onların bir araya gelmesini sağlayan kontrol mekanizması yoktur. "Birey kültürü, bireye destek sağlamak amacıyla bireyi öne çıkarır. Birey kültürüne sahip örgüt, bireylerin işlerini kolaylaştırmak amacıyla bir araya gelmiş olan bireyler topluluğudur. Örgütsel bir hedef yoktur. Üzerinde anlaşılan bir kaç kural hariç, bireyleri kontrol etmek ve iş birliği sağlamak için bir organizma yoktur" (Bennet ve Bennet, 2004: 102).

2.2.4. Deal ve Kennedy Sınıflaması (Çevre Kültürü)

Çevre kültürü anlayışında, çevrenin yalnızca örgüt yapısı üzerinde değil aynı zamanda örgüt kültürü üzerinde de büyük etkisi olduğu ileri sürülmüştür. Örgütleri dörtlü kültürel sınıflamaya ayırmışlardır. Bu ayrımı yaparken iki ölçüt üzerinde durmuşlardır.

1. Örgütün stratejik kararlarına ilişkin çevresel belirsizlik derecesi,
2. Örgütün aldığı kararların başarısına ilişkin olarak çevreden gelen geri bildirim hızı (Seymen, 2008: 96).



Şekil 6. Deal ve Kennedy Sınıflaması (Morden, 2004: 167'den uyarlanmıştır.)

2.2.4.1. Sert Erkek-Maço Kültürü (The Tough-Guy-Macho Culture)

Sert erkek veya maço kültürü, yüksek düzeyde risk alan, geri bildirim hızlı yapan, örgüt çalışanlarının kararların doğruluğu veya yanlışlığı konusunda muhakeme yapma imkânı olmayan örgütlerde görülür.

Bu kültüre sahip örgütlerde örgüt üyeleri; çok yüksek derecede risk üstlenirler ve davranışlarının doğruluğu veya yanlışlığı konusunda çok çabuk geri bildirim alırlar. "Bu kültür tipi, yüksek risk alan ve çabuk geri besleme yapan, çalışanların aldığı kararların doğruluğu konusunda çok fazla muhakeme zamanı bulamadığı yapılarda görülmektedir" (Çelik, 2007: 50).

Sert erkek-maço kültürünün temelinde risk alan veya risk almayı seven bireylerin davranışları vardır. Örgüt içerisinde bu risk alan bireylerin davranışları "**doğru**" veya "**yanlış**" olarak değerlendirilerek bireylere geri bildirimde bulunulur veya bireyler yanlış olan davranışlarından vazgeçerler ve doğru olan davranışları pekiştirirler.

Bu kültür güçlü, düzenli risk alan bireylere dayanır ve bireylerin eylemlerinin doğru ya da yanlış olması üzerine çok çabuk geri dönüt alırlar. Bu tür kültürler, film, eğlence endüstrisinde bulunabilir (Morden, 2004: 166).

Çetin, "sert erkek" veya "maço kültürünün" özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır (Çetin, 2004: 43).

1. Risk alan bireysellik dünyası, derhal ve doğrudan geri verim için heveslilik.
2. Çoğunlukla yapılanma, yönetim danışmanlığı, büyük anapara, medya, yüksek risk, ani dönüş bu kültürün içindedir.
3. Yüksek risk, yüksek kazanç, fikir bolluğu vardır.
4. İdoller, büyük destek kazanan fikirler.
5. Çok kısa vadeli, müşterek, çok yönlü bir kültürdür.
6. Geri besleme ve başarısızlıktan ders alma ihtimali yoktur.
7. Bu kültür toyluğu vardır ve iş arkadaşlarına güvensizliği teşvik eder.

2.2.4.2. Sert Çalış Sıkı Oyna Kültürü (The Work Hard- Play Hard Culture)

"Sert Çalış, Sıkı Oyna" kültürüne sahip örgütler, geri bildirim hızlı, riskin çok fazla olmadığı, takım çalışmasının egemen olduğu, başarı hırslarının egemen olduğu ve başarı hırslarının ödüllendirildiği, müşteri odaklı örgütlerde görülür.

Bu örgütlerde geri bildirim hızlıdır; riskin çok fazla olmadığı dolayısıyla kazancın da düşük olduğu ortamlarda gelişir; takımlar halinde ve örgütlü çalışma egemendir. Çok çalışarak yüksek performans elde edenler kahramandır. Bu kültüre sahip örgütlerin kahramanları, iyi konuşabilen etkili satış elemanlarıdır. Başarı hırsla birlikte gelir ve bu yüzden ödüllendirilir. Müşteri merkezlidir, idol olan kişiler arkadaşça tavırlar sergiler, eğlencelidir. Kalite miktar için feda edilebilir. Çalışanlar arasında düzenlenen yarışmalar ve toplantılar ile heyecanı sürekli tutma amaçlanır. Bu kültür oldukça düşük bir risk aktivitesi ile birlikte hızlı geri dönüte dayalıdır (Seymen, 2008: 97, Terzi, 2000: 83, Morden, 2004: 166).

2.2.4.3. Kendi Örgütüne Oyna Kültürü (Play to Your Organization Culture)

Kendi örgütüne oyna kültürü yüksek risk ve yavaş geri bildirim üzerine kurulu bir kültürdür. Bu kültüre sahip olan örgütlerde kaliteli mal ve hizmet üretimi son derece önemlidir. Ülke kalkınmasına en çok hizmet eden örgütler bu kültüre sahip örgütlerdir. Bu örgütlerde uzun süren belirsizliklere karşı savaş verme, örgüt üyeleri arasında teknik açıdan rekabet ve güven son derece önemlidir. Bu örgütler ekonomik krizlere ve dalgalanmalara karşı dayanıksızdır.

"Kendi örgütüne oyna kültürü"nde hayat, yüksek risk ve yavaş geri bildirim üzerine kuruludur. Bu tür kültürler, yüksek kalitede icatlara yol açar ve ülke ekonomisinin gelişmesine yardım eder. Fakat bu çok yavaş ilerleyen bir süreçtir. Karar vericiler yatırımlarını bu işe değip değmediğini öğrenmeden önce uzun yıllar geçirebilirler (Terzi, 2000: 83, Morden, 2004: 166).

Bu kültürde idoller, uzun dönem belirsizlikler ile başa çıkmayı başaran, otorite ve teknik yarışmaya saygı duyan ve güvenen kişilerdir. Bu kültürler kısa dönem dalgalanmaları ve nakit akışı problemlerine karşı savunmasızdırlar (Çetin, 2004: 45).

2.1.4.4. Süreç Kültürü (The Procces Culture)

Süreç kültürü korumacılığa dayanan, ayrıntılara önem veren ve kendine ait özel bir dili ve sembolleri olan bir kültürdür. "Süreç kültürü bürokratik bir kültürdür. Bu kültüre sahip olan örgütlerde korumacılık ön plandadır. İşler zamanında yapılır. Ayrıntılara önem veren kişiler başarılı sayılırlar. Özel ve mesleki dil, selamlama biçimleri ve semboller yaygın olarak kullanılır" (Seymen, 2008: 97).

Süreç kültürüne sahip örgütlerde hiyerarşik kademeler unvanlara göre belirlenir. Değişim ve reformlara karşıdırlar. Değişimci ve reformcu bireylerin başarısızlıkları örgüt üyelerine hikâyelerle anlatılır. Muhafazakârlık ve dürüstlük önemlidir. "Hiyerarşik kademeler arasındaki ayırım ve unvanlar önemlidir. Örgütsel hikâyeler başarılı olamayan reformcular hakkında anlatılmasına rağmen, bu kültüre sahip örgütlerde çok sayıda örgütsel kahraman yoktur. Sloganlar muhafazakârlığı ve dürüstlüğü vurgular. Herhangi bir değişim çabası olağan uygulamalarla mevcudun devamını sağlamak için engellenir" (Terzi, 2000: 84).

Süreç kültürüne sahip örgütlerde yüksek seviyeli risk alınmaz. Süreç kültürüne sahip örgütler; daha çok finansal kaynaklı örgütler ile hizmet üreten örgütlerdir. Ayrıca süreç kültürü hükümet korumasında bulunan yerel örgütlerde de görülür.

Bu kültür, düşük seviyeli risk ve yavaş geri dönütler belirgindir. Süreç kültürleri, finansal hizmet örgütlerinde, hükümet kurumlarında, yüksek seviyede standart ve formalizasyonun baskın bürokrasinin bir parçası olduğu yerel yönetimlerde görülür (Morden, 2004: 166).

2.3. Örgüt Kültürünün Unsurları

Örgüt kültürünün unsurlarının bilinmesi, örgütlerin tanımlanmaları açısından son derece önemlidir. Bir örgütün ne çeşit kültüre sahip olduğu unsurlardan anlaşılır. Örgüt üyelerinin sosyalleştirilmeleri, örgüte uyumları, örgüte yeni giren bireylerin örgüte alıştırmaları, örgüt kültürünün yeni kuşaklara aktarılması söz konusu unsurlar sayesinde olur.

Örgüt kültürünün unsurları örgüt kültürünün oluşturulmasında, sürdürülmesinde ve değiştirilmesinde temel belirleyici faktörlerdir. Bir örgütün kültürü hakkında bu unsurlar vasıtası ile bilgi sahibi olunabilir. Örgüt kültürünün yeni işe girenlere ve

gelecek kuşaklara iletilmesi, benimsetilmesi ve örgüte uyum sağlaması, sosyalleştirme süreci ile bu söz konusu unsurlardan yararlanılarak gerçekleştirilir (Demir, 2007: 29).

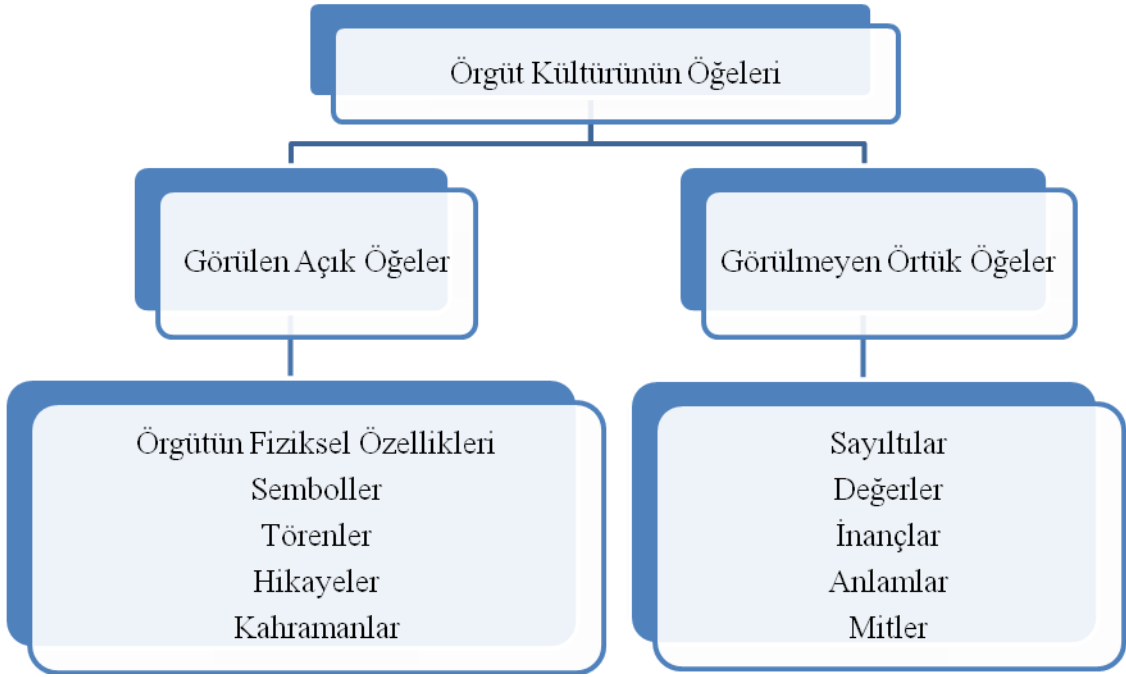
Örgüt kültürünü örgütte çalışan bireylerin temel davranış kalıplarından oluşan değerler, örgütün yönetim politikalarını belirleyen yönetim felsefesi, çalışanların davranışını belirleyen ve yaptırım gücü olan normlar, örgütte çalışma koşullarını belirleyen örgüt iklimi, sosyal etkileşimlerin kaynağını oluşturan çalışan insanların davranış biçimleri gibi unsurlar oluşturur.

Özkalp'a göre örgüt kültürünü oluşturan temel özellikler şu şekilde sıralanabilir (Özkalp, 1999: 438):

- 1. Değerler:** Örgütü oluşturan temel davranış kalıplarıdır. Bütün üyeler tarafından paylaşılır ve yaygınlaşır.
- 2. Yönetim felsefesi:** Örgütte çalışmalar ve sosyal ilişkiler konusunda rehberlik eden yönetim politikalarını belirleyen ana düşünce.
- 3. Normlar:** Çalışma gruplarının davranış biçimlerini belirleyen bir ölçüde yaptırımsal kurallardır.
- 4. Çalışma yerinin iklimi:** Örgütün çalışma koşulları ile çalışanların etkileşim biçimlerini etkileyerek bunları farklılaştırır.
- 5. Çalışanların davranış biçimleri:** Kullanılan dil ve yapılan sosyal etkileşimler buna örnek olarak verilebilir.

Örgüt kültürü, örgütün fiziksel özelliklerinden, sembollerden törenlerden, hikâyelerden, kahramanlardan ve mitolojiden oluşan görünen unsurlardan ve değerlerden, inançlardan ve anlamlardan oluşan görünmeyen unsurlardan meydana gelir.

Duncan örgüt kültürünün öğelerini, görülen öğeler (örgütle ilgili fiziksel özellikler, semboller, törenler, hikâyeler ve kahramanlar) ve görülmeyen öğeler (sayıtlılar, değerler, inançlar ve anlamlar) olarak iki bölümde incelemiştir. Stoner, örgüt kültürünün öğelerini sayıtlılar, değerler, gözle görülen davranışsal öğeler olmak üzere üç boyutta incelemiştir (Şişman, 1994: 64).



Şekil 7. Duncan'a Göre Örgüt Kültürünün Öğeleri (Şişman, 1994: 64).

Örgütün geçmişini anlatan örgüt tarihi, örgüt bireylerinin davranışlarına yön veren değerler ve inançlar, örgütü açıklayan, tanımlayan, örgüte yeni katılan bireylere örgütü tanıtan hikâyeler ve mitler, örgüt kültürünün normları, gelenekler, görenekler, adetler, örgütün kahramanları örgüt kültürünün alt boyutlarını oluşturmaktadır.

Çelik'e göre örgütsel kültür aşağıdaki boyutlardan oluşmaktadır (Çelik, 1993: 137).

1. Örgütün tarihi,
2. Örgütün değerleri ve inançları,
3. Örgütü açıklayan hikâye ve mitler,
4. Örgütün kültürel normları,
5. Gelenek, görenek ve adetler,
6. Örgütün erkek ve kadın kahramanları,

Örgüt içinde elle tutulup, gözle görünen hikâyeler, mitler, ayinler, törenler örgüt içerisindeki bireylerin örgütle bağlantısını sağlar. Örgüt üyelerinin düşünceleri örgütün kuralları, örgüt içerisinde gözle görülmeyen varsayımlar, değerler ve anlamlar örgüt kültürünün oluşumunu sağlayan boyutlardır.

Lundberg ve Dyer örgüt kültürünün öğelerini, artifaktlar (insan tarafından yapılan her şey), perspektifler, değerler ve sayıtlılar olmak üzere dört boyutta açıklamıştır (Şişman, 1994: 65).

Artifaktlar, kültürün elle tutulup gözle görülen yönü olup örgütsel dil, hikâyeler ve mitler sözel artifaktları, ayin ve törenler davranışsal artifaktları, teknoloji ve üyeler tarafından sergilenen sanat da fiziksel artifaktları oluşturmaktadır (Şişman, 1994: 65).

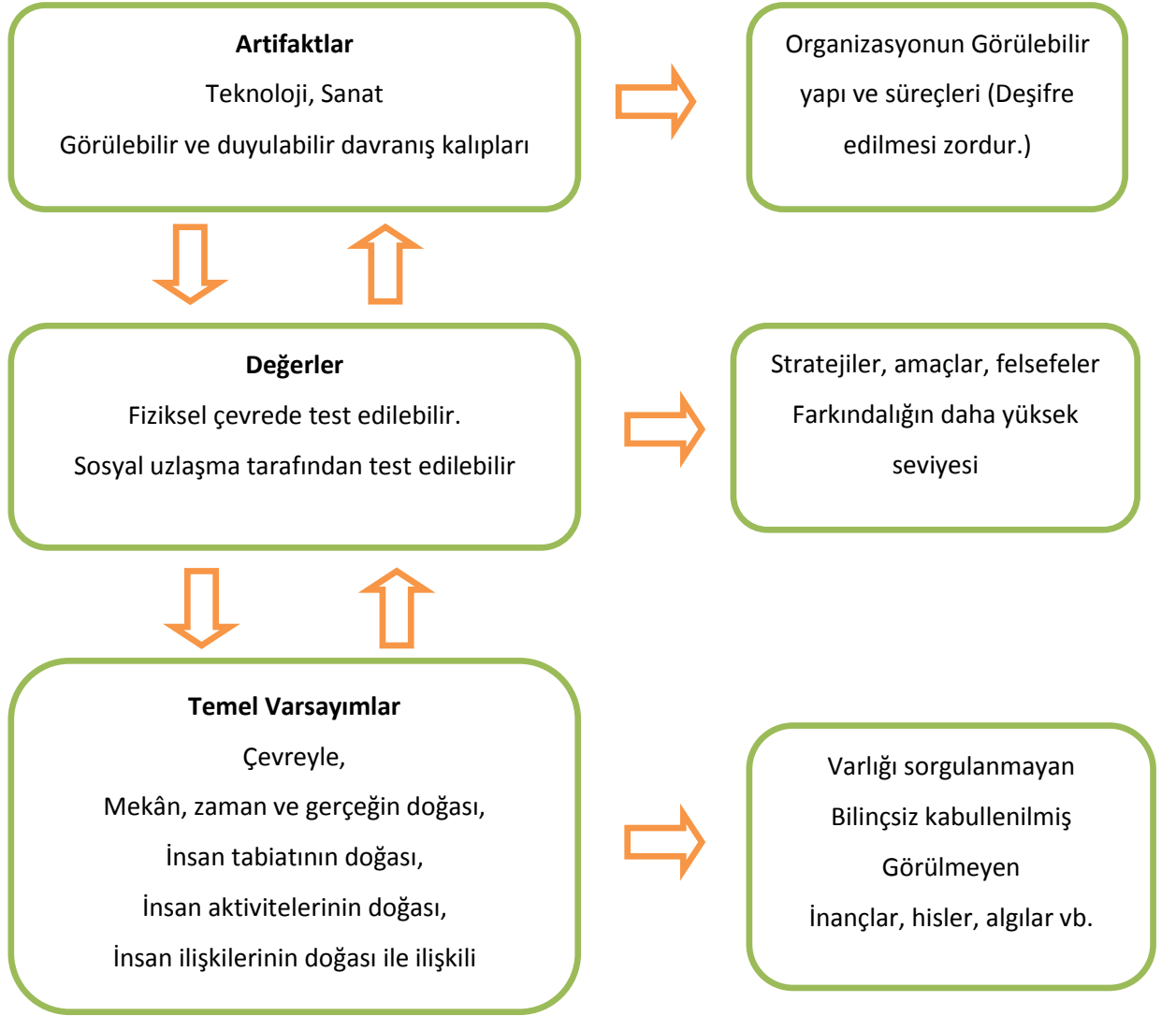
Artifaktlar, çalışanlar tarafından kendilerinin örgütle olan yakınlığını ifade etmek ve aynı zamanda kendilerini birey olarak farklı kılmak için kullanılır (Hawkins, 2008: 420)

Perspektifler, bir duruma ilişkin olarak bir insanın tercih ettiği eşgüdümlü düşünce eylemler; üyelerin sosyal olarak paylaştıkları ve herhangi bir duruma uygulanabilen kural ve normlar olmaktadır (Şişman, 1994: 65).

Değerler, insanların içinde buldukları durumları, eylemleri, nesnelere ve insanları değerlendirme ve yargılamada benimsedikleri örüntüler olmaktadır (Şişman, 1994: 65).

Sayıtlılar, üyelerin kendileri ve başkaları hakkındaki gizli inançları olmaktadır (Şişman, 1994: 65).

Schein (1990a: 14) kültürün düzeylerini ve etkileşimlerini aşağıdaki şekilde şematize etmiştir:



Şekil 8. Kültür Seviyeleri ve Etkileşimleri (Schein, 1990a: 14'ten uyarlanmıştır).

1. Düzey: Artefakt

Artefaktlar, kültürün elle tutulan, gözle görülen bir boyutudur. Örgütün fiziksel ve sosyal çevresini oluşturur. Örgüte yeni gelen bireylere örgütü tanıtır. Örgüt içerisindeki bireyler ise, artefaktların farkına varmadıkları için bu konuda soru sormazlar.

Kültürün en görünür düzeyi onun artefakt ve kreasyonlardır. Onun inşa edilmiş fiziksel ve sosyal çevresidir.- Bu düzeyde kişi, fiziksel alana, grubun teknolojik çıktısına, onun sözlü ve yazılı diline, sanatsal üretimlerine ve üyelerinin açık davranışlarına bakabilir. Kültürün içinde bulunanlar kendi artefaktlarının farkında olmadıkları için kişi daima onlar

hakkında soru soramaz fakat kendi kendine gözlem yapabilir (Schein, 1990a: 14).

2. Düzey: Değerler

Değerler, örgüt içerisinde örgüt üyelerine davranışlarının doğru veya yanlış olup olmadığının ölçütünü ortaya koyan inanışlardır.

Kültürel öğrenme nihayetinde birinin orijinal değerlerini, ne olması gerektiği hissini yansıtır. Bir grup yeni bir görevle yüz yüze kaldığında görevin üstesinden gelmek için ilk önerilen çözüm sadece bir değer statüsüne sahiptir. Çünkü neyin gerçek olduğunu belirlemek için paylaşılan bir temel yoktur. Gruptan bir kişi genellikle de kurucu gerçeğin doğası hakkında bir takım inanışlara, onun üstesinden nasıl gelineceği ilgili bir takım inanışlara sahiptir ve çözümü de bu inanışlara dayanarak önerir. O birey önerilen çözümü gerçeklere dayalı bir prensip veya inanış olarak görebilir. Fakat grup onu başarılı problem çözümünde ortak olarak paylaşıncaya kadar aynı seviyede sahiplenmez (Schein, 1990a: 14).

3. Düzey: Temel Varsayımlar

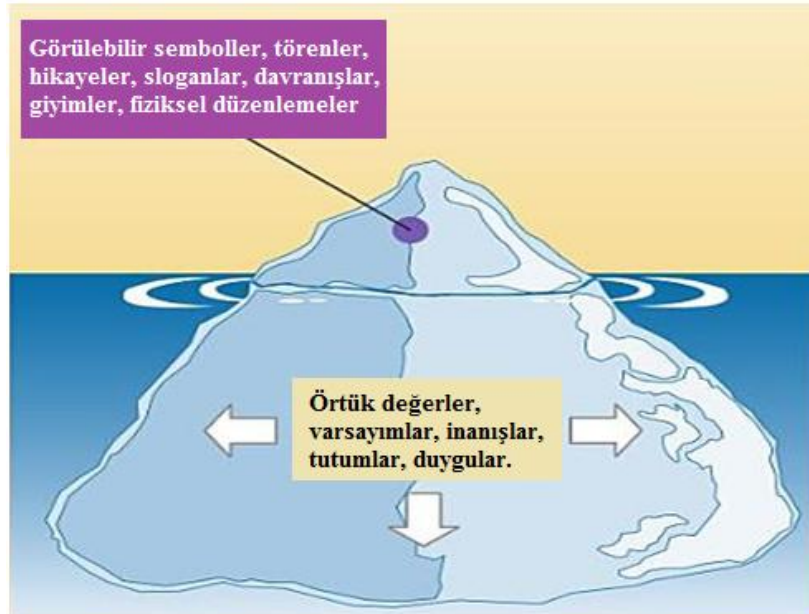
Temel varsayımlar, bir değerle desteklenmiş örgüt içerisindeki bir sorunun çözümü için geliştirilmiş, doğruluğu denenmeden kabul edilmiş düşüncelerdir.

Bir çözüm bir problem için sürekli olarak çalışıyorsa o artık sıradan gibi gözükür. Bir zamanlar sadece bir değerle desteklenen hipotez olan şey yavaş yavaş bir gerçek gibi işlem görmeye başlar. Biz doğanın gerçekten bu şekilde işlediğine inanmaya başlarız. Bir temel varsayım bir grup içinde güçlü bir şekilde kabul görüyorsa üyeler başka birine dayalı davranışları algılayamaz kabul ederler. Mesela, temel varsayımın birey haklarının grup haklarından üstün olduğu bir grupta bireyler intihar etme veya bir şekilde kendilerini gruba kurban etme

düşüncesini kabul edemez bulurlar. Kapitalist ülkedeki bir firmada kişinin ürünleri finansal bir kayıpla satması kabul edilemez (Schein, 1990a: 14).

Örgüt kültürünü bir buz dağına benzetebiliriz. Nasıl buz dağının bir görünen bir de görünmeyen kısmı var ise, örgüt kültürünün de elle tutulup, gözle görünen kısmı ve elle tutulup gözle görülmeyen kısımları vardır. Örgüt içerisindeki insan davranışları, bu insanların oluşturdukları üretim eserleri, giyim ve davranış tarzları, örgütün sosyo-kontrol sistemi, örgüt üyelerinin kendi aralarında paylaştıkları semboller, hikâyeler, mitler örgüt kültürünün görünen boyutunu, inançlar, değerler, duygular, düşünceler, anlamlar, temel varsayımlar görünmeyen boyutunu oluştururlar.

Daft'a göre örgüt kültürünün aşağıda Şekil 9'da gösterildiği gibi, iki seviyesi vardır. Yüzeyde görünür eserler ve gözlenebilir davranışlar; insanların giyim ve davranış tarzları, örgütün kullandığı kontrol sistem tipi ve örgüt üyelerinin paylaştığı, semboller hikâye ve törenler kültürün görünür unsurlarıdır ve örgütün üyelerinin aklında daha derin değerleri yansıtır. Altta yatan değerler, varsayımlar, inanışlar ve düşünce süreçleri gerçek kültürü tanımlamak için bilinçsiz bir şekilde çalışırlar (Daft, 2009: 375).



Şekil 9. Ortak Kültürün Seviyeleri (Daft, 2009: 375'ten uyarlanmıştır)

Bir örgüt içerisindeki bireylerin davranışlarını anlamak ve tutumlarını analiz etmek için örgütün kişiliğini oluşturan örgüt kültürünü anlamak gerekir.

Bir örgüt içindeki davranışları anlamak örgüt kültürünün bazı karakteristiklerini bilmemizi ve öğrenmemizi zorunlu kılar. Bunlar tıpkı bir bireyin kişiliğini oluşturan özgün olan treytlar gibi örgütteki davranış biçimleridir. Benzer bir biçimde nasıl kişiliğin karakteristikleri bireyin davranışını etkiliyorsa, kültürün karakteristikleri de örgütü etkileyerek onu yönlendirir (Özkalp, 1999: 438).

2.3.1. Örgüt Kültürünün Görülmeyen Özellikleri

2.3.1.1. İnançlar

İnanç, insanların yaşadıkları toplumdan öğrendikleri, nesilden nesile aktarılan, toplumları derinden etkileyen yaşam tarzlarıdır.

İnanç "İnsanların belirli bir konuda tartışmasız kabul ettikleri doğrular, gerçekler" anlamını taşımaktadır (Şişman, 2007: 85).

İnanç, insanların akıl ve mantık yürütme sonucunda vardığı bir çıkarım olabileceği gibi korku ve umut sonucunda vardığı bir çıkarım da olabilir. İnançlar, insanların ne yapması, nasıl davranması gerektiği konusundaki gizli varsayımlardır.

İnançlar, dünya ve dünyanın işleyişi hakkındaki temel varsayımlardır. İnançlar üstü kapalı şekilde "olması gereken"i içerirler. Fiziksel ve sosyal gerçekliğin, kişisel olarak tecrübe edilmesi doğruluğunun ispat edilmesi zor, hatta imkânsızdır. Bundan dolayı insanlar neye inanıp, neye inanmayacakları hakkında karar verirken güven duydukları diğer insanlara başvururlar. İnsanlar farkında olmadan ve karşı çıkmadan inançları kabul eder ve uzun süre korurlar (Demir, 2007: 30).

İnançlar, örgütün iç ve dış çevresi ile olan ilişkilerinde nelerin doğru olduğu ile ilgili temel yorumlardır ve sorgulanmadan kabul edilir. Örgüt üyelerinin nasıl davranmaları, nasıl düşünmeleri ve olayları nasıl değerlendirmeleri gerektiğini belirler ve değerlere yön vererek davranışların oluşmasına kılavuzluk ederler. İnançlar bilinç ötesi temel ilkelerdir.

Tartışmaya açık olmayan, sorgusuzca örgüt üyeleri tarafından kabul edilen ve değerlere göre daha derin zihinsel yerleşime sahip varsayımlar, örgütün iç ve dış sorunları, insan ilişkileri ve eylemi ile bütün bunlara

ilişkin ve doğrunun doğası ile ilgili temel yorumları içermektedir. Tartışılmaz veya kanıksanmış davranışlar olarak temel varsayımlar, grup üyelerinin nasıl algıladığı, nasıl düşündüğü ve hissettiğini belirler. Gerçekte varsayımlar, benimsenmiş değerlere bağlı bir öğrenmedir. İlk aşamada bir problem ile karşılaştığımızda davranışımızı değerlerimiz yönetir. Davranış problemi çözdüğünde ve bu grubu oluşturan üyeler tarafından kabul gördüğünde, bir değer haline gelir. Davranışın temel varsayım haline gelmesi, belli konuda yaşanan problemlerde sürekli aynı başarılı sonucu vermesi halinde mümkündür. Bu gerçekleştiği zaman artık örgüt üyeleri aynı sorunla karşılaştıklarında, refleks gibi aynı tepkiyi gösterirler (Vural ve Coşkun, 2007: 12, Baytok, 2006: 23).

Örgüt kültürü zaman içerisinde, zor olmasına rağmen değiştirilebilir. Varsayımlar mevcut kültürün değiştirilmesinde çok önemli bir direniş bölgesi oluşturmaktadır ve daha derin bir etkiye sahiptirler.

Nelson ve Quick'e göre bir örgütün kültürünü değiştirmek mümkündür, fakat zordur. Bu zorluğun birinci sebebi, kültürün en derin seviyesi olan varsayımların sıklıkla bilinçsiz oluşudur. Böyle oldukları için de varsayımlarla karşı karşıya gelinmez ve tartışılmaz. Bu zorluğun ikinci sebebi de kültürün derinden işlenmiş olması davranış kalıpları ve ödüllerin iyi öğrenilmiş olmasıdır. Bu açıdan çalışanlar yeni normları öğrenmeden önce eskileri unutmak zorundadırlar (Nelson ve Quick, 2012:609).

Bireyin içerisinde yetiştiği kültür, geçmiş yaşantıları ve bireysel özellikleri, inançlarını etkilemektedir. Birey bu özellikleri ile bir örgüte katılmaktadır.

İnançlar, geçmişte ve şimdi gerçeğin ne olduğuna dair bireysel bilgilerden oluşmaktadır. İnançlar bireylerin sosyal gerçekleri nasıl anlamlandırdığını gösterir. Ancak burada kişisel özellikler ve kültürel değerler arasında bir sentez söz konusudur (Taşcıoğlu, 2010: 17).

2.3.1.2. Değerler

Değerler, insanların tercihleri arasında nelerin kabul edilebilir, nelerin kabul edilemez olduğunu belirleyen standartlardır. İnsanların davranışlarında yol gösterici, değerlendirici ve yargılayıcı olarak rol oynar.

Değer, belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Değerler ayrıca, bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlayarak istekleri, tercihleri, arzu edilen ve edilmeyen durumları gösterir. Örgüt kültürü içerisindeki değerler, örgüt içinde başarıyı tanımlayan ve standartlarını koyan, paylaşılan ideallerdir ve örgütsel davranış seçiminde yol gösterirler. İş görenlerin çalışmalarını, eylemlerini nitelendirmeye ve değerlendirmeye yarayan ölçütlerin kaynağı ve örgütte neyin istenir, neyin istenmez olduğunun belirleyicisidir (Erdem, 2003: 56, Köse, Tetik ve Ercan. 2001: 229).

Değerler, bir toplumdaki insanların üzerinde anlaştıkları ve paylaştıkları davranış standartlarıdır. Toplumsal hayatın düzenlenmesine katkı sağlayarak insanlar arasındaki bağların kuvvetli olmasını sağlar. İnsanların sahip olduğu değerler, davranışlarına yön vermektedir.

Kenny'e (1994: 17) göre değerler, bir birey, grup, örgüt ya da toplumun standartlaşmış prensiplerinin bütünü olarak tanımlanabilir. Değerler, hayatta neyin önemli olduğu ya da değerli olduğu ile ilgili bireysel veya kolektif yargılamayı yansıtır ve kişisel, örgütsel ve sosyal davranışların kendisine göre değerlendirilebilmesi için bir ölçek sunarlar. Bir değer eyleme dökülünceye kadar istek olarak kalır. Değerler ve prensipler doğaları gereği soyut, şüpheli ve subjektiftirler. Değerler insanların ne yaptığını ve davranışları neyin yönlendirdiğini yansıtırlar. Bir başka deyişle işte ne yapıldığı ve nasıl yapıldığı insanların taşıdığı değerleri yansıtır.

Örgütsel değerler birden bire oluşmaz, bir gelişim çizgisi izler. Örgütsel değerlerin ortaya çıkması için, ilk önce vizyon sahibi bir örgüt kurucusu veya örgüt liderinin ortaya çıkması gerekir. Bu örgüt lideri gerek hizmet gerekse ürün üretimi konusunda rakiplerinden daha iyi üretim yapacağına inanır. İkinci aşamada örgüt liderinin düşünceleri örgüt için istenen sonucu verdiyse örgüt liderinin düşüncesi bir deneyim oluşturur. Deneyim örgütler için son derece önemlidir. Çünkü bu deneyim örgüt üyeleri arasında paylaşılır ve örgütsel davranışların geleceğine ışık tutar, referans noktası olur. Üçüncü aşamada başarıda bir devamlılık sağlandığında örgütü harekete geçirici dinamik unsurlar tespit edilir. Dördüncü aşamada ise, bu dinamik unsurlar tüm

örgüt üyelerini kapsayarak, örgüt üyelerini örgüt amaçları doğrultusunda bir araya getiren bir değer haline gelir ve bu değer artık kalıcıdır.

Gagliardi'ye göre örgütsel değerlerin oluşumunun dört aşaması vardır (Terzi, 2000: 44):

Birinci aşama; örgüt kurucuları örgütün kuruluş aşamasında bir vizyona sahiptirler. Örgüt üyelerinin görevlerini tanımlarken birtakım değerlendirme kriterlerine ve öznel inançlara sahiptirler. Kurucular rakiplerinden önce daha iyi ve daha yeni bir ürün üreteceklerine ve iyi bir geleceğe inanırlar. Bu inanç onların eğitimlerine, tecrübelerine ve çevre hakkındaki bilgilerine dayalıdır.

İkinci aşama; liderin temel inançlarına dayalı davranış, arzulan sonuca verdiğinde, tecrübeyle kanıtlanmış olur ve diğer eylemler için bir referans noktası olarak kullanılır. Bu aşamada muhtemelen liderin temel inançlarına dayalı davranış örgüt üyelerince paylaşılır.

Üçüncü aşama; istenilen sonuçlar başarıyla devam ettiğinde örgüt dikkatini sonuçlardan uzaklaştırarak harekete geçirici unsurları tanımlamaya daha çok odaklanır. *Sonuç* örgütün tarihinde ve yaşamında geçici izler taşırken, *harekete geçirici unsur* baki kalarak idealleşir. Örgüt sonuçlar için değil, harekete geçirici unsurlar için mücadele eder.

Dördüncü aşama; paylaşılmış değer tüm iş görenlerce sorgusuz bir biçimde kanıksanmıştır. Bu değer otomatik olarak davranışı etkiler.

Değerler, örgüt içerisindeki bütün bireyler tarafından paylaşıldığı için, örgüt kültürünün görünmeyen boyutunu oluşturur. Örgüt üyelerinin çalışmalarına yön verir, örgütün kimliğini oluşturur.

Değerler, bir örgüt içerisinde neyin arzu edildiği ile ilgili paylaşılmış görüşler olduğundan örgüt kültürünün altındaki varsayımları yansıtırlar. Değerler aynı zamanda iş görenlerin örgüt içerisinde başarılı olmak için ne yapmaları gerektiğini ve örgütün temel karakterini tanımlayıcı özelliklere sahiptir (Terzi 2000: 44).

Bir örgütün çevreye uyum sağlama, atak olma, özerk davranma, açık fikir sahibi olma, ihtiyatlı olma, ileri görüşlü olma, yaratıcı olma, gayretli olma, gelişmeye ve değişmeye açık olma, adaletli olma, israftan kaçınma, bağışlayıcı olma, itaatkâr olma, mantıklı düşünme, ahlaklı olma, sosyal eşitliği sağlama gibi değerlerden oluşan bir örgüt kültürü vardır.

McDonald ve Ganz, ortak değerler kavramı konusunda üst düzey yöneticiler ve yönetim danışmanları ile karşılıklı görüşmeler yürütmüştür. Üst düzey yöneticiler ve yönetim danışmanları ortak değerleri, örgüt kültürü olarak benimsemişlerdir. Görüşmelerden elde edilen ortak değerler Tablo 1’de gösterilmiştir (Reigle, 2003: 30).

Tablo 1.

Paylaşılan Değerler (Reigle, 2003: 30'dan uyarlanmıştır.).

Ortak Değer Kavramı	Davranış Şekli Olarak Yansıması
Şartlara ve Çevreye Uyum Sağlama	Esnek olmak ve yeni koşullara cevap vermek.
Ataklık	Agresif olmak ve hedeflere gayretle ulaşmaya çalışmak.
Özerklik	Eylemlerde bağımsız ve özgür davranmak.
Açık Fikirlilik	Farklı bakış açılarını ve düşünceleri kabul etmek.
İhtiyatkârlık	Tedbirli olmak ve risk oluşumunu en aza indirmek.
Düşüncelilik	İnsancıl, nazik, şefkatli ve düşünceli olmak.
İşbirliği	İş birlikçi olmak ve diğerleri ile iyi çalışmak
İncelik	Kibar olmak ve bireye saygı göstermek.
Yaratıcılık	Yeni fikirler geliştirmek ve yenilikçi uygulamaları uygulamaya geçirmek.
Gelişme	Kişisel açıdan gelişme ve öğrenmeyi sağlamak.
Gayretli çalışmak	Sonuca ulaşabilmek için uzun ve sıkı çalışmak.
Tutumluluk	Harcamalarda tutumlu ve dikkatli olmak.
Deneyim	Problem çözmeye deneme yanılma yaklaşımını benimsemek.
Adalet	Adil olmak ve erdeme dayalı bir adalet anlayışını sağlamak.
Bağışlayıcılık	Hatalar olduğunda bağışlamak ve anlamaya çalışmak.
Biçimsellik	Uygun törenleri desteklemek (yapılmasını sağlamak) ve gelenekleri sürdürmek.
Mizah	Eğlenceli bir ortam yaratmak ve keyifle çalışmak.
Öncülük	Fırsatlardan yararlanmak ve çekinmeden sorumluluk almak
Mantık	Rasyonel olmak, rakamlarla ve gerçeklerle düşünmek
Ahlaki Bütünlük	Saygın, inanılır, güvenilir olmak ve etik ilkeleri izlemek.
İtaatkârlık	Emirlere riayet etmek ve kurallara uymak.
Açıklık	Tartışmalarda dürüst, samimi ve tarafsız olmak.
Düzenlilik	Temiz, düzenli ve iyi örgütlenmiş olmak.
Sosyal Eşitlik	Başkalarına eşit davranmak ve statü farklılıklarından kaçınmak.

2.3.1.3. Normlar

Normlar, insanların karşılaştıkları olaylar karşısında nasıl hareket etmeleri gerektiğini belirleyen toplumsal kurallardır. Bu kurallar genellikle yazılı olmazlar ve insanlar bunlara uyma eğiliminde olurlar.

Norm, belirli bir durumda uygun olan veya olmayan değer, tutum ve davranışın ne olduğunu belirleyen ve yaptırımla desteklenen ortak toplumsal kurallardır. Davranışı doğrudan etkileyen genellikle yazılmamış ve informal beklentilerdir. Normlar, temel varsayımlar ve değerlerden çok daha fazla belirgin olduklarından örgütsel yaşamın kültürel görünümünün anlaşılmasında daha somut araçlardır (Terzi, 2000: 46, Tolan, 1985: 247).

Normlar, sosyal yaşamın düzenlenmesi için ortaya konulmuş yazılı olmayan kurallardır. Sosyal yaşam içerisinde insan davranışlarının nasıl olacağı konusunda emirleri, yasakları içerir ve yazılı olmayan yaptırımı vardır.

Normlar; olay, olgu ve durumları açıklamada ve yorumlamada sosyal sistemin üyelerine yol gösteren sosyal kurallar ve standartlardır. Normlar; onaylanan davranışlar, beklenen davranış standartları olup oyunun veya davranışın yazılı olmayan, yaptırımı olan sosyal kurallarıdır (Şişman, 2007: 95, Uzun, 2007: 68).

Her örgüt kendine ait kültürel değerlere sahiptir. Bu kültürel değerler örgütsel normların oluşmasında yol göstericidir. Bu örgütsel normlar örgüt üyeleri arasındaki ilişkileri ve örgütsel iletişimi düzenlerken bu ilişkilerin kontrolünü de sağlar.

Örgütsel normlar, örgütün kültürel değerlerine uygun olarak örgütçe geliştirilir, belli bir grup içindeki bireylerin ilişkilerini düzenler ve eylemlerine yön verir. Normlar iş görenin örgüt içinde nasıl davranacağını, nasıl ilişkilerde bulunacağını, başkaları ile nasıl etkileşeceğini gösterir. Genellikle değerlerin yansımasıdır ve bir grubun tüm üyelerince paylaşıldığı için kolektiftir. Normlar, örgütsel kültür içinde davranışı etkileyen, sosyal sistemi kurumsallaştıran ve güçlendiren öğelerdir ve kurum üyeleri tarafından paylaşılan güçlü birer kontrol aracıdır ve bireyleri sistem içerisinde kalacak, rolleri yerine getirecek biçimde birbirine bağlama genel işlevini görür (Başaran, 1982: 113, Güçlü, 2003: 151, Şimşek ve Fidan, 2005: 17, Celep, 2000: 3).

Örgütün normları, örgüt üyelerinin davranış kalıplarını ve örgüt içerisindeki rollerini belirlemektedir. Bu şekilde üyelere beklenen roller uygun şekilde dağıtmakta ve her üyenin hangi rolü oynayacağı belirlenerek, bu rollere uygun davranışları göstermesi sağlanmaktadır.

Bir örgütte hangi tür çalışma davranışlarının onaylandığı ya da onaylanmadığı o örgütün çalışma normlarına ilişkin bilgi verir. İş görenin rolleri, normlarla değerlendirilir. Örgütün kültürel normları kimi kez yasalarca benimsenerek, iş görenlerin örgüte karşı tutumlarını, örgüt içindeki ahlaki davranışlarını, otoriteye boyun eğmelerini, sorumluluk üstlenmelerini düzenleyen yasal kural ve ölçütler olarak ortaya çıkar. Örgütün kültürel normları bir iş görenden beklenen rolleri belirlediği gibi, iş görenin bu rolleri yapmasını da onaylar. Ayrıca normlar, bir iş görenden haksız yere istenecek rolleri de engeller. Böylece normlar iş görenin hangi rolleri oynayacağını, hangilerini oynamayacağını göstererek davranışı yönlendirir (Yücel, 2007: 70, Çelik, 1993: 140).

2.3.2. Örgüt Kültürünün Görünen Özellikleri

2.3.2.1. Örgütsel Semboller

Sembol; bir düşünceyi, olayı, duyguyu ifade eden ve ortak bir anlamı olan açık ve gizli anlamlar içeren kodlardır. Semboller somut nesne ve işaretlerdir. Semboller, insanların görmedikleri ve gördükleri arasındaki karşılaştırmada görünür olmaktadır. Çağrışım yoluyla duyguları harekete geçirir ve anlamlar oluşturur.

Semboller, dilde kodlanmış olan hem yazılı (açık) ve gizli (kapalı) mesajları içerir. Bir okulun misyon ifadesi öğrencilerin başarısının üzerine odaklanmış yazılı bir metinde bazı hedefleri tanımlayabilir. Fakat bu metinde yazılmayan okulun akademik başarıya verdiği veya vermediği kapalı değerdir. Hem hedef (daha iyi öğrenci başarısı) hem de ardında yatan değer (akademik başarı) okul kültürünün parçasıdır (Stolp ve Smith, 1995: 12).

Semboller toplumsal yaşamda olduğu gibi örgütsel yaşamda da görünenin ötesinde anlamlar içermektedir. Bir örgütün temel değer ve inançları semboller aracılığıyla üyelerine iletilir. Semboller bir örgütün genel özellikleri hakkında da bilgi vermektedir. Örneğin, çalışanların odalarının düzeni, yöneticilerin odalarının donanımı, kullanılan binanın mimarisi, örgütün yöneticilerinin kullandıkları arabalar, binaların

duvarlarına asılan resimler, örgütün logosu, sloganı örgütün özellikleri hakkında bilgi veren sembollerdir.

Toplumsal yaşamda egemen olan bazı toplumsal değerler ve normlar, belli sembollerle daha somut bir hale gelmekte ve ifade edilebilmektedir. Dolayısıyla, bir şeyi temsil etmenin ötesinde, altta yatan inanışlar hakkında da sağlam ipuçları verir. Bu sembol; dil, tören, ayin, işaret, jest, sözcük, kişi vb. olabilir. Semboller ulusal kültür içinde olduğu kadar örgütsel kültürler içinde de geniş bir yer tutmaktadır. Değişik biçimlerde kodlanmış özel anlamlar olarak örgütsel semboller, bir kültürün üyeleri tarafından paylaşılan çeşitli kültürel öğelerin en kapsamlısıdır (Şişman, 1994: 67, Uzun, 2007: 65) .

Semboller, bir örgütün ritüellerinden, şarkılarından, marşlarından, logolarından, desenlerinden oluşmuş örgütün işareti olan ilişkiler ve eylemler bütünüdür. Örgütün ismi, binanın mimarisi, büroların şekli, grafiksel logosu, selamlaşma tarzları sembollere örnek verilebilir.

Semboller; örgütün işareti olarak objeler, desenler, sloganlar, şarkılar, ritüellerdeki ilişkiler ve eylemlerdir. Ayrıca sembollere, binaların mimarisi, büroların düzenlenmesi, örgütün ismi örnek olarak verilebilir. Fiziksel çevrenin düzenlenmesinin (örgüte ait binaların dış düzenlenmesi, masa ve sandalyelerin yerleştirilmesi) sembolik belirleyicileri vardır (Terzi, 2000: 54).

Dil, ideoloji, ritüel ve mitlerden oluşmuş olan semboller aynı zamanda örgüt kültürünün alt boyutlarını oluşturur. Çok anlamlı olan semboller örgüt içerisinde çalışan insanları eyleme zorlayan, ortak duygular oluşturan dil bilim ile ilgili oluşumlardır.

Kültürün alt kavramları, sembol, dil, ideoloji, inanış, ritüel ve mitlerdir. Bunlardan sembol en kapsayıcı olan kategoridir. Bu durum sadece dil, ritüel ve mitin sembolizm durumları olmasından değil aynı zamanda sembolik analizin bir referans çerçevesi olması ve kendi başına bir analiz stili olmasından dolayıdır. Antropolojik bakış açısından "Semboller, çok sayıda anlama belirsiz bir şekilde karşılık gelen, duygular uyandıran, insanları eylem zorlayan nesne, eylem veya dil bilim oluşumlarıdır." Sembol oluşumu grup ve örgütsel kavramlara bir araç hizmeti görür (Pettigrew, 1979: 574).

Örgütsel semboller aracılığıyla örgüt çalışanları arasında ortak bir duyuş ve düşünüş çerçevesi oluşturulabilir. Bu ortak duyuş ve düşünüş, çalışanların olaylar karşısında benzer davranışlar göstermesini sağlayacaktır.

Sembolik açıdan yaklaşıldığında insanlar oluşturdukları semboller aracılığı ile çevresini ve dünyayı tanımlar. Herhangi bir sosyal grubun üyesi olan insanlar da paylaştıkları ortak anlam kodlarının yoğunluğuna bağlı olarak dünyayı ve çevreyi tanımlamada ortak davranışlar gösterirler (Şişman, 2007: 96).

Kültürün temel alt boyutu olan semboller örgüt kültürüne çok fazla anlam katar. örgütün stratejilerine yön verir, örgüt eylemlerinin oluşumuna kaynaklık eder, örgütsel başarıyı sağlar.

"Kültürün temel elemanları olarak" semboller eşzamanlı olarak çok fazla anlam katan, örgütsel stratejiyi yönlendiren ve eyleme enerji veren anlamalar demetidir. Başarı önemli ölçüde kültürlerin elinde tuttuğu algılama, yönelim, katılım ve anlamalarla ilgilidir (Van Buskirk ve McGrath, 1999: 805).

2.3.2.2. Fiziksel Semboller

Örgütün fiziksel sembolleri somut olan nesnelere dir. Bu nesnelere örgütün iç ve dış çevresi için özel anlamlar ifade etmektedir ve örgüt tarafından güç ve statü göstergeleri arasında yer almaktadır. Örneğin yöneticilerin kullandıkları arabalar, masalar, örgüt binasının mimari düzenlemeleri güç ve statü göstergesi olarak kullanılan fiziksel sembollerdir.

Örgütsel açıdan fiziksel semboller, örgütte gözle görülen nesnelere ifade etmektedir. Bu nesnelere kültürün ve örgütün üyeleri için özel anlamlar taşımaktadır. Bu semboller arasında örgütün mimari özellikleri, çalışma yerlerinin düzenlenmesinde kullanılan eşyalar, araçlar, gereçler, eşyalar, arabalar, teknoloji kıyafetler, etiketler, logolar, amblemler, rozetler, posterler, afişler sayılabilir. Örgütlerde özellikle yönetici odalarının bulunduğu yerler, bunların tefrişinde ve düzenlenişinde kullanılan nesnelere, yöneticilerin arabaları, bunların renkleri statü sembolleri arasında yer almaktadır. Fiziksel semboller etkilidir, çünkü onlar kendine özgü elemanlara dikkati çeker (Daft, 2009: 379, Şişman, 2007: 97).

2.3.2.3. Sözel ve Davranışsal Semboller

2.3.2.3.1. Hikâyeler

Örgütsel hikâye, örgütün geçmişinde olan olayların gelecek kuşaklara aktarılmasıdır. Hikâyeler güçlü örgüt kültürü oluşturmanın temel taşlarından biridir. Çalışanlar örgütsel hikâyeler sayesinde örgütü ve örgütün değerlerini daha iyi anlayacaklardır.

Hikâye, anlatım yöntemi kullanılarak gerçek yaşamdaki deneyimlerin paylaşılmasıdır. Hikâyeler, aynı zamanda bilginin sembolik sunumuna yardımcı olarak uygulama sürecindeki eylemlere yol gösterir. Geleceğin liderlerinin yetiştirilmesinde, hikâyelerden yararlanır. Kişiler arasındaki ilişkilerin incelikleri, örgütsel kültür ve mitler, anlatılan hikâyelerle anlam kazanır (Çelik, 2004).

Örgütsel hikâyeler, örgüt içerisinde yaşanmış olayları kullanarak örgüte yeni katılanlara örgütsel değerlerin aktarılmasında yardımcı olur ve bu değerlerin canlı tutulmasını destekleyerek örgüt kültürünün oluşmasında önemli katkılar sağlar.

Örgütsel olaylar ve iş görenler hakkındaki hikâyeler örgütsel kültürün boyutlarını canlandırır. Yaratıcılık, değerler ve etkililik gibi örgütün bazı sembolik ifadelerini yansıtan hikâyeler, örgüte has bu sembolik ifadelere de örnek teşkil eder. Hikâyeler, bir grubun tarihini, inançlarını, paylaşılmış kültürünü yeni üyelere aktarır. Örgütün birincil değerlerini canlı tutar ve tüm çalışanlar arasında anlaşılabilir paylaşılmasını sağlar (Terzi, 2000: 51, Daft, 2009: 378).

Örgütsel hikâyeler farklı şekilde oluşturulur, bu hikâyelerin bir kısmı gerçektir ve örgüt kahramanlarını kullanarak örgüt hakkında çalışanlara bilgi verir. Bazıları ise gerçek dışı olaylardır ama örgütün değerlerine hizmet ederler.

Hikâyeler, çalışanlar arasında sıklıkla paylaşılan ve örgüt hakkında bilgi vermek için yeni çalışanlara anlatılan, gerçek olaylara dayalı serüvenlerdir. Birçok hikâye kültürel norm ve değerlere hizmet eden model veya ideal olarak hizmet görmüş örgüt kahramanları hakkındadır. Bazı hikâyeler efsane olarak düşünülür çünkü olaylar tarihidir ve kurgusal detaylarla süslenmiş olabilir. Diğer hikâyeler mitolojidir, örgütün inanış ve değerleri ile tutarlıdır, fakat gerçeklerle desteklenmez (Daft, 2009: 378).

Hikâyeler, bir noktada örgüt içerisinde yaşanmış olan deneyimlerdir. Bu hikâyeler örgüte yeni katılan bireylerin örgütü tanımalarında ve örgüte uyum sağlamalarında son derece önemli rol oynarlar.

Danzing'e göre, hikâyeler yaşanmış tecrübelerin keşfedilmesi vasıtası ile olur. Çünkü bunlar insanların dünyada nasıl düşündüğü ve davrandığına yönelik bir temel oluştururlar. Hikâyeler örgüte yeni katılanlar için çalışmalarında yüzeyselden daha derin konulara yönelmelerini sağlar. Hikâyeler liderlik çalışmasını profesyonel uygulama ile bağlayarak gerçek dünyada uzmanlığın nasıl kazanıldığının yeni anlayışını sunar (Danzing, 1997: 123).

Hikâyeler, örgütlerin sahip oldukları kültür hakkında önemli bilgiler sunarlar. Örgütte anlatılan hikâyeler, örgütün yapısı, işleyişi hakkında çalışanlara örtük ya da açık olarak mesajlar iletir.

Hikâyeler, örgütlerin nasıl çalıştığına yönelik bir bilgi ve iç bakış sunmak için anlatılır. Örgütsel hikâyeler olayların bir tek ortak dizisine odaklanan ve görünürde örgütün tarihinde alınmış olan anlatımlardır (Kemp ve Dwyer, 2001: 81).

Hikâyeler geçmişteki olayların günümüze taşınmasıdır. Hikâyeler örgüt kültürünün sahip olduğu değerleri yeni kuşaklara aktararak örgütün geçmişi ile geleceği arasında bir bağ kurar.

Hikâyeler, iş görenlerin daha önceden dinlediği ya da tanık olduğu geçmişteki olaylardır ve kültürel değerleri hatırlatıcı bir rol üstlenmişlerdir (Özkalp, 2004: 117).

Gardner, hikâyeleri üç grupta ele almıştır;

1. Çalışanların kendisi ile ilgili hikâyeler,
2. Grup ile ilgili hikâyeler,
3. Anlamlar ve değerlerle ilgili hikâyeler (Danzig, 1999: 118).

Danzig'e göre hikâyeler altı temel ögeye sahip olmalıdır (Danzig, 1999: 127).
Bunlar:

1. Özet (Hikâyenin esasının özeti),

2. Yönelme (Zaman, yer, durum, katılımcı),
3. Karmaşık eylemler (Olayların düzeni),
4. Değerlendirme (Olayın anlam ve önemi, anlatanın tutum ve davranışları),
5. Karar (Sonunda ne oldu),
6. Sonuç (bitiş) (Geçmişten bugüne bakış),

Bu öğeler ile hikâyeyi anlatan, hikâyeyi oluşturur ve olayların önemi yeni bir anlam kazanır.

2.3.2.3.2. Kahramanlar

Temel değer ve inançlar bir örgütün temel yapı taşlarını oluştururlar. Kahramanlar ise bu yapı taşlarının sembolleri ve bunları kendi kişiliklerinde yansıtan rol modellerdir ve çalışanlar için ilham kaynağıdır. "Kahramanlar, temel değerler ve inançlar nasıl örgütün özünü oluştursa, lider ve kahramanlar da bu değerleri simgeleyip ortaya koyan, o kültürün gücünü temsil eden kimselerdir" (Boylu ve Sökmen, 2006: 7) .

Kahramanlar, yaptıkları ile örgüt çalışanları için örnek alınan kişilerdir. Örgüt kültürü içerisinde kendilerine verilen rolü gerektiği gibi yerine getiren, çalışanlar için model olan kimselerdir. "Kahramanlar, örgütsel değerleri kişileştiren ve diğerleri için rol modelleri olarak hizmet etme işleri gören kişilerdir" (Taşçıoğlu, 2010: 19).

Kahramanlar hayali ya da gerçek şekillerde ortaya çıkarlar. Bazen geçmişte örgüt için faydalı işler yapmış yaşayan ya da ölmüş gerçek kişiler, bazen de çalışanları etkilemek için oluşturulmuş hayali kişilerdir."Kahramanlar, yaşayan ya da ölmüş, gerçek ya da hayali kişilerdir. Kahramanlar, kültürde oldukça yüksek özelliklere sahip kişilerdir. Böylece davranış modeli olarak hizmet ederler" (Hofstede, Neuijen, Daval Ohayv, Denise ve Sanders, 1990: 291).

Kahramanlar, güçlü bir kültürün değerlerini karakter ve davranışlarında somutlaştıran şahıslar, çalışanların takip edeceği rol modellerdir. Kahramanlar bazen gerçektir. Örneğin, bir güvenlik alanına girmek için uygun kimliği taşımadığı için IBM yönetim kurulu başkanına meydan okuyan bayan güvenlik şefi gibi. Kahramanlar örgüt içinde doğru şeyin nasıl yapıldığını gösterirler. Güçlü kültüre sahip örgütler anahtar

değerleri üstün tutan kahramanları tanımlamak için başarıları kullanırlar (Daft ve Marcic, 2010: 61).

Kahramanlar, örgütlerin değerlerini ve kültürünü kişiliklerinde somutlaştıran insanlardır. Örgüt içinde her üyenin kişisel performansını ve başarısını örnek aldığı kişiler olan kahramanlar aynı zamanda ulaşılabilir bir kişiliği de temsil ederler (Özkalp ve Kirel, 2005: 212)

Kahramanlar örgüt içerisinde yenilikçi ve reformcu kişilerdir. Bu kişiler örgüt içerisindeki bireyleri etkileyerek örgütün muhafazakâr direnç noktalarını etkisiz hale getirirler. Kahramanlar örgüt içerisinde rol model oluşturarak, başarılı bir insan profili geliştirerek, örgütü dış dünyaya açarak, örgütü değiştirerek örgüt kültürünün temel değerlerini oluştururlar. “Kahramanlar, yenilikçidirler ve diğerlerini etkilerler. Kahramanlar örgütte süregelen bir etkiye sahiptirler ve kültürün temel değerlerini aşağıdaki şekilde güçlendirirler" (Seymen, 2008: 51).

1. Başarıya bir insan sureti oturtarak ve onu ulaşılabilir kılarak,
2. Rol modelleri oluşturarak,
3. Örgütü dış dünyada sembolize ederek,
4. Örgütün en iyi yönlerini koruyarak/yaşatarak,
5. Performans standartları oluşturarak.

Kahramanlar yenilikçi, reformcu, örgütün amaçlarına ulaşmasında üstün başarılar gösteren, bir örgütün temel değer ve inançlarını kişiliklerinde somutlaştıran ve örgüt çalışanları için rol model olan, yüksek özelliklere sahip kişilerdir. Güçlü bir örgüt kültürünün oluşmasına katkı sağlarlar.

2.3.2.3.3. Mitler

Mitler, üzerinde tartışma yapmadan, düşünce olarak kritik edilmeden kabul edilen, henüz insan tecrübesinden geçmemiş olan, dokunulmazlığı bulunan, öyle olduğu varsayılan inançlarımızdır. Mitler, örgüt içerisindeki bireylere güvence vererek onların girişimci ve değişimci olmasını sağlar, girişim konusundaki tüm kuşkuların ortadan kalkmasına yardımcı olur. "Mitler, genel olarak kritik edilmeden kabul edilen tecrübe edilmemiş inançlardır. Mitler dokunulmaz modeller olarak ortaya çıkmakla, insanın girişimini engelleyecek gibi görüneceklerine, gerçekte insanı yansıtıcı olmaya

sürüklerler. Mit insanı yapmaya hazırlandığı şeyin daha önceden yapılmış olduğu konusunda güvence vererek, girişimin sonucunda aklına gelebilecek kuşkuvarın giderilmesine yardımcı olur" (Terzi, 2000: 51).

Mitler, örgütün kuruluşunu, başarılarını, değerlerini anlatan içerisinde gerçeklerin de olduğu sanal hikâyelerdir. Mitler örgüt içinde alınacak kararlar için bir standart oluşturur ve kuşaktan kuşağa aktarılarak örgüt değerlerinin gelişmesine katkıda bulur.

Mit, bir örgütte karar verme konumunda yardımcı olan, düşünülmeden doğruluğu kabul edilen açıklamalardır. Bu açıklamalar sayesinde örgüt üyelerinin davranışlarını anlamlı kılar ve deneyimleri açıklar ve yapılandırır.

Christensen ve Molin'e göre mit " karar vermenin normu olarak hizmet veren günlük paylaşılan düşünülmemiş açıklamalar ve böylece eylem seçimlerini meşru kılan ve baskın kültür kalıbını yeniden üreten açıklamalardır." Bu yüzden bir mit örgütün tarihinden köklenen standart bir açıklamadır. Mitler deneyimleri anlamlı ve açık bir tarzda açıklamak ve yapılandırmak için gelişirler (Schultz, 1995: 87).

Mitler, gerçek olmasalar bile, örgüt çalışanları arasında örgüte bağlılığı artırmak, örgüte katılanlara temel değerleri aktarmak amacıyla örgütün geçmişi ya da o örgütte çalışanların üstünlüğü ögesi kullanılarak oluşturulmuş masalımsı hikâyelerdir. Çalışanların örgütü tanımalarına yardımcı olurlar.

Başaran'a göre mitler, örgütün başarılarına, iş görenlerin kahramanlıklarına ilişkin öyküler, övgüler ve benzerleri iş görenlerin imgelerinden örgütün ve örgüte üye olmanın onurunu, üstünlüğünü yaratmak için uydurulur. Bu mitlerin bazıları, örgütün geçmişine (saga) ilişkindir; bazıları masal ve bazıları efsane türündedir. Bazı mitler örgütün ya da iş görenlerin üstünlüğünü gösteren mecaz ya da slogandır. Mitler iş görenlere gerçekçi görülmeyebilir ama örgütü açıklar, anlatır, iş görenlerin yanaşıklığını sağlar, bilinçaltı isteklerini ve çatışmalarını ortaya çıkarır, çelişkilerini yansıtır, düşleri doyurur ve eğlendirir (Başaran, 2000: 298).

Mitler, gerek toplumun içerisinde gerekse örgüt içerisindeki örgüt üyelerinin veya toplum içerisindeki bireylerin davranışlarını meşru kılar. Diğer taraftan mit örgüt

kültürünün ideolojisini sürdürmesine ve bu ideolojinin yeni kuşaklara aktarılmasına yardımcı olur.

Mitler, örgüt içerisinde çift fonksiyona sahiptirler; birinci olarak üyelerin eylem seçimlerini meşru kılarlar. Mitler örgüt kültürünün birey ve toplum eylemlerini nasıl yapılandırıldığını anlamada esastırlar. İkinci olarak mit örgüt kültürünün kendi dünya görüşünü sürdürmesine yardım eder. Mit, özel durumlarda somut günlük açıklamaların birçoğu vasıtası ile örgütün dünya görüşünü yeniden canlandırır. Örgüt kültürünün dünya görüşü mitin anlatıldığı ve örgütün yaşlılarından yeni üyelerine aktarıldığı an görünür olur. Aynı zamanda mit örgütün üyelerinin dünya görüşündeki değişim ve gelişim için bir kaynak oluşturur. Yeni olay ve şahıslar başlangıçta gerçeğin algılanmasında farklılıklar yaratabilen fakat nihayetinde üyelerin ortak dünya görüşüne giren yeni mitlerin oluşumuna sebebiyet verirler. Mitler günümüzü geçmişe bağlamada yardım ederler ve akademik hayatın sosyal uygulamalarını meşru kılan bir anlam sunarlar (Dill, 1982: 313, Schultz, 1995: 88).

Mitler, bir örgütün geçmişi ile geleceği arasında köprü vazifesi görür. Bir örgüt kültürünün başlangıç ve nihai hedeflerini tanımlayan, ortak hayalleri somut hale getiren, dokunulmaz olan şeyleri ortaya çıkaran, açık gerçeğe indirgenmiş hikâyelerdir.

Bate'e göre mitler (Bate,1996: 21-22);

1. Herhangi bir grubun hayatından ortaya çıkan, grubun geçmiş ile bugünü ve dolayısıyla de geleceğini anlamasına imkân veren olası hikâyeler bütünüdür.
2. İnsanların içinde düşündükleri yapısal kategorilerdir; onlar dünyayı görmenin, anlamının ve reaksiyon göstermenin sistematik yoludur.
3. Ortak hayalin somut ifadeleridir.
4. Ortak olarak değer verilen hedeflerdir.
5. Olasılık âlemini tanımlarlar.
6. Bizim gerçeğimizin doğasını açıklamak için söylediğimiz hikâyelerdir.
7. Şekillendirici vizyon ve sembolik kurgulardır.
8. Dokunulmaz olan şeylerin taşıyıcı mekanizmalarıdır.

9. Sizi kavrayan, bir dünya yaratan ve anlamlı bir dereceye kadar da "gerçek dünyayı yorumlayan ve dönüştüren iyi birer hikâyelerdir."
10. Emir komuta formlarıdır.
11. Sosyal imtiyazın kurum ve rasyonelleşmeleri için araç sunarlar.
12. Propagandadır. Doğaüstü gerçek olduğu iddia edilen şeyin sembolik formu veya analogik sunumudur.
13. Formüle edilmiş his ve yargılardır.
14. Çıplak gerçeğe indirgenmiş mesaj ve basitleştirmelerdir.
15. Bir grup kültürünün başlangıcını, sürdürülebilirliğini ve nihai hedeflerini tanımlayan hikâyelerdir.

2.3.2.3.4.Törenler

Törenler, toplumsal bir değer olarak örgütün temel amaçlara ulaşmasını kolaylaştıran; planlı ve ön çalışması yapılmış olan söylemlerden ve davranış kalıplarından oluşmuş kültür öğeleridir. Törenler çok iyi tanımlanmış sosyal dramalardır. Törenler, örgüt üyelerinde örgüte aidiyet duygusu geliştirerek ve örgüt üyelerini örgüt amaçları etrafında toplayarak amaçların gerçekleştirilmesinde etkili rol oynarlar.

"Törenler, bir söylem kültürü olarak tanımlanabilir. Tören, hem kendi başına bir toplumsal değer içeren, hem kendi başına bir toplumsal değer içeren hemde kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlayan biçimsel, simgesel ve kolektif bir eylemdir. Örgütsel toplantılar, buluşmalar, anmalar, kutlamalar, emeklilik ve mezuniyet etkinlikleri çay ve yemek toplantıları, balolar, kokteyller, piknikler, özel günler, haftalar, bayramlar törenlere örnek verilebilir " (Şişman,1994: 73, Tolan, 2005: 244).

Törenler, rolleri iyi tanımlanmış insanların düzenlediği sosyo-dramalardır. Söylemler ve törenler sosyal yaşam için gerekli olduğu gibi, örgütsel yaşam için de gereklidir. Çünkü örgüt üyelerinin örgütsel amaçlar etrafında toplanmasını sağlar. Aynı zamanda törenler örgüt üyeleri arasında dayanışmayı artırarak örgütün sosyal bütünleşmesine katkıda bulunur.

Söylem ve törenler çok iyi tanımlı rollerle birlikte insanların yapacağı sosyal dramalardır. Söylem ve törenlerin çoğu benzer durumlarda tekrar tekrar yapılırlar. Bu tür dramatik olaylar planlamayı gerektirir. Dolayısı ile söylem ve törenler bilinçli bir

planlamayı, dikkatli bir yönetimi ve sıklıkla prova edilmiş davranışlar kümesini içerir. Toplumsal yaşamada olduğu kadar örgütsel yaşam içerisinde önemli bir yere sahiptir. Örgütsel törenlerin örgüt üyelerini örgütsel amaçlar etrafında bütünleştirmek ve örgütsel sürekliliği sağlamak şeklinde işlevleri icra etmekte olduğu söylenebilir (Trice ve Beyer, 1984: 655, Terzi, 2000: 48).

Törenler, bir örgütü, örgüt çalışanlarını ilgilendiren özel olaylar için planlı olarak hazırlanmış aktivitelerdir. Bu daha önceden planlanmış aktiviteler sayesinde örgüt çalışanları arasında ilişkiler pekiştirilmekte, örgütün faaliyetleri anlatılmakta, örgüt kültürü çalışanlara aktarılmakta ve çalışanların örgüte bağlılıkları artırılmaktadır.

Törenler, örgüt kültürünü çalışanlarına iletmekte ve örgüt kültürü ile biçimlenen çalışanların, aralarındaki ilişkilerin göstergeleri olmakta aynı zamanda örgüt kültürünü de pekiştirmektedir. Etkin örgütler, öz değerleri ve inanışları güçlendiren ve dramatize eden düzenli törenlere sahiptirler. Çoğu yüksek performanslı örgütlerde anahtar pozisyondaki çalışanlar yıllık veya altı aylık olarak konferans, gözden geçirme ve toplantı için bir araya gelirler. Bu toplantılarda örgütün kültürü, tecrübe edilmek, kutlanmak ve dönüştürülmek üzere ortaya konur. Örgüt kültürü, çalışanların paylaştığı değerleri, normları, anlayışları ve temel varsayımları temsil eder ve bu değerler semboller, hikâyeler, kahramanlar, sloganlar ve törenlerle belirginleştirilir. (Deal, 1985: 607, Demir, 2007: 38, Daft, Marcic, 2010: 61).

Törenler, örgüt kültürü içerisindeki başarıları, kahramanları, yenilikleri kutlama araçlarıdır. Örneğin bir kahramanın hatırlanması, anılması için yapılan törenler, emeklilik törenleri, ödül törenleri örgüt kültürünü açığa çıkararak çalışanlar arasında güçlü bir bağ oluşturur.

Törenler, değer verilen başarıları güçlendirir, önemli bir olayı paylaşımlarına izin vererek insanlar arasında bir bağ yaratır ve kahramanları öne çıkarır. Törenler sırasında çalışanlar örgütsel kültürün bir parçası olan kahramanlara, mitlere ve sembollere ait kutlamalar yaparlar. Bu nedenle törenler önemli kültürel değerler ve normların anıldığı ve sağlaştırıldığı olaylara örnek teşkil ederler (Özkalp, 2004: 116, Daft, Marcic, 2010: 61).

Trice ve Beyer törenleri düzenleniş türü, amaçları ve sonuçlarına göre altı grupta toplamıştır (Trice ve Beyer, 1984: 657).

Tablo 2.

Törenlerin Düzenleniş Türü, Amaçları ve Sonuçları (Trice ve Beyer, 1984: 657'den uyarlanmıştır.)

Tören türü	Örnek Etkinlik	Anlamlı (açık) sosyal sonuçlar	Gizli Sonuçlar
Geçiş Törenleri	Başlama ve Temel eğitim.	Kişilerin yeni durumlara ve sosyal rollerine kolay uyumu.	Devam eden sosyal ilişkilerde denge kurmak
Düşürme Törenleri	Üst yöneticilerin yerini değiştirme	Sosyal kimlikleri ve güçleri eritme (yok etmek)	Genel sorunların bulunduğunu kabul etmek ve onun detaylarını tartışma
Yükseltme Törenleri	Seminerler	Sosyal kimlikleri ve güçleri artırma	Örgüt hakkındaki iyi haberleri yayma.
Yenileme Törenleri	Organizasyonel Gelişim faaliyetleri	Sosyal yapılarını yenilemek ve kendi işleyişini geliştirme	Problem hakkında bir şeyler yapıldığı hakkında üyeler bilgi verme. Mevcut güç ve otorite sistemlerini yasallaştırma
Çatışmayı azaltma törenleri	Toplu iş sözleşmesi	Çatışma ve saldırganlığın azaltılması	Çatışma ve bunun tahripkâr etkilerini bölme. Bozuk sosyal ilişkileri yeniden kurma
Bütünleşme törenleri	Yeni yıl partisi	Ortak duyguları, üyelerin birbirine bağlılığını geliştirme ve sosyal sistem oluşturmaya teşvik etme	Alışla gelmiş normları öne çıkarma teyit etme.

2.4. Okul Kültürü

Okul kültürü, okuldaki yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların oluşturdukları, geliştirdikleri, okuldaki davranış biçimlerini belirleyen ve bireyler arasındaki ilişkileri düzenleyen bir yapıdır. Çalışanlar okul kültürünü etkiler ve aynı zamanda okul kültüründen etkilenirler. Bir okulun kültürü o okulun yaşam biçimini yansıtır.

Okul kültürü, her okulun kendine ait olan okul içerisindeki bireylerin davranışlarını ve sosyal ilişkilerini düzenleyen, davranış ve sosyal ilişkilere yön veren, okulu algılama biçimlerini belirleyen, okuldaki davranış kalıplarını oluşturan çok önemli sosyal bir olgudur. "Willard, her okulun kendine mahsus kültüre sahip olduğunu ve davranış ve ilişkileri şekillendiren ahlaki kod, söylem ve yaşam tarzına sahip olduğunu iddia etmiştir" (Pettersson ve Deal, 2009: 8).

Okul kültürü, çevrenin, öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin, okulu algılama biçimlerini belirler. Okul, tıpkı diğer örgütler gibi, psikolojik, sosyolojik ve ekonomik boyutu olan bir hizmet örgütüdür. Bu sebeple okulun da kendine ait öğrenci-öğretmen, yönetici-öğretmen, öğrenci-yönetici, öğretmen-veli, yönetici-veli, yönetici-çevre ilişkilerini düzenleyen öznel bir kültürü vardır.

Okul kültürü, örgüt kültürü kavramından türemiş olmakla beraber, eğitim sürecinin ve okulların kendilerine özgü yapıları dolayısıyla alan yazınında sıkça söz edilen ve gerek çevrenin gerek öğretmenlerin ve gerekse öğrencilerin okulu algılama biçimlerini ve okuldaki davranış kalıplarını belirleyen çok önemli bir olgudur. Okul, bir makine olmaktan çok, amaç ve işlevleri itibarıyla politik, kültürel ve insan boyutu önem taşıyan bir örgüt olarak nitelendirilmektedir. Okul yaşamı büyük ölçüde öznel özellikler taşıdığından, okulların salt nesnel bir bakış açısıyla çözümlenmesi ve anlaşılması mümkün değildir. Bu açıdan bakıldığında eğitim örgütlerindeki insan ilişkilerinin niteliğini etkileyen ve aynı zamanda bu ilişkilerin niteliğinden etkilenen okul kültürü olgusu önem taşımaktadır (Aslan, Özer ve Bakır, 2009: 271).

Okul kültürü tanımlanırken farklı yaklaşımlara göre tanımlanmıştır. Bunlar; fonksiyonalist yaklaşım, süreç yaklaşımı, iyileştirme - etkinlik yaklaşımıdır.

1. Fonksiyonalist yaklaşım; Fonksiyonalist yaklaşım açısından okul kültürü, okulun bazı fonksiyonlarına hizmet eder (Cheng, 1993: 87, Kuen, 2009: 88). Bunlar;

1. Örgüt üyeleri için bir kimlik hissi sunar,
2. Okul katılımının oluşumunu kolaylaştırır,
3. Sosyal sistem kararlılığını iyileştirir,
4. Okul üyelerinin performans ve davranışlarını şekillendirip yönlendirecek bir his oluşturma aracı olarak hizmet sunar,
5. Örgütler arasında ayırt edici ve sınır tanımlayıcı bir fonksiyon oluşturur,
6. Örgütü bir arada tutar,
7. Davranışlar için uygun bir standart sağlar,
8. Örgüt üyeleri için yumuşak bir kontrol sistem hizmeti görür.

2. Süreç Yaklaşımı; Bu yaklaşıma göre ise, okul kültürünü geliştirme ve sürdürme mekanizması üzerine odaklanır (Cavanaugh ve Dellar, 1997b: 3, Kuen, 2009: 89). Bu yaklaşımın diğer bir özelliği de okul kültürünün dinamik olarak ve dış çevre ile sürekli etkileşim halinde görülmesidir. Bu yaklaşım okul kültürünün nasıl oluştuğunu göstermekle kalmaz, aynı zamanda onun nasıl çalıştığını açıklar.

3. İyileştirme Etkinlik Yaklaşımı; Fonksiyonalist yaklaşım ve süreç yaklaşımın güçlerini özümser ve sadece okul kültürünün katkılarını vurgulamakla kalmaz, holistik bakış açısını terk eder, okul kültürünü dinamik bir süreç olarak ele alır (Kuen, 2009: 90).

Okul kültürü, okulların zaman içerisinde oluşturduğu, içerisinde inançları, normları, varsayımları, tutumları, davranışları barındıran, çalışanların etkileşimleri sonucu ortaya çıkmış olan ve o okula has, okulda nelerin önemli, nelerin önemsiz olduğu, nasıl davranılması gerektiğini belirleyen yaşam biçimidir.

Balcı'ya göre okul kültürü, bireysel okulun zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzıdır. Okulun tarih ve gelenekleri, okul personelinin birlikteliği; karşılıklı etkileşimleri zamanla okulda o okula özgü bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Bu kültür, norm, inanç, tutum, beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Sonunda okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği konusunda personel arasında bir ortaklaşma doğmaktadır. Dolayısı ile okulun asıl işi olan eğitim ve öğretimde öğrenciden ve öğretmenden neler beklenmesi gerektiğini, nelerin vurgulanması gerektiğini tayin eden okul kültürü olmaktadır (Balcı, 2007: 187).

Okul kültürü, bir okula özgü değerlerin, geleneklerin, törenlerin, normların, inanışların, mitlerin toplamı olup, yazılı olmayan ama okul üyelerinin bildiği, uymak zorunda olduğunu hissettiği ve ona göre davrandığı aktarılmış kalıplardır.

Okul kültürü, bir örgütün çok öz olan değerlerinde derinden kökleşmiş, insanların okullarda nasıl düşündüğünü, nasıl hissettiğini ve nasıl davrandığını şekillendiren, okul toplumunun üyeleri tarafından, belki de farklı derecelerde anlaşılan, okuldaki fonksiyonları etkileyen, okulların çalışmaları, çıktıları hakkında yaygın olarak paylaşılan beklentilerin, değerlerin, inanışların, normların ve söylemlerin, mitlerin, geleneklerin, törenlerin, informal kümesidir ve tarihsel olarak aktarılmış kalıplardır. (Maslowski, 2001: 8, Stolp, 1994: 1, Barth, 2002: 6, Tillar, 2004: 8, Fitzhenry, 2010: 39).

Okul kültürü, okuldaki çalışanların birbirleri ile etkileşimleri sonucu ortaya çıkmış olan, insan ilişkilerini düzenleyen davranış kalıpları ve okulun değerlerinden oluşmuş olan bir organizmadır. Okul kültürü canlıdır ve zaman içerisinde doğar, büyür, gelişir ve değişime uğrar.

Gallagher, okul kültürünü bir organizmaya benzetmiştir. Ona göre, bir okulun kültürü, o okulun içinde yaşadığı, değiştiği, büyüdüğü, dönüştüğü, uyarlandığı ve adapte olduğu bir organikdir. Aynen yaşayan bir organizmaya benzer ve bazı açılardan da kendi organizması olarak görülür (Gallagher, 2011: 26).

DNA'lar organizmaların canlılıklarını sürdürmesi için gerekli olan kodların oluşturduğu bir yapıdır. Okul kültürü de okulların DNA'larını oluşturmaktadır. Her canlının DNA'sı nasıl farklıysa okulların kültürleri de birbirine benzer özellikleri olmasına karşın birbirinden farklıdır ve o okula aittir. Swindler de okulları bir organizmaya benzetmiş ve okulların kendilerine mahsus olduğunu ve onların DNA'larının benzer yapılarda oluştuğunu belirtmiştir. Fakat her okulun ihtiyaçlarına göre farklı bir yapısı vardır. (Swindler, 2009: 28)

Okul kültürü, okuldaki insanların birbirleriyle olan etkileşimlerinden meydana gelen, örgütün gelenek, göreneklerinden ve ritüellerinden oluşmuş bir bütündür.

Petterson, "okul kültürünü, insanların birbirleri ile nasıl etkileştikleri, insanların benimsenme ve takdir edilmelerinin sınırı, örgütün gelenek ve ritüelleri olarak tanımlamıştır" (Petterson, 2006: 23).

Okul kültürü, okul personelinin davranışlarından, inançlarından, değerlerinden, okulu algılamalarından, iş ahlakından, öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerin geleneklerinden, davranış kalıplarından, okuldaki törenlerden, merasimlerden, spor müsabakalarından, ödüllerden, kupa ve madalyalardan, ders planlarından meydana gelen bir olgudur.

Okul kültürü, çok sayıda değişkeni içerir. Bunlar; davranışlar, inanışlar, algılamalar, değerler, ahlaki etkiler (veya eksikliği), iş etiği ve yöneticilerin, fakültenin, personelin ve öğrencilerin gelenekleri, artifaktlar, bir araya gelme ile ilgili törenler, merasimler, fakülte toplantıları, atletizm yarışmaları, ödüller, ders planları ve okulun genel uygun davranışlarıdır (Hoy, 1990: 160, Holmes, 2009: 1).

Her okulun kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler kendini okulun mimarisinde, öğrencilerin ve çalışanların aralarındaki konuşma ve davranışlarında, koridorlarında, kafeteryasında, sınıf ve büro düzenlerinde, boş zaman aktivitelerinde kendini gösterir. Bu özellikler okulun karakterini temsil eder.

Deal ve Peterson'a göre her okul kendine has karaktere veya "bir imaja" sahiptir. Siz onu binaya yaklaşırken hissedersiniz. Siz kapıdan geçerken neredeyse onu koklar ve tadarsınız. Onu duvarlardaki resimlerde ve salonlardaki öğrencilerde görebilirsiniz. Onu sınıfta öğrenciler ve öğretmenler arasındaki konuşmalarda ve okul bahçesinde öğrencilerin birbirleri ile konuşmalarında duyabilirsiniz. Kültür kavramı, bir okulun karakterini tanımlama anlamına gelir çünkü o okulun tarihi sürecinde oluşmuş olan değerler, inanışlar ve geleneklerin derin kalıplarını yansıtır. Herhangi bir örgütün günlük yaşamının bilinçli farkındalığının altında düşünce his ve eylemlerin bir akıntısı vardır (Deal ve Peterson, 1990: 7).

Kruse ve Louis okul kültürünün üç katmandan oluştuğunu belirtmektedir (Kruse ve Louis, 2008: 47). Bunlar;

- Göreceğin şeyler,
- Hakkında konuşabileceğin şeyler,
- Varlığını sorgulamadığın şeyler.



Şekil 10. Okul Kültürünün Katmanları (Kruse ve Louis, 2008: 47'den uyarlanmıştır.)

Buz dağları, büyük kültesi su altında olan, görünen kısmı ise az olan buzul kütleleridir. Okul kültürü de buzdağı gibidir. Asıl önemli olan inançlar, değerler, tutumlar, hisler suyun altındadır. İnsanlar ise daha çok görünen kısımdaki fiziksel düzenlemeler, gelenekler, törenlerle ilgilenirler.

Bir okulun kültürü, önemli olan şeyin çoğunun su altında olduğu bir buzul gibidir. Gördüğümüz şey daima önemli olan şey değildir ve bir okulun kültürünün daha az görünür olan kısmı değişim çabalarını başlatan şeydir. Bir okulun kültürünün çoğu kolayca görülebilen şeyin altında yatar ve çoğu okulun üyeleri daha çok artefakt hakkında konuşurlar. (Salonları daha temiz nasıl tutabiliriz, kafeteryada öğrenci davranışları için ne tür kurallara sahip olmalıyız.) (Kruse ve Louis, 2008: 47).

Maslowski, okul kültürünün üç yönünü tanımlamıştır. Bunlar: İçerik, homojenlik ve güçtür (Maslowski, 2001: 12).

Kültürün içeriği, okulun üyeleri tarafından paylaşılan kültürel eserler kadar, temel varsayımlar, normlar ve değerlerin anlamına karşılık gelir.

Kültürün homojenliği, kültürel eserlerin yanında temel varsayımlar, normlar ve değerlerin okulun öğretmenleri tarafından hangi derecede paylaşıldığını yansıtır. Eğer okulun bütün üyeleri temel varsayımları, normları ve değerleri benimserse o kültür homojendir.

Kültürün üçüncü yönü, temel varsayımların, değerlerin ve davranış normlarının gücü ile ilgilidir. Kültürel güç, literatürde "norm ve değerlerin açıkça ifade edildiği seviye ve bunların uygulama seviyesinin kombinasyonu olarak tanımlanır".

Okul kültürü farklı şekillerde kendini göstermektedir. Bu farklılık, öğretmenlerin uygulamaları, aralarındaki ilişkiler ve yöneticilerin öğretmenlere karşı tutumlarından kaynaklanmaktadır. Bazı okul kültürleri baskıcıdır ve işbirliğinden ziyade rekabet vardır. Gelecekle ilgili uzun vadeli planlar yerine bulunulan ana odaklanılır. Bazıları ise, iş birliğinin zayıf da olsa olduğu okul kültürü tipidir. Öğretmenler daha çok derslerle ilgili materyalleri paylaşırlar. Diğer bir türde ise öğretmenler kural ve prosedürlere bağlı olarak bürokratik bir yapı içerisinde ilişki kurarlar. İlişkiler samimi değildir ve işbirliği zayıftır. Son okul kültürü tipinde ise, öğretmenler arasında tam bir işbirliği vardır. Öğretmen gelişimi ön plandadır ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımı sağlanır.

Quiambao'a göre, Fullan ve Hargreaves dört tip okul kültüründen söz etmektedirler: (Quiambao, 2004: 13)

Birinci tip: Bu tip okul kültüründe öğretmen, sınıfının hükümdarı konumundadır ve bu da sınıfta yarışçı bir atmosfer yaratır. Bu kültür tipinde öğretmenler uzun erimli konu ve çalışmalar yerine şu ana odaklanır ve geleneksel uygulamalar yaparlar.

İkinci tip: Kısıtlı işbirliğinin yeğlendiği kültürün hüküm sürdüğü bir kültür tipi olup bu kültürlerde işbirliği zayıf ve yüzeyseldir. Öğretmenler materyal ve kimi öğretim stratejilerini paylaşırlar; ancak eğitim programı, uzun erimli planlama ya da kendi eğitim felsefeleri gibi daha derin konuları tartışmaktan kaçınırlar.

Üçüncü tip: Göstermelik iş arkadaşlığının, açık bürokratik politika ve prosedürlerin, formal yapıların göze çarptığı, işbirliği kültürünün desteklenmediği bir okul kültürü tipidir.

Dördüncü tip: İşbirliği kültürünün sürekli vurgulandığı bir kültür tipidir ve burada öğretmenler mesleki yeterliklerinde zaman içinde artış gösteren bir gelişme ve güven içindedirler. İşbirliği kültürlerinde takım öğretimi, danışmanlık ve paylaşılan karar verme uygulamaları çok önemsenir. Öğretmenler diğer öğretmen, okul ve programları tanıma şansını yakaladıkları hizmet içi çalıştay, seminer ve konferanslarda yer alarak edindikleri sürekli öğrenme fırsatlarından hoşnuturlar.

Gruenert, okulla ilgili olarak kültür kelimesinin bazı ek anlamalarını ortaya koymuştur. Bunlar (Gruenert,1998: 18):

1. Gözlenen davranışsal düzenlilikler, örneğin öğretmenlerin personel odasındaki etkileşimi ve/veya kullandıkları dil ve ortaya koydukları söylemler,
2. Ders planlaması veya öğrenci gelişimini izleme açısından öğretmenlerin çalışma gruplarında ortaya çıkan normlar,
3. Tipik olarak bir misyon ifadesi ile okulla eşleşmiş baskın değerler,
4. Bir okulda belirli bir konunun öğrenilmesi ve öğretilmesi ile ilgili yaklaşımı yönlendiren felsefe,
5. Yeni öğretmenlerin okulda ya da bölümlerinde iyi geçinebilmeleri için öğrenmek zorunda oldukları oyunun kuralları,
6. Okul kültürünü, "zaman boyunca süregelen ve üyeleri arasında oldukça istisnai bir ortak bir felsefe üreten tavır eylem ve artefaktların sistemi" olarak tanımlar.

Okulun kültürünü, örgütün tarihi, örgüt hakkında anlatılan hikâyeler, örgütsel mitoloji, değerler, semboller, inançlar, törenler, örgütsel beklentiler ve örgüt kahramanları oluşturur. "Flint, bir okulun kültürünü tanımlamada çakışan ve örtüşen unsurlar olarak şunları belirlemiştir (Flint, 2000: 9):

1. Örgütün tarihi,
2. Örgüt hakkında hikâye ve sembolik mitolojiler,
3. Örgütle eşleşmiş değer ve inanışlar,
4. Örgütte davranış için beklentiler,
5. Örgüt için sembolik değere sahip tören ve ritüeller,
6. Örgütü sembolleştiren erkek ve bayan kahramanları.

Okul kültürlerinin, üyeler arasında amaç ve değer paylaşımı, sürekli öğrenme isteği sosyal normlara uyma, problem çözme ve problem çözme konusundaki deneyimleri paylaşma, samimi ilişkiler kurma, işbirliği içerisinde çalışma gibi ortak özellikleri vardır.

Engels, Hotton, Devos, Bouckenooghe ve Aelterman, okul kültürlerinin ortak özelliklerini şöyle tanımlamışlardır. Amaç ve değerlerin paylaşılan hissi, sürekli öğrenme ve gelişim normları, ortak problem çözme ve deneyimleri paylaşma için işbirlikçi samimi ilişkiler ve fırsatlar. Burada okul kültürü 5 boyutta oluşur (Engels, Hotton, Devos, Bouckenooghe ve Aelterman, 2008: 160).

1. **Hedef odaklı olmak:** Okul vizyonunun açıkça formüle edildiği ve ekip üyeleri tarafından paylaşıldığı seviye.
2. **Katılımcı karar verme:** Öğretmenlerin okuldaki karar vermeye katılma seviyeleri.
3. **Yenilikçilik:** Öğretmenlerin değişime karşı açık tavra sahip olma seviyeleri.
4. **Liderlik:** Öğretmenlerin müdürü hangi seviyede destekleyici ve/veya yapıcı davranışı cesaretlendiren bir birey olarak gördükleri.
5. **Öğretmenler arası işbirliği:** Resmî ve gayri resmî ilişkilerin seviyesi. Okul kültürünün hem içerik hem de uygulama açısından öğrencilerin öğrenmesi üzerine bir etkisi vardır. Aynı zamanda etkili müdür ve öğrenmeyi destekleyen okul kültürü arasında güçlü bir ilişki vardır.

Misyon ve vizyon okul kültürünün ana unsurlarını oluşturmaktadır. Misyon, öğretmenleri, yöneticileri ve öğrencileri üstlendikleri görevleri yerine getirmeleri için motive eder. Vizyon ise oluşturulan misyon vasıtası ile okulun çalışanlarına empoze edilir. Vizyon ifadesi, okulun genel ve özel amaçlarını, gelecekte nerede olmak istediği gibi hedefleri içerir ve bunları çalışanlara aşılar.

Petterson'a göre okul kültürü birtakım ana unsurlardan oluşur. Birçok araştırmacı okul kültür kavramını parçalara ayırmıştır. Bazıları misyonu ve amacı okul kültürünün kalbi olarak göz önüne almışlardır. Okulun misyonunun amacı; liderleri liderlik yapmak, öğretmenleri öğretmek ve öğrencileri öğrenmek için motive etmek amacı ile soyut güçleri okulun içine yerleştirmektir. Yaratılan misyon vasıtası ile bir vizyon örgütün

katılımcılarına aşılanır. Vizyon, örgütün amaç ve hedefleri ile ilgili olarak insanların bilinçlilik seviyesini artırmayı amaçlar, bazıları da vizyonun örgütün üyelerine gerçekçilik hissini ve örgüt başarımını denediği şeyin önemini sağladığını ifade ederler (Pettersson, 2006: 26).

Okul misyonu ve vizyonu ile örgüt içerisinde oluşan deneyimleri, inanışları, hikâyeleri okul personeline aktararak, okul personelinin ortak amaçlar etrafında toplanmasını sağlar.

Misyon ve vizyon vasıtası ile değerler ve inanışlar kullanılarak örgütün üyeleri belli bir amaç etrafında toplanırlar. Bu değer ve inanışlar örgütün temel yapı taşlarıdır. "Misyon ve amaç insanların günlük ve haftalık bazda neye yönelik çalıştığını belirler ve bu da okulu birlikte tutan sembolik bir yapıdır. Bu bilinçli bir ifade ile belirtildiğinde değerler ve inanışlar vasıtası ile gerçekleştirilir. Değerler, önemli olan şeyin daha derin bir hissini oluştururlar. Bazı araştırmacılar inançları "hakikat ve gerçek hakkında bilinçli olarak tutulan sezgisel görüşler" olarak tanımlarlar. Bu değerli inanışlar, örgütün üzerine inşa edildiği temel yapıyı temsil ederler" (Pettersson, 2006: 27).

Okul kültürü; gerçekte olan veya olmayan hikâyelerden, doğruluğu tartışılmadan kabul edilen mitlerden, okulu temsil eden ikonlardan, törenlerden, merasimlerden, toplantılardan, ödüllere, spor müsabakalarından, madalya ve kupalardan, müsamerelerden ve diğer sosyal etkinliklerden oluşur.

Mintzberg (2010, 172)'e göre okul kültürünün içeriğini kapsayan üç sembol sistemi vardır: Hikâyeler, ikonlar ve törenler.

1. **Hikâyeler:** Gerçek olaylara dayanan, fakat gerçeği ve hayali içeren anlatılardır.

a. **Mitler,** olgulara dayanmayan ve tartışılmayan inançların ifade edildiği hikâyelerdir.

b. **Efsaneler,** tekrar tekrar anlatılan ve kurgusal detaylar içeren hikâyelerdir.

2. **İkonlar:** Kültürü ifade eden kültürel nesnelere (logo, slogan).

3. **Törenler:** Örgütte neyin önemli olduğunu vurgulayan rutin kutlama ve gösterilerdir.

2.4.1. Okul Kültürünün Oluşturulması

Örgüt, içinde bulunduğu toplumun özelliklerini yansıtır. Tüm örgütler az ya da çok içinde bulunduğu toplumun değerlerini, inançlarını, deneyimlerini, beklentilerini, normlarını ve davranışlarını paylaşan dinamik sistemlerdir. Bu ögelerin çeşitli biçimlerde uygulamaları örgüte ayırt edici bir özellik, kişilik kazandırır. Böylece örgüt kültürü, "örgüt için neyin önemli olduğunu insanların nasıl davranacağını, birbirleri ile nasıl etkileşimde bulunabileceklerini ve neyi elde etmeye çalışmaları gerektiğini tanımlayan bir sistemdir. Bu inanç ve değerleri paylaşan örgüt üyeleri, örgütsel etkinliğin önemli ögelerinden sayılan bir grup kimliği duygusu geliştirirler. Okullarda geliştirilen grup kimliği duygusu ise, okul kültürünü oluşturur" (Şimşek, 2005: 10).

Saphier ve King (1985: 67) okul kültürünün 12 ögesini tanımlamıştır. Bu araştırmacılara göre bu normlar etkili okul kültürü oluşturulmasında zorunlu ögelerdir. Bu ögeler:

1. Birlikte çalışma

Birlikte çalışma ögesine sahip okullarda

1. Profesyoneller birbirlerine yardım eder.
2. Benzer problemler, benzer ihtiyaçlar, farklı yetenek ve bilgiler vardır.
3. Okulda ortaya çıkacak grupçuluk konusunda öğretmenler arasında fikir alış verişi vardır.
4. Herkes sadece kendi işini değil, başkalarının işini de düşünür.

2. Deneyim

1. Öğretmenler yeni fikir ve teknikleri denemeleri için yöneticiler ve meslektaşları tarafından cesaretlendirilir. Bu sayede yeni şeyler öğrenilir, iş görmeyen tecrübeler ise bırakılır ve yeni şeyler denedikleri için de öğretmenler ödüllendirilir.
2. Öğretmenler daima daha etkin olma yollarını araştırırlar. Örneğin öğrencilerin denedikleri yeni fikirlerin kitapçık haline getirilmesi. Öğretmenin sosyal aktivitelerde işbirlikçi öğrenme yapmak için yap-boz oyununu kullandığını paylaşması.

3. Yüksek beklentiler

1. Öğretmenler ve yöneticiler düzenli ve sürekli olarak değerlendirmeye tabi tutulur.
2. Öğretmen ve idareciler yüksek performans göstermekten sorumludurlar.
3. Okul personeli arasında işbirliği içinde çalışma önemlidir.
4. Okul personeli daima yeni fikirler üretmelidir.
5. Başarı ödüllendirilir, başarısızlık ise cezalandırılır.
6. Okul personelinin mesleki gelişimine son derece önem verilir.

4. Doğruluk ve güven

1. Yöneticiler ve ebeveynler, öğretmenlerin mesleki yargılarına, kendilerini geliştirmelerine güvenirlir.
2. Öğretmenlerin yeni fikirlerine önem verilir ve bu fikirleri sınıf içerisine taşımaları cesaretlendirilir.
3. Eğitimsel aktiviteleri tasarlamada öğretmenlere güvenilir.
4. Eğitimsel araç gereç için bütçe ayrılır ve bunların alınması için çaba gösterilir.

5. Somut (maddi)destek

1. Öğretmenler eğitim düzeylerini iyileştirmek için hem zaman hem de kaynak açısından desteklenirler.
2. Mesleki gelişim her zaman ön plandadır.
3. İnsan kaynaklarının gelişi için her türlü destek verilir ve buna herkes katılır.

6. Bilgi tabanına ulaşabilmek

1. Her zaman öğrenilecek çok şey vardır.
2. Öğrenme sadece okul ve sınıfta gerçekleşmez. Bunun ötesinde dergiler paylaşılabilir, çalıştaylara katılabilir ve ziyaretler gerçekleştirilerek öğrenme gerçekleştirilebilir.
3. Bilgi tabanları gerçektir ve kullanılabilir.

7. Takdir etme ve doğrulama (onaylama)

Okul ve toplumda iyi öğretme şereflendirilir.

8. Yardım severlik, kutlama ve eğlence

1. Okuldaki hayatın önemli günlerini kutlanır.
2. Çalışanların ve öğrencilerin hayatlarındaki önemli günler kutlanır.
3. Zor günlerde insanlar birbirlerinin yanında olur.
4. İnsanların birbirlerine değer verdiklerini gösteren olaylar vardır.
5. Birlikte gülmek ve ağlamak için çok olay vardır.

9. Karar verme sürecine katılım

1. Öğretmen kendisini ve öğrencilerini etkileyen karar süreçlerine katılır.
2. Öğretmenlerin önerileri sorunu çözme noktasında başarılı olmasa da öneriler getirdikleri için takdir edilirler.

10. Önemli şeyleri koruma

1. Yöneticiler, bürokratik işlemleri en aza indirirler ve bu zamanlar öğretmen eğitimi ve planlama için kullanılır.
2. Çok sıklıkla toplantı yapılmaz, işlemler sözlü ya da yazılı iletişimle halledilir.
3. Toplantılar çoğunlukla eğitim ve eğitim programı için yapılır.

11. Gelenekler

1. Öğretmenler ve öğrencilerin birlikte yapabilecekleri, geziler, bilim olimpiyatları vardır.
2. Bu tür olaylar hem müfredatın içinde proje veya aktivite olarak hem de okul hayatı içinde tekrar eden aktiviteler olarak bulunur.

12. Adil ve açık iletişim

1. Öğretmenler kendi mesajlarını göndermede sorumluluk alırlar.
2. Öğretmenler meslektaş ve yöneticileriyle direkt iletişim kurarlar.
3. Öğretmenler anlaşamayabilir veya tartışabilir. Fakat olayları yapıcı ve birbirlerini destekleyici tarzda çözerler.

Lezotte, güçlü bir başarılı kültürün üzerine inşa edileceği 7 norm göstermiştir (Lezotte, 2001, <http://www.edutopia.org/pdfs/edutopia.org-closing-achievement-gap-lezotte-article.pdf>).

1. **Eğitimsel liderlik:** Etkin bir okulda, okul müdürü rolünü yerine getirmeli ve amacını paylaşılan düşüncelerini ve öz değerlerini açıkça iletmelidir.
2. **Açık ve odaklanmış misyon:** Etkin okulda insanların hepsi aynı yönde hareket ederler. Değerlendirme prosedürleri ve hesap verilebilirliğine yönelik bir anlayış ve katılım vardır.
3. **Güvenli ve düzenli çevre:** Etkin okullar öğrenmeye meyillidirler. Bu tür okullar duygusal ve fiziksel zarardan uzak iş benzeri bir atmosfer resmederler.
4. **Yüksek beklentilerin iklimi:** Etkin okullar bütün öğrencilerin müfredatı öğrenebileceği ve yapabileceği yönünde bir içselleşmiş inanca sahiptirler.
5. **Öğrenci gelişimin sıklıkla izlenmesi:** Etkin okullarda ilerleme sıklıkla gözlenir ve eğitim de ona göre ayarlanır.
6. **Pozitif aile-okul ilişkileri:** Etkin okullarda ebeveynler okulun misyonunu elde etmesine yardımcı aktif bir role sahiptirler.
7. **Öğrenme fırsatı ve görevdeki zaman:** Etkin okullar temel müfredat alanlarının direk öğretimine zamanın yüksek bir oranını ayırırlar.

Blandford, okul kültürünün birçok biçimlerde oluşabileceğini ileri sürerek bu oluşumları dört başlık altında toplamaktadır (Terzi, 2000: 100).

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

Pawlas, güçlü ve etkili okul kültürünün temel öğelerini şu şekilde sıralamıştır (Özdemir: 2006: 415).

Paylaşılan Değerler: Bu değerler, örgütteki herkese açıktır ve kurumun üstlendiği her faaliyete yayılmıştır. Değerler, genellikle yazılı değildir, fakat bunlar okulun gerçekleştirdiği faaliyetlerde ortaya çıkar. Çünkü değerler, müfredat

programları, öğretim yöntemleri, zaman yönetimi, kimin niçin ödüllendirileceği gibi birçok konuda yönetici, öğretmen ve öğrencileri yönlendirir.

Mizah: Okuldaki neşenin, mutluluğun miktarı güçlü bir kültüre bağlıdır. Mizah ve neşe, örgütteki insanların zorluklar karşısında tecrübe kazanmasının bir göstergesidir.

Hikâye Anlatımı: Okullar da dâhil her örgütte yerleşmiş hikâyeler vardır. Anlatılan ve anlatılması gereken hikâyeler kültürle ilgilidir. Efsane formunda anlatılan bu hikâyeler örgütün tarihsel bakış açısını yansıtır. Bu hikâyeler, hem eğitici hem de motive edicidir. Ayrıca hikâye ve efsaneler, örgüt üyeleri arasında bağlayıcı rol üstlenebilir.

İletişim Ağı: Her örgüt ve kültür, "Kurumda gerçekten ne oluyor?"la ilgili bilgiyi yaymak için bir iletişim sistemine sahiptir. Bazı açılardan sistem informaldır. Burada her yönetici, sistem içinde bilgiyi hızlı bir şekilde yaymak için gerekli olan yolları bilmesi gerekir.

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

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

2.4.2. Okul Kültürünün Geliştirilmesi

Okul kültürü, içerisinde bulunduğu toplumun kültüründen etkilenir ve bu kültürün değerlerini yansıtır. Okul kültürü, çalışanlar tarafından oluşturulup şekillendirilirken, okul kültürü de çalışanların nasıl davranmaları gerektiği konusunda çalışanları şekillendirir. Okul kültürü çalışanlar arasında bir rehber olarak hizmet görür. Çalışanlar bu rehber sayesinde, örgüt amaçlarını, örgüt değerlerini ve ortak düşünüş ve davranış kalıplarını öğrenir.

Okul kültürü, okulun üyeleri arasında paylaşılan davranış için bir kılavuz olur. Kültür, personelin etkileşimi ile şekillenir ve personelin eylemleri kültürden direkt etkilenir. O, kendi kendini tekrarlayan bir döngüdür. Bir değişikliği sunmak bu döngünün kesintisini gerektirir. Okullar kültürel uygulama ve değerle şekillenirler ve geliştirildikleri toplumun normlarını yansıtırlar. Nasıl hidrojen suyun temel bir elementidir aynı şekilde sosyal değerler de okul kültürünün temel bir girdisidir (Hinde, 2002: 2).

Okul kültürü, okulda yapılan ve yapılacak olan tüm sosyal faaliyetleri ve etkinlikleri yönlendirir, okuldaki öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin davranış biçimlerini etkiler. Eller ve Eller bir okulun kültürünü, "o okulun faaliyetlerinin birçok diğer yönlerini yöneten derin temeli ve esası olarak" tanımlamıştır. Okulun kültürü zaman içinde kararlı ve tutarlıdır. Kültürü değiştirmek belirli bir yönde hareket eden geminin yönünü değiştirmek kadar zordur (Eller ve Eller, 2009:3).

Kruse ve Louis'e göre okul liderleri kültürel değişim işini başlattıklarında, aşağıdaki sorulara cevap vermeleri gerekir. (Kruse ve Louis, 2008: 48)

1. Binanın içerisine girdiğimizde bizim kim olduğumuzu gösteren neler görürüz. (Yüzeysel artifaktlar),
2. Neyin önemli olduğunu düşünürüz. Bu bizim okulumuzda nasıl görünür (Derin artifaktlar),
3. Değer verdiğimiz şeyi nasıl ifade ederiz. Onun hakkında ne zaman ve nerde konuşuruz (Temel değerler),
4. Bir yıl, üç yıl, beş yıl, on yıl içinde nerede olmayı ümit ediyoruz (Temel değerler),
5. Okulumuzdaki gerginlikler ve istediğimizle başarabildiğimiz arasındaki sapma kültürümüzü nasıl yansıtıyor (Temel varsayımlar) anahtar kültür sorularına cevap vermeleri gerekir.

Kültürler canlıdır, doğar, büyür, gelişir ve değişir. Kültürü insanlar oluştururlar ve kültürlerini etkilerler. Bir süre sonra kültür insanı etkilemeye başlar, inançlarını, değer yargılarını, tutumlarını kapalı ve açık bir şekilde etkileyerek bireyin davranışlarını yönlendirmeye başlar. Yazılı olmayan kurallar ve yaptırımlar bu etkilenmeler sonucunda ortaya çıkar ve kültürün gelişim ve değişiminde önemli rol oynarlar.

Ramsey'e göre, yetişkin ve öğrenci, davranışlarını içinde öğrettikleri ve öğrendikleri kültürden yoğun bir şekilde etkilenirler. Kùltürler etkileşimlidir. Kùltürler, kùltürü oluşturanlar tarafından şekillenirler ve sonunda katılımcılar oluşumuna yardım ettikleri kùltürden etkilenerek şekillenirler. Kùltürler aynı zamanda elastik ve organiktirler, genişletilebilirler, büyüyüp değişebilirler. Bu değişim ve gelişim örgütün yazılı olmayan kuralları ve kùltürel yaptırımlarından tamamen bağımsız olarak yapılamaz (Ramsey, 2008: 4).

Okulun gelişimini ve değişimini sağlayacak stratejik okul kùltürü belirlendikten sonra, okul kùltürü içerisinde yer alan değerlerin milli ve evrensel değerler ile uyumu sağlanarak öğrencilere, öğretmenlere ve velilere benimsetilmesi gerekir.

Çelik'e göre stratejik okul kùltürü belirlendikten sonra, bu kùltürün okul personeline benimsetilmesi sağlanmalıdır. Okulun kùltürel değerlerinin benimsetilmesinde sadece okulun çevresel koşulları değil, evrensel, ulusal ve yerel toplum değerleriyle okul kùltürü arasında da uyum sağlanmalıdır (Çelik, 2002: 67).

Aytaç'a göre, okul kùltürünü geliştirip güçlendirmeye yönelik olarak birtakım faaliyetler yapılması gerekmektedir. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz (Dolunay, 2007: 14):

1. Okulun sembol veya ambleminin yapılması,
2. Okulun bir şarkısı, marşı veya sloganının olması,
3. Okulla veya okulda yaşanan bir olayla ilgili hikâyenin olması,
4. Okul tarihinin oluşturulması. Okulun geçmişi ile geleceği arasında köprü oluşturacak yazılı bir arşiv oluşturulması,
5. Öğrencilerin doğum gününün belirlenmesi, birlikte kutlamalar yapılması,
6. Okul içi etkileşimi sağlamak ve çevreyi etkileme gücünü yükseltmek için kuruluş yıldönümleri, yemek, çay partileri, piknik, pilâv günleri gibi informal toplantılar yapılması,
7. Okul yönetimi ve öğretmenlerin, velilerin evlerini ziyaret etmesi.

Cavanaugh ve Dellar'ın iyileştirme etkinlik yaklaşımına göre geliştirdikleri, okul kùltürünün okulu iyileştirme modelinin içyapısı 6 kùltürel unsuru içerir (Cavanaugh ve Dellar, 1998:7) Bunlar:

1. Profesyonel değerler; eğitimin sosyal uygulamalarının önemi ile ilgilenir ve okulun büyümesine olan ihtiyaç pedagojik prensiplere dayanır.
2. Öğrenme üzerine vurgu; öğrenciler için gelişmiş çıktılar, profesyonel bir büyüme içinde bir katılımın olduğu bir öğrenme toplumunu üretir.
3. Mesleki işbirliği; destekleyici, kişiler arası ilişkilerin gelişimi üzerinden mesleki yargılarını uygulamaları için öğretmenleri destekler.
4. İşbirliği; eğitim programlarında içeren okulun faaliyet konularının paylaşıldığı öğretmenler arası etkileşimdir.
5. Ortak planlama; okulun ortak vizyonunun mantıksal bir planlama ile gerçekleştirildiği işbirlikçi bir süreçtir.
6. Dönüşümsel liderler; gücünü paylaşırlar ve öğretmenlerin katılımı ve insan potansiyelini katan bir okul gelişim sürecini kolaylaştırırlar.

Bu altı unsur, birbiri ile sürekli etkileşim halindedir ve bu unsurlar, bireysel değer ve normları belirli bir okulun kültürünü oluşturan işbirlikçi değerler ve normlara dönüştürüldüklerinde okul kültürün geliştirilmesi ve sürdürülmesinde bir araç olarak düşünülürler.



Şekil 11. Okul Kültürünün Okul İyileştirme Modeli (Cavanaugh ve Dellar (1998:7) uyarlanmıştır)

2.4.3. Pozitif Okul Kültürü

Pozitif okul kültüründe; birey norm ve değerlerin, tarih ve hikâyelerin, umut ve hayallerin kümesi içerisinde kendini bulur. Pozitif kültüre sahip okullarda bireyler okulun ana amaçlarına güçlü bir hisle bağlanır. Bu kültüre sahip okullar, okul personelinin ortak bir duygu ile okulun amaçlarına sıkı sıkıya bağlandıkları, samimi ve sıkı bir şekilde çalıştıkları, öğrenci geleneklerinin, başarısının, veli katılımının, öğretmenin yenilik girişimlerinin önemli olduğu, eğlencenin bol olduğu okullardır. "Pozitif kültürlerde birey; norm ve değerlerin, tarih ve hikâyelerin, üretici, cesaret verici ve iyimser olan umut ve hayallerin belirgin bir kümesi içinde kendini bulur. Okulun öz misyonuna birey güçlü bir duygu ile bağlanırsa okul ile birey arasında pozitif ilişkiler artar" (Peterson ve Deal, 2009: 177).

Güçlü pozitif kültürlere sahip okullar şu özelliklere sahiptir (Deal ve Peterson, 1998: 29)

1. Personelin ortak bir amaç hissine sahip oldukları, yüreklerini öğrenmeye kattıkları yerlerdir.
2. Belirgin normların samimiyet, ilerleme ve sıkı çalışma olduğu yerlerdir.
3. Öğrenci söylem ve geleneklerini, öğrenci başarımını, öğretmen yeniliği ve veli katılımının önemsendiği yerlerdir.
4. Resmî olmayan kahramanların bilgi destek ve tarihle ilgili sosyal bir ağ sundukları yerlerdir.
5. Başarı, mizah ve eğlencenin bol olduğu yerlerdir.

Peterson ve Deal'a göre pozitif kültüre sahip okullar aşağıdaki özelliklere sahiptir (Peterson ve Deal, 2009: 177):

1. Öğrenci, öğretmen ve öğrenim üzerine odaklı bir misyonu,
2. Tarih ve amacın zengin bir anlayışı,
3. Kalite, başarı ve öğrenmeyi bir araya getiren samimiyet, performans ve iyileşme değerleri,
4. Öğrenci ve personelin öğrenme ve gelişme potansiyeli hakkındaki pozitif inanış ve varsayımları,

5. Samimiyet ve güven üzerinden pratiği iyileştirmek için bilgi, tecrübe ve araştırmayı kullanan güçlü ve profesyonel bir toplumu,
6. Öğrenci çıktıları için paylaşılan bir sorumluluk hissini,
7. Pozitif iletişimi destekleyen bir kültürel ağı,
8. Sürekliliği gelişimle birleştiren personel ve yöneticiler arasında bir liderliği,
9. Öz kültürel değerleri güçlendiren ritüel ve törenleri,
10. Kahraman tanıyan ve başarıyı ödüllendiren hikâyeleri, çalışanlar arasında yayar.

2.4.4. Negatif Okul Kültürü

Negatif okul kültürü okulların üretkenliğini kaybedip, öğrenciye hizmet yerine veliye hizmet edip veliyi memnun etmeye başlayan okullarda görülür. Bu okullarda personel arası birlik bozulmuş ve personel aşırı derecede bölünmüştür. Bu okullar negatif değerlerin ve umutsuzluğun egemen olduğu, personelin memnun olmadığı okullardır. "Bazı okullar zaman içerisinde üretkenliğini kaybeder ve zararlı olurlar. Bunlar, personelin aşırı derecede bölündüğü, öğrenciye hizmet yerine ebeveynlere hizmet verildiği, negatif değer ve umutsuzluğun egemen olduğu okullardır. Hatta iyi okullar bile muhalif personel grubu veya ebeveyn grubu gibi zararlı alt kültürleri barındırabilir. Bu gruplar üzüntü, yalnızlık ve umutsuzluk hislerini yayabilirler. Hiç kimse bu tür okullarda çalışmak ve yaşamak istemez. Bu tür kurumların yeniden düzenlenmesi liderlik, zaman ve odaklanmayı gerektirir" (Deal ve Peterson, 1998: 29)

Okullarda oluşturulacak kültür öğrencileri ve çalışanları çok etkilemektedir. Oluşturulan kültür pozitif okul kültürü ise okul çalışanlarının, öğrencilerin morali yüksek olur ve işbirliği ortamı sağlanmış olur. Bunun aksine "Zararlı kültürler veya negatif alt kültürler bir okul için, okulun morali, katılımı, işbirliği, güveni ve öğrenci öğrenimi için oldukça tahripkâr olabilir" (Peterson ve Deal, 2009: 177).

Peterson ve Deal'a göre negatif (zararlı) okul kültürü aşağıdaki karakteristiklere sahiptir (Peterson ve Deal, 2009: 178):

1. Kendi çıkarlarına dayalı, ileri bir misyon ya da ortak amaç eksikliği,
2. Anlamının çoğunu iş dışındaki aktivitelerde, negatifikten ve öğrenci karşıtı aktivitelerde bulan personeller,

3. Yenilgi ve başarısızlığın bir hikâyesi olarak geçmişi görme,
4. Yenilikten kaçınma,
5. Toplumun düşük bir algılanması, öğrenci ve meslektaş hakkındaki negatif inanışlar,
6. Toplum duygusunu geliştiren çok az sayıdaki gelenek ve törenler,
7. Hayırcıların, sabotajcılarının, dedikoducularının, iletişimin negatif olduğu bir kültürel ağ,
8. Müdürün bürosu veya personel arasında liderliğin yokluğu,
9. Okulda gelişen negatif rol modeller,
10. Parçalanmış ve açıkça kötü olan sosyal bağlantılar,
11. Nefret ve intikamın yaygın oluşu,
12. Umut, hayal ve açık vizyondan ziyade umutsuzluk ve cesaretsizlik.

2.4.4.1. Negatif Okul Kültürünün Gelişmesi

Okul kültürünün oluşmasında en etkili kişiler liderlerdir. Çünkü başarılı ve etkili liderler, örgütün kültürünün oluşturulmasına ve geliştirilmesine önemli katkıları bulunmaktadır. Liderlerin olumsuz davranışları ve uygulamaları ise okul kültürünün zararlı yönünü ortaya çıkaracaktır. Liderler mevcut kültürün özelliklerine önem vermeli ve saygı duymalıdır.

Deal ve Petterson'a göre kültürel bozulmanın belki de en yaygın yolu yeni bir liderin müdür olduğunda mevcut ritüel düzeni okumadaki başarısızlığı, değerlerin tarihi gelişimini anlayamaması, toplumda derinden kök bulmuş inanış ve törenlere saygı göstermemesidir (Deal ve Petterson, 2009: 168).

Deal ve Petterson'a göre aşağıda belirtilenler de yapıldığında okullarda negatif okul kültürü gelişmektedir (Deal ve Petterson, 2009: 168-169).

Güven ilişkilerini inşa etme fırsatlarını kapama. Kültürler personelin pozitif etkileşimi ile ayakta kalırlar. Eğer personel fikirleri paylaşmak ve konuşmak için çok az zamana sahipse güven ve samimiyet zarar görür.

Değer verilen ritüeller ve sembollerin bitirilmesi. Küçük şeyler sembolik olarak anlam ifade ederler. Örneğin bir müdür fotokopi makinesini ana bürodan,

bodrum kattaki öğretmenler odasına taşıdığına fotokopi esnasındaki kahve içme ve konuşma ritüeli, parçalanmış personel farklı bir ortama gittiği için son bulur.

Öz sembolleri değiştirme ve ihmal etme. Örneğin yeni müdür bağımsız olarak eskisi profesyonelce olmadığı için okulun logosunu değiştirdiğinde, öğrenciler tarafından tasarlanmış, personel, toplum ve öğrenciler tarafından onaylanmış olan logonun değiştirilmesi okulu bir arada tutan sembolik ağları koparacaktır.

Okulun öz tarih ve misyonunu ihmal etmek veya feragat etmek. En güçlü kültürler bile insanları bir arada tutan sembolik yapıştırıcı veya besleyicilere ihtiyaç duyarlar. Eğer okul liderleri, okul misyonunu desteklemeyi, güçlendirmeyi ihmal ederlerse onun etkisi ve gücü azalır.

2.4.5. Okul Kültürünün Tanıtılması

Okul kültürü, okuldaki yönetici ve öğretmenlerin çevre olan ilişkilerinde olumlu katkı sağlar. Ailelerin okula sahip çıkmalarını, okulları ile gurur duymalarını, okulu benimsemelerini sağlar. Bu da öğretmenler, öğrenciler, veliler ve dış çevre arasında birlikteliği sağlar. Bunların olabilmesi için de oluşturulan okul kültürünün çevreye tanıtılması gerekir.

Okul yöneticisinin özgün bir okul kültürü oluşturulmasına katkıda bulunduktan sonra bu kültürü çevreye tanıtması gerekmektedir. Böylece yönetici daha sağlıklı bir okul-çevre ilişkisi geliştirilebilir. Öğrenci velileri, okulun kültürünü tanıdıkları ölçüde okula sahip çıkarlar. Okul kültürünün iyi tanıtılması, bazı çevresel imkânların okulun örgütsel amaçlarının gerçekleştirilmesi doğrultusunda kullanılmasını kolaylaştırabilir (Özdemir, 2006: 418).

Okul yöneticileri, oluşturdukları okul kültürünü, geleneksel törenler düzenleyerek, kültürel ve sportif faaliyetler düzenleyerek, okulu tanıtıcı broşürler hazırlayarak ve yerel basını kullanarak çevreye tanıtır.

Çelik'e göre okul yöneticisi, özgün bir okul kültürü oluşturmak ve bu kültürü çevreye tanıtmak zorundadır. Okul yöneticisinin okul kültürünü çevreye tanıtırken kullanabileceği bazı yollar vardır (Çelik, 2002: 69). Bunlar:

1. Geleneksel Törenler Düzenleme: Okul yöneticisi, her yıl geleneksel olarak değişik törenler düzenleyerek, okul kültürünü çevreye tanıtabilir. Okulun kuruluş yıldönümünü kutlama, mezuniyet pilavı ve töreni, tanışma çayı, mezun öğrenciler adına verilen özel yemekler ve öğrenci velileriyle öğretmenlerin birbiriyle kaynaşmasını sağlayacak özel toplantılar, okul kültürünün tanıtımını sağlayabilir.

2. Kültürel ve Sportif Etkinlikler Düzenleme: Okul yöneticisinin, şiir, tiyatro ve sergi gibi değişik kültürel etkinlikler düzenlemesi, okul kültürünün çevreye tanıtımı açısından diğer önemli bir yol olarak görülebilir. Düzenlenen kültürel etkinliklerde, daha çok öğrencinin ortaya koyduğu ürün tanıtılır. Öğrencilerin ürettiği kültürel ürünlerin olumlu görülmesi, okul kültürünün çevre tarafından beğenildiğini göstermektedir. Ayrıca bu tür kültürel etkinlikler, yarışma etkinliklerine de dönüştürülebilir. Bu yarışmalar sportif yarışmalar olabileceği gibi, şiir ya da bilgi yarışması biçiminde kültürel yarışmalar da olabilir. Bu yarışmalarda başarılı olan okullar, kendilerini çevreye daha iyi tanıtırlar. Özellikle özel okullar, bu tür kültürel ve sportif etkinlikleri çok iyi düzenlemektedirler.

3. Okulu Tanıtıcı Broşürler Hazırlama: Okul yöneticisi, okulun tarihini, fiziki yapısını ve mevcut olanaklarını içeren bir broşür hazırlamalıdır. Bu broşürler, okulu çevreye tanıtmak açısından son derece önemlidir.

4. Yerel Kitle İletişim Araçlarından Yararlanma: Okul yöneticisi, yerel radyo, televizyon ve basından yararlanarak, okul kültürünü çevreye tanıtabilir. Okul yöneticisi, yerel radyo ve televizyonlarda okul kültürünü tanıtıcı konuşmalar yapabilir. Hatta yerel televizyonlarda değişik okullardan gelen öğrenciler arasında yarışmalar düzenlenebilir. Böylece, okulların kültürleriyle kendi aralarında yarışmaları sağlanabilir.

2.5. Etkin Okullar

Etkin okullar, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimleri için gerekli olan fiziksel ortam, eğitim araç ve gereçlerinin sağlandığı ve öğrencilere adil olarak kullanma imkânı sunan okullardır. Bu şekilde, hazırlanan programın hedeflerine ulaşılması sağlanmış olacaktır.

Levine ve Lezotte'ye göre etkili okul, okula devam eden bütün öğrencilerin verilen programlardan en iyi şekilde yararlanması, bir başka deyişle hazırlanan programın arzu edilen hedefe ulaşmasıdır (Çelikten, 2001: 3).

Deal ve Peterson'a göre okul kültürleri ile ilgili benzer gözlemler "etkin okullar" araştırma literatürü için de yapılmıştır. Başarılı okul çalışmaları belirli kültürel karakteristiklerin bu okullarda ortak olduğunu belirlemiştir. Etkili okul araştırmacıları "kültürlerin", "ekip ruhunun" ve "okul kültürünün" yüksek test puanlarını başarmada önemli faktörler olduğu belirlemişlerdir (Deal ve Peterson, 1990: 10).

Deal ve Peterson'a göre başarılı okullar aşağıdakileri paylaşırlar (Deal ve Peterson, 1990: 10):

1. Güvenli bir ortamı destekleyici öğrenmeye ortam hazırlayacak, disiplin problemlerinde veya şiddetten arınmış güçlü değerler,
2. Her öğrenci ve her fakültenin herkesin başarabileceğine inandığı yüksek beklentiler,
3. Tüm öğrenciler için bir anahtar ve kritik hedef olarak temel yeteneklerin eğitiminin önemine olan inanç.
4. Güçlü liderlik ve onun önemine olan inanç

2.5.1. Etkin Okulların Özellikleri

Edmonds'a göre etkin okulların en somut ve vazgeçilmez karakteristikleri şunlardır (Edmonds, 1979: 22):

1. Eğitimsel olarak fakir çocuklar için etkin olan okullar hiçbir çocuğun minimum başarı seviyesinin altına düşmesine izin verilmediği bir beklenti ortamına sahiptirler.
2. Okulun atmosferi sert olmamakla birlikte düzenli, baskıcı olmamakla sakin ve genellikle el altındaki eğitim işi için sonuca götürücüdür.
3. Etkin okullar, temel okul yeteneklerinin öğrenci tarafından kazanılmasının tüm diğer okul aktivitelerinden öncelikli olduğunu açıkça ortaya koyarak bunu kısmen başarırlar.

4. Gerekli olduğunda okulun enerji ve kaynakları diğer işlerden daha temel hedeflere kaydırılabilir.
5. Öğrenci ilerlemesinin sıklıkla gözlenebileceği bazı vasıtalar olmalıdır. Bu vasıtalar, günlük ders üzerine sınıf ortamındaki test gibi geleneksel bir vasıta veya kriter referanslı sistem çapında standart ölçümler gibi gelişmiş bir vasıta olabilir. Buradaki asıl nokta müdür ve öğretmenlerin eğitim hedefleri ile ilgili olarak öğrenci ilerlemesini sürekli farkında olabileceği bazı vasıtaların var olması gerektiğidir.

Purkey ve Smith'e göre üretken bir okul kültürünün sürdürücü karakteristik özelliklerini şu şekilde sıralar (Purkey ve Smith, 1983: 445).

İşbirlikçi planlama ve candan samimi ilişkiler: Samimiyet birçok amaca hizmet eder. Bunların içerisinde en önemlisi bölümler arasında, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki bariyerleri kırar, konsensüse yol açan entelektüel paylaşımına benzer şeyleri cesaretlendirir ve personel arasındaki birlik ve ortaklık hissini yayar.

Toplum hissi: Toplum hissini, yani açık bir şekilde algılanan ve destekleyici olan bir toplumun tanınan üyesi olma hissi soğukluğu azaltır ve başarıyı artırır. Aynı zamanda okulların törenleri, sembolleri, kuralları (giyim kuralları) vb. uygun bir şekilde kullanarak bir topluluk oluşturulur.

Ortak olarak paylaşılan açık hedefler ve yüksek beklentiler: Açık tanımlı hedefler, başarıyı amaçlayan her gayret için gereklidir. Kamu okulları felsefesi tarafından empoze edilen sınırlar içerisinde, okullar en önemli olduğunu düşündükleri bu görevler üzerine odaklanmaya ihtiyaç duyarlar. Bu durum okulların bu hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik fonksiyonlarını şekillendirmesine ve kaynaklarını yönlendirmesine izin verir. Öğrencilerin sürekli gözlenmesi ve sınıf ilerlemesinin izlenmesi okul hedeflerinin gerçekleşip gerçekleştirilmediğinin mantıksal yolları, personel enerji ve dikkatini yönlendirme ve harekete geçirmenin hizmetçisidir.

Düzen ve disiplin: Okulun görevlerine yaklaşımındaki ciddiyet, bunların inşasındaki düzen ve disiplinle iletilir. Öğrencilerin gürültülü, dikkat dağıtıcı ve güvensiz bir çevrede öğrenemeyeceği açıktır. Bunun da ötesinde açık, makul, adil ve tutarlı bir şekilde uygulanan kurallar öğrenme sürecine müdahale eden davranış

problemlerini azaltmakla kalmayıp aynı zamanda okul toplumundan gurur ve sorumluluk hislerini de geliştirecektir.

Aydoğan'a (1999: 214) ve Bamburg ve Andrews'e (1990 : 1) göre etkin okullara Şu zellikler sahiptir:

1. Öğrencilere bireysel zen ve öğrencinin temel yetenekleri kazanması üzerine vurgu,
2. Öğretmenlerin becerileri kullanımı,
3. Velilerin eğitimsel ve politik katılımı,
4. Öğrencilerin okul iŐlerinden sorumlu tutulması,
5. Okul rgtnn bir yan ürünü olarak disiplin,
6. Engelleiyici ğretimin giderilmesi,
7. Emniyetli ve güvenli bir evre, pozitif öğrenme ikliminin varlığı
8. Açık ve belirgin amaçlar ve amaçlar üzerine odaklaŐmıŐ okul misyonu,
9. Öğrenci ve personel için yüksek beklentiler,
10. Her öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı,
11. Öğrenci ilerlemesinin sık sık takip edilmesi,
12. Etkili okul-aile ilişkisi,
13. Müdürün güçlü eğitimsel liderliği.

2.6. Değerler

2.6.1. Değer ve Değerler Kavramı

Güncel Türkçe Sözlük'te 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. Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi ögelerin bütünü." Şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, <http://www.tdk.gov.tr>).

İnsanlar yaşamları boyunca birçok Őeenekle karşı karşıya kalırlar ve bunlardan birini veya birkaçını Őemek zorunda kalırlar. Bu tercihler arasında önemli olanı Őeme eğilimi değer olarak ortaya çıkmaktadır.

Erdem, değeri "belirli bir durumu bir diğerine tercih etme eğilimi" olarak tanımlamıştır (Erdem, 2003: 56).

Değer, insanların yapmış olduğu davranışların kabul edilebilir ya da kabul edilemez olduğunu belirler ve insanların bu davranışları yapıp yapmamaları konusunda insanlara ipuçları verir.

Doğan'a göre değer, "bir kişi ya da bir topluluğun ideal kabul ettiği var olma ya da hareket etme tarzıdır. Değer karşı karşıya kaldığı varlıkları ve davranış tarzlarını istenebilir ve saygın kılar" (Doğan, 2008: 317).

İnsanlar ilgi duydukları şeylere önem verirler. Değer ise bu ilgi sonucunda ortaya çıkar. Akıl ise bu değerlerin oluşmasında önemli bir etkiye sahiptir. Akıl bazı şeylerden yana ve bazı şeylere karşı (hoşlanma-hoşlanmama, sevgi-nefret, kabul-ret) çıkarak bu etkisini gösterir.

Büyükdüvenci değeri, bir nesneyle ona ilgi duyan özne arasındaki ilişki olarak tanımlamıştır. Bu ilginin kaynağı ise, aklın bazı şeylerden yana ve bazı şeylere karşı olma gibi tipik bir özelliğinin olmasıdır. Bu ikilik pek çok biçimde kendini gösterir; hoşlanma-hoşlanmama, arzu etme-tiksinme, isteme-reddetme... bu duruma, bu tutuma ya da kendisini bir şeye yakın hissetme veya hissetmemeye "ilgi" denir. Değerin temel kaynağı bu ilgidir (Büyükdüvenci, 2002: 252).

Tepe'ye göre "değer, kendi başına var olmaz ve hep bir şeyin bir özelliği olarak kendisini gösteren, bir değerlendirenin bir şeye değerlendirme amacıyla yönelmesiyle ortaya çıkar" (Tepe, 2002: 347).

Kendisine yöneldiğimiz ve bir şeyin bir çeşit özelliği olan değeri ifade eder. Değer; düşüncelerimizi, toplumsal ve bireysel davranışlarımızı etkileyen, hatta fizik nesnelere dünyasına bakışımızda rol oynayan özel bir bilgi türüdür (Ural, 1998: 41, Kuçuradi, 2010: 40).

İnsanlar, değerli buldukları somut ve soyut şeyleri kendileri için önemli olduklarından dolayı diğer şeylerden daha üstün ve önemli tutarlar. Bu önemli tutulan şeyler ise değerdir.

Değer, kıymetli bulduğumuz üstün tuttuğumuz öneminden dolayı üzerine titrediğimiz somut ve soyut her şeydir (Yaran, 2010: 309).

Özlem, değer kavramı öznelci ve nesnelci açılardan tanımlamıştır. Değerlerin kaynağını öznedeki bulan öznelci yaklaşıma göre birey açısından değer (Özlem, 2010:172):

1. Uğrunda uğraşılması, çaba gösterilmesi, gerçekleştirilmesi gereken;
2. Genellikle benimsenen, özenilen, önemsenen, üstün tutulan;
3. Nesne, olgu ve olayların kendilerinde bulunmayan, fakat insan tarafından bunlara bireysel ve öznel olarak atfedilen, yükletilen niteliklerdir.

Toplum açısından değer (Özlem, 2010:172):

1. Bir sosyal grubun veya toplumun bütününe kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından uygun ve gerekli oldukları kabul edilen, aynı üyelerin ortak duygu, düşünce, amaç ve çıkarlarını yansıtan, genelleştirilmiş ilke ve inanç(lar)tır;

2. Grupların veya toplumların arzu edileni ve edilmeyeni, beğenileni veya beğenilmeyeni, doğru olanı ve doğru olmayanı belirleyen temel standart veya standartlarıdır.

Nesnelci değer tanımlarında, değerlerin bir gerçekliklerinin bulunduğu hareket edilir. Bu gerçeklik, ideal, mutlak ve kutsal nitelikte olabilir. Bu demektir ki değerler öznenin kendilerini hissetmesinden bağımsız olarak vardır (Özlem, 2010: 172).

Değerler, bireysel ya da toplumsal olarak neyin istenir neyin istenmez olduğuyla ilgili standartlar ve prensipler bütünüdür. Değerler, değeri yargılamak için kullanılırlar ve bireysel, örgütsel, toplumsal davranışların değerlendirilmesinde bir standart olarak hizmet görürler. Bu standart toplumun çoğunluğu tarafından kabul görür.

Değerler; bir bireyin, bir grubun, bir örgütün ya da toplumun standart ya da prensiplerinin bütünüdür. Bir eşyaya, bir insana veya bir varlığa verilen değeri ortaya çıkarmak ya da verilen bu değeri yargılamak için kullanılan prensip ya da standartlardır. Hayatta neyin önemli neyin önemsiz, neyin değerli ya da neyin değersiz olduğunu

ortaya çıkarmak için kullanılan kolektif yargılamayı sağlayan bu prensipler ve standartlar, aynı zamanda nesnelere, insanları, fikir ve düşünceleri iyi-kötü, değerli-değersiz, istenilen-reddedilen şeklinde tasnif eden ölçeklerdir (Kenny, 1994: 17, Halstead, 1996:5, Fichter, 2011: 167).

Değerler ve normlar, insanların içinde yaşadıkları dünyayı yönlendirecek etkin ve bilişsel unsurları sentezleyen değerlendirici unsurlardır. Değerlerin değerlendirici unsuru, onları temelde doğruluk veya yanlışlık, gerçeklik veya gerçek dışılık, üzerine odaklanan mevcut inanışlardan farklı kılar. Onların bilişsel unsuru bilişsel veya psikolojik dürtülerden türevlenen motiflerden onları ayırır. Değerler ve normlar onaylamanın veya reddetmenin bilişsel inanışlarını içerirler. Değişime açıktırlar (Marini, 2000: 2828)

Bireyler, değerleri ailede, okulda, iş hayatında, arkadaş çevresinde sosyalleşme sürecinde kazanırlar. Bu değerler bireyin tercihlerini, davranışlarını, tutumlarını belirlemede yol gösterici olarak hizmet görürler. Değerler, insanların yaşamları boyunca ulaşmak istedikleri amaçlarıdır ve diğer insanların ulaşmalarını istedikleri amaçlardır.

Değerler, sosyalleşme süreci içinde kazanılan, bireyin tercihlerini, tutumlarını ve davranışlarını seçerken kılavuz olarak kullandığı, önem sırasına göre hiyerarşik olarak yapılandırılmış, hangi davranışların veya hedeflerin bireysel veya toplumsal olarak istenir olduğunu ifade eden ve görece istikrarlı inançlardır. Değerler, insan hayatının gayeleridir. İnsanların sadece kendi hayatı için değil başkalarının hayatı için de gaye olmasını istediği şeylerdir (Demirutku ve Sümer, 2010: 18, Güngör, 2010: 84).

Grünberg'e göre "değerler, temelde insan olarak bizlerin yaşadığı değerlerin yeniden inşasıdır. Yani insan olarak biz değer veririz ve belirli bir şekilde değer verdiğimiz için de insanız" (Grünberg, 2000: vii).

Bireysel değerler, arkadaşlar, öğretmenler, dış çevre gibi çeşitli gruplardan etkilenilerek ortaya çıkar. Bireylerin değerleri yaşadıkları ortamlardan kazandıkları deneyim ve bilginin ürünüdür. Bireylerin deneyim, bilgi ve kişisel özellikleri birbirinden farklı olduğu için değerleri de birbirlerinden farklıdır.

Ebeveynler, arkadaşlar, öğretmenler, alt nesiller, eğitim, tecrübe ve dış referans gruplarının tümü bireysel değerleri etkileyebilecek değer kaynaklarıdır. İnsanların

değerleri, içinde yaşadıkları kültürel ortamda çeşitli kaynaklardan karşılaştıkları deneyim ve öğrenimlerinin bir ürünü olarak gelişir. Öğrenme ve deneyimler kişiden kişiye değiştiği için değer farklılıkları ortaya çıkar. Bu tür farklılıklar muhtemelen değiştirilmesi zor ve derin köklüdür (Schermerhorn, Hunt, Osborn ve Uhl-bein 2011: 38).

2.6.1.1. Değerlerin Özellikleri

Değerler, toplum içerisinde tüm bireyler tarafından paylaşılır. Toplumsal düzenin sağlanmasında, sosyal ihtiyaçların giderilmesinde oldukça önemlidir. Diğer taraftan değerler kolektiftir ve insanların özveride bulunmalarını sağlar. Değerler, insan zihninde varlıkları, düşünce ve fikirlerini benimsemelerini veya reddetmelerini sağlayan soyut kavramlardır. Buradan hareket ederek, değerlerin özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz Fichter ve Tezcan'a göre değerler aşağıdaki özelliklere sahiptir (Fichter, 2011:167, Tezcan, 1987) .

1. Değerler paylaşılırlar; kişilerin çoğu değerler üzerinde uzlaşmışlardır. Herhangi bir bireyin yargısına bağlı değildir.
2. Ciddiye alınırlar; kişiler bu değerleri, ortak refahın korunması ve sosyal gereksinimlerin karşılanması ile birlikte görür.
3. Coşkularla birlikte bulunur; kişiler yüce değerler için özveride bulunur. Dövüşür ve hatta ölürlür.
4. Bunlar, birçok insan arasında genel onama yahut anlaşmaya dayandıklarına göre kendilerini canlandıran veya taşıyan şeylerden soyut olarak insan zihinlerinde yer etmiş kavramsal varlıklara sahiptirler.

2.6.1.2. Değerlerin İşlevleri

Değerler, toplumda bireylerin birlikte yaşamlarını sağlayan, toplumsal tabakaların oluşumuna katkıda bulunan, nesnelere, varlıkları, düşünce ve fikirleri yararlı, yararsız, iyi-kötü, değerli-değersiz gibi sınıflanmasına yardımcı olan, her toplumda ideal düşünme yollarını gösteren, toplum içerisinde kişilerin sosyal rollerini, mesleklerini seçmede rehberlik eden, bireyleri sosyal açıdan kontrol eden ve bireylerin birbirleri ile yardımlaşmalarına imkân sağlayan, toplum içerisindeki bireye amaç ve yön tayin eden, bireylerin davranışlarını yargılamalarına yardımcı olan, bireyin

sorumluluklarını belirten, ahlaki gelişimlerini sağlayan araçlardır. Buradan hareket ederek biz değerlerin işlevlerini iki grupta toplayabiliriz.

1. Değerlerin Toplumsal İşlevleri.
2. Değerlerin Eğitimsel İşlevleri.

2.6.1.2.1 Değerlerin Toplumsal İşlevleri

Sosyal değerler toplum içinde bazı sosyal sonuçlara neden olurlar. Bu sosyal sonuçlar değerlerin işlevlerini ifade etmektedir. Bu işlevleri Fichter (2011:176) şöyle ifade etmektedir.

1. Değerler kişilerin ve birlikteliklerin sosyal değerinin yargılanmasında hazır birer araç olarak kullanılırlar. Tabakalaşma sistemini olanaklaştırırlar.
2. Değerler kişilerin dikkatini istenilir, yararlı ve önemli olarak görülen maddi kültür nesnelere üzerinde odaklaştırırlar.
3. Her toplumdaki ideal düşünme ve davranma yolları, değerler tarafından işaret edilir. Sosyal olarak kabul edilebilir davranışın adeta şemasını çizer.
4. Değerler kişilerin sosyal rollerini seçmesinde ve gerçekleştirmesinde rehberlik eder. İlgi yaratır, cesaret verir. Böylelikle kişiler de çeşitli rollerin gerekliliklerinin ve beklentilerinin birtakım değerli hedefler doğrultusunda işlemekte olduğunu kavramış olurlar.
5. Değerler sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır.
6. Değerler dayanışma araçları olarak da işlevde bulunur

2.6.1.2.2. Değerlerin Eğitimsel İşlevleri

Değerler, bireylerin tercih ve davranışlarına yön verir ve bu davranışları yargılamak için standartlar sunar. Bireylere, diğer bireylerin ne istediklerini ve kendinden ne istendiği ile ilgili olarak yol gösterir ve ahlaki olanı bulmada yardımcı olur.

Tezcan'a göre eğitim açısından değerlerin işlevleri (Tezcan, 1987):

1. Bireye amaç ve yön tayin eder,
2. Bireysel ve toplumsal eylemin esaslarını ve genel yönünü verir,
3. Bireylerin davranışlarını yargılamaya yardımcı olur,
4. Bireyin başkalarından ne bekleyebileceğini ve kendisinden ne beklenildiğini bilmesini sağlar.
5. Bireyin, doğru ve yanlış, haklı ve haksız, hoş giden ve gitmeyeni, ahlaksal ile ahlaksal olmayanı ayırt etmesine yarar.

2.6.2. Değer Sınıflamaları

2.6.2.1. Rokeach Değer Sınıflaması

Rokeach değeri "belirli bir davranış tarzının ya da nihai bir varoluş halinin kişisel ya da sosyal olarak karşıt veya aksi bir davranış tarzına tercih edilmesine dair baskın bir inanç" olarak tanımlamaktadır (King, 2003: 18).

Rokeach, değerleri:

1. Amaç Değerler
2. Araç Değerler

olmak üzere iki şekilde sınıflamıştır (Fırat, 2007: 65, Turan ve Aktan, 2008:230, King, 2003: 18, Schermerhorn vd. 2011: 39).

1. Amaç Değerler: İnsanın yaşama amacıyla ilgili olan değerleridir. Mesela rahat, mutlu bir hayat, toplumun onay verdiği bir yaşam tarzı. Amaç değerler, hem kişisel hem de toplumsaldır. Ulaşılabilecek hedefle ilgili bireylerin kişisel tercihlerini yansıtır. Bireyler amaçlarına ulaşabilmek için ister kişisel, ister toplumsal, isterse her ikisini kapsayan inanç tercihlerinde bulunabilirler. Mesela bir birey ahiret hayatında mutlu yaşamak ve kendisine saygı duyulmasını istemek gibi kişisel bir inancı benimserken, bir başka kişi barış içerisinde, güvenli ve özgür bir dünya gibi toplumsal bir inancı benimseyebilir.

2. Araç Değerler: İnsanların yaşamalarıyla ilgili amaçlara, değerlere ulaşmada yardımcı olan değerlerdir. Bu değerler, amaca ulaşabilmek için kişinin inançlarını yansıtır. Mesela hırslı, neşeli, sorumlu, sevecen, hoşgörü sahibi, bağımsız olabilme gibi.

Araç değerler ahlaki boyutu ağır basan değerlerdir. Ahlaki değerler zedelendiği zaman vicdan azabı ve utanma duygusu gibi araç değerlere dönüşebilirler. Araç değerler, yaşamın amacından ziyade, toplumun içerisindeki insanın davranışlarıyla ilgilidir. Mesela; dürüst, sevecen, affedici olma gibi. Araç değerler, aynı zamanda insan yeterlilikleriyle de ilgilidir. Mesela; mantıklı olmak, entellektüel olma, hayal gücü geniş olmak gibi. Tablo 3'te Rekeach Değer sınıflaması gösterilmektedir (Rokeach ve Regan 1980 : 578, Schermerhorn vd. 2011:39' dan uyarlanmıştır).

Tablo 3.

Rokeach Değer Sınıflaması

Amaç Değerler	Araç değerler
Zengin, konforlu bir hayat	Hırs ve sıkı çalışma
Heyecan verici bir hayat	Geniş görüşlülük (Açık fikirlilik)
Başarım hissi ve sürekli katılım	Muktedirlik (Yetkinlik ve etkinlik)
Savaş ve çatışmalardan uzak huzurlu bir dünya	Memnuniyet (rahatlık ve huzur)
Güzel bir dünya	Temizlik (Düzen ve intizam)
Eşitlik	Cesaret (inançları için ayakta durma)
Aile güvenliği	Bağışlama (Affetme isteği)
Özgürlük	Yardımseverlik (diğerlerinin refahı için çalışma)
Mutluluk	Adillik (Sadakat ve Doğruluk)
İç huzur	Hayalcilik (Yaratıcılık ve cesaret)
Olgun sevgi	Bağımsızlık (Öz yetkinlik ve öz güven)
Ulusal güvenlik	Entelektüel (Zeki ve düşünceli)
Memnuniyet	Mantıksal (Rasyonel ve tutarlı)
Korunan ebedi bir hayat	Sevecen (merhamet ve naziklik)
Kendine saygı	İtaatkar (Görev bilinçli ve saygılı)
Sosyal Tanınma (Takdir, saygı)	Kibar (Kibarlık ve terbiyesini takınma)
Gerçek arkadaşlık	Sorumlu (Güvenilir)
Bilgelik	Kendi kendini kontrol (Öz disiplin)

Rokeach'e göre değerler, tavır ve inanışlardan farklıdır. İnanç ve tavırlar durumsaldır ve değerlerin bir ürünüdür. Fakat değerler kalıcıdır ve daha görecelidir. Fakat Rokeach için önemli olan değerlerin sıralandırılmasıdır. Böyle bir durumda değerler kalıcıdır. Fakat görecelidir. Bir bireyin sahip olduğu değerlerin sayısı bireyin temel ihtiyaçları, sosyal ve kurumsal talepleri bireyin üstesinden gelmek zorunda olduğu psikolojik güçlerle sınırlıdır (Kelly, 1976: 166). Rokeach değerlerin yaş değişkeni ile ilgili olarak dinamik olduğunu ortaya çıkarmıştır. Görünürde erken ergenlikten ileri yaşa kadar sürekli bir değer değişimi vardır. Değer değişimi olgunlaşma süreci ile ilişkilidir (Kelly, 1976: 167).

Rokeach değer araştırması, iki grup 18 adet amaç ve 18 adet araç değerden oluşur. Her bir grup alfabetik olarak sıralıdır. Her bir değer beraberinde tanımlayıcı ifade ile birlikte bir yerden diğer bir yere kolaylıkla hareket ettirilebilecek ayrı yapışkan etiketler üzerine yazılmıştır. Katılımcının görevi 18 değer her birini "hayatınızdaki yönlendirici prensipler" olarak sıralaması ve alfabetik olarak sayfanın sağında sıralanan 18 değeri sayfanın solundaki 1'den 18'e kadar kutuların üzerine hareket ettirmesidir (Rokeach ve Parker, 1970: 98).

2.6.2.2. Spranger Değer Sınıflaması

Spranger değerleri, "bir insanın dünya görüşünü belirleyen, haz duyulan ve duyulmayan, zevk alınan-nefret edilen, rasyonel ve rasyonel olmayan ön yargılar ve iç eğilimler olarak" tanımlamıştır (Bruno ve Lay, 2006:1).

Spranger'e insan doğası ile ilgili olarak pozitif bir görüşe sahiptir ve değersiz yani bir değere sahip olmayan insan yoktur (Domino ve Domino, 2006:142).

Spranger insan tiplerini sınıflandırmış ve bu insan tiplerine göre değerleri tasnif etmiştir (Guth ve Tagiuri, 1965:125, Steinberg, 2007:150):

1. **Teorik insan:** Temelde bilgisinin sistematik sıralanmasında gerçeğin ortaya çıkarılması ile ilgilenir. Onun çıkarları, ampirik, eleştirel ve rasyoneldir. Bilim adamları ve felsefeciler genellikle bu tiptendir.
2. **Ekonomik insan :** Temelde faydalı olan şeye yönelir. O iş dünyasının, üretimin, piyasanın, malların tüketilmesinin ve ekonomi kaynaklarının kullanılması konuları ile ilgilenir. Tipik Amerikalı iş adamlarına uygundur.

3. **Estetik insan:** Hayatın sanatsal yönleri ile ilgilenir. Yaratıcı bir sanatçı olmasına gerek yoktur. Estetik insan, şekil ve uyuma önem verir. Herhangi bir olay kendi içinde değerlidir.
4. **Sosyal insan :** Onun için temel değer insan sevgisidir. İnsana değer verir. Narin, sempatik ve özverili olma eğilimindedir. Politik tipin tersine sosyal insan, sevgiyi insan ilişkilerinin en önemli ögesi olarak görür.
5. **Politik insan:** Bu insan tipi temelde güce yönelimlidir. Bu sadece politikada değil fonksiyon gösterdiği her alanda böyledir. Onun için en baskın değer beraberliktir. Kendini evrene anlamlı bir şekilde ilişkilendirmenin ve mistik bir kökene sahip olmanın yollarını araştırır.
6. **Dindar insan:** İnsanoğlu olmanın ötesinde bir amaç hissi, bütünlük ve beraberliğe değer verir.

2.6.2.3. Schwartz'a Göre Değerlerin Özellikleri ve Sınıflandırılması

Schwartz'a göre "değerler, bir bireyin veya sosyal birimin hayatında rehber prensipler olarak hizmet gören, önemce farklılık sergileyen, istenilen durumlar ötesi hedeflerdir". Bu tanımın içinde hedefler olarak aşağıdakiler gizlidir (Schwartz, 1994: 21).

1. Bazı sosyal birimlerin çıkarlarına hizmet ederler.
2. Eylemleri motive edebilirler, eyleme yön ve duygusal yoğunluk verirler.
3. Yargılama ve eylemi doğrulamak için standart fonksiyonu görürler.
4. Baskın grup değerleri için sosyalleşme ve bireylerin özel öğrenme deneyimleri vasıtası ile elde edilebilirler.

Bilsky ve Schwartz (1994: 164), Schwartz (2009: 2)'e göre değerlerin özellikleri:

1. Değerler ayırt edilemez şekilde inanışlarla bağlantılıdır. Değerler harekete geçirildiğinde duygularla kaynaşır. Bağımsızlığın kendisi için önemli bir değer olduğu insanlar, bağımsızlıkları tehdit edildiğinde uyarılırlar. Bağımsızlıklarını kaybettiklerinde hayal kırıklığına uğrarlar ve bağımsızlıklarını kazandıklarında mutlu olurlar.

2. Değerler eylemi harekete geçiren arzu edilen hedeflere karşılık gelirler. Kendisi için sosyal düzen, adalet ve yardımseverliğin önemli olduğu insanlar bu hedeflerin arkasından gitmek için harekete geçerler.

3. Değerler belirli eylem ve durumlara yayılırlar. Mesela, sadakat ve hakkaniyet okulla, sporla, işyeriyle, arkadaşlarla, aileyle veya yabancılarla ilgili olabilir. Bu özellik değerleri genellikle özel nesne, eylem ve durumlara karşılık gelen daha dar norm ve davranış gibi kalıplardan ayırt eder.

4. Değerler standartlar ve kriterler gibi hizmet görürler. Değerler, eylemlerin, politikaların, insanların ve olayların seçiminde ve değerlendirilmesinde rehberlik ederler. İnsanlar benimsedikleri değerlere göre neyin iyi, neyin kötü, neyin yasal, neyin yasa dışı olduğuna karar verirler.

5. Değerler birbirlerine göre önem açısından derecelenirler. İnsanlar başarıya mı yoksa adalete mi, yeniliğe mi yoksa gelenekselliğe mi önem verirler. Bu hiyerarşik özellik değerleri norm ve davranışlardan ayırır.

6. Çok sayıda değerın bağıl önemliliği eylemleri yönlendirir. Herhangi bir tavır ya da davranış birden fazla değeri gerektirir. Örneğin kiliseye gitmek, gelenek, uyumluluk ve güvenlik değerlerini hazcılık ve uyarıcılık değerleri karşısında öne çıkarır. Değerler ilgili olma dereceleri ve eylemi yapan için önem derecesine göre eyleme katkıda bulunur.

Bir değeri, diğer değerden ayırt eden şey o değerın ifade ettiği hedef ya da motivasyonel tipidir.

Schwartz 10 temel tip değer tanımlamıştır. Bu 10 değer 3 evrensel gereksinimden türetilmiştir. Bu üç değer bütün birey ve toplumların üstesinden gelmesi gerektiği evrensel değerlerdir (Ros, Schwartz ve Surkiss, 1999: 51, Schwartz, 1994: 21).

Bunlar:

1. Biyolojik organizmalar olarak bireyin ihtiyaçları.
2. Koordineli sosyal etkileşim ihtiyaçları,
3. Grupların düzgün fonksiyon göstermesi ve hayatta kalması için ihtiyaçları.

Örneğin uyumluluk motivasyonel tipi, grubun hayatta kalması ve düzgün etkileşimine olan gereksiniminden türetilir. Bu da bireylerin diğerlerini incitebilecek etki ve eylemlerden kaçınmalarını sağlar (Schwartz, 1994: 21, Schwartz, 1996: 122).

2.6.2.3.1 Schwartz Değer Grupları ve Listesi

1. **Öz yönelim:** Bu değer tipinin tanımlayıcı hedefi, bağımsız düşünce ve eylemdir (Seçme, oluşturma ve araştırma). Öz yönelim kontrol ve üstünlük (ustalık) için organizmik ihtiyaçlardan, özerklik ve bağımsızlığın iç etkileşim gereksinimlerinden türetilmiştir (Schwartz, 1992: 5, Schwartz, 2009: 3)

2. **Uyarılım:** Uyarılım değerleri optimum seviyede hareketliliği muhafaza etmek için değişiklik ve uyarıma olan varsayılan organizmik ihtiyaçtan türetilmiştir. Bu ihtiyaç muhtemelen öz yönelim değerlerinin altında yatan ihtiyaçlarla ilgilidir. Sosyal tecrübelerle şekillenen uyarım ve uyarılma ihtiyacındaki biyolojik tabanlı farklılıklar uyarılım değerlerinin öneminde bireysel farklılıklar üretebilir. Uyarılım değerlerinin motivasyonel hedefi, heyecan, yenilik ve hayata meydan okumadır. Değişik bir hayat, heyecan verici bir hayat, cesaret (Schwartz, 1992: 7, Schwartz, 2009: 3).

3. **Hazcılık:** Organizmik ihtiyaçlardan ve onları tatmin etmekle ilgili zevklerden türemiştir. Bu değer tipinin motivasyonel hedefi, bireyin kendi kendini memnun etmesi ve duygusal olarak yüceltmesi olarak tanımlanabilir (Schwartz, 1992: 8, Schwartz, 2009: 3).

4. **Başarı:** Bu tip değerlerin tanımlayıcı hedefi, sosyal standartlara göre yeteneğin gösterilmesi vasıtası ile kişisel başarıdır. Eğer bireyler hayatta kalmak için kaynakları elde edeceklerse ve sosyal etkileşim ile kurumsal fonksiyonlar arkalarında gelecekse kabiliyetli bir performans gereksinimdir. Başarı değerleri baskın kültürel standartlar dolayısıyla da sosyal onayın elde edilmesi açısından kabiliyetlerin gösterilmesini vurgular (Schwartz, 1992: 8, Schwartz, 2009: 4) .

5. **Güç:** Güç değerleri evrensel gereksinimlerin birden fazla tipinden kaynaklanmaktadır. Sosyal kurumların fonksiyonu görünürde bir derece statü farklılıklaşmasını gerektirir. Güç değerlerinin ana hedefi, sosyal statü ve prestijin elde edilmesi, insanlar ve kaynaklar üzerine hâkimiyet ve kontroldür (Otorite, zenginlik, sosyal güç, kamu imajının muhafazası, sosyal kabul) (Schwartz, 1992: 8, Schwartz, 2009: 4).

6. **Güvenlik:** Bu tip değerın motivasyonel hedefi, toplumun, ilişkilerin, kendinin güvenliği, uyumu ve tutarlılığıdır. Güvenlik temel birey ve grup gereksinimlerinden tüder. Güvenlik birey ve grup güvenliği olarak ikiye ayrılabilir. Bu ayırım güvenliğin, sağlık gibi bireysel bir çıkara mı yoksa ulusal güvenlik gibi kolektif bir çıkara mı hizmet etmesine bağlıdır (Schwartz, 1992: 9, Schwartz, 2009: 4).

7. **Uyma:** Bu tip değerın tanımlayıcı hedefi, diğerlerini üzecek, zarar verecek ve beklentilerini veya normlarını ihlal edecek eylem, eğilim ve dürtülerini kısıtlamaktır. Bu değer, eğer etkileşim ve grup fonksiyonu uyumlu bir şekilde işleyecekse sosyal olarak tahripkâr olacak eğilimleri bireylerin engelleme gereksiniminden tüder. Uyma değerleri, yakındaki diğerleri ile etkileşimde kısıtlamayı vurgular (İtaat, öz disiplin, kibarlık, büyüklere ve ebeveynlere saygı) (Schwartz, 1992: 9, Schwartz, 2009: 5).

8. **Geleneksellik:** Bu tip değerın tanımlayıcı hedefi, bireyin kültür ve dininin sağladığı fikir ve gelenekleri kabul etme, uygulama, saygı göstermedir. Her yerdeki gruplara kendilerinin ortak deneyim ve kendini temsil eden sembol ve pratikler geliştirirler. Bu değerler, grup üyeleri tarafından değer verilen gelenek ve görenek olarak kutsallaşır. Geleneksel davranış modları grup bütünlüğünün tek varlık olarak ifadesinin ve onun hayatta kalmasının varsayılan garantörleri olurlar (Schwartz, 1992: 10, Schwartz, 2009: 5).

9. **İyilikseverlik:** Bu tip değerın motivasyonel hedefi, bir kişinin sıklıkla kişisel ilişkilerde olduğu kişilerin refah ve huzurunu geliştirmesi ve korumasıdır (Yardımcı, sadık, affedici, adil, sorumlu, gerçek arkadaş, olgun biri). Uyma ve iyilikseverlik değerlerinin her ikisi de işbirlikçi ve destekleyici sosyal ilişkileri desteklemektedir. Fakat iyilikseverlik değerleri içselleşmiş bir motivasyonel temel sağlarken, uyma değerleri, negatif çıktılardan kaçınmak için işbirliğini destekler (Schwartz, 1992: 11, Schwartz, 2009: 5).

10. **Evrenselcilik:** Evrenselliğin motivasyonel hedefi, bütün insanlar ve doğanın refahı için, anlayış, takdir, hoşgörü ve korumadır. İnsanlar ana grubun dışındakilerle irtibata geçtiklerinde ve doğal kaynakların kıtlığı ile yüz yüze kaldığında grup ve bireylerin hayatta kalma ihtiyaçlarından ortaya çıkar. İnsanlar farklı olanları kabul etmeme veya onlara adil davranmamanın hayatı tehdit edici bir

mücadeleye, doğal çevreyi korumamanın da kendi hayatının bağlı olduğu kaynakların tahribine yol açtığını fark eder(Schwartz, 1992: 11, Schwartz, 2009: 6)

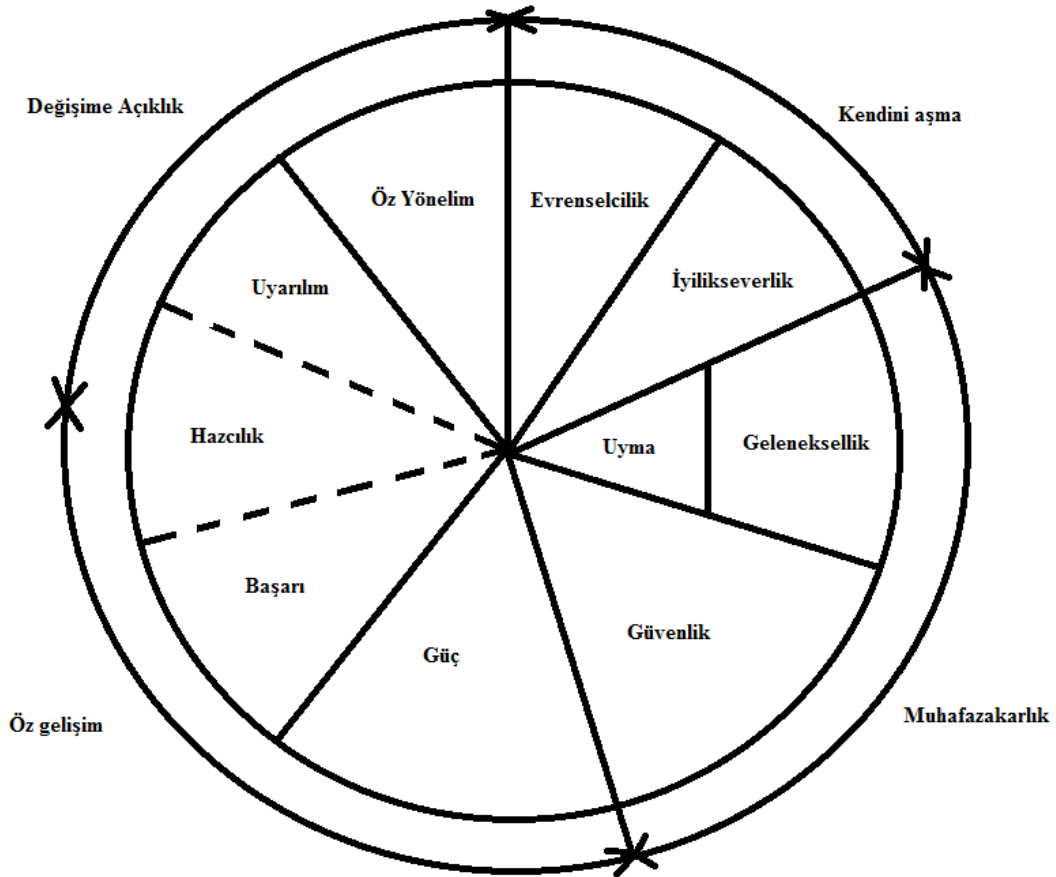
2.6.2.3.2. Schwartz Değer Sisteminin Yapısı

Schwartz, üç evrensel ihtiyaçtan hareketle, birbirine benzer veya farklı güdüsel (motivasyonel) altyapıdaki değerleri içeren ve dinamik bir yapı içinde birbirleriyle ilişkili bir süreklilik gösteren on değer tipi kurgulamıştır. Gdüsel altyapısı uyumlu olan değer tipleri birbirlerine komşu alanlar halinde dizilirken, güdüsel altyapısı çatışmalı olan değer tipleri, birbirlerine zıt kutuplardaki alanlar olarak konumlanmaktadır. Bütün uyumluluklar ve zıtlıklara göre konumlanan on değer tipi çembersel (circumplex) bir dizilim oluşturmaktadır. On değer tipi iki temel güdüsel çatışma ekseninde yer almaktadır. Birinci eksenin bir kutbunda bireysel yenilik arayışı, bağımsız düşünme ve davranma yönelimini içeren Uyarılım ve Özyönelim değer tipleri konumlanmıştır. Karşı kutupta ise bireysel isteklerin toplumsal normlara ve geleneklere göre sınırlandırılması, bireysel ve toplumsal istikrarın korunması yönelimini içeren Uyma, Geleneksellik ve Güvenlik değerleri yer almaktadır. Bu iki kutup, Yeniliğe Açıklık-Muhafazacılık boyutunu tanımlamaktadır. İkinci eksen ise, bireysel başarı ve baskınlık güdüsünü yönlendiren Güç ve Başarı değerlerinin, yakın olunan başkaları, dış gruptaki kişiler ile doğanın esenliği yönelimini ifade eden Evrenselcilik ve İyilikseverlik değerlerinin çatışması üzerine kurulan Özgenişletim (Öz gelişim)-Özaşkınlık (Kendini aşma) boyutudur. Hazcılık değerlerinin ise hem Yeniliğe Açıklık hem de Özgenişletim kutuplarındaki değer tipleri ile ortak güdülerini temsil ettiği ve her iki değer tipi grubuyla da ilişkili olduğu öngörülmüştür (Demirutku ve Sümer, 2010: 18).

Şekil 12'de görüldüğü gibi, değer sistemlerini organize eden, iki temel boyut mevcuttur. Bu boyutlar; standart tipleri birleştiren yüksek mertebeli değer tiplerinden oluşmuşlardır. Değişime açıklık (Öz yönelim ve uyarılımı içerir) buna karşın Muhafazakârlık (Güvenlik, uyum, geleneksellik). Öz gelişim (Güç ve başarı), buna karşın kendini aşma (Evrenselcilik, iyilikseverlik). Hazcılık, değişime açıklık hem de öz gelişim ile ilgilidir.

Birinci boyut, bağımsız düşünce ve eylemi vurgulayan değerlere karşı çıkar ve istikrarın korunması, geleneksel uygulamaların muhafazasını vurgulayanlara destek çıkar.

İkinci boyut, başkalarını eşit kabul eden değerlere karşı çıkar ve bireyin kendi başarısını ve diğerlerine baskınlığını vurgulayanları savunur (Bilsky ve Schwartz, 1994: 167, Ros, Schwartz ve Surkiss, 1999: 52).



Şekil 12. Motivasyonel Değer Tipleri Arasındaki İlişkilerin Teorik Yapısı. (Bilsky ve Schwartz, 1994: 168, Ros, Schwartz ve Surkiss, 1999: 53, Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Harris ve Owens, 2001:522 den uyarlanmıştır.).

Motivasyonel değer tipleri, örnek değerler ve kaynakları tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Motivasyonel Değer Tipleri

Tanım	Örnek Değerler	Kaynakları
Güç: Sosyal statü ve prestij, insanlar ve kaynaklar üzerinde baskı ve kontrol.	Sosyal güç otoritesi, zenginlik	Etkileşim, grup
Başarı: Sosyal standartlara göre yetenek göstererek kişisel başarı.	Başarı, müktedirlik, hırs	Etkileşim, grup
Hazcılık: Memnuniyet ve bir kişinin kendisi için duygusal yüceltmesi	Memnuniyet, hayattan hoşlanma	Organizma
Uyarılım: Heyecan, yenilik ve hayata meydan okuma	Cesaret, değişken hayat, hayata meydan okuma.	Organizma
Öz yönelim: Bağımsız düşünce ve eylem. Seçme, yaratma, keşfetme.	Yaratıcılık, merak ve özgürlük	Organizma ve etkileşim
Evrenselcilik: Bütün insan ve doğanın refahı için anlayış, takdir, tolerans ve koruma.	Geniş gönüllülük, sosyal adalet ve eşitlik	Grup* ve organizma
İyilikseverlik: Bir kişinin sıklıkla iletişiminde olduğu kişilerin refahını koruması ve geliştirmesi.	Yardımsızlık, adalet, bağışlama	Organizma, etkileşim, grup
Geleneksellik: Geleneksel kültür ve dinin sağladığı fikir ve geleneklerin kabulü, uygulanması ve saygı gösterilmesi.	Alçakgönüllülük, dindarlık, hayattaki rolünü benimseme	Grup
Uyuma: Diğerlerini üzecek ve zarar verecek, sosyal beklenti ve normları ihlal edecek eylem, eğilim ve dürtülerin sınırlandırılması.	Kibarlık, itaat, yaşlı ve ebeveynlere saygı gösterme	Etkileşim, grup
Güvenlik, toplumun, ilişkilerin ve kendinin güvenliği, uyumu ve tutarlılığı.	Ulusal güvenlik, sosyal düzen, temizlik.	Organizma, etkileşim, grup

(Schwartz, 1994: 22, Bardi ve Schwartz, 2003: 1208, Ros, Schwartz ve Surkiss, 1999: 52, Bilsky ve Schwartz, 1994: 167, Schwartz, 1996: 122, Schwartz ve Huismans, 1995: 90 uyarlanmıştır.).

*İnsanlar etraflarındaki birincil grubun dışındakilerle irtibata geçtiklerinde, gruplar arası bağımlılığı fark ettiğinde ve doğal kaynakların kıtlığının farkına vardığında olur.

Organizma : Biyolojik organizma olarak bireyin evrensel gereksinimleri.

Etkileşim : Koordineli sosyal etkileşimin evrensel gereksinimi.

Grup : Grupların hayatta kalması ve düzgün fonksiyon göstermesi için evrensel gereksinimler (Schwartz, 1994: 22, Bardi ve Schwartz, 2003: 1208, Ros, Schwartz ve Surkiss, 1999: 52, Bilsky ve Schwartz, 1994: 167, Schwartz, 1996: 122, Schwartz ve Huismans, 1995: 90).

2.6.3. Felsefi Akımlar ve Değerler

2.6.3.1. İdealizm

İdealizme göre değerler ve bilgi hiçbir şeye bağlı olmadan vardır. Doğru bilgi aklın ürünüdür. Sadece bilimsel yöntemlerle elde edilmez aynı zamanda sezgiyle elde edilir. Bilimsel yöntem ve sezgiyi destekler. Ahlaki kurallar değişmez olduğu için evrenselidir.

İdealist görüş gerçekçiliği ruhsal sayan bir felsefe öğretisidir. Gerçeğe giden yolun sadece bilimsel yöntem olduğunu kabul etmez.; sezgisel düşüncenin de bilimsel tutum kadar önemli olduğunu savunur. Bu görüşte değerler mutlaktır ve değişmez bir yapıya sahiptir. Gerçek bilgi ise aklın ürünü olan bilgidir. İyi, doğru ve güzelin evrensel olduğunu savunan bu görüşe göre; öğrencilere yaşayan değerler ve bu değerlerle nasıl yaşayacağı öğretilmelidir. İdealizmde gerçek akıldır ve madde onun bir ürünüdür. Gerçeklerle ilgili olarak, bir yargının doğruluğu, söz konusu yargının diğer yargılarla uyuşmasına bağlıdır. Çünkü idealist görüşte tutarlılık kavramı önemli bir yer tutar. Bu görüşe göre okul kültürel mirası oluşturan değerleri öğretmelidir (Demirel, 2004: 21).

Eğitim açısından idealizm, bireyin kendi yeteneklerinin farkına vararak kendini gerçekleştirmesidir. İnsan sadece bilgi depolayan bir varlık değildir. İnsan çevresindeki olayları gözlemleyen, analiz eden bu oalyların oluşturacağı problemlere çözüm arayan ve bilgi üreten bir varlıktır.

Felsefe tarihinin her çağında bir düşünür tarafından temsil edilen idealizm, eğitimde genellikle kendi kendini gerçekleştirme olarak savunulur. İnsan bilgi depolayan bir canlı varlıktan daha fazla bir şeydir (Ergün, 1999: 75).

Platon'a göre gerçek olan şey saf akla dayanan duyular dünyasının algısından bağımsız iyi, güzel, doğru, adil olma gibi değerlere dayanan idelerdir. İdeler, mutlak olarak sabit olan değişmeyen iyi, güzel, doğru, adil değerlerinin saf akıl tarafından duygulardan bağımsız olarak üretildiği formlardır.

Platon (Eflatun) idealizmin babası olarak kabul edilmektedir. Platona göre gerçek, duyular dünyasından, yani içinde yaşanılan dünyadan (geçici, yalan, sahte) tamamen ayrı bağımsız, mükemmel, hiç değişmeyen formlar yani idelerdir. İdeler mutlak olarak iyi, doğru, güzel, adil, hep aynı kalan saf akıldır. İçinde yaşanılan sahte dünya sürekli değişen, mutlak anlamda iyi, güzel, doğru, adil olmayan saf akla dayanmayan özellikleri kapsar (Sönmez, 2008b:123).

İdealizm felsefi akımının değerler konusundaki görüşü incelendiğinde, değerlerin mutlak, değişmez ve evrensel idealden oluştuğu görülür. İyilik, güzellik, doğruluk, dürüstlük insani bir yapının içerisinde değil, evrenin yapısı içerisinde vardır ve evrenin bir parçasıdır. Bu sebeple değerler bireylere göre değişmez, mutlaktır. Topluma yeni katılan birey, toplumsal hayatı bu evrenin bir parçası olan ve evrende hazır olarak bulunan bu değerler ile bütünleşerek öğrenmelidir. Topluma yeni katılan bireyin bazı davranışları doğru, bazılarını yanlış olarak değerlendirebilmesi için evrende ölçüt olarak hazır bulunan değerleri öğrenmesi gerekir.

İdealizmde değer anlayışı evrensel ve mutlaktır. İdealizm değerlerin mutlak ve değişmez olduğunu ifade eder. İyilik ve güzellik insani bir yapıdan çok evrenin yapısının bir parçası olarak kabul edilir. Çocuk hayatı, kendisini ruhi bütünlükle ahenkli bir hale getiren değişmez değerler yoluyla öğrenmelidir. Onun, bazı hareketleri uygun bazılarını da uygunsuz olarak kabul etmesi için, kendisinin bu ruhi düzenin bir parçası olduğunu anlaması ve değerlendirmesini bu ölçüye göre yapması gerekir (Tozlu, 2006: 234).

İdealist felsefeye göre, insanın bir fizyolojik, ruhsal ve sosyal yapısı olduğu kadar evrenin de kendisine ait olan bir fiziksel ve zihinsel yapısı vardır. İşte değerler evrenin bu zihinsel yapısında yer alır. Birey kendi zihinsel yapısı ile evrenin zihinsel yapısını bütünleştirerek ve evrenin zihinsel yapısında mevcut olan iyilik, güzellik,

doğruluk, dürüstlük gibi değerleri içselleştirerek öğrenir. Sanat ise, bu noktada bireyin içselleştirerek öğrendiği değerlerin idealize edilerek dışa yansıtılmasıdır.

İdealist felsefeye göre değerler; evrenin yapısında vardır ve bireylerin isteklerinden daha fazladır. Değerler mutlak ve içsel olup değiştirilemez ve evrenselidir. İyilik, doğruluk ve güzellik evrensel zihinde yer alır. İdealist felsefeye göre sanat, hayatımızdaki şeyleri idealize ederek yansıttığından başarılıdır (Ergün, 2006: 62).

İdealistlere göre ahlaklı olmak bilgelik davranışlarına sahip olmak demektir. Yani ahlaklılık, ılımlı, kararlı, tutarlı, kendine hakim olma, değişime açık olma, ölçülü yaşama, akli kullanma, erdemli olma, bilge olmak gibi değerlere sahip olmaktır.

İdealistlerin ahlak anlayışı bilgelik ahlakıdır. Temelinde stoacı ahlak anlayışı vardır. Descartes'e göre ahlak, ılımlı, tutarlı ve kararlı olma, kendini yenme, dünyayı değiştirmeden çok kendini değiştirme, görevini yapma, ölçülü olma. Spinoza'ya göre ahlak; akla uygun yaşama, ölçülü olma, bilge olma, erdemli olma, koruma yani yıkımadır; Liebniz'e göre ahlak; erdemli olma, bilge olma, açık seçik bilgi sahibi olma, sevmedir (Sönmez, 2008a: 84).

İdealistlere göre öğrenciler evrende bulunan evrensel doğruları, değerleri ve ahlaki olan davranışları öğretmenleri model alarak öğrenirler. Öğrenciler öğretmenlerinin sahip oldukları değerleri ve ahlaki davranışları öğretmenlerini gözleyerek ve onları taklit ederek kazanırlar. Dolayısıyla eğitim açısından öğretmen, değerlere ve ahlaki davranışlara sahip bir yetişkin olarak yeni yetişecek topluma yeni girmiş bireylere toplumda egemen olan kültürü, değerleri ve ahlaki davranışları aktaran bir kültür taşıyıcısıdır.

İdealist eğitimde merkezde konular, dersler, evrensel doğrular ve bu değerleri aktaracak olan öğretmen vardır. İdealizme göre başat kültürel değeri aktaran öğretmen, öğrenciler için örnek olmalıdır; çünkü öğrenmenin bir yolu da örnek alıp taklit etmedir. Her evrensel doğrunun, kültürel miras içerisinde yeniden doğmasına yardım etmelidir. İnsanlık için doğru ve evrensel olan hedef davranışları, öğrencide öğrenme isteği uyandırarak gerçekleştirmelidir (Sönmez, 2008a: 75).

2.6.3.2. Realizm

Realizme göre bir şey varsa gerçektir ve dış dünya kişinin algılamasından bağımsızdır. Doğru sadece bilimsel yöntemler kullanılarak elde edilebilir, sezgi ve metafiziği reddeder. Kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılması gereklidir.

Bu ekol idealizmin tam aksi bir temelden hareket eder. Obje esastır, kendi başına hürdür ve kendine mahsus bir varlık alanına sahiptir. Realizmin temeli maddenin temel gerçek olduğunu kabul eden bir inançtır. Realist için evren aldatıcı bir görünüş, bir hayal değil; fakat daha çok gerçekte ve somut olarak var olan her şeydir (Tozlu, 2006: 235).

Bu görüşe göre var olan her şey gerçektir. Dış dünyanın insan algılarından bağımsız olduğu varsayımından hareket eden gerçekçilikte, maddenin varlığına olan inanç temeldir. Bir savın ya da inancın doğruluğu, dile getirdiği nesne ya da olgunun var olmasına bağlıdır. Duygu ya da arzulardan öte akla bağlı olması, bu görüşü modern bilimin temelini oluşturan nesnelliği yansıtmaya olanak vermiştir. Gerçekçiler idealistlerin ön gördüğü gibi zihnin kendi dünyasını yaratması yerine, insan zihninin yaşadığı çevre ile bilgi alışverişinde bulunduğunu varsayarlar (Demirel, 2004: 22).

Realizme göre var olan her şey gerçektir ve gerçek olduğu için de varlıklar yani objeler vardır. Realizmde asıl olan maddenin yani gerçekliğin kendisidir. İnsanlar maddenin yani gerçekliğin bilgisini zihnin kendi kendine yarattığı veya oluşturduğu idealarla değil, kendi zihinlerinin yaşadıkları çevre ile etkileşime girmesi sonucunda elde ederler. Bu sebeple tıpkı gerçekliğin bilgisinde olduğu gibi, değerler de bir gerçektir ve gerçekliğin bir parçasıdır. İnsanlar akıllarını kullanarak, kâinatın düzenini keşfederek değerleri öğrenirler. Değerler gerçekte olup bitenleri bize göstermek ve bu olup bitenleri değerlendirebilmek için, bizi cesaretlendirirler ve topluma uyumumuzu sağlarlar.

Realizme göre değerler; gerçekliğin yapısıyla biçimlendirilir. İnsanların akıllarını kullanarak kâinatın düzenini keşfedebileceğini savunur. Bilginin amacı gerçekte olup bitenleri bize göstermek ve bunlara uyum sağlamamız için bizi cesaretlendirmektir (Ergün, 2006: 64).

Realistlere göre değerler objektiftir ve süreklilik gösterir. Bu değerler tanrı tarafından insana verilen akıl yoluyla kazanılabilir. Diğer taraftan değerleri olduğundan daha fazla kutsallaştırmak da yanlış bir tutumdur. Değerler tıpkı diğer gerçeklikler gibi bilim yoluyla kazanılabilir. Yani değerler, bilimin esasları ile bireylere kazandırılabilir.

Realistler, değerlerin sürekli ve objektif olmalarıyla onlara ulaşmada farklı sebepler ileri sürerler. Klasik realistler, akla uygun, genel geçerli bir ahlak kanunu kabul ederken, böyle bir kanunun bütün insanlara mahsus olduğunu iddia ederler. Klasik realistler göre akıl bir vergidir. Yaratıcı tarafından insana verilmiştir. Bu yüzden insan ancak ilahi yardım sayesinde bu ahlak kanununu anlayabilir. İلمي realistler ise bu inancın tam aksine, değerlerin herhangi tabiatüstü bir kutsallık ifade etmeyeceğini öne sürerler (Tozlu, 2006: 239).

2.6.3.3. Pragmatizm

Pragmatizm, deneyimlere dayalıdır ve kullanılan yöntemler esnektir. Tam bir doğru ya da yanlış olmadığından evrensel doğrular ya da yanlışlar yoktur. Değerler içerisinde bulunan zamana, yere ve kültüre göre farklılıklar gösterebilir. Eylemlerin doğruluğu eylemlerin sonuçları ile yani faydalı olması ile değerlendirilir. Bir şeyin doğruluk derecesi faydalı olma derecesine bağlıdır. Doğruluk insanların bakış açılarından bağımsız değildir.

Bu akım, 19.yüzyılda Amerika'da ortaya çıkan bir felsefi akımdır. Yararcılığın özü, bir düşüncenin, bir kavramın ya da bir kuramın bir eylem planı ya da tasarısından başka bir şey olmadığını ve doğruluğunda yalnızca bu düşüncenin başarısından oluştuğu görüşüdür. Bu görüşte ön yargıların yeri yoktur. Bir fikrin, bir inancın ve hipotezin sonuçlarını değerlendirerek gerçeğe varma yoludur. Yararcılık insan deneyimine dayandığından eğitimin amaç ve yöntemlerinde, esnekliğe sürekli deneme ve düzeltmelere olanak tanır. Buna bağlı olarak eğitimde çıkış noktası konu değil çocuktur. (Demirel, 2004: 22)

Pragmatik felsefi anlayışa göre gerçek, insana yarar sağlayan ve uygulanabilir olan demektir. Evrende pek çok gerçeklik vardır. İnsanlar bu gerçekliklerin hepsini kavramayabilirler, ancak kendilerine pratikte yararlı olabilecek, kendi hayatlarında kolaylıkla uygulayabilecekleri gerçekliklerin bilgisine sahip olabilirler. Bu sebeple yararlı olan her şey değişir ve mutlak değildir. Bugün insana yarar sağlayan bir

gerçeklik yarın yarar sağlamayabilir. İnsan gerçekliğin algısını kendisine yarar sağlama açısından değiştirir.

Değerler de tıpkı gerçeklikler gibi insana yarar sağladığı sürece vardır ve insanlar tüm değerleri öğrenemezler. Ancak toplumsal yaşam da kendilerine fayda sağlayacak değerleri öğrenebilirler. Değerler de insanlara sağladığı yarar açısından sürekli değişmektedir. Bugün insana yarar sağlayan bir değer, yarın fayda sağlamayabilir.

Gerçek, insana yararlı olarak uygulanabilendir. İnsan evrende gördüğü pek çok şeyi anlayamaz; tıpkı bir kedinin kitaplıkta gördüğü birçok şeyi anlayamadığı gibi. İnsan için önemli olan onun kendi işine yarayanıdır. İnsan bu dünyada çıkarlarına bakmalıdır. Doğru düşünceler yarar getirmelidir. Gerçekler değerler durmadan değişmektedir. Her şey sonsuza kadar aynı kalmaz. Gerçeği insan çevresi ile etkileşimi içinde yaratır. İş yaparken kullanılan yöntemler sürekli değişmeli, eğitimde bu değişmeyi sağlayacak kadar açık olmalıdır (Ergün, 1999: 76).

Pragmatistlere göre değerler görecelidir. İçerisinde yaşanan kültüre, topluma, zamana hatta bireylere göre değişir. Bir kültürde değer olarak ön plana çıkartılan bir değere, başka bir kültürde rastlanmayabilir. Bunun için değerler evrensel doğrular değildir. Ahlaki davranış da böyledir. Hiçbir ahlaki davranış bilimsel bir kanun gibi oluştuğu kültürel koşulların dışına çıkarak nesnel, evrensel bir değer haline gelemeyiz. Değerler içerisinde oluştukları kültürle birlikte sürekli olarak değişirler.

Değerler için kendilerine dayanılacak hiçbir mutlak prensip yoktur. Bütün değerler, ahlaki ve dini kanunlar, estetik ölçüler kültürel gelişme sırasında değişmeye uğrarlar. Bu görüşte günbegün değişen bir ahlakiliğe yer verilmekle beraber hiçbir ahlaki prensibin içerisinde oluştuğu şartları aşarak, dünya ölçüsünde geçerli herhangi bir değer halini alamayacağı kanaati hâkimdir (Tozlu, 2006: 246, Ergün, 2006: 67).

2.6.3.4. Existentialism (Varoluşçuluk)

Varoluşçu felsefe İkinci Dünya Savaşı esnasında, insanlığın değer erozyonu yaşadığı bir zamanda ortaya çıkmış felsefi bir akımdır. "Varoluşçuluk, bunalım dönemlerinin felsefesi olarak ortaya çıkmıştır. Topluma baş kaldırma, her türlü değeri hiçe sayma, unsurları olduğu için gençler tarafından tutulmuş ve dünyanın her tarafına

hızla yayılmış bir felsefe akımıdır. Bu felsefeye göre insandan başka bütün varlıklar önce yapılır, sonra var olur. İnsanda varoluş varlıktan önce gelir. İnsan önce var olur ve daha sonra kendi özünü, seçmeye dayanan özgür iradesi ile kendisi yaratır" (Ergün, 1999: 79).

Varoluşçu felsefeye göre, insan özgürdür ve kendi değerlerini kendisi oluşturur. Bu sebeple evrensel ahlaki değerler yoktur. Eğitim, akademik becerilerin kazandırılmasından çok, kişilik gelişimine katkı sağlamalıdır. Öğretmen ise kişilik gelişimine yardımcı olmalıdır.

Varoluşçu felsefeye göre, bireyler kendi değerlerini kendileri özgürce oluşturmalıdırlar. Kendi kişilik gelişimlerini kendileri sağlamalıdırlar. Toplum içerisinde yetişkin bireyler, topluma yeni katılan bireyleri değer ve karakter gelişiminde baskı altında tutmamalı ve topluma yeni katılan bireyleri değer oluşumlarını ve karakter oluşumlarını kendi kendilerine tamamlayabilmeleri için özgür bırakılmalıdır. Varoluşçu eğitimin amacı, bireyin sahip olduğu ve olacakları özgürlükleri artırmak ve onlara sahip olacakları değerleri kendi kendilerine kazanabilmeleri için özgür bir ortam sağlamaktır. Öğretmen ise, öğrencinin değer kazanımına ve karakter oluşumuna asla müdahale etmemeli, sadece öğrenciye bu konularda yardımcı olmalı ve onlara rehberlik etmelidir.

Varoluşçu görüşe göre eğitimin amacı özgürlüklerin artmasıdır. Her bir öğrencinin kendi değerler sisteminin özgürce ve yetişkinlerin zorlaması olmaksızın geliştirilmesine izin verilmeli ve yardımcı olunmalıdır. Fakat bu görüşün eğitim sürecine yaklaşımındaki kesin tutum, bilgi düzeyi, eğitim süreci, birey-grup etkileşimi, öğretmen ve öğrenci konularına ilişkin var olan uygulamaları reddetmesi, onun uygulanabilirliğini zorlaştırmaktadır. Varoluşçu öğretmen, yardıma gereksinim duyan öğrencinin yardımına koşan ve kişiliğin geliştirilmesine yardım etme zorunluluğunda olan bir kişidir (Demirel, 2004: 22).

Değerler, eski metafizik ya da sosyolojik gerçeklikteki kavramlarla sınırlı kalmayıp, kişilerin tercihleriyle ortaya çıkmaktadır. Dış evrensel ölçütler değerlere ilişkin yorumlamada kullanılmaz. Değerler kişilerin tercihleri ile ortaya çıkarlar. Bu nedenle değerler; toplumdan topluma, kişiden kişiye değişebilir özellik taşırlar. Birey, eylemlerde kendi kendisini yönlendirirse bir değer yaratır (Ergün, 2006: 69) .

2.7. Değerler Eğitimi

Ahlak gelişimi, bireyin içerisinde yaşadığı toplumun değer yargılarını öğrenerek ve bunları içselleştirerek kendi değer yargılarını oluşturması ve geliştirmesi sürecidir. Bu süreç içerisinde çocuk; hak, adalet, iyi-kötü, doğru-yanlış, güzel-çirkin gibi kavramlara bakarak kendi doğrularını geliştirir.

Çocuklar değerleri çok erken yaşta aileleriyle birlikte medya, akran grupları, oyun grupları, bakıcılar, yerel toplum ve diğer kurumlardan öğrenmeye başlarlar. Çocuklar bir ahlaki düşünceyi ilk iki yıl içerisinde oluşturmaktadırlar. Bu duygusal ve sosyal gelişimle yakından ilgilidir. Bu yüzden çocuklar okula okul öncesi oluşmuş farklı değerlerle gelirler. Burada okulun rolü iki katlıdır. Çocukların sahip oldukları mevcut değerlere ek yapmak ve onun üzerine inşa etmek ve çocukların kendi değer gelişimleri üzerine düşünmelerine yardım etmektir (Halstead ve Taylor, 2000: 169).

Değer eğitimi, kültürün içerisinde var olan ve toplumun deneyiminden geçmiş olan değerlerin okul ortamında resmî eğitim programı ve gizli eğitim programı ile öğrencilere aktarılması ve öğrencilerin ahlaki davranışı kazanmasıdır.

Veuglers'e göre değer eğitimi, eğitimde değerlerin aktarılmasını, güçlendirilmesini eğitim programı vasıtasıyla aktarımı ve okul ortamında ahlaki bir iklimin güçlendirilmesinin yollarını arar (Veuglers, 2000: 37).

Değerler eğitimi, değerlerin bilinçli ya da örtük olarak bireylere kazandırılması sürecidir. Yani değerler eğitimi bireye içerisinde yaşadığı toplumun kültürel ve evrensel olan değerlerinin kazandırılması ve bireyin, bu değerlere göre davranışta ve eylemde bulunmasının sağlanmasıdır.

Değerler eğitimi değer kazandırma etkinliğidir. Değerleri geliştirme veya gerçekleştirme süreci için açık bir girişimdir. Değerlerin açık ve şuurdu bir şekilde öğretilme teşebbüsüdür. Doğrudan ya da dolaylı olarak kişilerin değerler hakkındaki anlayış ve bilgisini geliştirmek, onların bireyler ve daha geniş bir toplumun üyeleri olarak belli değerler doğrultusunda davranabilmesini sağlamak için gerekli beceri ve eğilimleri aşlamaktır (Hökelekli ve Gündüz, 2007: 385, İşcan, 2011: 30).

Eğitimin görevlerinden biri de, bireylere içerisinde yaşadığı toplumun değerlerinin ve evrensel değerlerin aktarılması, bu değerler göre davranışta ve eylemde

bulunmalarının sağlanmasıdır. Öğrencilere hangi değerlerin aktarılacağına kimlerin karar vereceğinin ve değerleri aktarma işleminin nasıl olacağını belirlemesi son derece önemlidir.

Halstead'a göre değerler eğitimi, iki görüşü içerir. Birincisi, uygun değerlerin belirlenmesidir. Bu eğitimcilerin, okulların veya seçilmiş temsilcilerin sorumluluğundadır. İkincisi ise, bu benimsenen değerlerin çocuklara aktarılmasıdır. Bu durum eğitim programlarında, sporda, toplumsal ilişkilerde, hayır toplantılarında, genelde öğrenci öğretmen ilişkisi vasıtası ile örtük program ve okul etiği ile gerçekleştirilir (Halstead, 1996: 7).

Değerler eğitimi, karakter eğitimi, ahlak eğitimi olarak da nitelendirilmektedir. Aslında karakter eğitimi ve ahlaki davranışta bulunma eğitimi, değerler eğitiminin bir parçasıdır.

Lovat'a göre değerler eğitimi; ahlaki eğitim, karakter eğitimi ve etik eğitimi isimlerini de içeren birtakım isimlerle uluslararası olarak tanınır. Bu isimlerin her biri bir veya diğer bir özelliği vurgulayarak farklı bir anlama sahiptir (Lovat,2010: 3).

Çocuk değerleri ilk olarak ailede öğrenir. Fakat okula başladığında, okul da değerleri öğretmeye başlar. Burada okulun görevi ailenin öğrettiği değerleri yok etmek değil onlara destek çıkmaktır. Okul tarafsız olarak görev yerine getirdiği için değerler öğretiminde diğer kurumların etkisini azaltacaktır. Çünkü farklı kurumlar kendi değerlerini aktarma çabalarına girişeceklerdir ve okul bu girişimin etkisini azaltacaktır.

Lovat'a göre kişisel ve toplumsal değer dünyasının içerisine girmek öğretmen ve okulların oynaması gerektiği meşru ve önemli rollerden biridir. Bu ailenin etkisini kaldırmak teşebbüsünden ziyade, ailenin etkisini desteklemek ve güçlendirmek anlamına gelir. Öğretim ve okulun değerler eğitimi vermesi ile "değer eğitiminin sadece aile ve dini kuruluşların inisiyatifinde olduğu inancı" tersine çevrilmiştir. Aslında tarafsız olarak fonksiyon gösteren öğretim ve okulun, aileyi de içeren diğer sosyal örgütlerin potansiyel etkisini azalttığı söylenebilir (Lovat, 2010: 3).

Değerler eğitiminde önemli olan evrensel değerler listesinin çıkartılmasıdır. Bunun için, Kur'an, İncil, Tevrat, Buda öğretileri, Konfüçyüs prensipleri içerisinde yer alan ve doğru davranışlar, temalar, konular, örnek hikâyeler iyi taranmalı, bütün

öğretilerde olumlu davranış olarak nitelendirilen doğruluk, erdemlilik, dürüstlük, sorumluluk, cesaretlilik, saygılı olma, merhametli olma, adaletli olma gibi davranış ve temalar evrensel değerler listesini oluşturmalıdır.

Kinnier, Kernes ve Dautherbies 'e göre öz ve evrensel değerler listesi İncil ve Kuran gibi kutsal kitaplarda tekrar tekrar bulunan temaların araştırılması ile bulunmuştur. Bu listede en sık bulunan değerler arasında altın kural ve onun getirdikleri vardır ve doğruluk, adalet, kişisel sorumluluk, öz disiplin, cesaret, inanış gibi erdemleri, saygı ve merhameti içerir. Bu değerler çoğunlukla dini, politik örgütler tarafından tanımlanan evrensel değerlere uymaktadır (Kinnier, Kernes ve Dautherbies, 2000: 8).

Tablo 5'te farklı kurum ve ülkelerin belirledikleri ortak değerlerin listesi verilmiştir.

Tablo 5.

Farklı Kurum ve Ülkelerin Belirledikleri Ortak Değerler Listesi (Doğanay, 2011: 233)

Ülke	Ortak Değerler
Türkiye	Adil olma, Bağımsızlık, Barış, Bilimsellik, Çalışkanlık, Dayanışma, Duyarlılık, Dürüstlük, Eşitlik, Hoşgörü, Özgürlük, Saygı, Sevgi, Misafirperverlik, Sorumluluk, Temizlik, Vatanseverlik, Sağlıklı olmaya önem verme, Yardımseverlik, Aile birliğine önem verme
Avustralya (Queensland Eyaleti)	Tarafsızlık, Gerçeğe saygı, Akıl yürütmeye saygı, Adalet, Eşitlik, Başkalarının iyiliğini düşünme, Özgürlük, Çeşitliliği kabul etme, Çatışmalara barışçık çözümler arama
NCSS ABD	Özgürlük, Gizlilik, Doğruluk, Hukukun üstünlüğü, İnsan onuru, Adalet, Sadakat, Uluslar arası insan hakları, Hakkaniyet, Eşitlik, Sorumluluk, Dürüstlük, Çeşitlilik, Otoriteye saygı.
Yeni Zelandada	Saygı, Sorumluluk, Dürüstlük Ve Doğruluk, Başkalarına Önem Verme, Merhamet (Sevecenlik), İyilik Severlik, Yasal Otoriteye İtaat, Görev (Zorunluluk) (Heenan, 2009 : 3)

2.7. 1. Değerler Öğretiminde Yaklaşımlar

2.7. 1.1. Değeri Telkin Etmek

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlükte "telkin, bir duyguyu, bir düşünceyi aşılama (*isim*). Bilinç dışı bir sürecin aracılığıyla, kişinin ruhsal veya fizyolojik alanıyla ilgili bir düşüncenin gerçekleştirilmesi (*ruh bilimi*). " şeklinde tanımlanmıştır.

Telkin yaklaşımında, yetişkin tarafından iyi kabul edilen değerler tartışılmaksızın kurallar olarak ortaya konur, çeşitli örnekleme ve genellemelerle desteklenerek öğrenciler bunlara uymak için ikna edilir. Öğrenciden önceden tespit edilen değerın doğruluk ya da yanlışlığını sorgulaması, farklı bağlamlarda nedenler ve sonuçlar üzerine fikir yürütmesi yerine değerın anlamını ve değer ile ilgili örnekleri bilip takdir etmesi beklenir. İstenen değerlere uygun davranış gerçekleştiğinde öğrenciler ödüllendirilerek değerleri benimsemeleri amaçlanır (Kaymakcan ve Meydan, 2011: 36).

Telkin yaklaşımında, şiirler, masallar, kahramanlar, hikâyeler, özlü sözler kullanılarak daha önceden belirlenmiş değerlerin belli bir program dâhilinde öğrenciye aktarılması ve bu içselleştirmesi amaçlanmıştır.

Telkin yaklaşımının amacı, arzu edilebilir olduğu düşünülen belirli değerleri içselleştirebilmek ya da yerleştirmektir. Bu yaklaşıma göre değerler, kaynağı toplum ve kültür olan davranışın standartları veya kuralları olarak görülür (Superka, Ahrens, Hedstorm, Ford ve Johnson, 1976: 21)

Telkin yoluyla değerler öğretimi hikâye kitaplarında, romanlarda ve filmlerde bulunan kahramanlar vasıtasıyla gerçekleştirilir.

Telkin yoluyla değer öğretiminde, örnek yaşam olayları, abide şahsiyetlerin hayat hikâyeleri, şiirler ve marşlar sınıf içi ya da sınıf dışı etkinliği olarak kullanılabilir (Aktepe ve Aktepe, 2009: 199).

Kahramanlar kullanılarak değerler zaman ve mekânın dışına çıkarak bireylere aktarılabilir. Sanchez'e göre, bir kahraman, eylemleri zaman içerisinde belirli bir noktada bir kültürün ahlaki ve etik standartlarını yansıtan bir kadın veya erkektir. Kahramanların örnekleştirdiği bazı değerler belirli zaman ve mekânları aşarlar, daha

geniş ve evrensel olarak görülebilirler. Kahramanlar vasıtası ile değerler eğitimi standart ders kitaplarını aşan çeşitli eğitim materyal ve prosedürlerinin kullanılmasını gerektirir. Çoklu ortam eğitimi ile kahramanların çok boyutlu özellikleri derinlemesine resmedilebilir (Sanchez, 1998, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424190.pdf>).

Değerler eğitimini telkin yoluyla gerçekleştirmek isteyen eğitimcilere göre değerler, toplum içerisindeki bireylerin davranışlarını belirleyen ve bu davranışlara rehberlik eden standartlaşmış kurallardır. Bir öğrencinin değerli olması tamamen toplumsal kurumların standartlarını ve kurallarını kabul etmesine bağlıdır. Öğrenciler kendilerine telkin edilen değerleri, kabul ederek kendi değer sistemini oluşturur. Telkin sürecinde öğrenci alıcı ve tepki göstericidir (Huitt, 2004: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html>).

Bu yaklaşımın temelinde, yetişkinlerin çocuklara ahlaki değerleri doğrudan öğreterek onların davranışlarını şekillendirme ve iyi alışkanlıklar kazandırma görev ve sorumluluğu olduğu inancı yatmaktadır. Bu yaklaşımda öncelikle kazandırılacak değer, belirlenmekte ve zamanlanmış ve programlanmış etkinlikler aracılığıyla bu değer kazandırılmaya çalışılmaktadır (Doğanay, 2011:236).

Bu yöntem uygulanırken amaç belirlenmeli, ölçütün ne olduğu belirlenmeli, davranışları pekiştirici yöntem seçilmeli, tartışmadan kaçınarak yöntem uygulanmalı, değerlendirmesi yapılarak gerektiğinde tekrarlama yapılmalıdır (Doğanay, 2011:238).

2.7. 1.2. Değer Açıklamak

Hümanizme göre, merkezde insan vardır. Gerçeği bulmak bireyin yeteneğidir. Fakat gerçeğe ulaşma genel kabul görmüş şeyleri hemen kabullenme değil, bilimsel yöntemleri kullanma ile olur. Hümanistik eğitim anlayışına göre, kişilerin algıları davranışlarını etkilemekte ve ona yön vermektedir. Önemli olan geçmiş ya da gelecek değil yaşanan andır.

Değer açıklama yaklaşımı, temelde "hümanistik psikoloji" ve "hümanistik eğitim" hareketinden ortaya çıkmıştır. Çünkü bu yaklaşım Gordon Allport, Abraham Maslow, Carl Rogers'in fikir ve teorilerini uygulamaya yöneliktir (Huitt, 2004: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html>).

Değer açıklama yaklaşımının ana çıkış noktası, hem matematiksel düşünmeyi hem de duygusal farkındalığı kullanarak öğrencilerin kişisel davranış kalıplarını incelemek ve öğrencilerin değerlerini açığa çıkartıp bu değerleri gerçekleştirmelerinde onlara yardım etmektir.

Diğer taraftan değer açıklama yaklaşımının bir amacı da, öğrencilerin sahip oldukları değerlerin farkına varmalarını sağlamak, bu değerleri tanımlamak, değerler arasındaki ilişkileri fark ettirmek, değer çatışmalarını ortaya çıkartıp, bu çatışmaları çözmek, öğrencilerin kendi değerlerini başkalarıyla paylaşmalarını sağlamak ve kendi değer sistemlerine göre davranmaları konusunda öğrencileri cesaretlendirmektir (Superka vd., 1976 : 105).

Değer açıklama yaklaşımının ana kısımlarını açıklayan yedi aşamalı bir süreç vardır. Bu süreçleri şu şekilde sıralayabiliriz (Rokeach, 1975:123).

Bunlar:

1. Bir seçimle yüz yüze kaldığında alternatifleri araştırmak.
2. Seçmeden önce muhtemel sonuçlarına önceden bakmak.
3. Diğerlerine bağlı olmaksızın kişinin kendi seçimini yapması.
4. Kişinin kendi tercih ve değerlendirmelerinin farkında olması.
5. Kişinin tercih ve seçimlerini başkalarına açıklamada istekli olması.
6. Seçim ve tercihlere uygun bir tarzda davranış göstermesi.
7. Bu tarzda tekrarlı bir şekilde davranış göstermesi.

Bu aşağıdaki değer tercihlerini işleme olarak yorumlanabilir.

1. Dar görüşlülük ya da kapalı görüşlülükten ziyade açık görüşlülük.
2. Geçmiş ya da mevcut zamandan ziyade gelecek zaman perspektifi.
3. Bağımlılık ve itaatten öte bağımsızlık ve özgürlük.
4. Kendini aldatmadan ziyade kendi kendinin farkında olma.
5. Korkaklıktan ziyade dik durma cesareti.
6. Mantıksal tutarlılığa tutarsızlıktan ziyade mantıksal tutarlılık.
7. Güvensizlik ve bağımlı olmaktan ziyade güvenilirlik ve bağımsızlık

(Rokeach, 1975:123)

Dale'ye göre değer açıklaması; öğrencilerin yukarıda belirtilen yedi adımlık süreci takip ederek, kendi şahsi değerlerini açığa çıkarma yollarını ararlar. Değer açıklamada öğretmenler öğrenci değerleri hakkında yargısızdırlar. Öğrencileri etkileme kaygısı ile öğretmenler, öğrenciler hangi değere ulaşırlarsa ulaşınsınlar onlara saygı duyarlar (Dale ,1994:5).

Değer açıklama yaklaşımının içeriği ve öğretilimi dört ana başlıkta toplanabilir. (Kirschenbaum, 2000: 4).

1. Arkadaşlık, aile, sağlık, kişisel zevkler, sosyal, kültürel ve siyasi bir konu öğretmenler, öğrenciler, grup liderleri ve grup üyeleri tarafından seçilir.
2. Öğretmenler, grup liderlerini, ebeveynleri ve bu konu hakkında diğer katılımcıları yazmaya, konuşmaya, tartışmaya sevk edecek veya teşvik edecek bir soru sorar veya bir etkinlik düzenlerler.
3. Etkinlik gerçekleştirme ve tartışma sürecinde öğretmen bütün görüşlere saygı duyulduğu psikolojik güven atmosferini sınıfta oluşturur.
4. Öğretmen sınıfta düzenlendiği etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin seçilen konuyu, "Dar görüşlülük/Açık Görüşlülük", "Geçmiş veya mevcut zaman/Gelecek zaman", "Bağımlılık/Özgürlük", "Kendini aldatma/Kendinin farkında olma", "Korkaklık/Dik durma", "Mantıksal tutarsızlık/Mantıksal tutarlılık", "Güvensizlik/Güvenilirlik" açısından değerlendirmelerini sağlar.

Değer açıklama yaklaşımı kişinin neye değer verip, neye değer vermediğini, kendine uygun değerleri nasıl seçip ve nasıl doğruladığını, arkadaş ve çevre etkisinden bağımsız bir şekilde değer seçimini yaptığını ve bu seçtiği değere uygun davranış gösterip göstermediğini ortaya koyar.

Bu yaklaşım; kişisel değerler ile ahlaki değerleri birbirinden ayırmadığı ve aralarındaki farkı ortaya koymada başarısız olduğu, doğru davranış ve yanlış davranış arasında ayırım yapmadığı, değerleri sadece açıkladığı fakat öğretmediği için eleştirilmiştir.

Bu yaklaşım bireyin kendi duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin farkında olmasını, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini ve yaşam onuruna sahip olmasını kapsar. Bu yaklaşım bireyin yaşam değerlerini fark etmesine, doğru karar almasına, kararını

uygulamasına ve başarmasına yardım eder. Yaşam becerileri eğitimi olarak da anılır. Değişen dünyada öğrencinin yaşamının tümünde ona rehberlik edecek bilgi, beceri ve duyguları öğrenmesine yardım eder. Değer açıklama yansız bir yaklaşımdır. Değer açık bir şekilde öğretildiğinde etkisinin azalacağı düşünülmektedir. (MEB, 2006)

Değer açıklama yaklaşımında, öğrencinin hangi değerleri alacağı önceden belirlenmez bunun yerine öğrenciye kendi değerlerini kendisi belirlemesi için imkanlar sunulur. Öğrencileri düşünmeleri ve düşündüklerini anlatmaları için gerekli ortam hazırlanır.

Telkin yöntemi, genelde dış standartlar ve ahlaki gelişime, analiz yaklaşımı, mantıksal ve ampirik sürece dayanırken, değer açıklama yaklaşımı ise, hangi değerlerin pozitif ve hangi değerlerin negatif olduğuna karar vermek için iç bilişsel ve etkin karar verme sürecine dayanır (Huitt, 2004: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html>).

2.7. 1.3. Değer Analizi

Bu yaklaşımın amacı, öğrencilere değerlerle ilgili konularla ilgilenirken mantıksal düşünme ve bilimsel araştırma prosedürlerini kullanmalarına da yardımcı olmaktır. Ahlaki gelişim gibi bu yaklaşım da rasyonelliğe vurgu yapar. Öğrenciler, bir olayın değeri ve iyiliği hakkında doğrulanabilir gerçekleri sağlama konusunda cesaretlendirilir. Değer verme bu gerçekleri belirleme ve doğrulamanın bilişsel sürecidir. Ahlaki muhakeme yaklaşımının tersine, değer analizi kişisel ahlaki ikilemlerden ziyade temelde sosyal değer konuları üzerinde yoğunlaşır. Değer verme süreci "vicdan ve kalbin söyledikleri ile değil, fakat mantığın kural ve prosedürleri ile yönlendirilmelidir. Bu perspektiften bakıldığında, insanoğlu, "his ve tutkularını bilimsel metotlara boyun eğdirerek en yüksek iyiliği elde eden bu dünyadaki mantıklı bir aktördür". Böylece değer konularını mantık ve bilme göre çözer (Superka vd., 1976 : 55)

Değer analizi yaklaşımı, öğrencilerin kendilerine en uygun değerleri seçerken ve bu değerlere göre karar verirken bilişsel unsurların kullanılmasını öngörmektedir. Çünkü bu yaklaşıma göre alışkanlık ve tutumlar sadece basit davranış tekrarlarıyla kazandırılmaz. öğrenciler değer içeren konuları bilimsel düşünme basamaklarına göre değerlendirmelidir.

Değer analizi yaklaşımı, değer eğitiminde dikkati, düşünceyi ve ayırt etmeyi gerektiren bir analizdir. Değer soruları üzerinde duygusal olmadan, akılcı bir şekilde test eder. Bu yaklaşımda ahlâkî gelişim teorisinin tersine öğrenciler bir pozisyon alır ve yargılar. Değer analizi yaklaşımı gerçek ya da yapay bir problemle karşılaştığı zaman uygulanan bir yaklaşımdır (MEB, 2006).

Değer analizi yaklaşımında duygusallıktan ziyade akılcı ve mantıklı olma ön plandadır. Bu yaklaşıma göre, öğrenci tarafından seçilecek bir değer bilimsel araştırma yöntemleri ve eleştirel düşünme sürecinden geçtikten sonra seçilmelidir.

Değer analizi yaklaşımı kasıtlı, ayırıcı ve dikkatli bir şekilde değer sorunlarını duygusallıktan uzak mantıksal bir biçimde tanımlayarak bu sorunların çözümünde doğru karar almayı öngörür. Öğrenciler şayet bir görüş benimseyecekse veya bir değer seçecekse ahlaki sorgulamanın tam tersine değeri analiz ederek duygusallıktan uzak mantıksal bir davranış sergiler (Çengelci, 2010: 20).

Öğrencilere değerlerle ilgili soruları anlamaları için analiz yeteneklerinin ve dikkat yeterliliklerinin geliştirilmesi gereklidir (MEB, 2006).

Değer analizi yaklaşımında kullanılan süreç sekiz aşama olarak belirtilmiştir. Bu aşamalar şöyle sıralanmıştır:

1. Değer sorununu belirleme,
2. Karşılaşılan değer sorununu açıklığa kavuşturma,
3. Sorun hakkında bilgi ve kanıtlar toplama,
4. Bilgi ve kanıtların uygunluğunu denetleme ve doğruluğunu değerlendirme,
5. Olası çözüm yollarını belirleme,
6. Çözüm yollarının her birinin olası sonuçlarını belirleme ve değerlendirme,
7. Seçenekler arasında birini seçme,
8. Seçilen öneri doğrultusunda davranışta bulunma (Yalar, 2010: 46)

Değer analizi yaklaşımı, ahlaki gelişim yaklaşımında sunulan kişisel ahlaki ikilemlerden ziyade, temel sosyal değerler üzerine odaklanır (Huitt, 2004: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html>).

Değer analizi yaklaşımına göre, öğretim basamaklarını şu şekilde sıralayabiliriz (Aktepe ve Aktepe, 2009: 200).

1. Öğrencilere sosyal bir problemi içeren yaşanmış bir olay ya da hikâye anlatılır ve öğrencilerin örnek olay veya hikâye edilen olayı tanımları sağlanır.
2. Sosyal bir problemin çözüm seçenekleri ortaya konulur.
3. Öğretmen öğrencilere benzer bir olayla veya problemle karşılaştıkları zaman nasıl davranmaları gerektiği konusunda öğrencileri bilgilendirir. Nasıl davranmaları gerektiği konusunda sorular sorar.
4. Çözüm seçenekleri konusunda öğrencilerin deneyimlerini ve duygularını açıklamalarına imkân verilir. Öğrencilerin diğer öğrencilerin değerlerine empati kurmaları sağlanır. Siz de bu konuda Hasan gibi mi davranırdınız gibi.
5. Öğrencilerin benimsedikleri değere uygun davranışta bulunup bulunmadıkları öğrencilere yargılatılır ve değere uygun davranış gösterme konusundaki kararlarının doğru olduğuna dair öğrencilerden kanıt toplamaları istenir.
6. Son basamakta öğrencilerin düşünülen ve üretilen alternatif seçeneklerin en iyisini seçmesi beklenir. Bu konuda öğrencilere öğretmenler yardımcı olurlar.

2.7. 1.4. Ahlaki Muhakeme (Analiz)

Superka ve diğerlerine göre, ahlaki muhakeme yaklaşımının temel amacı, öğrenciye başarılı ve ardışık aşamalar üzerinden daha karmaşık ahlaki düşünme kalıplarını geliştirmeleri konusunda yardımcı olmak ve onları uyarmaktır (Superka, vd., 1976: 31).

Bu yaklaşımın savunucuları değer verme terimini kullanmazlar ve değerler terimini de tanımlamazlar. Bu yaklaşım, temelde adalet, eşitlik ve insan şerefi gibi, ahlaki değerler üzerine odaklanmıştır. Sosyal, kişisel ve estetik gibi değer tipleri genellikle göz önüne alınmaz (Superka vd.1976: 31, Huitt: 2004, <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html>). Kohlberg'in Ahlaki Gelişim teorisi bu yaklaşım için bir mantık sağlamada en sık kullanılanlardan biridir.

Ahlaki gelişim perspektifini benimseyen eğitimciler ahlaki düşünmenin belirli diziler üzerinde aşamalı olarak geliştiğine inanırlar. Bu yaklaşımın temeli Lawrence Kohlberg'in 6 aşamada ve 25 "temel ahlaki kavramlar" sunduğu çalışmasına dayanır (Huitt, 2004: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html>).

Kohlberg'in ahlak gelişim evreleri anlayışında, bireylerin değerler sistemini elde edebilmesinin sadece formal eğitim etkinlikleriyle gerçekleştirilmesi mümkün görünmemektedir. Bu açıdan bazı yazarlar bu gelişim aşamalarının bireylere doğrudan öğretilmeyeceğini, bu ilkelerin aile, hukuk ve ekonomi gibi sistemler içinde gerçekleştirilebileceğini ileri sürerler. Çocukların bu ahlaki değerleri benimsemeleri ancak arkadaşları ve yetişkinlerle iletişime geçmek suretiyle mümkün olabilecektir (Kılavuz, Gürses, 2009: 2988).

Ahlaki muhakeme yaklaşımının değer öğretimi aşamaları şu şekilde sıralanabilir (Huitt, 2004: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html> Aktepe ve Aktepe, 2009:200):

1. Öğrencilere gerçek hayattan alınmış doğru-yanlış, iyi-kötü, güzel-çirkin gibi ikilemlere dayalı hikâyeler anlatılır.
2. Öğrencilere örnek olay verilerek grup çalışması yapmaları ve işbirlikçi öğrenmeyi gerçekleştirmeleri için öğretim ortamları hazırlanır. Değerlerle ilgili örnek olaylarda ikilemler oluşturulur ve öğrencilerin bu ikilemleri tartışması ve doğru davranışı seçmesi sağlanır.

Bu süreçte önemli olan değerle ilgili olarak verilen karar değil, karara varıncaya kadar öğrencinin neleri düşündüğü veya konuştuğudur. Öğrenciye kazandırılmak istenen değerler hikâyeler yoluyla öğretilmeli, hikâyenin sonucunda öğrencinin görüşü alınmalıdır. Burada öğrencinin çözümünden ziyade, çözüme ulaşmak için öğrencinin kullandığı akıl yürütme yoludur ve neden bu çözümü seçtiği konusundaki düşüncesidir (Aktepe ve Aktepe, 2009:200).

Bu yaklaşımın temel amacı öğrencinin zihnine seçilmiş olan değerleri yerleştirmek değil geliştirdikleri davranış konusunda öğrencilere yardımcı olmak için ahlaki prensip geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Yazıcı, 2006: 508).

Kohlberg tarafından geliştirilen bu yaklaşımda amaç, öğrencilere verilen ahlaki ikilem içeren hikâyelerle onların ahlaki yargılarını ortaya çıkarmaktır (Akbaş, 2004:100)

Bu yaklaşımda öğretmenin rolü, ahlâkî ikilemlerin bulunduğu örnekler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım etmektir. Öğretmen bunu yaparken her öğrenciyi ahlaki ikilemle karşılaştırır ve diğer öğrencilerin verilen örnek olayla ilgili söylediklerini duyma fırsatı verir. Bu yaklaşımda amaç, öğrencilerin zihnine seçilmiş değerleri yerleştirmek değildir (Meb, 2006).

Ahlaki ikilem iki farklı değer ilkesinin çatıştığı gerçek yaşam problemleridir. Ahlaki ikilem Fenton'a göre şu özellikleri taşımaktadır:

- İkilem derste ele alınan konularla ilişkili olmalıdır.
- İkilem mümkün olduğunca basit olmalıdır.
- İkilem açıkça belirgin tek bir yanıt yerine, farklı yanıt seçeneklerini içerecek şekilde açık uçlu olmalıdır. Burada amaç öğrenciler arasında bilişsel çatışma, tartışma ve akıl yürütmeyi sağlamaktadır.
- İkilem öğrencilerin olgusal bilgiler üzerine değil, çatışmanın akıl yürütme boyutuna odaklanmasına yardımcı olmalıdır.
- İkilemler öğrencilerin düzeylerine uygun olmalıdır (Doğanay, 2011: 245).

2.7. 2. Değerler Eğitiminin Amacı

Okulun temel görevi, öğrencilerin hem bilişsel hem de sosyal yönden gelişmelerini sağlamak, kendilerine, ailelerine, içerisinde yaşadıkları topluma faydalı, hoş görülü, paylaşımcı, erdemli, işbirlikçi, dürüst, merhametli, sorumluluk bilincine sahip, adil ve mutlu bireyler olarak yetiştirmektir. Bu değerler öğrencilere eğitim programları ile açık olarak ya da örtük program vasıtası ile kapalı olarak aktarılmaktadır.

Lickona'ya göre okulun öğretmesi gereken iki temel ahlaki değer "saygı" ve "sorumluluktur". Adalet, hakkaniyet, tolerans, iç disiplin, yardımseverlik, merhamet, işbirliği, cesaret ve birçok demokratik değerler saygı ve sorumluluğun bir biçimidir; saygılı ve sorumlu bir biçimde davranmaya yardım eder (Lickona, 1992: 45).

Okulların görevlerinden biri, okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, onların ahlaki gelişimine katkıda bulunmak ve karakterini olumlu yönde etkilemektir (Akbaş, 2008: 9).

Değerlerin kazandırılması sürecinde öğrenci, çevresinde iletişimde bulunduğu bireyleri örnek alır. Öğretmen bu kişiler arasında en önemlisidir. Öğrenci öğretmenini model alarak, etkileşimde bulunarak ve öğretmeninden takdir görerek değerleri kazanır ve bu değerleri içselleştirir. Okullarda bu değerleri öğrencilere aktaracak uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları iyi bir şekilde uygulayacak, öğrencilere model olacak öğretmenler bulunmalıdır.

Değerler eğitimi sırasında öğretmenler; öğretilmek istenen değerleri benimsemiş bir model olarak, sınıf içerisinde ortak bir sosyal doku oluşturarak, her öğrenciye sorumluluk vererek, iyi ve kötü sonuçlarıyla davranışların taşıdıkları olumlu ve olumsuz değerleri hissettirerek, öğrencilere karar verme olanağı tanıyarak, paylaşım fırsatı vererek, ortaklaşa çalışmaya teşvik ederek tartışma ve paylaşım ortamları oluşturarak değerlerin kazanılmasına yardımcı olurlar (Hökelekli ve Gündüz, 2007, 389-390).

Günümüzde gelişen iletişim teknolojileri ile birlikte dünyada sınırlar kalkmıştır. Bireyler farklı kültürlerle tanışma ve kendi kültürlerini başka kültürlerle aktarma fırsatı bulmuştur. Bu tanışma, kendi kültür ve değerlerinin yozlaşmasına sebep olabilir. Eğitim kurumları, bireylere sadece teknolojik, mesleki, uygulamalı eğitim vermekle kalmayıp kültürel yapıyı, değerleri, inançları koruyan, bireylerin ahlaki gelişimlerini güçlendiren, ahlaki değer ve yargıları kazandıran bir eğitim vermek zorundadır.

Lickona'ya göre, modernizm ile birlikte din ve manevi değerlerin hayatı anlamlı kılan etkisinden uzun süre uzak kalan genç nesillerin içine düştükleri haz merkezli yaşam, şiddet, akran zorbalığı, bağımlılık, cinsel yozlaşma gibi kaygı verici durumlar başta ABD olmak üzere birçok batılı ülkede eğitimde değerlerin yeniden ve yeni bir bakış açısıyla ele alınması sonucunu doğurmuştur. Bu yeni bakış açısının temel karakterini; değerler eğitimine bütüncül bir bakış açısı getirmesi, manevi değerlere daha fazla referans yapması ve değerler eğitiminde erişkinlere daha fazla sorumluluk yüklemesi oluşturmaktadır. Bu yeni yaklaşımın dayanak

noktasını ise toplumsal gözlem ve çeşitli empirik verilerin ortaya koyduğu gençler arasında ve toplumun genelindeki ahlaki bozulma, anlamsızlaşma, bağımlılıklar, önyargılar ve şiddet oranlarındaki artış oluşturmaktadır (Kaymakcan ve Meydan, 2011: 28)

Okta'y'da Lickona'ya benzer tespitlerde bulunmuştur. "Tüm dünyada yaşanan cinsellik sorunu, şiddet, cinayet, intihar, alkol-uyuşturucu kullanımı, dışlanmışlık, yabancılaşma, yalnızlık problemleri, geleneksel aile yapısının bozulması, kürtaj, sosyo-ekonomik adaletsizlik, çocuk ölümleri, eğitim ve sağlık imkânlarından yoksunluk, çevre sorunları, savaş ve çatışmalar göz önünde bulundurulunca düşünce yapımız, ideolojimiz veya inançlarımızdan bağımsız olarak değerlerimize sahip çıkmamız gerektiği net olarak anlaşılmaktadır" (Okta'y, 2011:143).

Değerler eğitiminin amacı, kendi kültürümüzde bize miras olarak kalan iyi ve güzel şeyleri korumak kendi değerlerimizi ve evrensel değerleri gelecek nesillere aktarmaktır. Bu konuda en önemli görev okullara düşmektedir.

Kale'ye göre değerler eğitiminin hedefi, kendini tanımlama, kendini anlama ve kendini tamamlama gibi pratik süreçlerden geçirdiği insanın yetilerini en üst düzeye ulaştırarak, "iyi hayat yaşamasını" sağlamaktır. Böyle bir eğitim de süreç merkezli program anlayışı ile aktif, deneysel ve somut problem çözümlerine dayalı bir müfredat programla ve böyle bir eğitim tekniğini çok iyi bilen eğitimciler eliyle mümkün olabilir. Program temelde öğreneni belli bir forma sokan konuların, yeteneklerin, bilgilerin bütünüdür. Resmî eğitimin sorumluluğunda olan bu program, öğrenenin yaşantılarının tümünü içermelidir (Kale, 2007: 319).

2.8. İlgili Araştırmalar

2.8.1. Okul Kültürü İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Ada'nın (2004), **Avrupa Birliği Yolunda Yeni Okul Kültürünün Oluşumunda Yöneticinin Rolü** isimli çalışmasında Avrupa Birliğine girme yolunda olan Türkiye'deki okul yöneticilerinin yeni okul kültürünü oluşturmadaki rollerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Nitel araştırma yöntemine göre yürütülen bu çalışmada Erzurum ili merkez ilçe, Pasinler, Tortum, Ilıca, Horasan ilçelerinde, Kars ili merkez ilçe, Kağızman, Selim, Sarıkamış ilçelerinden on beş ilköğretim ve on beş ortaöğretim okul yöneticileri ile görüşmeler sonucunda elde edilen veriler gruplandırılarak değerlendirilmesi yapılmıştır.

Araştırmada okulların Avrupa Birliğine girme yolunda öğretmen, veli, katkıda bulunabileceği düşünülen yakın çevreye yönelik sürekli bilgilendirme, okulu öğrenen örgütler boyutunda yöneticiye yeni görevler yükleme, okulu rekabet edebilir bir duruma getirme, öğrenme- öğretim sürecinde çağdaş öğrenim teknoloji ve yöntemlerini kullanabilme, öğretmenler arası yeni bilgilerin paylaşımı konularında görüş birliğine ulaşılmıştır.

Yıldız ve Bakır'ın (2006), **Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki Okul Kültürünün İncelenmesi** isimli çalışmasında Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki okul kültürünün hangi düzeyde olduğunun ve önem derecesinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma evreni 35 Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ile 2 Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulundan oluşmaktadır. Bu araştırmaya, 21 Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ile 2 Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulunda yer alan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümleri'nin 4. sınıf öğrencileri (n=870) ile bu okullarda görev yapan öğretim elemanları (n=330) gönüllü olarak katılmıştır.

Genel tarama modeline göre yürütülen bu araştırmada Yıldız'ın (2005) geliştirmiş olduğu kalite ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında 17 maddesi kullanılan ölçek ile öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak "okul kültürüne yönelik "mevcut durum" ile "önem derecesinin saptanması amaçlanmıştır. Mevcut durumun derecelendirmesi ("Çok İyi", "İyi", "Orta", "Zayıf", "Çok Zayıf" göste-

recek şekilde) beşli derecelendirme ölçeği üzerinde, önem derecesinin derecelendirmesi ise ("Benim İçin Önemli", "Benim İçin Ne Önemli - Ne Önemsiz", "Benim İçin Önemsiz" gösterecek şekilde) üçlü derecelendirme ölçeği üzerinde yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarının iyi derecede okul kültürüne sahip olmadıkları gibi, zayıf derecede kültüre de sahip olmadıkları gözlenmiştir.

Şişman, Güleş ve Dönmez (2010), **Demokratik Bir Okul Kültürü İçin Yeterlilikler Çerçevesi** isimli çalışmalarında, literatüre dayalı olarak demokratik okul kültürüyle ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturmaktadırlar. Bu amaçla demokratik okul kültüründe olması gereken yeterlilikler okul yönetimi, öğretmen, veli, öğrenci ve öğretim etkinlikleri boyutlarında ele alınmıştır.

İlgili literatüre dayalı olarak hazırlanan bu çalışmada, demokratik okul kültürünü oluşturmada etkili olan bileşenlerden bahsedilerek, olması gereken yeterlilikler; okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve öğretim etkinlikleri boyutlarıyla ele alınmıştır.

Buna göre demokratik okul kültürüne sahip okullarla ilgili şunlar belirlenmiştir: Böyle okullarda hoşgörü ve açık iletişim ortamı söz konusu olup, öğrencilerdeki farklılıkları ortaya çıkarmak amaçlanır; sınıf içinde öğrencilere çeşitli problem durumları sunularak onların sorun çözme, sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilir; demokratik okul kültürünün oluşmasında önemli etkiye sahip olan yönetici ve öğretmenler, demokratik değerleri kendileri için yaşam biçimine dönüştürmüşlerdir ve yöneticiler aynı zamanda birer eğitim lideridir; öğretmenler demokratik değerleri açık iletişim sürecinde yaşantı yoluyla öğrencilere aktarmaya çalışırlar; veliler ise okul ile yeterince ilgili olup alınan kararlarda öğrencilerle birlikte söz hakkına sahiptir. Bunların sonucu olarak demokratik bir okul kültürü içerisinde eğitim gören öğrenciler, sorunlara karşı duyarlı, üretken ve sorumlu birer vatandaş olarak yetişebilirler.

Ada ve Ayık(2009), **İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki** isimli çalışmalarında yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında anlamlı ilişki olup olmadığını araştırmışlardır.

Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu amaçla hazırlanmış olan likert tipi ölçek yardımıyla katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma 2007–2008 Eğitim ğretim Yılı'nda Erzurum il merkezindeki 72 devlet ilköğretim okulunda görev yapan 40 yönetici ve 361 ğretmen üzerinde gerçekleştirilmiş olup, evrenin %20'sinden kullanılabilir veri elde edilmiştir.

Araştırmada verilerin özümlenmesi aşamasında, okulların kültür düzeyleri ile etkililik düzeylerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik değerler ve yönetici ve ğretmen görüşlerinin anlamlık düzeylerinin karşılaştırılmasında ilişkili t testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesinde ise Pearson arpımı Korelasyon Katsayısı özümlemesi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Yine araştırmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin okullarında, güçlü fakat geliştirilmesi gereken düzeyde okul kültürünün olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle, araştırma kapsamındaki ilköğretim okullarının st düzeyde okul kültürüne sahip olmak için gerekli alt yapıya sahip oldukları, belirli kültürel boyutlara zen gösterdikleri takdirde st düzeyde okul kültürüne sahip olabilecekleri görülmüştür.

Etkili okula yönelik bulgulara göre, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin okullarının etkililik düzeyini ($X: 3,42$), ortalama ile etkili düzeyde algıladıkları görülmüştür.

Kuyumcu'nun (2007) **İlköğretim Okullarında Okul Kültürü ve Takım Liderliği (Elazığ İli rneği)** isimli doktora tezinin amacı; Elazığ merkezindeki devlet ilköğretim okullarında okul kültürü ve takım liderliğinin eğitim faaliyetlerine etkisini saptamaktır.

Araştırmanın Alt Amaçları;

1. İlköğretim okullarında okul kültürü, takım liderliği ve takım çalışmasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

2. İlköğretim okullarında okul kültürü, takım liderliği ve takım çalışmasına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. İlköğretim okullarında okul kültürü ile takım liderliğine ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Şeklinde belirlenmiştir.

Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu amaçla hazırlanmış olan likert tipi anket yardımıyla katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın evrenini, 2006-2007 öğretim yılında Elazığ Merkez ilçesinde faaliyetlerini yürüten 82 devlet ilköğretim okulunda çalışan 267 idareci (82 okul müdürü ve 185 müdür yardımcısı) ile 2438 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 72 okul müdürü ile 272 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılanların okul kültürü ile takım liderliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını öğrenmek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre okul kültürü ile takım liderliği arasında pozitif yönde bir ilişkinin var olduğu görülmüştür.

Analiz sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılanların okul kültürüne ilişkin 5 madde hariç tamamında, takım liderliğine ilişkin 34 maddenin tamamında ve takım çalışmasına ilişkin 9 ve 16. madde hariç maddelerin tamamında görev türü değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Takım çalışmalarında istenen etkinliğin sağlanabilmesi için TKY kültürü okullarda benimsetilerek yönetici, öğretmen ve öğrencilere TKY faaliyetlerine yönelik eğitimler verilmelidir.

2. Okul kültürünü yaratmak ve yaşatmak için, çeşitli etkinlikler düzenlenmeli, okula aidiyet duygusunu arttıracak sembol ve kıyafetlerin kullanımı arttırılmalı ve sportif faaliyetlere ağırlık verilmelidir.

3. Başarılı bir örgüt kültürü yaratabilmek için okulların tarihçesi ayrıntılı olarak yazılmalı, okulun kahramanları ve başarısı düzenlenen etkinliklerle okul çevresine tanıtılmalıdır.

4. Örgüt kültürünün varlığını sürdürebilmek için, resmi kutlamalarda, sportif ve eğitsel kol faaliyetlerinde icra edilecek törenler, herkesin katılımını sağlayacak şekilde düzenlenmeli, başarılı personel ve öğrenciler bu törenlerde ödüllendirilmelidir.

5. Okula her yeni katılan personel ve öğrenciye, okulu tanıtıcı bilgiler verilmelidir.

6. Okullarımız, geleneksel örgüt yapılarını değiştirip, bilgiye ulaşma, bilgiyi işleme ve değerlendirme yollarını örgütsel yapısına kazandırmak için takım çalışmalarına ağırlık vermelidir.

7. Takım çalışmalarında, herkesin fikrini söyleyebileceği, saygının ve açıklığın hakim olduğu demokratik bir ortam yaratılmalıdır.

8. Okul yöneticileri, takım çalışmalarının ihtiyacı olan kaynakları etkin bir şekilde kullanımını sağlamalıdır.

9. Okul takımlarının etkililiğinin artması için, takım amaçlarının anlaşılabilir ve uygulanabilir olmasına özen gösterilmelidir.

10. Okullarda oluşturulacak takımlarda destekleyici ve işbirliğine dayalı liderlik yaklaşımı kullanılmalı ve takım performansları sürekli değerlendirilmelidir.

11. Takım çalışmalarında etkililiği arttırmak için, takım çalışmalarına yönelik eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.

12. Okullarda yapılan takım çalışmalarının sonuçları, takım çalışması bilincini yaratmak ve etkilerini arttırmak için okulda görev yapan personele duyurulmalıdır.

13. Okullar açısından düşünüldüğünde örgütsel etkililik, okul-çevre ilişkisini en üst düzeyde tutarak eğitimsel çıktılarının istenen seviyede olması ile sağlanabilir. Bu nedenle eğitim liderleri, okulların amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik çeşitli takımlar oluşturabilir.

14. Okulun öğrenen örgüt olması yönünde çalışma yapacak öğretmen ve öğrencilerden kurulu bir takım, eğitim faaliyetlerinin etkinliğinin artırılması konusunda çalışma yapacak olan öğretmenlerden kurulu bir takım, okulda insan kaynağının etkili yönetilmesine yönelik çalışacak yöneticiler ile öğretmenler ve idari personelden oluşan bir takım, okul gelişimine yönelik çalışacak yönetici, öğretmen ve öğrencilerden oluşan bir takım, eğitim yardımcı malzemelerinin geliştirilmesi ve etkin kullanımına yönelik olarak çalışacak öğretmenlerden kurulu bir takım, eğitim ortamlarının düzenlenmesine

yönelik olarak çalışacak yönetici ve öğretmenlerden kurulu bir takım, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin geliştirilmesine yönelik olarak çalışacak yönetici ve öğretmenlerden kurulu bir takım ve okul ve çevre ilişkisini artırmaya yönelik yönetici, öğretmen ve öğrencilerden oluşan bir takım oluşturulabilir.

15. Okullar, etkili takımlar halinde çalışacak yeni bir örgütsel yapıya kavuşturulmalıdır.

Korkut'un (2008) **İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgüt Kültürünü Algılama Düzeyleri: Büyükçekmece Örneği** isimli yüksek lisans tezinin amacı, ilköğretim okullarında var olan örgüt kültürü ile görev yapan yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre kurumlarındaki mevcut uygulamaların değerlendirilmesidir. Araştırma genel amacına ilişkin olarak aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın alt amaçları;

1. İlköğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü ile ilgili algı düzeylerine ilişkin genel algı düzeyleri nasıldır?

2. İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürünü algılama düzeylerine ilişkin algıları unvana göre farklılık göstermekte midir?

3. İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürünü algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

4. İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürünü algıları yaşa göre farklılık göstermekte midir?

5. İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürünü algılamaları mezun olunan okula göre farklılık göstermekte midir?

6. İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürünü algıları kurumdaki hizmet süresine göre farklılık göstermekte midir?

7. İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürünü algıları meslekteki hizmet yılına göre farklılık göstermekte midir?

Bu tezde ilköğretim okullarındaki öğretmen ve yöneticilerin örgüt kültürünü algılama düzeylerine ilişkin genel tarama modeli kullanılmış ve elde edilen bulgular raporlaştırılmıştır.

Araştırmanın çalışma evreni İstanbul Büyükçekmece ilçesi ilköğretim okullarıdır. Araştırmada random örnekleme yöntemi kullanılarak Büyükçekmece ilköğretim okullarından halen eğitim öğretim yapan 22 okulda görevli 863 öğretmen ve yöneticiden istekli 361 kişi seçilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre;

Yönetim ve öğretmenlerin tüm öğrencilerin başarılı olmalarını isteme konusunda olumlu bir beklenti taşıdıkları anlaşılmaktadır.

Okula yeni gelen öğretmen kısa sürede okula ve arkadaşlarına alışır cümlesine de büyük ölçüde iyimser baktıkları görülmektedir.

Okulda çalışan öğretmenler arasında ortaya çıkan çatışmalar, karşılıklı anlayış içinde çözümlenir ifadesi de olumlu olarak görülmektedir.

Benzer şekilde araştırmada yönetici ve öğretmenlerin olumsuz olarak kurumlarında tespit ettikleri konular da şöyle sıralanmaktadır.

Başarılı olan öğretmenler maddi ya da manevi olarak ödüllendirilir şeklindeki soruya "nadiren" derecelendirme aralığında algıladıkları gözükmektedir.

Okul yönetimi öğretmenlerin görevleriyle ilgili olduğu kadar, sosyal yaşantısı ile de ilgilenir sorusuna da "ara sıra" derecelendirme aralığında not verdikleri tespit edilmiştir.

Okulda çalışan öğretmenler arasında mesleki konularda yarışma vardır sorusuna ise yine "ara sıra" derecelendirme aralığında algıladıkları görülmüştür.

Öğretmenin görevle ilgili yaptığı hatalar, hoşgörü ile karşılanır soru da "ara sıra" olarak değerlendirilmiştir.

Okulda her öğretmen görevini sıkı, kontrolden uzak bir ortamda yapar sorusu da "ara sıra" olarak değer almıştır.

Araştırmada dikkate alınıp değerlendirilmesi gereken, öğretmenlerin başarılarının hiçbir şekilde dikkate alınmadığı maddi ya da manevi olarak ödüllendirilmediği ifadesinin öğretmenlerin çalışma şevkini kırabileceği ve okul kültürünü olumsuz yönde etkileyebileceği üzerinde değerlendirme yapılabileceğidir.

İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürünü algılama düzeylerine ilişkin algıları unvana göre "çoğu zaman" derecelendirme aralığına denk

gelmesine rağmen yöneticilerin algılama düzeyleri öğretmenlere göre biraz daha fazla çıkmıştır.

İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürünü algılama düzeylerine ilişkin algıları cinsiyete göre de "çoğu zaman" derecelendirme aralığında çıkmış ve aralarında farklılık göstermediği görülmüştür.

İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürünü algılama düzeylerine ilişkin algıları yaşa göre "çoğu zaman" derecelendirme aralığında görülmüştür. Okulda çalışanların yaşları arttıkça kurum kültürünü daha çok benimsedikleri söylenebilir.

İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürünü algılama düzeylerine ilişkin algıları mezun olunan okula göre yine "çoğu zaman" derecelendirme aralığında çıkmıştır. Mezun olunan okula göre de anlamlılık çıkmamıştır.

İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürünü algılama düzeylerine ilişkin algıları kurumdaki toplam hizmet süresine göre bile "çoğu zaman" derecelendirme aralığında gelmesi, kurum çalışanlarının genel anlamda örgüt kültürü hakkında olumlu bir görüşe sahip olduğunu gösterir.

İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürünü algılama düzeylerine ilişkin algıları meslekteki hizmet süresine göre de "çoğu zaman" derecelendirme aralığına denk gelmiştir.

Demirtaş'ın (2010) **Liselerde Okul Kültürü İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki** isimli çalışmasının amacı liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır.

Araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Okul kültürüne yönelik veriler, 2007–2008 akademik yılında Elazığ'da uygulanan Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ) ile elde edilmiştir. Okullara gönderilen 500 ölçekten kullanılabilir nitelikte 452 ölçek değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Öğrenci başarısına yönelik veriler il çapında uygulanan ve seviye tespit sınavına katılan 11. sınıf öğrencilerinin sonuçlarından elde edilmiştir.

Okullardan elde edilen veriler Okul Kültürü Ölçeğinde, okul kültürünün doğasını açıklayan, beş faktörün bulunduğunu göstermektedir. Genel liseler ile meslek

liselerinin kültürleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. En yüksek ortalamalar amaç birliği faktöründen elde edilmiştir. Mesleki gelişme ve işbirlikçi liderlik faktörleri ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle, okul kültürü ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Elde edilen bulgular, öğrenen örgütlerin özelliğine uygun olarak, öğretmenlerin kendilerini öğrenen bireyler olarak algıladıklarını göstermektedir.

Aslan'ın (2008) **Liselerde Örgüt Kültürü (Sincan Örneği)** isimli yüksek lisans tezi resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın bulguları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Öğretmenlerin okul kültürünün geneline ilişkin algıları "katılıyorum" düzeyindedir. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları branş, okul yaşı ve okul türü değişkenleri bakımından önemli farklılık göstermektedir. Öte yandan, okul kültürünün hem geneli, hem de alt boyutlarına ilişkin öğretmen algıları cinsiyet, yaş, okuldaki görev süresi, öğretmenlik kıdemi, mezun olunan okul türü değişkenleri açısından önemli farklılık göstermemektedir.

Demirtaş ve Ersözlü (2007), **Okul Kültürü İle Öğrencilerin Şiddete Başvurma Davranışları Arasındaki İlişkiler** isimli çalışmalarında, okul kültürleri ile öğrencilerin şiddete başvurma davranışları arasındaki ilişkileri araştırmışlardır.

Araştırma 2007-2008 öğretim yılında Tokat ili Merkez ilçedeki 11 ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Okul kültürlerinin doğasını belirlemek için Okul Kültürü Ölçeği, yönetici ve öğretmenlere uygulanmıştır. Bu okullara mensup öğrencilerden 2004-2007 yılları arasında resmi kayıtlara geçen şiddete başvurma davranışları ile okul kültürü verileri arasındaki ilişkiler istatistiksel yöntemlerle sınanmıştır. Bulgulara göre, okullarda işbirlikçi bir kültür egemendir. Yöneticiler ve öğretmenler eğitimsel amaçları gerçekleştirme doğrultusunda işbirliği içerisinde çalışmaktadırlar. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul kültürlerini daha fazla işbirlikçi olarak görmektedirler. Öğretmenlerin branşlarına göre okul kültürüne yönelik algıları arasında farklılıklar vardır. Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri okul kültürlerini farklı algılamaktadırlar. Okul kültürleri ile öğrencilerin şiddete başvurma davranışları arasında

negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Yani okul kültürü geliştikçe öğrencilerin şiddete yönelik davranışlarında azalma görülmektedir.

Fırat-Şahin'in (2010) **Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Okul Kültürü ile Değer Sistemlerine İlişkin Algıları** isimli çalışması ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürüne ve değer sistemlerine ilişkin algılarının ne olduğunu ve aralarındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır.

Tabakalı rastgele örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmada, İzmir'deki 50 ilköğretim okulundan (44 resmi, 6 özel) 50 okul müdürü ile 902 öğretmen "Okul Kültürü Ölçeği" ile "Portre Değerler Ölçeği"ni doldurmuşlardır.

Bulgular şöyle özetlenebilir:

Okul müdürleri, okul kültürünü öğretmenlerden daha olumlu algılamaktadırlar. Okul müdürleri "İyilikseverlik" değer boyutuna öğretmenlerden, öğretmenler de "Hızlılık", "Özyönelim" ve "Güvenlik" değer boyutlarına okul müdürlerinden daha fazla önem yüklemişlerdir. Hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasında önemli ilişki saptanmıştır.

Şahin (2010), **Okul Kültürünün Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi** isimli araştırmasında, ilköğretim okulu öğretmenleriyle müdürlerinin bireysel, mesleki ve okullarının bazı özelliklerine göre okul kültürüne ilişkin algılarının farklılık gösterip göstermediğinin saptanması ve bu doğrultuda öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır.

İzmir'de 43 okulda gerçekleştirilen araştırmanın verileri, "Okul Kültürü Envanteri" ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin yaşlarına, branşlarına, okul müdürlerinin yöneticilik eğitimi alma durumlarıyla çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre algı ortalamaları arasında önemli bir farklılık yokken, okullarının yaşına ve büyüklüğüne göre algıları arasında önemli bir farklılık vardır. Okul müdürlerinin sözü edilen değişkenlere ilişkin algı ortalaması arasında önemli bir farklılık bulunamamıştır.

Sezgin (2010), **Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü** isimli çalışmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile okul kültürü arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara'da düzenlenen bir

hizmet içi eğitim etkinliğine katılan 270 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanması için Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Okul Kültürü Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları, okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılığını yordayan önemli bir değişken olduğu düşüncesini doğrular niteliktedir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin devam bağlılığına ve normatif bağlılığa göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Okul kültürü boyutlarından görev kültürü en yüksek düzeyde algılanan boyut olurken, en düşük düzeyde değerlendirilen boyut ise bürokratik kültür olmuştur.

Araştırmada, öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri ile devam bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, normatif bağlılık ile duygusal bağlılık ve devam bağlılığı arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Normatif bağlılığın hem duygusal bağlılık hem de devam bağlılığı ile pozitif ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, araştırma sonuçları öğretmenlerin duygusal bağlılığının okul kültürünün destek, başarı ve görev boyutlarıyla da pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, destekleyici, başarı odaklı ve görev yönelimli bir okul kültüründe öğretmenlerin duygusal bağlılığının arttığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak, duygusal bağlılığın bürokratik kültür ile negatif ilişkili olması, bürokratik yapıdaki artışa paralel olarak öğretmenlerin duygusal bağlılığının azaldığını göstermektedir.

Okul kültürünün boyutlarından sadece bürokratik kültür, öğretmenlerin devam bağlılığını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamıştır. Bürokratik yapının artması, öğretmenlerin devam bağlılığını pekiştirmektedir.

Araştırmanın önemli sonuçları şöyle özetlenebilir: 1) Öğretmenlerin duygusal bağlılığı, devam bağlılığına ve normatif bağlılığa göre daha yüksektir. 2) Araştırma kapsamındaki okullarda görev kültürü daha baskın olarak algılanmaktadır. 3) Öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılıkları aynı değişkenler (destek ve görev kültürü) tarafından yordamıştır. 4) Okulun kültürel boyutlarından sadece bürokratik kültür öğretmenlerin devam bağlılığı ile ilişkilidir. 5) Başarı kültürü öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile ilişkili değildir. Bununla birlikte, araştırma örnekleminin ilköğretimde görevli matematik ve fen ve teknoloji branşlarındaki öğretmenlerden

oluşmuş olması, araştırmanın bir sınırlılığı olarak kabul edilmeli ve sonuçlar bu doğrultuda yorumlanmalıdır.

Şimşek (2005), **Okul Müdürlerin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki** isimli çalışması ile öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik genel ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve böyle bir ilişki olması durumunda bu ilişkinin öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve buldukları okuldaki görev sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanmasını amaçlamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okulların % 19'nun üst düzeyde güçlü kültüre % 75'nin güçlü fakat geliştirilmesi gereken kültüre ve % 6'sının vasat kültüre sahip oldukları; okul müdürlerinin % 25'nin üst düzeyde etkili iletişim becerilerine ve % 75'nin ise etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı fakat eğitim düzeyi, öğretmenlik kıdemi, buldukları okullardaki görev sürelerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan, Özer ve Bakır (2009), **Okul Kültürüne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Araştırma** isimli bir araştırma yapmışlardır. Nitel araştırma biçiminde desenlenen bu çalışma ile ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, 2007– 2008 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nda, Malatya ili merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan dört farklı eğitim kurumunda çalışmakta olan 8 yönetici ve 16 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda, katılımcıların okul kültürünü tanımlarken ağırlıklı olarak okuldaki insan ilişkilerinin niteliğine ve değişime açık olma, adil kurumsal işleyiş gibi olumlu bazı kurumsal özellikleri vurguladıkları belirlenmiştir. Okul kültürüne ilişkin bu olumlu görüşlerin yanı sıra bir okul yöneticisi, okul dışından görevlendirme ile gelen öğretmenlerin okul kültürü üzerindeki olumsuz bazı etkileri (örn. Okula adaptasyonda yaşanan sorunlar) olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar

güven, sevgi-saygı, işbirliği ve hedef birlikteliğini paylaşılan ortak değerler olarak belirtmişler, okullarda paylaşılan bu değerlerin genellikle örgüt içi iletişim ya da örgütsel sosyalleşme aracılığı ile aktarıldığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın yürütüldüğü okullarda statü ve teşvik törenlerinin düzenlendiği, ancak bütünleşmeyi sağlayabilecek törenlerin bazı nedenlerden dolayı (örn. fiziki mekânlar ve bütçe yetersizliği) düzenlenemediği belirlenmiştir.

Ayık (2007), **İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki (Erzurum İli Örneği)** isimli doktora tezinde yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır.

Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu amaçla hazırlanmış olan likert tipi ölçek yardımıyla katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma 2007-2008 eğitim öğretim yılında Erzurum il merkezindeki 72 resmi devlet ilköğretim okulunda görev yapan 40 yönetici ve 361 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiş olup, evrenin %20'inden kullanılabilir veri elde edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu, okul kültürü ve etkili okul ile ilgili görüşlerin yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı fakat görev türü, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi ve branşlara göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir'in (2006) **Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar** isimli çalışmasının amacı, okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışların neler olduğunu, beklenen ve gözlenen davranışlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmanın evrenini toplam 251 Bakanlık Müfettişi oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen likert tipindeki ölçek Bakanlık Müfettişlerine uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizinde t-testi tekniğinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları, beklenen ve gözlenen davranışlara yönelik tüm maddelerde .001 anlamlılık düzeyinde farklılığın olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, müfettişlerin, okul kültürünün

oluşturulması ve çevreye tanıtılmasıyla ilgili olarak okul müdürlerinden bekledikleri davranışların, onlarda gözledikleri davranışlardan daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Yani bu konuda okul müdürlerinden beklenen davranışlar "çok" kategorisinde, aynı davranışların onlarda gözlenme düzeyi ise "orta" ve "az" kategorisinde toplanmıştır.

Köse'nin (2003) **İlköğretim Düzeyinde Ders Dışı Etkinliklerin Akademik Başarıya ve Okul Kültürünü Algılamaya Etkisi** isimli çalışmasının amacı, ilköğretim düzeyinde yapılan ders dışı etkinliklerin akademik başarıya ve okul kültürünü algılamaya ilişkin etkisini kuramsal ve deneysel bir düzeyde ele alıp incelemektir.

Bu araştırma, tarama modeliyle yapılmıştır. Öncelikle konuyla ilgili literatür incelenmiş ve kuramsal temel oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, ilköğretim öğrencilerine uygulanmak üzere anket formu geliştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Erzurum il merkezindeki ilköğretim okulu öğrencileri, örneklemini ise üç farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip 14 ilköğretim okulunda öğrenim gören 2823 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, ders dışı etkinliklerle ilgili okulun sunduğu olanaklara göre, öğrencilerin okul kültürünü algılama konusuyla ilgili değişkenler hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Yani, okul kültürünü algılama ile ders dışı etkinliklerle ilgili okulun sunduğu olanaklar arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Ders dışı etkinliklerle ilgili okulun sunduğu olanakları yeterli gören öğrenciler, diğer gruplara nazaran, okul kültürünü algılama ile ilgili değişkenlere yüksek oranda katılmışlardır. Bunun tersine, okulun sunduğu olanakları yetersiz gören öğrenciler, okul kültürünü algılama konusundaki değişkenlere daha düşük oranda katılmışlardır. Buna göre, okulun sunduğu olanakların yeterliliği ile okul kültürünü daha yüksek düzeyde algılama arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmaktadır. Sonuçta, ders dışı etkinliklerle ilgili okulun sunduğu olanakların, okul kültürünü algılamada önemli derecede etkili olduğu söylenebilir.

Şahin (2003), **Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler** isimli çalışmasıyla okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleriyle okul kültürü arasındaki ilişki ele alınmış, ilköğretim okul müdürü ve öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin hangi liderlik stilini daha çok

sergiledikleri, okullarındaki kültüre ilişkin algılarının neler olduğu; liderlik stilleriyle okul kültürü arasındaki ilişkilerin neler olduğu; bunların bireysel ve mesleki özelliklerine göre farklılık gösterip, göstermediğinin saptanması ve bu doğrultuda uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, 2002-2003 öğretim yılında İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan 50 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan okul müdürlerine ve 950 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma verileri, uygulama gruplarına yanıtlanmak üzere verilen "Kişisel Bilgiler Formu" ve "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Okul Kültürü Envanteri" adını taşıyan bir envanterle toplanmıştır.

Bu araştırmanın bulguları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Okul müdürleri kendilerinin yüksek oranda dönüşümcü ve sonra sürdürümcü liderlik stili sergilediklerini düşünmektedirler. Öğretmenler de okul müdürlerini daha çok dönüşümcü ve sonra sürdürümcü lider olarak algılamaktadırlar.

Okul müdürleri öğretmenlere göre, okul kültürünü daha olumlu değerlendirmektedirler.

Okul müdürlerine göre dönüşümcü liderlik stili ile okul kültürünün işbirlikli kültür, eğitsel gelişme kültürü ve sosyal-eğitsel kültür boyutları ve sürdürümcü liderlik stiliyle okul kültürünün eğitsel gelişme boyutu arasında pozitif yönde ilişki vardır.

Öğretmenlere göre dönüşümcü liderlik stili ile okul kültürünün geneli ile boyutları arasında ve sürdürümcü liderlik stili ile okul kültürünün geneli, işbirlikli kültür, eğitsel gelişme kültürü ve sosyal-eğitsel kültür boyutları arasında pozitif yönde ilişki vardır.

Okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılan okullarının sosyoekonomik düzeyine ve okul kültürüne algıları ise öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları hizmet sürelerine, okullarının statüsüne ve sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ise cinsiyetlerine, hizmet sürelerine, okullarının statüsüne ve sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık göstermektedir.

Özan ve Demir'in (2011) **Farklı Lise Türlerine Göre Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Kültürü Metaforu Algıları** çalışmasının amacı, Türkiye'nin doğusunda bulunan Muş ilindeki farklı lise türlerine göre öğretmen ve öğrencilerin "okul kültürü" ile ilgili algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda, öğretmen ve öğrencilerden okul kültürünü en iyi tanımlayan metaforlar araştırılmıştır. Farklı okul türlerine göre algıları belirlemek amacıyla metaforlar 11 imge altında toplanmış ve frekans dağılımları analiz edilmiştir. Endüstri Meslek Lisesi, Kız Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi ve Genel Lise'de öğrenim gören toplam 213 öğrenci ve bu liselerde görev yapan 46 öğretmen araştırmanın örneklemini olarak seçilmiştir. Yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formatında elde edilen cevaplar analiz edilmiş ve en sık kullanılan metafor, "aile" metaforu olmuştur ve öğretmenlerle öğrencilerin okul kültürüne yönelik algılarında farklılıklar olduğu göze çarpmıştır.

Çalışmada, öğrencilerin ve öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının aile ile ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır. Farklı okul türleri olmasına rağmen tüm okullardan alınan yanıtlarda aile metaforu öne çıkmıştır.

Terzi'nin (2005) **İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü** isimli çalışmasının amacı İlköğretim okullarındaki kültürel yapının belirlenmesidir.

Araştırma tarama modelindedir. İlköğretim okullarında kültürel yapının belirlenebilmesi için nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırma kapsamına Giresun merkezinde bulunan 8 ilköğretim okulunda çalışan öğretmenler dâhil edilmiştir.

Araştırma sonucunda ilköğretim okullarında en başat kültürel boyut görev kültürü çıkmıştır. Görev kültürünü sırasıyla başarı, bürokratik kültür ve destek kültürü takip etmektedir. Bayanlar çalıştıkları örgütleri daha bürokratik bulmaktadır. Dört kültürel boyut arasında bürokratik kültür hariç olumlu ilişki vardır. Araştırma bulguları, ilköğretim okullarında "iş" in "birey"den önce geldiği şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonuçları, daha önce Türkiye'de yapılan araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Sönmez'in (2006) **Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü** isimli çalışmasının amacı, meslek liselerindeki başat örgüt kültürünün belirlenmesi ve Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde yer alan farklı genel müdürlüklere bağlı meslek liselerinde

örgütsel kültür boyutuna ilişkin farkın olup olmadığının araştırılmasıdır. Araştırmanın evrenini, Antalya il merkezindeki 11 mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumları oluşturmaktadır. Araştırma evreni, örneklem olarak alınmıştır. 44 yönetici ve 345 öğretmene anket uygulanmıştır.

Araştırmada verilerin istatistiksel analizinde, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, meslek liselerinde başat örgüt kültürü boyutunun rol kültürü olduğu belirlenmiştir. Farklı genel müdürlüklere bağlı meslek liselerinde örgüt kültürünün farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

2.8.2. Okul Kültürü İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Cavanaugh ve Dellar'ın (1998) **Okul Kültürünün Gelişimi, Sürdürülmesi ve Dönüşümü** isimli makalesinin amacı, Batı Avustralya'daki önde gelen liselerin kültürlerinin bir çalışmasını sunmaktır. Araştırmacılar, okul kültürünün altı yönünü incelemek için kültürel unsurlar anketi geliştirmişlerdir. Bunlar; mesleki değerler, öğrenme üzerine vurgu, meslektaş dayanışması, birlikte çalışma, ortak planlama ve dönüşümsel liderlik. 8 okuldaki 422 öğretmen bu çalışmaya katılmıştır. Aynı zamanda 2 okuldaki öğretmenler tasarlanan çalışmayı doğrulamak için çalışmayı tamamlamışlardır. Araştırmacı okul kültürünün okul gelişim modelini geliştirmek için orijinal teorik çerçeve ve çalışma bulgularını kullanmışlardır. Bu makalenin amacı okul kültürünün, okul gelişiminin ve eğitimsel sistem değişikliğinin doğasını incelemeye bu modeli kullanmaktır. Bu konunun tartışılması aşağıdakilerle ilgili öneri ifadelerinin kümesine dayalıdır; kültürel istikrar üzerine iç ve dış etkiler; okul alt kültürleri; okul gelişimi ve kültürel büyüme; kültürel momentum; geleneksel okul gelişim programları; kültürel uyarma; sistematik okul gelişimi ve kültürel müdahale ile okul gelişimi. Bu çalışma özellikle bunlara dikkat atfetmiştir.

Okulun ve sistematik olarak gelişim programların başarısı, baskın okul kültürünün göz önüne alınmasını gerektirir.

Cavanaugh ve Dellar'ın (1997b) **Subjektif bir olay üzerine nicel bir bakış : Okul kültürü** isimli makalesi okulların gelişimi ve kültürünün incelenmesi üzerine nicel bir yaklaşım sunar. Araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Kültürel Unsurları Anketi, okulun eğitim programlarını etkilemesi umulan okul personeli arasındaki

kişiler arası ilişkilerin yönlerini ölçmek için geliştirilmiştir. Okul Kültürel Unsurlar Anketi, gelişmiş öğrenci öğrenme çıktıları, öğretmen etkinliği, öğrenme üzerine vurgu, meslektaş dayanışması, birlikte çalışma, ortak planlama ve dönüşümsel liderlik gibi okul kültürünün altı unsurunu ölçer. Bu anket öğretmenlere uygulanmış ve her bir okuldaki öğretmenlerin 1/3 ile mülakat yapılmıştır (İngilizce, matematik, sosyal bilgiler ve fen). 6 kültürel unsurdan üçü için iki okulun kültürleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. 1 yıl sonra uygulandığında bir okulda 6 unsurdan üçünün istatistiksel olarak anlamlı değişikliklerle birlikte, temel bir kültürel değişiklikten geçtiğini göstermiştir.

Cavanaugh ve Dellar'ın (1997a). **Okul Kültürü modeline doğru** isimli makalelerinin amacı, Batı Avustralya okullarının kültürünü Okul Kültürel Unsurları Anketi kullanarak incelemektir. Okul Kültürel Unsurları Anketi ilk önce Batı Avustralya'da 8 okulda 422 öğretmene uygulanmış, 1 yıl sonra da 3 ortaokulda 146 öğretmene uygulanmıştır. Aynı zamanda iki okuldaki öğretmenlere mülakat uygulanmıştır. Bu model aşağıdaki önerilerden bazılarını öne çıkarır.

1. Okul kültürü kültürel unsurlardan oluşur.
2. Kültürel unsurlar kültürel sürdürme ve büyümeyi kolaylaştırır.
3. Kültürel unsurlar okulların etkinliğini iyileştirme araçlarıdır.
4. Kültürel büyüme ve okul gelişimi kültürel unsurlar iyi geliştiğinde meydana gelir.
5. Güçlü kültürler dış baskılara maruz kaldıklarında dirençlidirler
6. Kültürler doğası gereği kararsızdırlar. Dış baskılara maruz kaldıklarında daha fazla kararsız olabilirler veya güçlenebilirler.
7. Başarılı okul gelişimi kültürel kökenli planlama ve uygulama stratejilerinin kullanımına bağlıdır.

Kuen'in (2009). **Okul Kültürü Kavramının ve Okul Kültürü Olgusunun Anlaşılması ve Öğrenilmesine Yönelik Üç Yaklaşım** isimli makalesinin amacı, okul kültürü kavramı ve okul kültürü olgusunu anlamak için kullanılan üç yaygın yaklaşımı ele alarak bunları karşılaştırmaktır.

Bu yaklaşımlar tipoloji-fonksiyonalist yaklaşım, süreç yaklaşımı, iyileştirme ve etkinlik yaklaşımıdır. Diğer ikisi ile karşılaştırıldığında iyileştirme ve etkinlik yaklaşımı okul gelişim ve etkinliğini iyileştirmek için uygulandığında okul kültürünü kavramsallaştırmak için daha uygun olarak tanımlanır.

Bunun yanında Cavanaugh ve Dellar'ın okul kültürünün okul gelişim modeli sunulmuş ve bu modelin Hong Hong okullarındaki politika belirleyiciliği ve eğitim araştırmaları için etkileri tartışılmıştır.

Quiambao (2004), **Okul Kültürünün Özel Öğrenme Özürü Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Karşılaştırılmaları ve Analizi** isimli çalışmasında Osceola bölgesinde merkezi Florida'da seçilen ortaokulların genel kültürlerini araştırmıştır. Bu çalışma özel öğrenme özürü öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili olarak işbirliği, mesleki dayanışma, kendine yetkinlik üzerine mevcut bilgi birikimini geliştirmek için yapılmıştır. Bu çalışmanın popülasyonunu, Osceola bölgesinde kamu okullarında seçilen 2003-2004 öğretim yılında öğrenim gören özel öğrenme özürü 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda;

1. Okul kültürünün üç anahtar alanından hiçbiri özel öğrenme özürü ortaokul öğrencilerinin genel ve özel öğretimde eğitim ortamına yerleştirmede bir tahminde bulunamamıştır.

2. Okul kültürünün üç anahtar alanı ile örneklem içinde özel öğrenme özürü ortaokul öğrencilerinin FACT okuma ve matematik puanları arasında hiçbir ilişki yoktur.

3. Dört okulun öğretmenlerinin işbirliği ve öğretmen etkinliğini algılamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır.

4. Özel sınıftakilerin aksine genel eğitimdeki öğrencilerin FACT okuma ve matematik puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Smith'in (2008) **Lise Mezuniyetini Artırmak, Riskteki Öğrencileri Katmak ve Muhafaza Etmek İçin Hoş Karşılıyıcı Bir Lise Kültürü Oluşturmak** isimli çalışması liseyi tamamlaması riskli olan öğrencileri okul kültürüne katmak için hoş

karşılıklı bir okul kültürünün oluşturulması için okul personelinin uygulamaları nasıl düzenleyebileceklerini belirlemektir.

Öğrenciler birçok sebepten dolayı riskli olarak tanımlanırlar ve bütün okul kariyerleri boyunca veya hayatlarının bazı dönemlerinde kısa bir süre marjinalize olabilirler. Ergenlik, kaos ve umut dönemidir. Öğrencilerin liseyi tamamlamalarına yardım etmek birey, okul bölgesi ve toplum için yararlıdır. Öğretmenler okul dışında öğrenci hayatı üzerine sınırlı bir etkiye sahiptir. Fakat güçlü bir okul kültürü oluşturabilirler. Lisede riskli olduğu düşünülen genç yetişkinlerle ve sorgulama odak gruplu öğretmenlerle yapılan görüşmelerde okulu tamamlamaya katkı sağlayan faktörler; pozitif bağlantıların gücü ve değer verilmenin önemi. Bu faktörler riskteki öğrencilerin okul başarısı için kritik faktörlerdir.

Gruenert'in (1998) **Okul Kültürü Araştırmasının Gelişimi** isimli çalışmasının amacı, bir okul kültürünü değerlendirecek bir araç oluşturmaktır. Bu araç okul kültürü literatürünün gözden geçirilmesine dayalı olarak geliştirilmiştir. Bu araç Missouri'deki 632 öğretmene uygulanmış ve 6 faktör belirlenmiştir. Bunlar;

- 1) İşbirlikçi liderlik,
- 2) Öğretmen işbirliği,
- 3) Mesleki gelişim,
- 4) Amaç birliği,
- 5) Mesleki destek,
- 6) Öğrenme işbirliği

Myers (2009), **Öğretmenlerin Okul Kültürünü Algılamasının Öğrenci Başarısına Etkisi** adlı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın belirlemeyi amaçladığı özel araştırma sorusu, öğretmenlerin okul kültürü algılarının öğrenci başarısına katkı sağlayıp sağlamadığıdır. Çoklu regrasyon analizi, pearson korelasyonunda elde edilen bulgular, bütün okul kültürü değişkenlerinin Criterion Referenced Competency Test (CRCT) puanları ile pozitif ilişkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Swindler (2009). **Ortaokul Kültürü ve Öğrenci Başarısı** isimli çalışma Georgia, Kuzey Carolina ve Güney Carolina eyaletlerinden gelen bilgiler kullanılarak yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Dr. Jerry Valentine tarafından tasarlanan 35

maddeli okul kültür anketi kullanılmıştır. Bu anket 3 eyalette 47 okulda ve 415 öğretmene uygulanmıştır.

Araştırma çalışması aşağıdaki sorulara yöneliktir.

1. Okul kültürü anketinin altı faktörü (işbirliğine dayalı liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve birlikte öğrenme) ile öğrenci performansı arasında bir ilişki var mıdır?

2. Okul kültürü anketinin altı faktörü, AYP (Adequate Yearly Progress) çıktılarını tahmin eder mi?

Verilerin analizinde, çoklu regresyon analizi, Manova kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre;

Okul kültürü faktörleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Regresyon analizi okul kültürünün 6 faktörünün okulun AYP çıktılarını tahmin etmediğini göstermiştir.

Fitzhenry'nin (2010) **Okul Kültürünün Algılamaları: Lise Öğretmenlerinin Pedagoji Seçimleri Üzerine Etkileri** isimli çalışmasının amacı, öğretmenlerin okul kültürü algıları ile pedagoji seçimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Çalışmaya Güneydoğu Pennsylvaniada 5 lisedeki tam zamanlı çalışan 32 öğretmen online olarak katılmış ve katılanlar arasında 4 öğretmen mülakata katılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü ile pedagoji seçimleri arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yüksek okul kültürünü sınıflarına yansıttıkları ve öğretmenlerin öğrenci ile ilişkilerinin öğretmenlerin pedagoji seçiminde etkili olduğu belirlenmiştir.

Bolton'ın (2010) **Okul Kültürü İle Müdürlerin Dönüşümsel Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki** isimli çalışmasının amacı, müdürlerin dönüşümsel liderlik davranışları ile kendi okullarının kültürü arasındaki ilişkiyi incelemek ve dönüşümsel liderlik özelliklerinin bir okuldaki mevcut kültür üzerine pozitif bir etkiye sahip olup olmadığını belirlemektir.

Veriler Güneydoğu Pennsylvania iki bölgedeki tüm ortaokullarda online anket kullanılarak toplanmıştır. Çalışma bulgularına göre, müdürlerin liderlik yetenekleri ile

kendi okullarının kültürü hakkındaki görüşleri arasında tutarsızlık bulunmuştur. Müdürlerin dönüşümsel olarak gözleendiği yerlerde okul kültüründe ve müdür ile personel görüşleri arasındaki tutarlılıkta fark vardır. Philadelphia dışındaki iki benzer bölgeye bakıldığında liderlerin görüşleri arasında temel farklıklar bakımından bir bölge, liderlik davranışları ve kültürü oranlarken daha pozitifken, diğer bölge liderleri ve onların kültür inşası hakkındaki görüşleri daha eleştiricidir.

Gallagher'in (2011) **Okul Kültürü: Değişen Lise Demografisine Cevaplar** isimli çalışmanın amacı, Adil yerleşim anlaşma bölümünün kırsal bölge için okul kültürü üzerine etkisini incelemektir. Bu konuya ilgi gösterilmesinin sebebi hispanic öğrencilerin akademik yeterlilikleri ile ilgili olarak üye personelin taşıdığı düşünce eksikliğidir. Her ne kadar öğretim personelinin azınlığının hispanic öğrencilerin başarı yetenekleri hakkında negatif bir düşünceye sahip olsalar da Adil yerleşme anlaşma bölümünün okul kültürü üzerine pozitif bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Shell'in (2010). **Öğrenci Davranışının Öğretmen Perspektifinden Okul Kültürüne Etkisi** isimli çalışmasının amacı, öğrenci davranışının öğretmen perspektifinden okul kültürüne etkisini belirlemektir. Öğrenci davranışının okul kültürüne etkisinin farkındalığı ile okul yöneticileri negatif etkileri ortadan kaldırıp pozitif değişim uygulayabilirler.

Çalışmaya rastlantısal olarak seçilen 25 öğretmen katılmıştır. Bunlardan 15'i iki odak grup mülakat seansının birine katılmak için seçilmiştir. Araştırma karışık bir metodoloji yaklaşımı kullanılarak yapılmıştır. Veri toplamak için 1. Örgüt kültür profil üreticisi 2. Toplum profil bakımı araştırmaları kullanılmıştır.

Sonuçlara göre;

Öğrenci davranışının öğretmen perspektifinden okul kültürü üzerine direk bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Katılımcılar, okulda öğrenci davranışlarının okul yetkilileri tarafından tutarlı ve adil bir şekilde yönetilmediğini, bunun da okul kültürü üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Öneri olarak,

1. Bir disiplin politikası oluşturması ve okul kurallarının tutarlı olarak bütün öğrencilere uygulanması gerektiği,

2. Ortak liderlik ve mesleki öğrenme yapılarının oluşturulması,
3. Ortak bir vizyon ve değer oluşturmak amacı olan ilişkiler meydana getirilmesi önerilmiştir.

Novak'ın (2008). **Okul Kültürü İle Seminole Bölge İlkokullarındaki 3. Sınıf FCRA Sınavı Arasındaki İlişki**, isimli çalışmasının amacı, okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Seminole bölgesindeki 27 okuldaki 574 öğretmene okul kültürü anketi uygulanmıştır. Katılan okullar okul kültürü puanlarına göre üst (%33 N=9), orta (%33 N=9) ve alt (%33 N=9) olarak kategorilere bölünmüştür. Veriler analiz edilmiş ve 3. Sınıf öğrencilerinin başarıları ile ilişkilendirilmiştir.

1. Okul kültürü ve öğrenci başarısı,
2. Okul kültürünün üç anahtar unsuru (İşbirliği, mesleki işbirliği, öz yetkinlik) ve öğrenci başarısı,
3. Müdürlük süresi ve okul kültürü arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul kültürü ve öğrenci başarısı, okul kültürü ve öğrenci başarısı ve müdürlük süresi ile okul kültürü arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır.

Cheng'in (1993) **Örgütsel Kültür ve Etkin Okul Profilleri** isimli çalışmasının amacı, okul örgüt kültürünün önemli örgüt karakteristikleriyle nasıl ilgili olduğunu araştırmak ve güçlü kültür etkin okulları ve zayıf kültür etkin olmayan okulları örgütsel değişkenler (müdürün liderliği, örgütsel yapı ve öğretmenlerin sosyal etkileşimleri, öğretmenlerin iş tavırları) ve okul etkinlik kriterleri açısından gözlemektir. Bu araştırma Hong Hong'da rassal olarak seçilen 54 ortaokulu ve 588 öğretmeni içeren çapraz kesit bir araştırmadır. Analizin birimi okuldur.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre;

Örgüt ideoloji indeksi, okulun algılanan etkinliği ile temelde ilişkili bulunmuştur. Algılanan güçlü kültür etkin okulların örgüt profili, algılanan zayıf kültür etkin olmayan okullarınkinden zıt bir şekilde farklıdır. Bulgular örgütsel kültürdeki bu farkın en az üç açık seviyede yansıtılabileceğini önermektedir.

1. Müdürün liderlik tavırları, örgütsel formalizasyon, katılım ve öğretmenlerin sosyal normları açısından örgütsel seviyede,

2. Örgütsel katılım, gizli iş memnuniyeti ve etkin iş memnuniyeti açısından öğretmenlerin tavrısal seviyesinde,

3. Ortak sınavlarda akademik başarı ve algılanan genel örgütsel etkinlik açısından okul etkinliği.

Bulgular, okul gelişim ve okul etkinliğinin süregelen gayret ve tartışmalarına örgütsel kültürün önemini vurgulamaktadır.

2.8.3. Değerler Eğitimi İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Uyguç'un (2003). **Cinsiyet, Bireysel Değerler ve Meslek Seçimi** isimli çalışmasının amacı öğrencilerin değerlere verdikleri önemde cinsiyet ve fakülte farklılıklarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla Dokuz Eylül Üniversitesi'nin İİBF ve Buca Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde okuyan toplam (740) öğrenci üzerinde Rokeach Değer Envanteri uygulanmıştır. Faktör analizinden geleneksellik, evrensellik ve hedonizm olmak üzere üç değer grubu elde edilmiştir.

Araştırma sonuçları, araştırmaya katılan kız ve erkek üniversite öğrencileri arasında, değerlere verdikleri önem dereceleri bakımından, farklılık olduğunu; kız öğrencilerin diğer insanlara ilgiyi ön planda tutan, eşitlik, sosyal onay, yardımseverlik, sevecenlik, kibarlık ve gerçek dostluk gibi dışil değerlerin yanı sıra ben'e dönük eril değerlere de (mantıklı, hırslı, muktedir, sorumluluk sahibi, bağımsız, özgürlük, heyecanlı bir yaşam, rahat bir yaşam), erkek öğrencilere göre, daha fazla önem verdiklerini; erkek öğrencilerin de, aynı derecede olmasa bile, dışil değerleri (evrensellik) eril değerlerden daha önde tuttuklarını göstermektedir. Üç değer tipine verilen önemde fakülte farklılıkları bulunmamıştır.

Yiğittir ve Öcal'ın (2010) **İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimleri** isimli çalışmasında, Avrupa Birliği'ne giriş sürecinde değerler eğitiminin hedef kitlesi olan öğrencilerin görüşlerine değer yönelimlerinin belirlenmesi amacıyla müracaat edilmiştir.

Çalışma, Ankara iline bağlı Altındağ, Mamak, Keçiören, Çankaya, Yenimahalle, Sincan ilçelerinden rastgele seçilen 9 farklı ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin çevrelerindeki insanlarda görmek istedikleri değerlerin belirlenmesinde, uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerden

elde edilen yazılı dönütler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışma kapsamında 6.sınıf öğrencilerine ait 1232 adet form değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin 97 farklı değeri tercih ettikleri ancak bunlar içinden 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. Bu değerler, Akbaş ve Rokeach tarafından geliştirilen değer sınıflandırmaları ile karşılaştırılmıştır. Çalışmada en fazla tercih edilen yukarıdaki 13 değerden, Rokeach'ın sınıflandırmasındaki değerlerden sadece 5 değer (dürüstlük, yardımseverlik, hoşgörülü olma, temizlik ve sevgi) olduğu tespit edilmiştir.

Dilmaç'ın (2007). **Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması** isimli doktora çalışmasının amacı, Fen Lisesi öğrencileri üzerinde insani değerler eğitimi programının öğrencilerin değerlere sahip olma düzeyinde bir değişiklikler meydana getirip getirmediğini araştırılmasıdır. Öğrencilere uygulanan insani değerler eğitim programının bu öğrencilerin değer düzeyini arttırmada etkili olup olmadığını incelemektir.

Araştırma 2006-2007 öğretim yılında Konya ili Meram Fen Lisesi birinci ve ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Uygulamada bu kurumda kalan 15'i deney ve 15'i kontrol grubu olmak üzere 30 öğrenci yer almıştır. Araştırma süreci, Nisan-Mayıs 2007 arasını kapsamaktadır.

Eğitim programı ve ölçek hazırlandıktan sonra, çalışma yapılacak olan öğrenci grubu seçilmiştir. Yansız olarak deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Grupların denk olduğu istatistiksel olarak test edilmiştir. Deney grubunda yer alan 15 öğrenciye 14 oturum süren İnsani Değerler Eğitimi Programı verilmiştir. Bu oturumlar haftada 2 oturum, olmak üzere toplam 14 oturum yapılmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir.

Araştırmaya ilişkin bulgular;

1. Deney grubunun öntest ölçüm puanları ile sontest ölçüm puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık vardır. Kontrol grubu için böyle bir farklılık söz konusu değildir.

2. Deney ve kontrol grubunun sontest ölçüm sonuçlarına göre deney grubu lehine sorumluluk alt boyutunda anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu sonuç da verilen programın etkisini göstermektedir.

3. Deney ve kontrol grubunun sontest ölçüm sonuçlarına göre deney grubu lehine dostluk/arkadaşlık alt boyutunda anlamlı bir farklılık söz konusudur.

4. Deney ve kontrol grubunun sontest ölçüm sonuçlarına göre deney grubu lehine barışçı olma alt boyutunda anlamlı bir farklılık söz konusudur. Deney grubunun lehine çıkan bu sonuçta insani değerler eğitim programının etkisini göstermektedir.

5. Deney ve kontrol grubunun sontest ölçüm sonuçlarına göre deney grubu lehine saygı alt boyutunda anlamlı bir farklılık söz konusudur.

6. Deney ve kontrol grubunun sontest ölçüm sonuçlarına göre deney grubu lehine dürüstlük alt boyutunda anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu sonuç da verilen programın etkisini göstermektedir.

7. Deney ve kontrol grubunun sontest ölçüm sonuçlarına göre deney grubu lehine hoşgörü alt boyutunda anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu sonuç da verilen programın etkisini göstermektedir.

Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkkılı'nın (2008) **Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi** isimli çalışmasının amacı, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu, eğitim fakültesinde öğrenim gören 423'u erkek, 214'u kadın olmak üzere toplam 637 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma verileri Schwartz Değerler Listesi ve kişisel bilgi formu kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda evrensellik, öz yönelim ve güç değerleri açısından cinsiyetler arası farklılık bulunmuştur. Yaş değişkenine bakıldığında, 17-20 yaş ile 21-24 yaş arasındaki öğretmen adaylarının öz yönelim değeri boyutunda 0.05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Farklı sınıf düzeylerindeki öğretmen adaylarının değer algıları ortalamaları arasındaki farklılığı ortaya koymak amacıyla hesaplanan F değerlerinden sadece geleneksellik değer algısı alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur.

Memiş ve Gedik'in (2010). **Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri** isimli araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinin tespiti amaçlanmıştır.

Tarama modeli araştırmaya Zonguldak Ereğli ilçesinde 2008-2009 eğitim oğretim yılında görev yapmakta olan 295 sınıf oğretmeni katılmıştır. Değer yönelimleri Schwartz'ın geliştirdiği, Demirutku (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan Portre Değerler Anketi ile ölçülmüştür. Sonuçlara göre; sınıf oğretmenleri en çok evrensellik değerine önem vermektedir. Bunu sırasıyla güvenlik, öz-yönelim, yardımseverlik, uyma, geleneksellik, yaşamdan haz alma, başarı, uyarılım değerleri takip etmekte ve en az güç değerine önem verilmektedir. Tüm alt değişkenlerde evrensellik ve güvenlik en önem verilen değerken g en az önem verilen değer olmuştur. Cinsiyete göre yaşamdan haz alma, başarı değerleri dışında aralarında anlamlı farklılık yoktur ($p < .05$). Yaşa bakıldığında uyarılım, evrensellik, geleneksellik değerlerinde anlamlı farklılıklar görülmüştür ($p < .05$). Medeni duruma yönelik yapılan incelemede, başarı ve uyma değerlerinde aralarında anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). ocuk sahibi olma durumlarına göre başarı değerinde anlamlı farklılık ($p < .05$) ocuğu olmayan sınıf oğretmenleri lehinedir.

Yılmaz'ın (2009). **ğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi** isimli araştırmasının amacı, oğretmenlerin değerler tercihlerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaktır.

Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Modelde, bağımlı ve bağımsız olmakzere iki temel değişken vardır. Öğretmenlerin; cinsiyetleri, kıdem yılları, medeni durumları araştırma modelinin bağımsız değişkenlerini; insani değer boyutları (güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özdenetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum, güvenlik) ise araştırma modelinin bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni, 2009 yılında Konya ilinde çalışma toplam 5311 ilköğretim oğretmenidir. Bu evren arasından tesadüfi küme örnekleme yoluyla seçilen toplam 482 ilköğretim oğretmeni, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre kadın oğretmenlerin evrensellik, yardımseverlik, uyum ve güvenlik boyutlarının puan ortalaması erkek oğretmelerin puan ortalamasından anlamlı bir şekilde yüksektir. Medeni durum değişkenine göre g boyutu hariç tüm boyutlarda anlamlı bir farklılaşma gözlenmiştir. Kıdem değişkenine göre ise oğretmenlerin değer tercihleri tüm değer boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.

Dilmaç, Ertekin ve Yazıcı'nın (2009). **Değer Tercihleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi** isimli çalışmalarının amacı, eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin değer tercihleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın yöntem kısmında, araştırmanın felsefesi, modeli, örnekleme, verilenlerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi üzerinde durulmuştur. Araştırma veri bağlamında nicel bir paradigmaya sahiptir. Çalışmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Örneklem olarak zaman, maddiyat ve caba sarf etme etkenleri ile ilgili tasarruf amacıyla uygun amaçlı örneklem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini belirlerken, tesadüfî küme örnekleme yöntemi seçilmiştir. Bu araştırmanın evreni, 2008–2009 öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, eğitim fakültesinde öğrenim gören 293 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmalarda genel olarak mülakatlar, açık uçlu ve Likert ölçekli anketler olmak üzere üç tür veri toplama yöntemi kullanılmaktadır. Bu bağlamda araştırma verileri öğrenme stilleri ölçeği (Otrar, 2008), Schwartz Değerler Listesi (1992) ve kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada veriler toplandıktan sonra, araştırmanın amacı doğrultusunda; her iki ölçeğe ait alt boyutlardan elde edilen puanlara göre Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları hesaplanmış, öğrenme stillerinin değeri açıklama ve yordama gücünün belirlenmesinde çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenme stilleri alt boyutları ile değerler ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür.

Yiğittir (2010), **İlköğretim Öğrenci Velilerinin Okullarda kazandırılmasını Arzuladığı Değerler** isimli çalışmayı yapmıştır. Tarama modelinde olan çalışma Ankara/Altındağ Atatürk İlköğretim Okulundaki öğrenci velisinden oluşan araştırma grubunda uygulanmıştır.

Araştırma grubundakilerin görüş ve düşüncelerini tespit etmek için hazırlanan anket; velilerin kimlik bilgilerinin tespit edildiği birinci bölüm, 56 değer yer aldığı sıralama listesi oluşturmaya yönelik tek soruluk ikinci bölüm ile açık uçlu bir sorudan oluşmaktadır. Anketteki değer sıralama listesi 4-7.sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda yer alan değerlerle Rokeach (1973) ve Swartz (1992) değer

sınıflandırmasında yer alan değerlerden seçilmiştir. Uzmanların ve uygulamanın yapıldığı okuldaki 20 öğretmenin görüşleri doğrultusunda liste 56 değerle sınırlandırılmıştır. Velilerden listede yer alan 56 değer içinden en çok önem verdikleri 10 değeri tespit etmeleri ve bunları da önem sırasına göre 1'den 10'a kadar sıralamaları istenmiştir. Değer tercihi yapılırken velilerden listede olmayan değerleri de yazabilecekleri, eğer yazarlarsa bunların altını çizmeleri istenmiştir.

Araştırma sonucunda; ailelerin okulda en çok aile birliğine önem verme, çalışkanlık, bayrağa ve İstiklal Marşı'na saygı, vatanseverlik, sorumluluk, dürüstlük, doğruluk, saygı, yardımseverlik ve cesaret değerlerine öncelik verdikleri; ailelerin bu değerleri tercih etmesinde sosyo-ekonomik düzeylerinin etkili olabileceği; ailelerin değer tercihi ile Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan doğrudan verilmesi gereken değerlerin büyük ölçüde tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bunun yanı sıra *doğruluk* ve *cesaret* gibi programda yer almayan değerlerin de veliler tarafından önemli değerler arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Önem sırasına göre yapılan tercihlerde milli, geleneksel ve ahlaki değerlerin on plana çıktığı, demokratik ve çevreyle ilgili değerlerin ise velilerce yeterince tercih edilmediği gözlenmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının ve öğrenim düzeylerinin etkili olduğu varsayılabilir. Velilerden tabloda yer almayan ancak kendilerinin olmasını istedikleri değerleri de yazabilecekleri belirtildiği halde yalnızca 2 değer (bencil olmama, adaletli olma) belirtilmiş olması bu tür çalışmalarda değer tablosunun çok geniş tutulması gerektiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca çoğunluğun alt sosyo ekonomik düzeye mensup araştırma grubundaki velilerden sosyal bilgiler dersi değerlerinden "adil olma" değerine listede yer almamasına rağmen sadece bir kişinin değer sıralamasında yer verdiği tespit edilmiştir. Bu durum da bu tür çalışmalarda velilerin kendilerine sunulan değer listesinden etkilendiği, kendi görüşlerinin araştırmacı tarafından denekleri yönlendirmeye ve etkilemeye açık olduğu şeklinde yorumlanabilir. Türk toplumunda önemli bir düzeyde benimsenen *misafirperverlik* ve *dayanışma* değerlerinin çok az sayıda tercih edilmesi de yine bu değerlerin ailelerce önemsenmediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Diğer bir çalışma da Meydan ve Bahçe (2010) tarafından yapılan **Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi** isimli çalışmadır.. Bu araştırma, Hayat Bilgisi öğretiminde

değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla genel tarama modelinde hazırlanan betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2009–2010 eğitim öğretim yılında Yozgat ili Sarıkaya ilçesinde farklı okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Örneklem olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

Araştırmanın sonuçlara göre; öğretmenler Hayat Bilgisi Programında yer alan değerleri kazandırmak için en çok drama ve örnek olay yöntemini tercih ettiklerini ve Hayat Bilgisi Kılavuz Kitabı'ndaki etkinlikleri yeterli gördükleri belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilere değerleri kazandırmada çevrenin öneminin büyük olduğunu ve aile-okul-çevre işbirliğinin önemli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler değerleri kazandırmak için ailenin desteğini önemli görmektedirler.

Yaman, Taflan ve Çolak'ın (2009) **İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler** isimli çalışmasının amacı, ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde geçen değerleri incelemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

MEB ve özel (Koza, Pasifik ve Batu) yayınevleri tarafından basılmış ve 2008-2009 öğretim yılında okutulmakta olan ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tümü değerlendirilmiştir. Araştırmanın verileri, "Ders Kitaplarındaki Değerler Formu" ile elde edilmiştir. Formda değerler; estetik, teorik, iktisadi, siyasi, sosyal ve dini değerler olmak üzere altı grupta toplanmaktadır. Araştırma sonucunda Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde en çok sosyal değerlere en az dini ve iktisadi değerlere yer verildiği, nazım türündeki metinlerde estetik değerlerin daha yoğun olduğu ve altıncı sınıf ders kitaplarında teorik değerlerin daha fazla yer aldığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların değerleri kazanmasında edebi eserlerin rolüne değinilmiş ve bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında metin seçimine gösterilmesi gereken özenin önemi vurgulanmıştır.

Dönmez ve Cömert'in (2007) **İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değer Sistemleri** isimli çalışmasının amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu değerlere ilişkin algılarını belirlemektir. Araştırmanın evrenini 2006–2007 öğretim yılında, Malatya ili merkezindeki, ilköğretim okullarında görev yapan 4627

öğretmen, örneklemini ise, araştırma evreninden seçkisiz örneklemeyle belirlenen 575 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplamada, Lussier tarafından geliştirilen, 16 madde ve 8 alt boyuttan oluşan bir ölçekten yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında, öğretmen değerlerinin cinsiyet, kıdem, medeni durum, branş ve eşin eğitim düzeyi değişkenlerine göre fark gösterip göstermediğine bakılmış, ayrıca öğretmenlerin aynı değere ilişkin kuramsal ve uygulamaya dönük durumlara ilişkin algıları arasındaki korelasyonlar incelenmiştir.

Sonuçta, araştırmaya katılan öğretmenlerin, mutlu bir evliliklerinin olmasını, aileleri ile birlikte vakit geçirmeyi, yakın arkadaşlarının olmasını, diğer değerlere oranla daha fazla önemsedikleri, algılar arasında branş, medeni durum ve eşin eğitim düzeyi değişkenlerine göre bazı değerlerde farklılıkların olduğu saptanmıştır.

Sarı (2005), **Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği** isimli bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın temel amacı öğretmen adaylarının değer tercihlerini belirlemektir. Öğrencilerin değer tercihlerini belirlemede Değerler, Suç Anlayışı ve Ahlaki Hüküm Ölçeği (Güngör, 1998) kullanılmıştır. Ölçekte 7 değer alanıyla ilişkili 28 kötü davranış örneği yer almaktadır. Yalancı şahitlik, dedikodu, seçimde hile yapmak, vergi kaçırma, sanat eseri kaçakçılığı, birinin bilgisizliğiyle alay etmek ve ateist olmak bazı kötü davranış örnekleridir. Giresun Eğitim Fakültesinde 110 öğrenci (55 kız, 55 erkek) üzerinde gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin değer tercihleri önem sırasıyla siyasi, genel ahlak, dinî, ekonomik, estetik, sosyal ve bilimsel değerler olarak bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin bilimsel değerleri arasında bir farklılık yoktur. Erkek öğrencilerin değerleri benimseme düzeyleri bilimsel değer dışındaki tüm değer alanlarında kız öğrencilerden daha yüksektir. Araştırmada tüm değer alanlarının birbiriyle anlamlı ilişkiler içinde oldukları bulunmuştur

Okul Müdürlerini İtibarlı Kılan Değerlerin Belirlenmesine Yönelik Nitel Bir Çalışma isimli (Karaköse 2008) araştırma, okul müdürlerinin itibarı üzerinde etkili olan değerleri saptayabilmek ve ulaşılan bulgular ışığında öneriler geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, 2008–2009 eğitim öğretim yılında Kütahya merkez ilköğretim okullarında görevli okul müdürleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış olup, çalışma

süresince sınırlı sayıda kişi üzerinde ve zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine incelenebilmesi için amaçlı örnekleme yolu izlenmiştir. Veriler, ilköğretim okullarında görev yapan on dokuz okul müdürüyle yüz yüze görüşmelerle ve 30 işgünü içerisinde toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel ve içerik analiz yöntemine göre analiz edilmiştir.

Verilerinin çözümlenmesi sürecinde, katılımcıların verdikleri yanıtlar araştırma amaçlarına göre kodlanmış daha sonra cevaplarının hangi sıklıkla tekrar ettiği (frekansı) bulunmuştur. Böylece, nitel veriler nicelleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, okul yöneticisinin itibarı üzerinde etkili olan değerlerin; adil olmak, ilkeli ve kararlı olmak, eylemlerinde ve söylemlerinde tutarlı olmak, güvenilir olmak, sabırlı olmak ve dürüstlük olduğu saptanmıştır.

Fidan'ın (2009) **Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri** isimli araştırmasında, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin değer öğretimi hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmaktadır.

Öğretmen adaylarının değer öğretimi konusundaki görüşlerini ölçmek amacıyla Akbaş tarafından geliştirilen "değer öğretiminde kullanılan etkinlikler ve değer öğretimine ilişkin görüşler" ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde okuyan 206 öğrenci oluşturmaktadır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının çoğunluğu, değer öğretimi için en önemli şeyin değerleri yaşamak olduğunu, değer öğretiminin bilgi kadar önemli olduğunu, derslerimizin yapısının bilgi temelli olduğunu, bireylerin değere verdikleri anlamların farklı olduğunu ve sorunlar yaşandığını, medyanın değer öğretiminde okulun ve öğrenmenin etkisini azalttığını belirtmişlerdir.

Ulusoy'un (2007) **Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi** isimli araştırmasında lise 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin lise tarih programlarında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin cinsiyete, sınıf düzeylerine ve okullara göre değişip değişmediğine bakılmıştır.

Çalışmada geleneksel ve demokratik değer ölçeği hazırlanmış ve hazırlanan bu ölçekle öğrenci görüşleri alınmıştır. Ayrıca Cumhuriyet döneminde kabul edilen tarih programları incelenmiş, bu programların amaçlar ve açıklamalar bölümünde yer alan değer ifadeleri belirlenmiştir. Cumhuriyet döneminde lise tarih programlarına 1971 yılında amaçların konulduğu görülmüştür.

Araştırmanın evrenini lise 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileri, örneklemini ise 2005–2006 Eğitim-Öğretim Yılı'nda anket çalışmasına katılan; Ankara Mamak Anadolu İmam Hatip ve Mamak İmam Hatip Lisesi, Ankara Mamak Kutludüğün İMKB ÇP Lisesi, Bingöl Anadolu Lisesi, Denizli Anadolu Lisesi, Giresun Anadolu Öğretmen Lisesi, İstanbul Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi Mersin Silifke Anadolu Lisesi ve Şanlıurfa Mehmet Güneş Anadolu Öğretmen Liselerinin 1, 2 ve 3. Sınıfında okuyan bulunan 824 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada elde edilen bazı sonuçlar şunlardır:

Okulların demokratik değerlere, geleneksel değere oranla daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür.

Cinsiyete göre yapılan t-testi sonucunda kız öğrencilerin demokratik değerlere erkek öğrencilere göre daha fazla katılım gösterdiği, erkek öğrencilerin de geleneksel değerlere kız öğrencilere göre daha fazla katılım gösterdiği görülmüştür.

Sınıflara göre yapılan karşılaştırmada 1. sınıf öğrencilerinin değer ifadelerine diğer sınıflara göre olumlu yönde daha fazla katılım gösterdiği görülmüştür.

Sonuç olarak tarih dersinde geleneksel ve demokratik değerlerin önemli ölçüde aktarılabilirdiği söylenebilir. Tarih programlarının amaçlar ve açıklamalar bölümünde geleneksel ve demokratik değerleri kazandırmayı amaçlayan hedeflerin olduğu görülmüştür.

Yapıcı ve Zengin'in (2003), **İlâhiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Örneği** isimli çalışmasında, ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin değer tercih sıralamaları ve bunları etkileyen bazı değişkenler incelenmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre; cinsiyet ve öğrenim görülen bölüm etkenleri değerlerin tercihinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Bununla birlikte ekonomik durum, ilahiyat fakültesini isteyerek ya da istemeden tercih etme, öğrenime devam edilen sınıf ve dine önem verme düzeyi gençlerin değer tercihlerinde anlamlı farklılıklar meydana getirmiştir.

Belet ve Deveci (2008), **Türkçe Ders Kitaplarının Değerler Bakımından İncelenmesi** isimli bir araştırma yapmışlardır. Son yıllarda tüm dünyada ve Türkiye’de yaşanan değer bunalımı ve olumsuz toplumsal olaylar okullardaki değer eğitimi üzerine dikkat çekmektedir. Okulların, çeşitli dersler ve ders dışı programlarla etkili değer eğitimi gerçekleştirmesi beklenmektedir. Türkçe öğretiminin temel aracı olan metinler, ulusal ve evrensel kültürün dayandığı değerlerin öğrencilere aktarılması için önemli birer araç olma özelliğine sahiptir. Bu çalışmada, ilköğretim 1-5. sınıflar arası Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde değerlere yer verilme durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma doküman incelemesine dayalı nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılan 1-5. sınıflar arası Türkçe ders kitapları incelenmek üzere ele alınmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde tümevarım analizi yöntemi kullanılmıştır.

Analiz sonucunda, ulusal değerler, sorumluluk, özdenetim, çalışkanlık, hoşgörü, merhamet, nezaket, onurlu olma, tutarlılık, dürüstlük temaları olmak üzere on tema belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, araştırma kapsamındaki Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin çoğunda değerlerin yer aldığı görülmektedir. Türkçe dersinde etkili bir değer eğitimi gerçekleştirmek için metinlerde ele alınan değerlerin önemle üzerinde durulması ve etkinlikler düzenlenmesi gereklidir.

Uçar’ın (2009) **Sosyal Bilgiler Programındaki Değerlerle İlgili Kazanımlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi** isimli yüksek lisans tezi, ilköğretim sosyal bilgiler programındaki değerlerle ilgili kazanımlara yönelik öğretmenlerin görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma ilköğretim öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersindeki değerlerin kazanım düzeyine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın çalışma evrenini 2007-2008 Eğitim-Öğretim Yılı’nda Van ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ve 4.-5. sınıf

öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma evreninin büyük olması nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmaya 290 öğretmen katılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş Sosyal Bilgiler Kazanım Değerlendirme Anketi (SBKDA) kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Öğretmenlerin kişisel bilgileri ve öğretmenlerin değerlerle ilgili kazanımların mevcut programda ne kadar yer aldığı ve ne kadar yer alması gerektiği hakkındaki görüşlerine yönelik bulgular için frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Öğretmenlerin değerlerle ilgili kazanımların mevcut programda ne kadar yer aldığı ve ne kadar yer alması gerektiği hakkındaki görüşleri arasındaki farklılık için ve cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için t testi analizi yapılmıştır. Branş ve kıdem değişkenlerinde anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans anova analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda bulgular incelendiğinde cinsiyet ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Mevcut programda değerlerle ilgili kazanımların yeterli olup olmadığı sorusuna ise öğretmenlerin kazanımları yetersiz gördükleri cevabını vermişlerdir ve Öğretmenler değerlerle ilgili kazanımlara programda daha çok yer verilmesi istemektedirler. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre değerlere yönelik görüşleri incelendiğinde sosyal bilgiler programında değerlerle ilgili kazanımların var olan duruma yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Fakat öğretmenlerin programda değerlerle ilgili kazanımların olması istenen duruma yönelik görüşleri mesleki kıdemlerine bağlı olarak farklılık göstermiştir.

Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış (Akbaş 2008) isimli çalışmada değer eğitimi akımlarından; değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi akımlarının genel özellikleri açıklanmıştır. Geçmişte genel hedeflerde ifade edilen değerlerin, yeni ilköğretim programlarının bir boyutu haline gelmesi, değer eğitimi akımlarının yeniden bütünlük içinde incelenmesini gerektirmiştir.

Bu çerçevede değer gerçekleştirme, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve ahlak eğitimi akımlarının tanımları, kapsamaları, öğretim yaklaşımları, öğretmen rolleri ve temel değerlerinden bahsedilmiştir.

Yalar'ın (2010) **İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme** isimli doktora tezinin amacı, Sosyal Bilgiler Programında yer alan değer eğitimiyle ilgili öğretmen görüş ve önerilerini belirlemektir. Ayrıca, araştırma sonucunda değer eğitimiyle ilgili yapılandırmacı yaklaşım da göz önünde bulundurularak öğretmenlere yönelik bir program modülünün geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Diyarbakır'da görev yapan 423 sınıf öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırma kapsamında 320 öğretmene ulaşılmış ve bu öğretmenler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın nicel verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde ve X^2 (Kay-Kare) tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmada görüşmelerden elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde ise nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Araştırmaya ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenler kitle iletişim araçlarındaki şiddet ve saldırganlık içeren bazı yayınların okulda verilen değerler eğitimini olumsuz etkilediği görüşünde birleşmektedir.

2. Öğretmenler okulda verilen değerlerin ailede ve sosyal çevrede yeterince pekiştirilmediği görüşündedir.

3. Öğretmenler hizmet öncesi eğitimde değer eğitimi dersi almalarının değerleri öğrencilere kazandırmada yararlı olacağını düşünmektedir. Öğretmenler değerler eğitimiyle ilgili bir kılavuz olursa bu kılavuzdan faydalanacakları görüşünü paylaşmaktadır.

4. Öğretmenlerin tamamına yakını etkili bir değerler eğitimi için görsel-işitsel araç-gereçlerin eksiksiz olarak okullarda bulunması gerektiği görüşünde birleşmiştir.

5. Erkek öğretmenlerin değerleri kazandırmak için kadın öğretmenlerden daha fazla görsel-işitsel araç gereçleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

6. Bitirdiği yükseköğretim alanı "diğer" olan öğretmenlerin drama tekniğini "sınıf öğretmenliği" alanındaki öğretmenlere oranla daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır.

İşcan'ın (2007) **İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği** isimli doktora tezinin amacı, ilköğretim düzeyinde, "evrensellik" ve "iyilikseverlik" değerlerini kazandırmaya yönelik hazırlanan değerler eğitimi programının öğrencilerin değerlerle ilgili bilişsel davranışlarına, duyuşsal özelliklerine ve değerleri gösterme düzeylerine etkisini saptamaktır.

İlköğretim düzeyinde, bazı derslerle bütünleştirilerek oluşturulmuş değerler eğitimi programının uygulama sürecine katılan öğrencilerin, bu sürece katılmayan öğrencilere göre, değerlerle ilgili bilişsel davranışlarına, duyuşsal özellikleri ve değerleri gösterme düzeylerine etkisi ile bu uygulama sürecinin öğrencilere katkılarının incelendiği çalışmada, nitel ve nicel araştırma desenleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmada deneysel desen olarak, gerçek deneme modellerinden "öntest-sontest kontrol gruplu model" kullanılmıştır. Çalışmada, nitel ve nicel araştırma desenlerinin bir arada kullanılması sonucu oluşan "karma yöntem" kullanılmıştır.

Araştırma, Ankara ilinde bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Belirlenen devlet okulunda, 4-A ve 4-B sınıflarının denkliği belirlenmiş, böylece bu iki denk grup araştırmaya alınmıştır. Araştırmada seçkisiz olarak 4-A sınıfı deney grubu, 4-B sınıfı ise kontrol grubu olarak atanmıştır.

Deney grubunda, çeşitli derslerle bütünleştirilerek oluşturulan değerler eğitimi programı 17 hafta boyunca uygulanmıştır. Bu program, deney grubunda uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamış, var olan süreç gözlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda programın uygulanmasından önce ve sonra nicel veri elde etmeye dayalı ölçme araçları uygulanmış; deney grubunda programın uygulanması öncesinde, sırasında ve sonrasında, kontrol grubunda da deney grubundaki uygulamanın öncesinde ve sonrasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yine deney ve kontrol gruplarında, programın uygulanmasından önce ve uygulanması sırasında gözlem çalışması gerçekleştirilmiştir.

Bazı derslerle bütünleştirilerek değerler eğitimi programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin değerlere ilişkin bilişsel davranışları kazanma düzeyleri, kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı bir biçimde yüksek bulunmuştur.

Deney grubundaki öğrencilerin duyuşsal özelliklere ilişkin puanları ile kontrol grubundaki öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ancak,

deney grubundaki öğrenciler, ön uygulama sonuçlarına göre, son uygulamada değerlere ilişkin maddelerde olumlu görüşleri seçmişlerdir. Ayrıca bu öğrencilerin, ilgili formda yer alan paralel durumlarla ilgili cevapları tutarlılık göstermiştir. Bu programa katılan öğrencilerden görüşmeler sırasında, değerlere ilişkin zengin ve çeşitli veriler elde edilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler, programın uygulanması sırasında ve sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerde, kontrol grubu öğrencilerine göre değerlerin özelliklerini yansıtan daha fazla ifade kullanmışlardır. Programa katılmayan öğrenciler ise, programa katılan öğrencilere göre, daha fazla değerlerin özelliklerinin aksini yansıtan ifadeler kullanmışlardır.

Araştırmada deney grubu öğrencileri, kontrol grubu öğrencilerine göre, programın uygulanması sırasında değerlere ilişkin daha fazla olumlu nitelikte davranış sergilemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerde, değerlerin etkisi incelendiğinde, değerler eğitimi programına katılan öğrenciler, çoğunlukla, tanıma / ayırt etme düzeyinde ifadeler kullanmışlardır. Yani öğrenciler, kendilerini tanımlamalarına, ilişkilerini sürdürmelerine ve korumalarına hizmet ettiği için toplumdaki kuralları, normları, değerleri vb. tanımakta / ayırt etmektedirler.

Araştırmada, değerler eğitimi programı uygulamasına katılan öğrencilerden kız öğrenciler, bilişsel davranışlar ve değerleri gösterme düzeyleri bakımından, erkek öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır.

İlköğretim düzeyinde Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji dersleriyle bütünleştirilerek uygulanan programda, bu programa katılan öğrencilerin değerlere ilişkin puanları ile söz konusu derslere ait yıl sonu notları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki ortaya çıkmıştır. Bu durumda öğrencilerin değerleri kazanma düzeyleri ile söz konusu derslere ilişkin başarıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalardan verimli sonuçlar alınması ve böylece "iyi insan" yetiştirilmesi, bu çalışmaların diğer derslerle bütünleştirilerek gerçekleştirilmesine, katılımcıların gönüllü desteğinin sağlanmasına ve değerler eğitiminde benimsenen çeşitli yaklaşımların uygun ve planlı biçimde kullanılmasına bağlıdır.

Aydın'ın (2003) **Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği** isimli makalesi, değerlerin toplumumuzun gençlik kesiminde (Konya örneğinde) nasıl algılandığına ilişkin 1999 yılında yaptığımız "Gençliğin Sosyal ve Dinî Değerleri" adını taşıyan ve durum tespitini amaçlayan bir çalışmaya dayanmaktadır. Burada değerler kendi içinde genel "sosyal" ve özel "dinî/İslâmî" olmak üzere iki ana sınıfa, ayrıca genel sosyal değerler -göreceli de olsa- "modern" ve "geleneksel"; dinî/İslâmî değerler ise "kurumsal" ve "eylemsel" alt sınıflarına ayrılmıştır. Böylece değişim sürecinin hangi eksenlerde, nasıl ve ne gibi bir tempoda değişip geliştiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Onun için de test edilen bir hipotez kullanılmamıştır.

Bulgulara göre toplumumuzda değerler, genel kanının aksine, her hâliyle modernden geleneksele bir değişim geçirmiyor, bir toplumsal seçicilik doğrultusunda geliyor. Hatta bu açıdan geleneksel- modern ikilemi bile anlamlı gözüküyor.

Aktaş'ın (2010) **İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Programında Verilen Değerleri Edinme Düzeyleri (Erzincan Örneği)** isimli yüksek lisans tezi, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler öğretim programında verilen değerleri edinim düzeylerini belirlemeye yönelik, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini 2009-2010 Öğretim Yılı'nda seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen Erzincan il merkezindeki 11 ilköğretim okulu beşinci sınıfta bulunan 506 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada Keskin (2008) tarafından geliştirilen "Değerler Eğitimi Ölçeği" kullanılmıştır.

Anne mesleğinin değerleri edinim düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmazken, buna karşılık; cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, baba mesleği, aylık gelir düzeyi ve televizyonda en çok izlenen program türü değişkenlerine göre öğrencilerin değerleri edinim düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Çavdar'ın (2009) **İlköğretim Öğretmenlerinin Bireysel Değerlerinin Çok Boyutlu İncelenmesi** isimli yüksek lisans tezinin amacı, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin bireysel değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelemek ve bazı çıkarımlar sunmaktır. Bu amaçla, bireysel değerler ile genel bir kavramsal çerçeve sunulmuştur. Tarama modelinde olan bu çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerlerini ölçmek için "Kişisel Değerler Envanteri" ölçeği kullanılmıştır.

Etkisi araştırılan cinsiyet, branş, çalışılan okuldaki hizmet süresi, mesleki kıdem, yaş, öğrenim durumu, mezun olunan kurum, okulunu önemli ve değerli hissetme durumu ve okula ilişkin algılanan tutum değişkenleri ise araştırmada bağımsız değişken olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, İstanbul Avrupa yakasında bulunan Avcılar, Büyükçekmece, Bakırköy ve Esenyurt ilçelerinden seçilen 24 ilköğretim okulunda görevli 211 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırmamda ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin bireysel değerleri hakkındaki görüşleri araştırılmış ve elde edilen verilerin istatistik analizleri yapılarak bulgular elde edilmiştir.

Genel olarak Bireysel Değerler Envanteri'nin alt boyutlarına ilişkin istatistiki değerlere baktığımızda en yüksek ortalamanın ve farklılaşmanın disiplin ve sorumluluk alt boyutunda, en düşük ortalama ve farklılaşmanın da paylaşım ve saygı alt boyutundadır.

Cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ile bayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki fark, "güven ve bağışlama", "dürüstlük ve paylaşım" ve "saygı ve doğruluk" alt boyutlarında erkek öğretmenlerin, bayan öğretmenlere nazaran bu değerlere daha fazla sahip oldukları görülmüştür. Yaş değişkenine göre 41 yaş üzeri öğretmenlerle 21-40 yaş arasındaki öğretmenler arasında, 41 yaş üstü öğretmenlerinin lehine "saygı ve doğruluk" ve "paylaşım ve saygı" alt boyutlarına verilen cevaplara manidar bulunmuştur. Medeni durum, kardeş sayısı değişkenine ve mezun olunan fakülte değişkenine göre öğretmenlerin bireysel değerler alt boyutlarının farklılık göstermediği söylenebilir. Mezuniyet değişkenine göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere nazaran "güven ve bağışlama" alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Branş değişkenine göre öğretmenlerin branşlarının, onların bireysel değerlerinde belirgin bir farklılığa neden olmadığı anlaşılmıştır.

Eşin çalışma durumu değişkenine göre eşi çalışmayan öğretmenlerin, eşi çalışan öğretmenlere nazaran "güven ve bağışlama", "saygı ve doğruluk" ve "paylaşım ve saygı" alt boyutlarında manidar bulunmuştur. Ortaya çıkan bu farklılık anlamlı farklılığın çıktığı tüm alt boyutlarda eşi çalışmayan öğretmenlerin lehine bulunmuştur.

Bireysel Değerler Envanteri alt boyutları arasında "güven ve bağışlama" alt boyutu ile "paylaşım ve saygı" alt boyutu arasında anlamlı ilişkiye rastlanmazken, diğer alt boyutlarda yüksek düzeyde anlamlı pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu sonuç aralarında anlamlı pozitif ilişki bulunan bu alt boyutların birlikte değişim gösterdiğini ifade etmektedir. Bu alt boyutlardan birinin artması/azalması diğerinin de artmasına/azalmasına neden olduğu görülmüştür.

Keskin'in (2008). **Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 Ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması** isimli doktora tezinde Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programlarında "değerler Eğitimi"nin tarihsel gelişiminin ve yayınlanan son iki program esas alınarak bugünkü durumunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda, Türkiye'de II. Meşrutiyet'ten günümüze kadar yayınlanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarında açık veya gizli şekilde yer alan "değerler" analiz edilmiştir. Bu nedenle tarihsel yöntem içinde yer alan belge incelemesi (doküman analizi) tekniğine başvurulmuştur. Nicel boyutta ise survey yöntemi içinde yer alan genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu boyutta veri toplama araçları anket ve 1998 ve 2004 yıllarında yayınlanmış son iki sosyal bilgiler programı esas alınarak geliştirilen ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine yönelik Değerler Eğitimi Ölçeği'dir. Geliştirilen bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği yüksektir.

II. Meşrutiyet'ten günümüze kadar yayınlanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarında doğrudan ve dolaylı yer verilen değerlerin analizi neticesinde ulaşılan genel bazı sonuçlar şunlardır:

1. Sosyal bilgiler öğretim programlarında doğrudan veya dolaylı, az ya da çok değerlere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu değerlerde dönemlere göre farklılıklar görülmekle birlikte ortak olan nokta; değerlerin ve değerler eğitiminin tüm programlarda önemli görüldüğüdür.

2. Sosyal bilgiler öğretim programlarının hemen hemen tamamında ahlâk ve karakter eğitimine vurgu yapılmıştır.

3. Tüm programlarda ortak olarak vurgu yapılan ana değerler dayanışma/yardımlaşma, duyarlılık, bağımsızlık ve sorumluluktur.

"Değerler Eğitimi Ölçeği"nin 2005 ve 2006 yıllarında gerçekleştirilen iki uygulamasına ait genel sonuçlar ise şöyledir:

1. Her iki uygulamada da kızların değerlere sahip olma düzeyleri erkeklerden daha yüksektir.
2. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça öğrencilerin değerlere yönelik puanları da artmaktadır.
3. Her iki program -ilköğretim beşinci sınıf düzeyinde değerleri öğrencilere aynı düzeyde kazandırmaktadırlar.

Samur'un (2011) **Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi** isimli doktora tezinde Değerler Eğitimi Programının anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının "sosyal ve duygusal gelişimleri"; bağımsız değişkeni ise "değerler eğitimi programı"dır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Konya ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullardan tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile seçilen, Çumralıoğlu İlköğretim Okulunun anasınıflarında eğitim görmekte olan, altı yaş grubundaki 22 deney 22 kontrol grubu olmak üzere toplam 44 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, genel bilgi formu, Epstein ve Synhorst (2009) tarafından geliştirilen ve Öztürk Samur, Deniz, Durmuşoğlu Saltalı ve Arı (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp altı yaş çocukları için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Okul Öncesi Davranışsal ve Duygusal Dereceleme Ölçeği (Preschool Behavioral and Emotional Rating Scale PreBERS) kullanılmıştır. Ölçek, çocuklar için, program öncesi ve sonrasında öğretmenleri tarafından doldurulmuş; ayrıca deney grubu için eğitim programı bitiminden sekiz hafta sonra tekrar doldurulmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

1. Deney ve kontrol gruplarının duyguları düzenleme, okul hazır bulunuşluğu, sosyal güven, toplam sosyal duygusal gelişim son test puanları arasında deney grubu

lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Aileye aitlik puanlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

2. Deneysel gruba çocukların duyguları düzenleme, okul hazır bulunuşluğu, sosyal güven, aileye aitlik, toplam sosyal ve duygusal gelişim öntest/sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunurken, son testlerin ön testlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

3. Kontrol grubu çocukların duyguları düzenleme, okul hazır bulunuşluğu, sosyal güven, toplam sosyal ve duygusal gelişim öntest/sontest puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Aileye aitlik, alt boyutunda ise son testlerin ön testlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4. Deneysel gruba çocukların sontest/izleme testi ölçümleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu sonuç eğitim programının etkilerinin kalıcı olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, değerler eğitimi programının çocukların sosyal duygusal gelişimlerini olumlu yönde desteklediği belirlenmiştir.

Aral (2008), **Milli Eğitim Bakanlığı'nın Hazırladığı 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerler Üzerine Bir Araştırma** isminde bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan metinlerde milli, ahlaki, insani ve kültürel değerler tespit edilmiştir.

Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı 6. sınıf Türkçe kitabındaki altı tema adı altında on dokuz metin incelenmiştir. Bu inceleme neticesinde metinlerde yer alan değerler ve yer almayan değerler belirlenmiştir.

Sonuçta ilköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitabında sırasıyla en çok bağımsızlık, dini değerler, saygı, sevgi ve vatanseverlik değerleri işlenmiştir. Bunun yanında sağlıklı olmaya önem verme ve hoşgörü değerleri metinlerde tespit edilememiştir.

2.8.4. Değerler Eğitimi İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Schwartz'ın (2011) **Değerlerin İncelenmesi: Kişisel Macera, Gelecek Yönelimleri** isimli makalesi, yazarın iki değerler teorisi geliştirme ve onları ölçmedeki metotları geliştirmedeki aşamaları göstermektedir.

Yazar, ilk önce tüm kültürlerdeki bireylerin farklılık gösterdiği temel değerler teorisi, ardından toplumların farklılık gösterdiği kültürel değerler teorisini geliştirme fırsatı bulmuştur. Çalışma sonunda, bireysel ve kültürel değerler üzerine araştırmaların artışının çok hızlı olduğunu belirtmiştir.

Hitlin ve Piliavin (2004), **Değerler: uyuyan bir kavramı yeniden uyandırmak** isimli çalışmalarında değerler kavramını incelemiş ve aşağıdaki tespitleri yapmıştır. Geçen onlu yıllarda değerler kavramı sosyolojinin içerisine gelmiş ve gitmiştir. Değerlerin son zamanlarda hem kavramsal hem de ölçüm açısından ilerlemesi değerlerin sosyolojik çalışmalara yeniden katılması için bir potansiyel sunmuştur. Sıklıkla sosyologlar değerlere üstünkörü bir anlayışla bakmışlardır. Değerlere çok fazla bir belirleyicilik yüklemişler veya onları bireysel olarak sübjektif görmüşlerdir. Bu kavram sosyolojik alt disiplinlerde aralıklı (rastgele) olarak kullanılır. Bu görüş değerleri kültür, sosyal yapı ve bireysel davranışla ilişkilendiren değişik yaklaşımların ana hatlarını sergiler.

Bu çalışmanın amacı değerlere yönelik teorik ve deneysel yaklaşımları tartışmak ve literatürü üç soruya cevap verecek şekilde organize etmektir.

1. Değerler nedir?
2. Değerler nereden gelir?
3. Değerler ne yapar?

Çalışmaların yüksek hacmi, sosyal yapı ve birey değerleri arasında bir bağlantı bulmuş bu bağlantıda "mikro-makro" bağlantı, sosyal yapı ve kişilik veya "kurum-yapı" problemi gibi değişik terimlerle isimlendirilen bir durum olduğuna işaret etmektedir.

Değerler, bireyler, kurum ve tüm toplum seviyesinde işlem görürler. Böylece bireye toplumsal yapı ve kültürel seviyeler arasında bağlantı kurma fırsatı sunar. Yazarlar değerleri, bireysel fonksiyon ve karar verme ile sosyal yapısal fonksiyonlar arasında zıt ilişkilerin incelenebileceği potansiyel bir alan olarak ele almaktadırlar.

Kişisel değerler, cinsiyet, sosyal sınıf, ulus kökeni ve diğer sosyo-demografik değişkenlerin ev sahipliği ile kalıplaşmış tarzlarda geliştirilir ve içselleştirilirler.

Yazarlar gelecek araştırmaları için 4 alan sunmaktadırlar.

1. Çalışma, sosyal yapısal değişkenler ve bireylerin değerleri arasındaki ilişki hakkında algılanan erdem üzerine olmalıdır.
2. Değerlerin uluslar seviyesinde sabit kalmasının yanında, nesiller boyunca nasıl aktarıldıklarının mekanizmasına yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.
3. Bireyler hangi değerleri hayatı boyunca muhafaza ederler,
4. Değerler üzerine sosyolojik araştırmalar, çeşitli sosyal grupların homojenliği üzerine yoğunlaşır. Sosyal gruplar içerisindeki çeşitlilik üzerine daha fazla odaklanma bireyler ve onların sosyal üyelikleri arasındaki ilişki hakkında bizi daha gerçekçi bir hisse yönlendirecektir.

Bilsky ve Schwartz'ın (1994). **Değerler ve kişilik** çalışması da önemlidir. Kişilik ve ayırt edici psikoloji değerler araştırmalarına çok az önem verilmişti. Bunun sonucunda da bu alt disiplinlerde kullanılan yapılar bağımsız olarak gelişmiş ve kişiliğin ilişkileri ile ilgili deliller minimum kalmıştır. Bu çalışma, bu ilişkilerin anlayışını geliştirmeyi ve yapıların teorik bir birleşimine varmayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmada, değer teorisindeki son gelişmelerde hareketle ve Maslow'un "eksiklik (kusur)" ve "büyüme" arasındaki farkına dayanarak kişilik ve değerler arasında yapısal ilişkilere özel bir önem vererek teorik bağlar incelenmiştir.

331 Alman öğrenci ile yapılan çalışmalar neticesinde bu ilişkilerle ilgili birçok hipotez üretilip test edilmiştir. Bu öğrenciler hem Rokeach değer araştırmasını hem de Freiburg kişilik envanterini tamamlamışlardır. Bunlar 10 tane birincil, 2 tane de ikincil yani dışarı açıklık ve duygusallığın kişilik değişkenliklerini ölçen testlerdir. Değerler ve kişilik değişkenliklerinin ortak benzerlik yapı analizi yapıldığında bulgular; değer öncelikleri ile kişilik değişkenleri arasında anlamlı ve sistematik ilişkileri ortaya çıkarmıştır.

Bardi ve Schwartz'ın (2003). **Değerler ve Davranış: İlişkilerin gücü ve yapısı** isimli çalışmada yazarlar üç çalışma yapmışlardır.

1. Aynı bölgede değer-davranış ilişkileri ve diğer bölgelerle daha güçlü ilişkili davranış ve değerler.

2. Kendi ve ortağının raporlarına dayalı aynı bölgede değer-davranış ilişkileri oranı üzerine kendi-ortağı anlaşması ve diğer bölgelerle daha güçlü ilişkili davranışlar ve değerler.

3. Kendi ve akran raporları ile aynı bölgede değer-davranış ilişkileri oran uyumu ve diğer bölgelerle daha güçlü ilişkili davranış ve değerler.

Bu üç çalışma değer-davranış ilişkilerindeki çözülme konulara hitap etmektedir. Farklı değerlerin tüm aralığı ortak, yenilenen davranışlarla mı ilişkilidir? Hangi değerler hangi davranışlarla diğerlerinden daha güçlü ilişkilidir? Farklı değerler ve davranışlar arasındaki ilişkiler anlamlı bir genel yapı sunmaktadır? Eğer böyle ise bu nasıl açıklanır.

Yazarlar uyarı ve gelenek değerlerinin bunları ifade eden davranışlarla güçlü bir şekilde; hazcılık, güç, evrensellik kendi kendini yönlendirme değerlerinin orta seviyede güvenlik, uyum, başarı, ve iyilik değerlerinin de sadece marjinal olarak ilişkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Bu tür bulgular değerlerin davranışı motive ettiği fakat değerler ve davranış olarak ilişkinin normlar tarafından kısmen engellendiğinin işaretidir. Davranışlar arasında, değerler arasında ve değer ve davranış arasında ilişkiler benzer yapı sergilemektedir. Motivasyonel çatışmalar ve değerler teorisi tarafından öne sürülen uyumsuzluklar bu ortak yapıya karşılık gelebilir.

Whitney'in (1986). **Tennessee'deki Ortaokul ve Liselerdeki Değerler Eğitiminin Durumu** isimli çalışması Tennessee'deki kamu ortaokul ve liselerindeki değerler eğitiminin durumunu belirlemek için yapılmıştır. Bu çalışma ortaokul ve lise olarak tanımlanan söz konusu eyaletten 207 okuldan rassal olarak seçilen 75 okul ile ve sosyal bilgiler öğretmenleri ile sınırlıdır. Bu çalışma için geliştirilen 309 anket Amerikan posta şirketi ile sosyal bilgiler öğretmenlerine gönderilmiştir. 75 okuldan 65'inden 309 öğretmenden 206'sından cevap gelmiştir.

Bu çalışmada dört gruptan gelen cevaplar değerlendirilmiştir.

1. Çalışmadaki bütün denekler,
2. Şehir ve kırsal okul öğretmenlerinin karşılaştırılması
3. Erkek ve kadın öğretmenlerinin karşılaştırılması
4. Çalışma süresi 0-5, 6-15 ve 15 yıl üzerindeki öğretmenlerinin karşılaştırılması

Çalışma sonuçların göre;

Öğretmenler, değerler eğitimi hakkında ilgilidirler. Öğretmenler okulların genç insanların ahlaki davranışını etkileyebilmesini ve etkilemesi gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenler değerler öğretiminin sadece aileye ve kiliseye ait olması durumunu kabul etmemektedirler. Çoğu öğretmen okulların değerler eğitimini sunmasını beklemektedir. Fakat öğrenciler için neyin doğru neyin yanlış olduğunu bilip bilmemesi konusunda kararsız gözükmektedirler.

Çoğu öğretmen okulların hizmet ettikleri toplumun baskın değerlerini yansıttıklarını düşünmektedir. Fakat okulların değerler eğitimi programı için açık tanımlı hedeflerden mahrum olduklarını düşünmektedirler.

Çoğu öğretmen ders kitaplarının toplumun değerlerini öğretmede bir esas sunmada başarısız olduğunu belirtmektedir. Çok az sayıda okul değerler eğitimine yönelik hizmet içi eğitim sunmaktadır. Çok az sayıda öğretmen değerler eğitimi için günün bir kısmını ayırmaktadır. Öğretmenlerin bir değerler eğitimi programına dâhil edilmesini istedikleri üç önemli ahlaki değer dürüstlük, başkalarına saygı ve sorumluluktur.

Bu çalışma bulgularına dayanılarak okul yöneticilerinin hedefleri tanımlamada ve değerler eğitimi programlarının geliştirilmesinde liderlik sağlaması sonucuna varılmıştır. Değerler eğitimi tartışmalı bir konu olduğu için ebeveyn ve toplum liderlerinin bu tür programların geliştirilmesine katılması önerilmiştir.

Dale'nin (1994). **Amerikan Ortaokullarında Değerler Eğitimi** isimli makalesinin amacı, devlet ortaokullarında değerler eğitimi eğilimlerini hem dini hem de laik değerler eğitimindeki hayati konuları ve değerlerin öğretilmesinde resmi ve görülmeyen müfredattaki etkin stratejileri öne çıkarmaktır.

Yazar, karakter eğitiminin, öz değerleri öğrencilere aktarmada etkili olabileceğini belirtmektedir. Karakter eğitimini tüm derslere entegre ederek ve örtük program vasıtası ile değerler öğretilir.

Değerler eğitiminin öğretim stratejisi şunları içerir.

1. Öğrencinin bilgi, tavır ve duygularına dayanarak bütün şahsı eğitmek,
2. Örneklerdeki erdemleri ödüllendirip cesaretlendirecek içerikleri seçmek ve değerler içeriği üzerine düşünmeyi cesaretlendirmek,
3. Alıntılar, söylev, kanunlar ve rehberleri kullanmak,
4. Bütün öğrenciler için bir yüksek beklenti ile açık samimi ve tutarlı bir iletişim kurmak,
5. Çatışmaları şiddete başvurmeyen yollarla çözmek, kendine saygıyı sürdürmek
6. Pozitif kişisel örnek ile iyi bir rol model olmak,
7. Saygılı bir dili kullanmak ve kullandırmak,
8. Öz değerlerin öğretilmesinde sınıf kurallarını uygulamak (merhamet, cesaret, adalet, sebat, saygı ve sorumluluk)
9. Öğrencilerin istekli ve sıkı çalışmaları ile erdemli tavırlarını takdir etmek,
10. Ahlaki olmayan ya da etik olmayan davranışları düzeltmek,
11. Öğrencileri heterojen gruplara da işbirlikçi bir şekilde çalıştırmak,
12. Akranları, ebeveynleri ve toplumu katmak,
13. Toplum hizmetlerine öğrenci katılımını cesaretlendirmek,
14. Vaaz ederek değil öğreterek değer vermek.

Elizur ve Koslowsky'in (2001). **Değerler ve Örgütsel Katılım** isimli çalışmasının amacı, iş değerleri, cinsiyet ve örgüt katılımı arasındaki ilişkileri incelemektir. Genelde iş değerleri özelde katılım arasındaki ilişki üzerine bu araştırma açık bir eğilimi ortaya çıkarmamıştır. Cinsiyet iş değerlerinden çıkacak çıktılarını tahmin etmede bir araç olabilir. Bu değişkenleri birleştiren bir model incelenmiştir. Bu çalışmada Elizur tarafından yapılan 24 maddelik iş değerleri anketi, portel ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan 9 maddelik kısaltılmış örgütsel katılım mülakatı kullanılmıştır.

Verilerin tümü okul dışında çalışan 204 öğrenciden toplanmıştır. Modere edilmiş regresyon analizi, iş değerlerinin özellikle bilişsel olanının katılımı ile pozitif ilişkili olduğunu ve değerlerin cinsiyet ile etkileşiminde katılımın önemli bir öncüsü olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Morrison'un (2008). **Demokratik Sınıflar: Öğrenci Ses ve Seçiminin Artıları ve Eksileri** isimli çalışmada yazara göre, eğer demokrasiye dâhil olan ve gerçekten demokrasiyi meydana getiren okullara sahip olunması isteniyorsa, bu okullar içerisinde çalışılan şey, ne zaman çalışıldığı ve nasıl çalışıldığı ile ilgili seçim, özgürlük ve özerkliği yaşayacakları fırsatları öğrencilere sunan sınıflara sahip olunmalıdır. Bu makale demokratik özgürlük tabanlı eğitimin hem tarihi hem de teorik çerçevesini incelemekte ve okullarda demokrasi uygulamanın artı ve eksilerini incelemektedir.

Eleştirel eğitim teoristleri demokratik değerlerin -hakikat ve kişisel anlamı araştırma, adalet, eşitlik, diğer insanlara ve düşüncelere saygı- demokratik alışkanlıkları uygulama fırsatına sahip olmayan öğrencilerin bulunduğu okullarda nadiren ortaya çıkacağına inanmaktadırlar. Dolayısıyla bu teoristler her zaman mümkünse okullarda demokratik uygulamaların dâhil edilmesini desteklemektedirler.

Bu tür uygulamaları kurumsallaştırmak için özellikle de bu uygulamalar okulun örgüt yapısına sızdığına önemli engeller çıkacağı açıktır. Yazar, kendi toplumunda şimdi ve gelecekte gerçek bir demokrasi olmayacağını belirtmiştir. Kendilerinin geleneksel okullarının demokratik olmayan karakteristiklerinin doğası gereği var olduğunu belirtmektedir.

Schwartz ve Bardi (2001), **Kültürler boyunca değerler hiyerarşisi : Benzerlik perspektifini ele alma** isimli bir araştırma yapmışlardır. Bireysel değer farklılıklarının doğası ve etkilerinin çalışması son yıllarda bir gelişme görmüştür. Ulusal seviyedeki çalışmalar aynı zamanda dünya etrafındaki kültürlerin değer açısından farklılıkları ortaya koymuş kaynak ve etkilerini ortaya çıkarmıştır.

Bu araştırma hem toplum içinde hem de toplum kesitleri arasında bireylerin farklı genetik miras, kişisel deneyim, sosyal yerleşim ve kültürleri yansıtan oldukça farklı değer önceliklerine sahip olduklarını göstermektedir. Bu önemli farklılıkların arkasında hâlâ gizli olan şey, insan toplumları için değerlerin köken ve rolleri hakkında bir şeyleri yansıtabilecek olan bir sürprizdir.

Schwartz ve Bardi'ye göre bu araştırmada, hem gruplar arasında hem de toplum kesitleri arasında bireysel değerlerin öneminde büyük bir değişimin olduğunu ortaya çıkmıştır. Bireysel değerlerdeki bu değişim sistematik olarak bireysel davranıştaki farklılıklarla ilgilidir. Açık olarak bu fark perspektifi önemli iç bakışlar sunmaktadır.

Schwartz ve Bardi dikkatlerini benzerliklere yönlendirdiklerinde yeni iç bakışlar elde etmişlerdir. Bunlar;

1. Değer önceliklerinin tüm kültürel tabanının bir ortağı vardır. Değerlerin farklı tiplerinin göreceli önemi ile ilgili toplamlar arasında ilgi çekici bir seviyede uyuma vardır. Hemen hemen bütün önceliklerin bir hiyerarşisi ile bir çok farklı örneklerin ortalama hiyerarşisi arasında yüksek bir korelasyon vardır.

2. Gözlenen tüm kültürel değer hiyerarşisi başarılı sosyal fonksiyonun öneme göre sıralanan üç temel gereksinimi karşılamada değerlerin uyumlu fonksiyonlarını yansıtor olarak anlaşılabilir: işbirlikçi ve destekleyici birincil ilişkiler, üretken ve yenilikçi görev performansı, kendine yönelimli ihtiyaç ve arzuların yüceltilmesi.

3. Tüm kültürel normatif ana hatların arka planına karşı olarak belirli bir grubun üyelerinin değer öncelikleri ile ilgili neyin ayırt edici ve dolayısı ile bilgilendirici olduğunu tam bir şekilde ayırt edebiliriz. Farklılıklar benzerliklere göre daha belirgin ve teşvik edicidir.

Farklılıklar, bizim kişiye mahsus genetik mirası, kişisel tecrübeleri, sosyal yapı ve kültürün değer öncelikleri üzerindeki etkilerini belirlememize yardım eder. Tüm kültürel hiyerarşi, toplumun sürdürülmesinde değerlerin uyumlu fonksiyonlarını ve paylaşılan insan doğasının değer temellerine işaret eder. İnsan değer önceliklerini tam olarak anlamak için, hem farklılıklar hem de benzerliklerin etkileşimini kaydetmemiz gerekir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Amacı ve Modeli

Araştırmanın birinci amacı, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ve on ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okul kültürü hakkındaki algılarını ve değer tercihlerini betimlemektir. Bu amaçla araştırmada betimsel tarama (survey) modeli kullanılmıştır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır" (Karasar, 2005: 77).

Araştırmanın ikinci amacı, öğrencilerin okul kültürü hakkındaki algıları ve değer tercihleri ile cinsiyetleri, doğum yerleri, okul türleri, ait oldukları sosyal tabaka, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği, annenin doğum yeri, babanın doğum yeri ile öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, doğum yerleri arasındaki olası ilişkileri araştırmaktır. Bu yönüyle araştırmada ayrıca *ilişkisel tarama* modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkileri ve bağlantıları incelemek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008: 22, Karasar, 2005: 81).

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılında Malatya merkez ilçede bulunan liselerde öğrenim göre on ikinci sınıf öğrencileri ve bu kurumlardaki öğretmenler oluşturmaktadır.

Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların örneklemede temsil edilmelerinin garanti altına alındığı bir örneklemedir. Bunun için de evren önce iki ya da daha çok tabakaya ayrılır; bu tabakalama tek bir ölçüte göre ya da iki ya da daha çok ölçütün birleşmesine göre yapılabilir. Her alt evrende alınacak elaman miktarı o alt evrenin bütün evren içerisindeki payı oranında belirlenir. Daha sonra her tabakadan basit bir yansız örneklem ve alt örneklemler toplam örnekleme elde etmek üzere birleştirilir (Balcı, 2009: 93, Karasar, 2005: 113).

Evrende yer alan okul, öğretmen ve öğrenci sayısı, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistik bürosundan alınan veriler kullanılarak belirlenmiştir. İstatistik bürosundan alınan verilere göre merkez ilçe sınırları içerisinde toplam 5 eğitim bölgesi ve bir bağımsız bölge bulunmaktadır. Araştırmanın evreninde toplam 42 lise olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın evreninde yer alan okulların bulunduğu eğitim bölgesi, öğretmen sayıları ve 12. sınıfta öğrenim göre öğrenci sayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6.

Evrende Yer Alan Ortaöğretim Okullarına Ait Öğretmen ve 12. Sınıf Öğrenci Sayıları

Okul No	Kurum Adı	Öğretmen Sayısı				Öğrenci Sayısı (12.Sınıf)		
		Bölge	Bay	Bayan	Toplam	Bay	Bayan	Toplam
1	Abdulkadir Eriş Güzel Sanatlar Ve Spor Lisesi	1	20	10	30	12	31	43
2	Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi	1	26	4	30	23	66	89
3	Beydağı Abdulkadir Eriş Anadolu Lisesi	1	34	18	52	135	102	237
4	Gazi Anadolu Lisesi	1	31	23	54	137	129	266
5	Malatya Fen Lisesi	1	26	6	32	43	44	87
6	Mareşal Fevzi Çakmak Anadolu Lisesi	1	10	6	16	32	27	59
7	Orgeneral Eşref Bitlis Anadolu Lisesi	1	23	22	45	61	62	123
8	Yusuf Kenan Anadolu Lisesi	1	13	10	23	26	24	50
9	Atatürk Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	2	21	35	56	28	85	113
10	Hasan Akbudak İMKB Teknik ve EML	2	55	23	78	159	63	222
11	Kubilay Lisesi	2.	34	16	50	80	90	170
12	Metin Emiroğlu Anadolu Lisesi	2	16	15	31	39	65	104
13	Özel Turgut Özal Anadolu Lisesi	2	29	7	36	0	77	77
14	Özel Malatya Koleji Anadolu Lisesi	2	23	8	31	57	34	91
15	Turgut Özal Anadolu Lisesi	2	30	9	39	58	66	124
16	Yeşiltepe Anadolu Lisesi	2	18	12	30	44	68	112
17	Yunus Emre Teknik ve EML	2	73	17	90	232	25	257
18	Cumhuriyet Anadolu Lisesi	3	37	23	60	76	88	164
19	Kerne Anadolu Lisesi	3	26	4	30	40	41	81
20	Konak Anadolu Lisesi	3	15	9	24	16	22	38
21	Konak Kız teknik ve Meslek Lisesi	3	4	11	15	0	12	12
22	Malatya Fetih Gemuhluoğlu Anadolu Öğretmen Lisesi	3	26	11	37	47	73	120
23	Malatya Lisesi	3	63	24	87	250	194	444
24	Toki Kaysıkent Lisesi	3	32	10	42	62	81	143
25	Turgut Özal Lisesi	3	51	17	68	160	144	304
25	Zübeyde Hanım Kız Teknik ve Meslek Lisesi	3	18	19	37	0	100	100
27	Atatürk Kız Anadolu Lisesi	4	42	31	73	0	396	396
28	Malatya Anadolu Lisesi	4	28	13	41	66	82	148
29	20 Mayıs Vakfı Turgut Özal Lisesi	4	58	25	83	185	153	338
30	Fatih Lisesi	4	64	27	91	315	216	531
31	Malatya Ticaret Meslek Lisesi	4	33	17	50	61	110	171
32	Malatya Hacı Hüseyin Kölük Ticaret Meslek Lisesi	4	25	12	37	55	74	129
33	Malatya Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	4	14	13	27	28	13	41
34	Malatya Güzel sanatlar ve Spor Lisesi	4	12	5	17	30	7	37
35	Hacı Ahmet Akıncı Anadolu Lisesi	5	43	23	66	115	107	222
36	İMKB Kız Teknik ve Meslek Lisesi	5	27	32	59	0	137	137
37	Kız Teknik ve Meslek Lisesi	5	30	44	74	0	185	185
38	Malatya İmam Hatip Lisesi	5	70	29	99	145	306	451
39	Sümer Lisesi	5	47	22	69	174	171	345
40	Ş.K.Ö. Teknik ve EML.	5	151	40	191	496	0	496
41	Dilek Lisesi	B	11	7	18	20	26	48
42	Bahçebaşı Anadolu Lisesi	B	14	6	20	30	31	61
Toplam			1400	728	2128	3537	3827	7364

Evrenin tamamına erişilmesi güç olduğu için örneklem alınmasına karar verilmiştir.

Örnekleme dahil edilecek olan öğrenci ve öğretmen sayılarını belirlemek amacıyla aşağıdaki formül (Büyüköztürk, Çakmak, vd., 2008: 93) kullanılmıştır:

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0 - 1}{N}} \quad n_0 = \frac{t^2 * PQ}{d^2}$$

n= Örneklem büyüklüğü

N = Evren büyüklüğü,

t = Güven düzeyine karşılık gelen tablo değeri, (1.96)

d = Araştırmada evrenin özelliğine ilişkin yapılacak tahminle ilgili tolere edilmek istenen aralık genişliği (hoşgörü miktarı) (0.05)

PQ = (0.5) (0.5) =0.25

Örneklem büyüklüğünü belirlemek için yapılan hesaplamada, evren büyüklüğü yukarıda da belirtildiği gibi öğrenciler için 7364 ve öğretmenler için 2128 olarak alınmıştır.

Güven düzeyi (1- α)=0.95 alınmıştır. Alınan bu güven düzeyine karşılık gelen tablo değeri 1.96'dır. Bu araştırma için yukarıda verilen değerler $n_0 = \frac{t^2 * PQ}{d^2}$ formülünde yerine konulduğunda,

Öğrenciler için;

Formülde değerler yerine konduğunda:

$n = 365.171 \cong 365$ bulunmuştur. Ancak anket geri dönüş oranları, hatalı ve eksik anketlerin elenmesi nedeniyle yaşanabilecek sıkıntıları önlemek amacıyla 550 kişiye ulaşılması hedeflenmiştir.

Öğretmenler için; $n = 325.55 \cong 326$ bulunmuştur. Ancak anket geri dönüş oranları, hatalı ve kesik anketlerin elenmesi nedeniyle yaşanabilecek sıkıntıları önlemek amacıyla 400 kişiye ulaşılması hedeflenmiştir.

Malatya ili merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan liseler Malatya Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgiler, okulların yönetici ve rehberlik servislerinden alınan bilgilerle karşılaştırılarak okulların sosyo-ekonomik düzeyleri alt ve orta orta olmak üzere 2 tabakaya ayrılmıştır. Okulların soysa-ekonomik düzeyleri ve öğrenci sayıları Tablo 7’ de, öğretmen sayıları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ve Öğrenci Sayıları

Okul Adı	Bölge	Erkek	Kız	Toplam	SED
Atatürk Kız Anadolu Lisesi	4. Bölge	0	396	396	Alt
Bahçe başı Anadolu Lisesi	Bağımsız	30	31	61	Alt
Cumhuriyet Anadolu Lisesi	3. Bölge	76	88	164	Alt
Dilek Lisesi	Bağımsız	20	26	48	Alt
Fatih Lisesi	4. Bölge	315	216	531	Alt
Hacı Ahmet Akıncı Anadolu Lisesi	5. Bölge	115	107	222	Alt
Hasan Akbudak İMKB Teknik ve EML	2. Bölge	159	63	222	Alt
Kız Teknik ve Meslek Lisesi	5. Bölge	0	185	185	Alt
Kubilay Lisesi	2. Bölge	80	90	170	Alt
Malatya İmam Hatip Lisesi	5. Bölge	145	306	451	Alt
Malatya Ticaret Meslek Lisesi	4. Bölge	61	110	171	Alt
Metin Emiroğlu Anadolu Lisesi	2. Bölge	39	65	104	Alt
Sümer Lisesi	5. Bölge	174	171	345	Alt
Ş.K.Ö. Teknik ve EML.	5. Bölge	496	0	496	Alt
Toki Kaysıkent Lisesi	3. Bölge	62	81	143	Alt
Yeşiltepe Anadolu Lisesi	2. Bölge	44	68	112	Alt
Yusuf Kenan Anadolu Lisesi	1. Bölge	26	24	50	Alt
Zübeyde Hanım Kız Teknik ve Meslek Lisesi	3. Bölge	0	100	100	Alt
20 Mayıs Vakfı Turgut Özal Lisesi	4. Bölge	185	153	338	Orta
Abdulkadir Eriş Güzel Sanatlar Ve Spor Lisesi	1. Bölge	12	31	43	Orta
Atatürk Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	2. Bölge	28	85	113	Orta
Beydağı Abdulkadir Eriş Anadolu Lisesi	1. Bölge	135	102	237	Orta
Gazi Anadolu Lisesi	1. Bölge	137	129	266	Orta
İMKB Kız Teknik ve Meslek Lisesi	5. Bölge	0	137	137	Orta
Kernek Anadolu Lisesi	3. Bölge	40	41	81	Orta
Konak Anadolu Lisesi	3. Bölge	16	22	38	Orta
Konak Kız teknik ve Meslek Lisesi	3. Bölge	0	12	12	Orta
Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi	1. Bölge	23	66	89	Orta
Malatya Anadolu Lisesi	4. Bölge	66	82	148	Orta
Malatya Fen Lisesi	1. Bölge	43	44	87	Orta
Malatya F. Gemuhluoğlu Anadolu Öğretmen Lisesi	3. Bölge	47	73	120	Orta
Malatya Güzel sanatlar ve Spor Lisesi	4. Bölge	30	7	37	Orta
Malatya H.Hüseyin Köllük Tic. Meslek Lisesi	4. Bölge	55	74	129	Orta
Malatya Lisesi	3. Bölge	250	194	444	Orta
Malatya Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	4. Bölge	28	13	41	Orta
Mareşal Fevzi Çakmak Anadolu Lisesi	1. Bölge	32	27	59	Orta
Orgeneral Eşref Anadolu Bitlis Lisesi	1. Bölge	61	62	123	Orta
Turgut Özal Anadolu Lisesi	2. Bölge	58	66	124	Orta
Turgut Özal Lisesi	3. Bölge	160	144	304	Orta
Yunus Emre Teknik ve EML	2. Bölge	232	25	257	Orta
Özel Malatya Koleji Anadolu Lisesi	2. Bölge	57	34	91	Orta
Özel Turgut Özal Anadolu Lisesi	2. Bölge	0	77	77	Orta
		3537	3827	7364	

Sosyo ekonomik düzeyi alt olan okullarda 2127 kız, 1842 erkek toplam 3969, orta olan okullarda 1700 kız, 1695 erkek toplam 3395 öğrenci öğrenim görmektedir.

Tablo 8.

Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ve Öğretmen Sayıları

Okul Adı	Bölge	Erkek	Kız	Toplam	SED
Atatürk Kız Anadolu Lisesi	4. Bölge	42	31	73	Alt
Bahçe başı Anadolu Lisesi	Bağımsız	14	6	20	Alt
Cumhuriyet Anadolu Lisesi	3. Bölge	37	23	60	Alt
Dilek Lisesi	Bağımsız	11	7	18	Alt
Fatih Lisesi	4. Bölge	64	27	91	Alt
Hacı Ahmet Akıncı Anadolu Lisesi	5. Bölge	43	23	66	Alt
Hasan Akbudak İMKB Teknik ve EML	2. Bölge	55	23	78	Alt
Kız Teknik ve Meslek Lisesi	5. Bölge	30	44	74	Alt
Kubilay Lisesi	2. Bölge	34	16	50	Alt
Malatya İmam Hatip Lisesi	5. Bölge	70	29	99	Alt
Malatya Ticaret Meslek Lisesi	4. Bölge	33	17	50	Alt
Metin Emiroğlu Anadolu Lisesi	2. Bölge	16	15	31	Alt
Sümer Lisesi	5. Bölge	47	22	69	Alt
Ş.K.Ö. Teknik ve EML.	5. Bölge	151	40	191	Alt
Toki Kaysıkent Lisesi	3. Bölge	32	10	42	Alt
Yeşiltepe Anadolu Lisesi	2. Bölge	18	12	30	Alt
Yusuf Kenan Anadolu Lisesi	1. Bölge	13	10	23	Alt
Zübeyde Hanım Kız Teknik ve Meslek Lisesi	3. Bölge	18	19	37	Alt
20 Mayıs Vakfı Turgut Özal Lisesi	4. Bölge	58	25	83	Orta
Abdulkadir Eriş Güzel Sanatlar Ve Spor Lisesi	1. Bölge	20	10	30	Orta
Atatürk Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	2. Bölge	21	35	56	Orta
Beydağı Abdulkadir Eriş Anadolu Lisesi	1. Bölge	34	18	52	Orta
Gazi Anadolu Lisesi	1. Bölge	31	23	54	Orta
İMKB Kız Teknik ve Meslek Lisesi	5. Bölge	27	32	59	Orta
Kerneke Anadolu Lisesi	3. Bölge	26	4	30	Orta
Konak Anadolu Lisesi	3. Bölge	15	9	24	Orta
Konak Kız teknik ve Meslek Lisesi	3. Bölge	4	11	15	Orta
Malatya Anadolu İmam Hatip Lisesi	1. Bölge	26	4	30	Orta
Malatya Anadolu Lisesi	4. Bölge	28	13	41	Orta
Malatya Fen Lisesi	1. Bölge	26	6	32	Orta
Malatya F. Gemuhluoğlu Anadolu Öğretmen Lisesi	3. Bölge	26	11	37	Orta
Malatya Güzel sanatlar ve Spor Lisesi	4. Bölge	12	5	17	Orta
Malatya H.Hüseyin Kölük Tic. Meslek Lisesi	4. Bölge	25	12	37	Orta
Malatya Lisesi	3. Bölge	63	24	87	Orta
Malatya Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	4. Bölge	14	13	27	Orta
Mareşal Fevzi Çakmak Anadolu Lisesi	1. Bölge	10	6	16	Orta
Orgeneral Eşref Anadolu Bitlis Lisesi	1. Bölge	23	22	45	Orta
Turgut Özal Anadolu Lisesi	2. Bölge	30	9	39	Orta
Turgut Özal Lisesi	3. Bölge	51	17	68	Orta
Yunus Emre Teknik ve EML	2. Bölge	73	17	90	Orta
Özel Malatya Koleji Anadolu Lisesi	2. Bölge	23	8	31	Orta
Özel Turgut Özal Anadolu Lisesi	2. Bölge	6	20	26	Orta
		1400	728	2128	

Sosyo ekonomik düzeyi alt olan okullarda 728 erkek ve 374 bayan toplam 1102, orta olan okullarda 672 erkek ve 354 bayan toplam 1026 öğretmen görev yapmaktadır.

Tablo 9.

Örnekleme Dâhil Edilen Okulların Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı

Okul Adı	SED
Atatürk Kız Anadolu Lisesi	Alt
Cumhuriyet Anadolu Lisesi	Alt
Fatih Lisesi	Alt
Kız Teknik ve Meslek Lisesi	Alt
Malatya İmam Hatip Lisesi	Alt
Sümer Lisesi	Alt
Ş.K.Ö. Teknik ve EML.	Alt
Zübeyde Hanım Kız Teknik ve Meslek Lisesi	Alt
20 Mayıs Vakfı Turgut Özal Lisesi	Orta
Malatya Anadolu Lisesi	Orta
Malatya Fen Lisesi	Orta
Malatya Lisesi	Orta
Yunus Emre Teknik ve EML	Orta

Tablo 10.

Örnekleme Dâhil Edilen Okulların 12. Sınıf Öğrenci Sayılarına ve Örnekleme Dâhil Edilen Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı

Okul Adı	Öğrenci Sayısı	Örnekleme Dahil Edilen Öğrenci Sayısı
Atatürk Kız Anadolu Lisesi	396	38
Cumhuriyet Anadolu Lisesi	164	38
Fatih Lisesi	531	28
Kız Teknik ve Meslek Lisesi	185	22
Malatya İmam Hatip Lisesi	451	46
Sümer Lisesi	345	27
Ş.K.Ö. Teknik ve EML.	496	34
Zübeyde Hanım Kız Teknik ve Meslek Lisesi	100	37
20 Mayıs Vakfı Turgut Özal Lisesi	338	43
Malatya Anadolu Lisesi	148	30
Malatya Fen Lisesi	87	35
Malatya Lisesi	444	33
Yunus Emre Teknik ve EML	257	36
Toplam	3942	447

Tablo 11.

Örnekleme Dâhil Edilen Okulların Öğretmen Sayılarına ve Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmen Sayısına Göre Dağılımı

Okul Adı	Öğretmen Sayısı	Örnekleme Dahil Edilen öğretmen Sayısı
Atatürk Kız Anadolu Lisesi	73	24
Cumhuriyet Anadolu Lisesi	60	17
Fatih Lisesi	91	30
Kız Teknik ve Meslek Lisesi	74	27
Malatya İmam Hatip Lisesi	99	19
Sümer Lisesi	69	21
Ş.K.Ö. Teknik ve EML.	191	46
Zübeyde Hanım Kız Teknik ve Meslek Lisesi	37	20
20 Mayıs Vakfı Turgut Özal Lisesi	83	39
Malatya Anadolu Lisesi	41	12
Malatya Fen Lisesi	31	14
Malatya Lisesi	87	24
Yunus Emre Teknik ve EML	90	33
Toplam	1026	326

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Öğrencilerin okul kültürü hakkındaki görüşlerini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenciler için Okul Kültürü Ölçeği (EK-A) ve Öğretmenlerin Okul Kültürü hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla Steve Gruenert ve Jerry Valentine (1998) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olan School Culter Survey (EK-B) kullanılmıştır.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin değer tercihlerini belirlemek amacıyla Schwartz ve vd. (2001) geliştirdiği ve Demirutku ve Sümer (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Portre Değerler Anketi (EK-C) kullanılmıştır.

Portre Değerler Anketi, Schwartz ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Her biri iki cümleden oluşan, varsayımsal kişilerin hedeflerini ve arzularını tanımlayan ve farklı değer tiplerine ait değerleri dolaylı olarak ölçen 40 madde geliştirmişlerdir. Maddeler geliştirilirken, anlaşılabilirlik düzeyleri 11 yaş düzeyine kadar basitleştirilerek yazılmıştır. Yanıtlayıcılar her bir maddede tanımlanan kişinin kendilerine ne kadar benzediğini altı düzeyli bir derecelendirme ölçeğinde, her biri farklı bir benzerlik

düzeyine karşılık gelen (Bana hiç benzemiyor, Bana benzemiyor, Bana çok az benziyor, Bana az benziyor, Bana benziyor, Bana çok benziyor) etiketlerine göre uygun kutucuğu işaretleyerek belirtmektedirler (Demirutku ve Sümer, 2010: 20).

Portre Değerler Anketinin maddelerinin meydana getirdiği değer tipi ölçekleri için hem Cronbach Alfa, hem de test-tekrar test güvenilirlik katsayıları da hesaplanmıştır (Demirutku ve Sümer, 2010: 22). Analiz sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Portre Değerler Anketinin Ölçeklerinin Değer Tipi Ortalamaları ve Güvenirlik Katsayıları

Değer Tipi	Ortalama			İç Tutarlılık Katsayısı		Test - Tekrar Test
	Genel	Erkek	Kadın	İlk Uygulama	İkinci Uygulama	
Güç	4.22	4.40	4.04	.71	.77	.81
Başarı	4.73	4.79	4.67	.82	.84	.81
Hazcılık	4.91	4.73	5.08	.78	.81	.77
Uyarılım	4.71	4.63	4.79	.58	.61	.70
Özyönelim	5.08	5.00	5.15	.56	.65	.65
Evrenselcilik	4.90	4.67	5.13	.79	.79	.72
İyilikseverlik	4.92	4.77	5.07	.59	.69	.66
Geleneksellik	3.91	3.86	3.96	.61	.63	.82
Uyma	4.51	4.47	4.55	.75	.77	.75
Güvenlik	4.84	4.74	4.93	.62	.71	.80

Tablonun dördüncü sütununda her bir değer tipi için ilk uygulamada gözlenen iç tutarlık katsayıları verilmektedir. En düşük katsayı .56 ile Özyönelim, en yüksek katsayı ise .82 ile Başarı değer tipinde gözlenmiştir. Beşinci sütunda yer alan ve ikinci uygulama sonrası gözlenen iç tutarlık katsayılarının ise .63 (Geleneksellik değer tipi) ile .84 (Başarı değer tipi) arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca, her değer tipi için test-tekrar test güvenilirlikleri de hesaplanmış ve altıncı sütunda sunulmuştur. Buna göre, en düşük güvenilirlik katsayısı .65 (Özyönelim değer tipi), en yüksek güvenilirlik katsayısı ise .82 (Geleneksellik değer tipi) olarak tespit edilmiştir (Demirutku ve Sümer, 2010: 22).

3.3.1. Öğretmenler İçin Okul Kültürü Ölçeği Uyarlama Çalışması

Bu amaçla öncelikle bir pilot uygulama kapsamında ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle ölçeği geliştiren yazarlardan gerekli izinler

alınmıştır. Ölçek maddeleri bir profesyonel çevirmen tarafından öncelikle bağımsız bir şekilde Türkçeye çevrilmiş, ardından maddelerin Türkçeleri bir başka çevirmen tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Bu yapılan çeviri-tekrar çeviri işlemi sonrasında maddeler ölçeği geliştiren yazarlara gönderilerek orijinal ölçekteki maddelere yakınlıkları açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Alınan geri bildirimler sonucunda maddelerin yazarlar tarafından yüklenen anlamlara sadık kalınarak çevrildiği anlaşılmıştır.

"Öğretmenler için okul kültürü ölçeğinin" Türkçe uyarlaması likert tipinde olup, ölçeğin her bir maddesi için "*Hiç Katılmıyorum(1)* ", "*Az Katılıyorum(2)*", "*Orta Derecede Katılıyorum (3)*", "*Çok Katılıyorum(4)*" ve "*Tam Katılıyorum(5)*" seçenekleri bulunmaktadır.

Öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü düzeyini belirlemek için okul kültürü puanlarının ortalaması ve standart sapması hesaplatılmış, ortalamadan 1S çıkartılarak ve ortalamaya 1S eklenerek bulunan aralık Orta Düzey Okul Kültürü, ortalamaya 1S eklenerek elde edilen değer üzerindekiler Yüksek Düzey Okul Kültürü, ortalamadan 1S çıkartılarak elde edilen değer altındakiler Alt Düzey Okul Kültürü olarak belirlenmiştir.

Okul Kültürü Puanı < Ortalama-1S

(Alt Düzey Okul Kültürü)

Okul Kültürü Puanı \geq Ortalama-1S ve Okul Kültürü Puanı \leq Ortalama+1S

(Orta Düzey Okul Kültürü)

Okul Kültürü Puanı > Ortalama+1S

(Yüksek Düzey Okul Kültürü)

3.3.2. Öğrenciler İçin Okul Kültürü Ölçeği Geliştirme Çalışması

Okul kültürüne ilişkin bir madde havuzu hazırlamak amacıyla öncelikle konuyla ilgili tezler, makaleler ve yabancı kaynaklar taranmıştır. Madde havuzu bir tablo haline getirilerek ölçekteki maddelerin kapsam ve görünüş geçerliliğini tespit etmeleri için

ölçek uzman görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliliğinde ölçek maddelerinin ölçülmek istenen davranışı yansıtıp yansıtmadığına bakılırken, görünüş geçerliliğinde ise testin düzeni, açıklamalar, maddelerin ve ölçeğin düzeni gibi ayrıntılara dikkat edilir (Büyüköztürk, 2008: 168-169).

Kapsam ve görünüş geçerliliğiyle ilgili çalışmalar sonucunda elde edilen 5'li likert tipi 65 maddeden oluşan denemelik ölçek formunun yapı geçerliliği ve güvenilirliğini test etmek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama Malatya ili merkezde bulunan ortaöğretim kurumlarının 12. sınıflarında öğrenim gören toplam 365 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Faktör analizinde yeterli örneklem büyüklüğü için 50'nin çok zayıf, 100'ün zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi ve 1000'in mükemmel olduğu belirtilmektedir. Örnekleme büyüklüğü, madde sayısı ya da faktör sayısı gibi bağıl ölçütlere dayalı olarak da tahmin edilmektedir. Bazı yazarlar madde sayısının en az 2 katı, bazı yazarlar ise madde sayısının 5 ya da 10 katını önermektedir (Çokluk vd.,2010: 206).

Öğrenciler için okul kültürü ölçeği geliştirme çalışmasına dahil edilen okullar ve öğrenci sayıları Tablo 13'te belirtilmiştir.

Tablo 13.

Öğrenciler için okul kültürü ölçeği geliştirme çalışmasına dahil edilen okullar ve öğrenci sayıları

	Frekans	%
Malatya Anadolu Lisesi	30	8,2
Özel Malatya Koleji Anadolu Lisesi	21	5,8
Ş.K.Ö. Teknik ve EML.	38	10,4
Yunus Emre Teknik ve EML.	40	11,0
Malatya Fen Lisesi	28	7,7
Özel Rahime Batu Fen Lisesi	12	3,3
20 Mayıs Vakfı Turgut Özal Lisesi	36	9,9
Malatya Lisesi	33	9,0
Sümer Lisesi	26	7,1
Yeşiltepe Anadolu Lisesi	21	5,8
Malatya İmam Hatip Lisesi	18	4,9
Kız Teknik ve Meslek Lisesi	30	8,2
Malatya H.Hüseyin Kölük Tic. Meslek Lisesi	32	8,8
Toplam	365	100,0

3.3.2.1. Yapı Geçerliliğine ve Güvenirliğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliliği, açımlayıcı faktör analizi (AFA) tekniği kullanılarak test edilmiştir. "Faktör analizi aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir" (Büyüköztürk, 2008: 123). Açımlayıcı faktör analizinde, yaygın kullanılan tekniklerden biri olan temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Analizden elde edilen faktörler için "bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık" sağlamak için ise yaygın bir dik döndürme tekniği olan Varimax'tan yararlanılmıştır (Büyüköztürk, 2008: 126). Faktör analizinde faktör yapılarının belirlenmesinde şu ölçütler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2008: 124-125):

1. Faktör yük değerlerinin .45 ya da daha yüksek olması,
2. Maddenin tek bir faktörde yüksek yük değeri alıp diğerlerinde düşük yüke sahip olması; yani maddenin binişik olmaması,
3. Maddelerin ortak faktör varyansının yüksek olması (.66'nın üzerinde). Ayrıca her bir maddenin kuramsal olarak tanımlanan bir yapı altında yer alması da önemli bir ölçüt olarak değerlendirilmiştir (Çokluk vd., 2010: 186).

Pilot uygulama için açımlayıcı faktör analizine geçmeden, 365 kişilik veri setinin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett's Test of Sphericity testiyle incelenmiştir. Elde edilen değerlere göre (Kaiser Meyer Olkin = .905, Bartlett's Test of Sphericity= 4571,732, sd= 465, p= .000) verilerin faktör analizi için uygun olduğu (Çokluk vd., 2010: 207) belirlendikten sonra açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir. Yapılan ilk faktör analizi sonucuna yukarıda belirtilen ölçütleri karşılamayan maddeler (7, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 19, 21, 22, 23, 26, 29, 30, 31, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 51, 52, 53, 55, 42, 63, 64, 65) binişik maddelerden başlamak suretiyle tek tek ölçekten çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Bu işlemlerin ardından pilot uygulamanın sonunda ölçeğin faktör yapısıyla ilgili elde edilen bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.

Pilot Uygulama Sonrasında Okul Kültürü (Öğrenci) Ölçeğinin Faktör Yapısına İlişkin Bulgular

Maddeler	A. Faktör Ortak varyansı		B. Madde toplam korelasyonları					
	1. Öğretmeni Algılama	4. Okul Çevre İlişkisi	2. Okul Değerleri	3. Okulu Algılama	4	5	6	
Öğretmenler, öğrenciler için kendilerinden beklenenden fazlasını yapar.	.691	.704	.776					
Öğretmenler, yeni fikirleri öğrenmeleri için öğrencileri cesaretlendirir.	.682	.717	.761					
Öğretmenler, öğrencilere her konuda yardım eder.	.593	.634	.723					
Öğretmenler, tüm öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılmaları için eşit fırsat sunar.	.546	.639	.666					
Öğretmenler, öğrencileri eleştirel düşünme konusunda cesaretlendirir.	.443		.616					
Öğretmenler, her türlü problemlerinde öğrencilere yardımcı olur.	.478	.568	.603					
Öğretmenler, okulun daha güvenli bir ortam olabilmesi için çaba gösterir.	.530	.601	.603					
Okulda dürüst olmaya önem verilir.	.638	.675		.742				
Öğrenciler kendilerini ve başkalarını önemserler.	.628	.646		.726				
Okulda ahlaki değerlere önem verilir.	.638	.661		.713				
Okulda saygı ve sevgiye önem verilir.	.571	.625		.703				
Okulda farklı görüş ve inançlara saygı gösterilir.	.485	.586		.613				
Okulda rekabetten çok yardımlaşmaya önem verilir.	.568	.602		.612				
Öğrenciler sorumluluk bilincine sahiptir.	.316	.430		.493				
Okulum, sürekli değişim ve gelişim atmosferine sahiptir.	.663	.645			.772			
Okulum, öğrencilerin başarıları için yeni teknolojileri getirmeye çalışır.	.721	.733			.748			
Okulum, ihtiyaç duyduğumuz bütün eğitim materyallerine sahiptir.	.585	.574			.720			
Okulum, öğrencilerin akademik gelişimi için yüksek standartlara sahiptir.	.530	.584			.572			
Okulum, öğrenciler için güvenli bir ortam sunar.	.411	.492			.472			
Okulda boş zamanları değerlendirecek etkinlikler yapılır. (Spor müsabakaları, bilgi yarışmaları, tiyatro gösterisi vb.)	.679	.657				.783		
Alanında uzman kişiler okula getirilerek konferans verilmektedir.	.641	.595				.728		
Ünlü kişiler okula getirilerek öğrencilerle tanışılmaktadır. (Futbolcu, müzisyen vb)	.573	.499				.708		
Okulumuz yerel basın aracılığı ile halka tanıtılmaktadır. (fiziki imkânlar, okulun tarihi vb.)	.592	.575				.707		
Okulda başarıların (ödül, kupa, madalya, plaket vb.) sergilendiği bir bölüm yer almaktadır.	.633	.444					.766	
Okulumun kendine özgü sembolleri vardır.(Logo, arma, amblem vb.)	.546	.459					.668	
Okulda öğrenciler törenlere aktif olarak katılırlar.	.540	.567					.548	
Okulda öğrenciler kutlamalara aktif olarak katılırlar	.487	.533					.538	
Öğrenci olarak okulum için değerliyimdir.	.654	.435						.768
Okulumla gurur duyuyorum.	.533	.504						.568
Okulumun başarıları (spordaki, eğitimdeki vb.) beni sevindirir.	.497	.414						.564
Kendimi bu okulda öğrenim gördüğüm için farklı hissediyorum.	.379	.414						.451
Varyans açıklama oranı (%) = 56.357 (Toplam)			12.94	12.33	9.72	8.29	6.87	6.20
Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı			.859	.846	.814	.777	.712	.660

Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, .919 olarak hesaplanmıştır.

Pilot uygulama kapsamında yapılan ön deneme çalışması sonucu elde edilen ölçek toplam 6 alt ölçekten ve 31 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladığı toplam varyans % 56.357, faktörlerin açıkladıkları toplam varyans ise %6.20 ile %12.94 arasında değişmektedir. Faktör ortak varyansları ise .316-.721 arasında değişmektedir.

Ölçek maddelerinin güvenilirliğine ilişkin bulgular incelendiğinde, ölçekten elde edilen verilerin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının I. faktör için .859, II. faktör için .846, III. faktör için .814, IV. faktör için .777 ve V. faktör için .712 ve VI. Faktör içinse .660 olarak hesaplandığı görülmüştür. Kline (2011: 70) genel olarak güvenilirlik katsayısının .90 civarında mükemmel, .80 civarında çok iyi, .70 civarında yeterli, .50'nin altında ise yetersiz olduğunu belirtmektedir. Buna göre ölçek için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının, VI. faktör hariç tüm faktörler için mükemmel ya da çok iyi değerler verdiği, VI. faktör için ise .70'ten yüksek olmamakla birlikte yetersiz olmadığı görülmüştür.

"Okul Kültürü Ölçeği" likert tipinde hazırlanmış olup, ölçeğin her bir maddesi için *"Tamamen Yanlış (1)"*, *"Çoğukez Yanlış(2)"*, *"Bazen Doğru Bazen Yanlış(3)"*, *"Çoğu Kez Doğru(4)"* ve *"Tamamen Doğru(5)"* seçenekleri bulunmaktadır.

Öğrencilerin algıladıkları okul kültürü düzeyini belirlemek için okul kültürü puanlarının ortalaması ve standart sapması hesaplatılmış, ortalamadan 1S çıkartılarak ve ortalamaya 1S eklenerek bulunan aralık Orta Düzey Okul Kültürü, ortalamaya 1S eklenerek elde edilen değer üzerindekiler Yüksek Düzey Okul Kültürü, ortalamadan 1S çıkartılarak elde edilen değer altındakiler Alt Düzey Okul Kültürü olarak belirlenmiştir.

Okul Kültürü Puanı < Ortalama-1S

(Alt Düzey Okul Kültürü)

Okul Kültürü Puanı >=Ortalama-1S ve Okul Kültürü Puanı <=Ortalama+1S

(Orta Düzey Okul Kültürü)

Okul Kültürü Puanı > Ortalama+1S
(Yüksek Düzey Okul Kültürü)

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Malatya İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığı ile Malatya Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli araştırma izinleri (Bkz. EK-D) alındıktan sonra veri toplama araçları 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nda uygulanmıştır. Bu amaçla öncelikle ziyaret edilen okulların idarecileriyle ve rehberlik servisiyle görüşülmüş ve öğrencilerin ölçek formlarını dikkatli bir şekilde doldurabilecekleri uygun bir ortam ve zaman belirlenmiştir.

Öğrenciler daha önceden belirlenen zamanda belirlenen yerlere alınarak öncelikle kendilerine yapılan araştırmayla ilgili bilgi verilmiştir. Öğrencilere ölçekleri nasıl doldurmaları gerektiği örneklerle açıklanmış ve maddeler okunarak anlaşılmayan madde olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin ölçekleri yaklaşık 30-35 dakikada doldurdukları gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerle okulların öğretmen odalarında görüşülmüş ve kendilerine yapılan araştırma ile ilgili bilgi verilmiştir. Öğretmenlerin ölçekleri yaklaşık 25 dakikada doldurdukları gözlemlenmiştir.

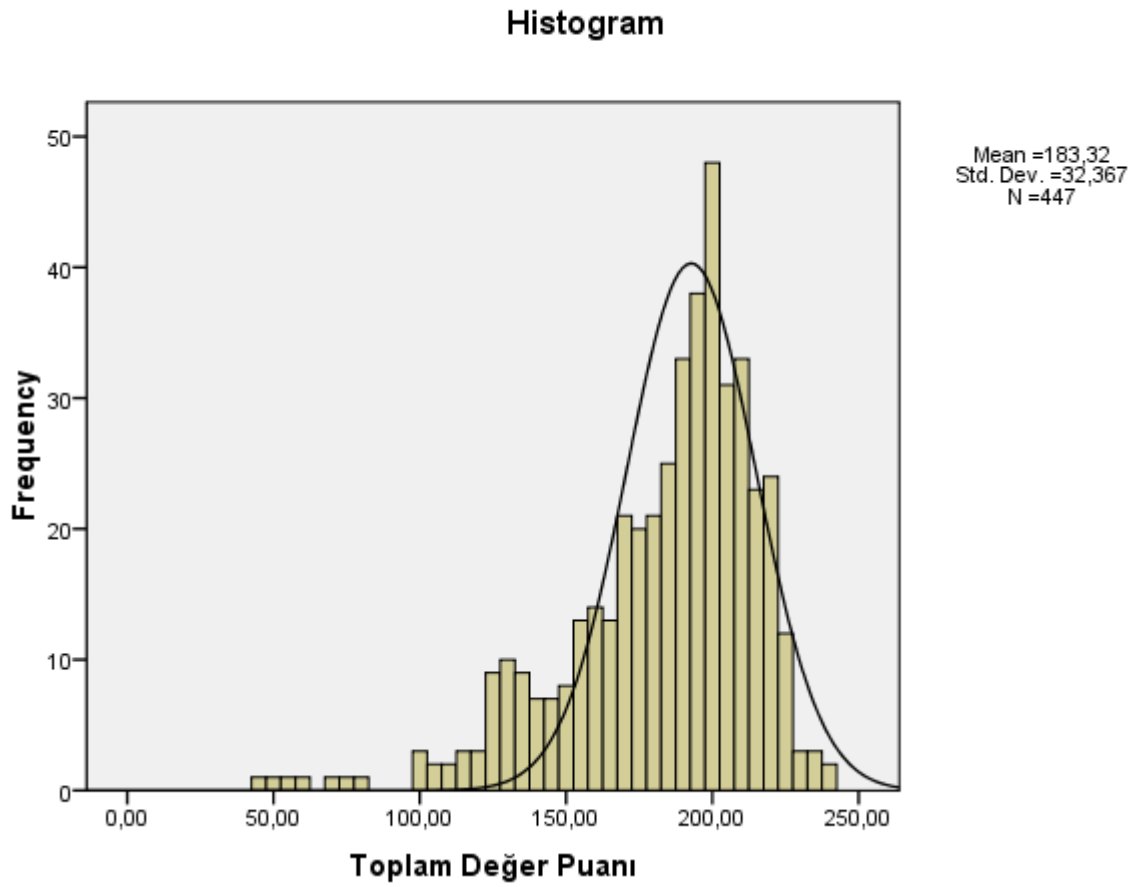
3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada bağımlı değişkenlere ait puanların bağımsız değişkenlerin alt birimlerine ait gözeneklerdeki dağılımı normallik sayıltısı açısından incelenmiştir.

Veriye ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (curtosis) değerlerinin hesaplanması normallikle ilgili bilgi veren yöntemlerden birisidir. Çarpıklık, verinin dağılımının ortalama değere göre simetrikliğinin bir ölçüsüdür. Verinin normal dağılım göstermesi durumunda mod, medyan ve ortalama birbirine eşitken, normalden sapma durumunda bu değerler birbirlerinden farklılaşırlar (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007:192).

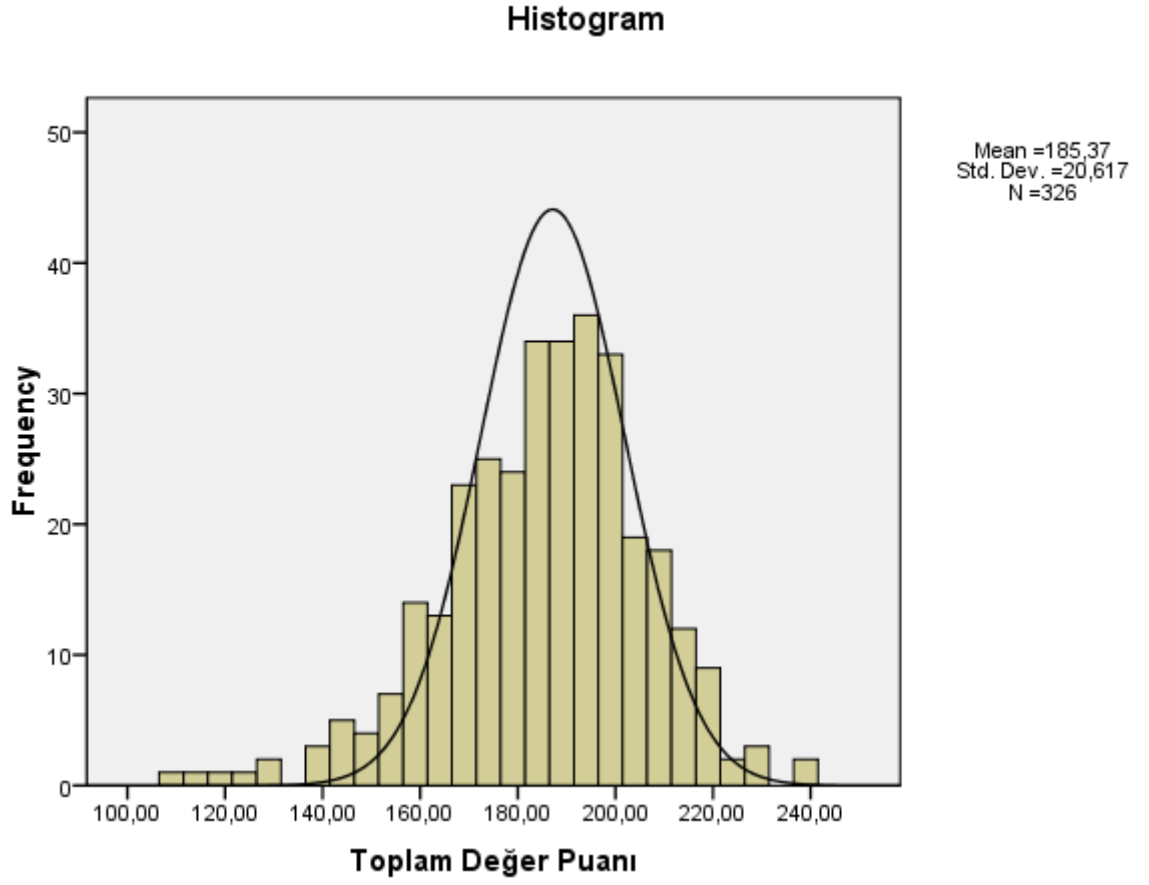
Çarpıklık katsayısının, çarpıklık katsayısının standart hatasına olan oranı .05 anlamlılık düzeyinde ± 1.96 değerlerinin dışında kalıyorsa dağılımın normal olmadığı sonucuna ulaşılır (Pett, 1997:36).

Kolmogorov Simirnov, Shapiro-Wilk test sonuçları ve normal eğrili histogram, kutu-çizgi grafiği, Q-Q grafikleri, çarpıklık katsayısı da dağılımın normal olmadığını göstermektedir. Şekil 13'te Öğrenciler için Portre Değerler Anketi normallik varsayım değerleri gösterilmiştir.



Şekil 13. Öğrenciler için Portre Değerler Anketi Normallik Varsayım Değerleri

Şekil 14'te Öğretmenler için Portre Değerler Anketi normallik varsayım değerleri gösterilmiştir.



Şekil 14. Öğretmenler için Portre Değerler Anketi Normallik Varsayım Değerleri

Tablo 15.

Öğrenciler İçin Okul Kültürü Ölçeği Kolmogorov Simirnov, Shapiro-Wilk test sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Öğretmene Karşı Tutum	,052	447	,006	,990	447	,004
Okul Değerleri	,050	447	,010	,991	447	,007
Okula Karşı Tutum	,078	447	,000	,977	447	,000
Okul Çevre İlişkisi	,101	447	,000	,952	447	,000
Okul Kültürel Normları	,111	447	,000	,963	447	,000
Okula Aidiyet Duygusu	,070	447	,000	,975	447	,000

Tablo 16.

Öğrenciler İçin Portre Değerler Anketi Kolmogorov Simirnov, Shapiro-Wilk test sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Güç	,084	447	,000	,974	447	,000
Başarı	,098	447	,000	,953	447	,000
Hazcılık	,104	447	,000	,947	447	,000
Uyarılımlım	,123	447	,000	,933	447	,000
Öz Yönelim	,140	447	,000	,912	447	,000
Evrenselcilik	,155	447	,000	,883	447	,000
Yardımseverlik	,129	447	,000	,925	447	,000
Geleneksellik	,132	447	,000	,954	447	,000
Uyma	,130	447	,000	,923	447	,000
Güvenlik	,139	447	,000	,907	447	,000

Tablo 17.

Öğretmenler İçin Portre Değerler Anketi Kolmogorov Simirnov, Shapiro-Wilk test sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Güç	,090	326	,000	,982	326	,000
Başarı	,083	326	,000	,979	326	,000
Hazcılık	,107	326	,000	,972	326	,000
Uyarılım	,072	326	,000	,984	326	,001
Öz Yönelim	,106	326	,000	,961	326	,000
Evrenselcilik	,136	326	,000	,893	326	,000
Yardımseverlik	,138	326	,000	,955	326	,000
Geleneksellik	,129	326	,000	,966	326	,000
Uyma	,133	326	,000	,919	326	,000
Güvenlik	,138	326	,000	,924	326	,000

Analizlerde parametrik olmayan istatistiksel yöntemler tercih edilmiştir. Bu amaçla veriler araştırmanın alt problemleri doğrultusunda betimleyici analizler (ortalama ve standart sapma) ile parametrik olmayan analizler olan Mann Whitney U testi ve Kuruskal Wallis H testi kullanılarak test edilmiştir.

Anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, doğum yeri gibi değişkenler Kuruskal Wallis H testi kullanılarak test edilmiş, üç ve daha fazla gruplu değişkenlerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkların bulunması halinde farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Verilerin analizinde SPSS istatistik program yazılımı kullanılmış ve anlamlılık düzeyi $p < ,05$ alınmıştır.

OKÖ-2 için ise her bir maddeye verilen görüş kodları 1 ile 5 arasında değişmektedir. Aralıkların eşit olduğu varsayımından yola çıkılarak ağırlıklı ortalamalar için puan aralığı katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

$$Puan\ aralığı = \frac{En\ yüksek\ değer - En\ düşük\ değer}{5} = \frac{5 - 1}{5} = 0,80$$

Bu durumda ağırlıklı ortalamaların değerlendirme aralığı,

- 1-1.80 : "Tamamen Yanlış"
- 1.81-2.60 : "Çoğu Kez Yanlış"
- 2.61-3.40 : "Bazen Doğru bazen Yanlış"
- 3.41-4.20 : "Çoğu Kez Doğru"
- 4.21-5.00 : "Tamamen Doğru"

OKÖ-1 için ise her bir maddeye verilen görüş kodları 1 ile 5 arasında değişmektedir. Aralıkların eşit olduğu varsayımından yola çıkılarak ağırlıklı ortalamalar için puan aralığı katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

$$Puan\ aralığı = \frac{En\ yüksek\ değer - En\ düşük\ değer}{5} = \frac{5 - 1}{5} = 0,80$$

- 1-1.80 : "Hiç Katılmıyorum"
- 1.81-2.60 : "Az Katılıyorum"
- 2.61-3.40 : "Orta derecede Katılıyorum"
- 3.41-4.20 : "Çok katılıyorum"
- 4.21-5.00 : "Tam Katılıyorum" şeklinde belirlenmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, tablolar halinde verilmiş ve bulguların yorumları yapılmıştır. Bu doğrultuda alt problemler çerçevesinde elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Bulgular ve yorumların verilmesinde önce betimleyici istatistik sonuçları daha sonra ise alt problemlere ilişkin görüşler doğrultusunda bir yol izlenmiştir.

4.1. Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler

Tablo 18.

Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullara ve Okul Türlerine Göre Dağılımı

Okul Adı	Okul Türü	Frekans	%
Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi	Kız Meslek Lisesi	37	8,3
Yunus Emre Endüstri Meslek Lisesi	End. Meslek Lisesi	36	8,1
Atatürk Kız Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	38	8,5
Sümer Lisesi	Genel Lise	27	6,0
Cumhuriyet Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	38	8,5
Malatya İmam Hatip Lisesi	İmam Hatip Lisesi	46	10,3
Malatya Fen Lisesi	Fen Lisesi	35	7,8
Kız Teknik ve Meslek Lisesi	Kız Meslek Lisesi	22	4,9
Fatih Lisesi	Genel Lise	28	6,3
Malatya Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	30	6,7
20 Mayıs Vakfı Turgut Özal Lisesi	Genel Lise	43	9,6
Ş.K.Ö Endüstri Meslek Lisesi	End. Meslek Lisesi	34	7,6
Malatya Lisesi	Genel Lise	33	7,4
Toplam		447	100,0

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin %8,3'ü (37 kişi) Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi, %8,1'i (36 kişi) Yunus Emre Endüstri Meslek Lisesi, %8,5'i (38 kişi) Atatürk Kız Anadolu Lisesi, %6'sı (27 kişi) Sümer Lisesi, %8,5'i (38 kişi) Cumhuriyet

Anadolu Lisesi, %10,3'ü (46 kişi) Malatya İmam Hatip Lisesi, %7,8'i (35 kişi) Malatya Fen Lisesi, %4,9'u (22 kişi) Kız Teknik ve Meslek Lisesi, %6,3'ü (28 kişi) Fatih Lisesi, %6,7'si (30 kişi) Malatya Anadolu Lisesi, %9,6'sı (43 kişi) 20 Mayıs Vakfı Turgut Özal Lisesi, % 7,6'sı (34 kişi) Ş.K.Ö Endüstri Meslek Lisesi ve %7,4'ü (33 kişi) Malatya Lisesinde öğrenim görmektedir.

Tablo 19.

Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı

SED	Frekans	%
Düşük	270	60,4
Orta	177	39,6
Toplam	447	100,0

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin %60,4'ü (270 kişi) düşük sosyo-ekonomik düzeye, %39,6'sı (177 kişi) orta sosyo-ekonomik düzeye sahiptir.

Tablo 20.

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	%
Bay	187	41,8
Bayan	260	58,2
Toplam	447	100,0

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin %41,8'i(187 kişi) bay ve %58,2'si (260 kişi) bayandır.

Tablo 21.

Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

	Frekans	%
Okur Yazar Değil	55	12,3
Okur Yazar	32	7,2
İlkokul	184	41,2
Ortaokul	59	13,2
Lise	76	17,0
Üniversite	41	9,2
Toplam	447	100,0

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin annelerinin %12,3'ü (55 kişi) okur yazar değil, %7,2'si (32 kişi) okur yazar, %41,2'si (184 kişi) ilkokul, %13,2'si (59 kişi) ortaokul, %17'si (76 kişi) lise ve %9,2'si (41 kişi) üniversite mezunudur.

Tablo 22.

Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

	Frekans	%
Okur Yazar	35	7,8
İlkokul	108	24,2
Ortaokul	81	18,1
Lise	115	25,7
Üniversite	108	24,2
Toplam	447	100,0

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin babalarının %7,8'i (35 kişi) okur yazar, %24,2'si (108 kişi) ilkokul, %18,1'i (81 kişi) ortaokul, %25,7'si (115 kişi) lise ve %24,2'si (108 kişi) üniversite mezunudur.

Tablo 23.

Öğrencilerin Anne Mesleklerine Göre Dağılımı

	Frekans	%
Ev Hanımı	390	87,2
İşçi	30	6,7
Memur	27	6,0
Toplam	447	100,0

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin annelerinin %87,2'si (390 kişi) ev hanımı, %6,7'si (30 kişi) işçi ve %6'sı (27 kişi) memurdur.

Tablo 24.

Öğrencilerin Baba Mesleklerine Göre Dağılımı

	Frekans	%
Mevsimlik işçi	33	7,4
İşçi	104	23,3
Memur	127	28,4
Küçük Esnaf	54	12,1
Serbest Çalışan	62	13,9
Diğer	67	15,0
Toplam	447	100,0

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin babalarının %7,4'ü (33 kişi) mevsimlik işçi, %23,3'ü (104 kişi) işçi, %28,4'ü (127 kişi) memur, %12,1'i (54 kişi) küçük esnaf, %13,9'u (62 kişi) serbest çalışandır. %15'i (67 kişi) ise diğer meslek gruplarındandır.

Tablo 25.

Öğrencilerin Anne Doğum Yerine Göre Dağılımı

	Frekans	%
Köy	164	36,7
İlçe	125	28,0
Şehir	135	30,2
Büyükşehir	23	5,1
Toplam	447	100,0

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin annelerinin %36,7'si (164 kişi) köyde, %28'i (125 kişi) ilçede, %30,2'si (135 kişi) şehirde ve %5,1'i (23 kişi) büyükşehirde doğmuştur.

Tablo 26.

Öğrencilerin Baba Doğum Yerine Göre Dağılımı

	Frekans	%
Köy	181	40,5
İlçe	111	24,8
Şehir	130	29,1
Büyükşehir	25	5,6
Toplam	447	100,0

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin babalarının %40,5'i (181 kişi) köyde, %24,8'i (111 kişi) ilçede, %29,1'i (130 kişi) şehirde ve %5,6'sı (25 kişi) büyükşehirde doğmuştur.

Tablo 27.

Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Gelirine Göre Dağılımı

	Frekans	%
0-701TL	88	19,7
702-1000 TL	97	21,7
1001-1500 TL	92	20,6
1501-2000 TL	65	14,5
2001-2500 TL	59	13,2
3001+ TL	46	10,3
Toplam	447	100,0

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin ailelerinin gelirlerine bakıldığında % 19,7'si (88 kişi) 0-701 TL, %21,7'si (97 kişi) 702-1000 TL, %20,6'sı (92 kişi) 1001-1500 TL, %14,5'i (65 kişi) 1501-2000 TL, %13,2'si (59 kişi) 2001-2500 TL ve %10,3'ü (46 kişi) 3001 ve üzeri gelire sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 28.

Öğrencilerin Ailelerinin Oturdukları Yere Göre Dağılımı

	Frekans	%
Köy	48	10,7
İlçe	37	8,3
Şehir	362	81,0
Toplam	447	100,0

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin ailelerinin % 10,7'si (48 kişi) köy, %8,3'ü (37 kişi) ilçe ve %81'i ise şehirde ikamet etmektedir.

Tablo 29.

Öğrencilerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşleri

	Maddeler	\bar{X}	S
Öğretmeni Algılama	1 Öğretmenler, öğrenciler için kendilerinden beklenenden fazlasını yapar.	2,691	1,127
	2 Öğretmenler, yeni fikirleri öğrenmeleri için öğrencileri cesaretlendirir.	2,975	1,160
	3 Öğretmenler, öğrencilere her konuda yardım eder.	2,948	1,128
	4 Öğretmenler, tüm öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılmaları için eşit fırsat sunar.	2,890	1,279
	5 Öğretmenler, öğrencileri eleştirel düşünme konusunda cesaretlendirir.	2,814	1,159
	6 Öğretmenler, her türlü problemlerinde öğrencilere yardımcı olur.	2,962	1,140
	7 Öğretmenler, okulun daha güvenli bir ortam olabilmesi için çaba gösterir.	3,340	1,233
	Ortalama	2,946	
Okul Değerleri	8 Okulumda dürüst olmaya önem verilir.	3,357	1,264
	9 Öğrenciler kendilerini ve başkalarını önemserler.	3,261	1,214
	10 Okulumda ahlaki değerlere önem verilir.	3,342	1,286
	11 Okulumda saygı ve sevgiye önem verilir.	3,187	1,258
	12 Okulumda farklı görüş ve inançlara saygı gösterilir.	3,420	1,285
	13 Okulumda rekabetten çok yardımlaşmaya önem verilir.	2,838	1,329
	14 Öğrenciler sorumluluk bilincine sahiptir.	2,897	1,208
	Ortalama	3,186	
Okulu Algılama	15 Okulum, sürekli değişim ve gelişim atmosferine sahiptir.	2,677	1,266
	16 Okulum, öğrencilerin başarıları için yeni teknolojileri getirmeye çalışır.	2,769	1,328
	17 Okulum, ihtiyaç duyduğumuz bütün eğitim materyallerine sahiptir.	2,679	1,302
	18 Okulum, öğrencilerin akademik gelişimi için yüksek standartlara sahiptir.	2,450	1,247
	19 Okulum, öğrenciler için güvenli bir ortam sunar.	3,116	1,293
	Ortalama	2,738	

Tablo 29
(Devamı)

Okul Çevre İlişkisi	20	Okulumda boş zamanları değerlendirecek etkinlikler yapılır. (Spor müsabakaları, bilgi yarışmaları, tiyatro gösterisi vb.)	2,536	1,351
	21	Alanında uzman kişiler okula getirilerek konferans verilmektedir.	2,635	1,330
	22	Ünlü kişiler okula getirilerek öğrencilerle tanıştırılmaktadır. (Futbolcu, müzisyen vb)	1,7517	1,137
	23	Okulumuz yerel basın aracılığı ile halka tanıtılmaktadır. (fiziki imkânlar, okulun tarihi vb.)	2,232	1,284
Ortalama			2,289	
Okul Kültürel Normları	24	Okulumda başarılarının (ödül, kupa, madalya, plaket vb.) sergilendiği bir bölüm yer almaktadır.	3,758	1,451
	25	Okulumun kendine özgü sembolleri vardır.(Logo, arma, amblem vb.)	3,684	1,514
	26	Okulumda öğrenciler törenlere aktif olarak katılırlar.	3,060	1,264
	27	Okulumda öğrenciler kutlamalara aktif olarak katılırlar	2,975	1,215
Ortalama			3,369	
Okula Aidiyet Duygusu	28	Öğrenci olarak okulum için değerliyimdir.	3,132	1,465
	29	Okulumla gurur duyuyorum.	2,783	1,420
	30	Okulumun başarıları (spordaki, eğitimdeki vb.) beni sevindirir.	3,601	1,400
	31	Kendimi bu okulda öğrenim gördüğüm için farklı hissediyorum.	2,729	1,515
Ortalama			3,061	

Tablo 29'daki veriler incelendiğinde öğrencilerin öğretmeni algılama konusundaki görüşleri şu şekilde özetlenebilir. Öğrencileri sırasıyla öğretmenleri, okulun daha güvenli bir ortam olması için bazen çaba gösterdikleri bazen çaba göstermedikleri, yeni fikirleri öğrenmeleri için öğrencileri her zaman cesaretlendirmedikleri, her türlü problemlerinde öğrencilere bazen yardımcı oldukları, öğrencilere her konuda bazen yardım ettikleri, tüm öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılmaları için bazen eşit fırsat sundukları, eleştirel düşünme konusunda öğrencileri bazen cesaretlendirdikleri ve kendilerinden beklenenden fazlasını ara sıra yapan bireyler olarak algıladıkları görülmüştür.

Öğrencilerin okul değerleri konusundaki görüşleri şu şekilde özetlenebilir. Öğrencilerin sırası ile öğrenim gördükleri okullarda farklı görüş ve inançlara bazen saygı gösterdiği bazen saygı göstermediği, dürüst olmaya, ahlaki değerlere bazen önem verdiği bazen vermediği, öğrencilerin kendilerini ve başkalarını bazen önemsediklerini, saygı ve sevgiye önem bazen önem verdiklerini bazen önem vermediklerini, öğrencilerin her zaman sorumluluk bilincine sahip olmadıklarını, rekabetten çok yardımlaşmaya her zaman önem verdikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin okulu algılama konusundaki görüşleri şu şekilde özetlenebilir. Öğrenciler sırasıyla öğrenim gördükleri okulların, öğrenciler için bazen güvenli bazen güvenli olmayan bir ortam sunduklarını, öğrencilerin başarıları için yeni teknolojilerin bazılarının getirildiklerini, ihtiyaç duydukları tüm eğitim materyallerinin bazılarında sahip olduklarını, sürekli değişim ve gelişim atmosferine her zaman sahip olmadıklarını, öğrencilerin akademik gelişimi için yüksek standartların bazılarında sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin okul çevre ilişkisi konusundaki görüşleri şu şekilde özetlenebilir. Öğrenciler sırasıyla öğrenim gördükleri okulların, alanında uzman kişileri bazen okula getirerek konferans vermelerini sağladıkları, boş zamanları değerlendirecek etkinliklerin ara sıra yapıldığını, okulun yerel basın aracılığı ile bazen halka tanıttıklarını, bazen ünlü kişilerin okula getirilerek öğrencilerle tanıştırdıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin okul kültürel normları konusundaki görüşleri şu şekilde özetlenebilir. Öğrenciler sırasıyla öğrenim gördükleri okulların, okul başarılarının sergilendiği bir bölümün olduğunu, okullarının kendilerine özgü sembolleri olduğunu, öğrencilerin törenlere ve kutlamalara bazen aktif olarak katıldıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin okula aidiyet duygusu konusundaki görüşleri şu şekilde özetlenebilir. Öğrenciler sırasıyla öğrenim gördükleri okulların kendilerine bazen değer verdiklerini, okulun başarılarının kendilerini ara sıra sevindirdiklerini, okullarıyla bazen gurur duyduklarını, kendilerinin öğrenim gördükleri okuldan dolayı bazen farklı hissettiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmeni algılama alt boyutunda ortalamanın $\bar{X} = 2,946$, *Okul değerleri*, alt boyunda ortalamanın $\bar{X} = 3,186$ olduğu, *Okulu algılama*, alt boyunda ortalamanın

$\bar{X}=2,738$, *Okul çevre ilişkisi*, alt boyunda ortalamanın $\bar{X}=2,289$, *Okul kültürel normları*, alt boyunda ortalamanın $\bar{X}=3,369$ olduğu, *Okula aidiyet duygusu*, alt boyunda ortalamanın $\bar{X}=3,061$ olduğu bu değerlerin de "Bazen Doğru Bazen Yanlış", değerlendirme aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu ise öğrencilerin okul kültürü içerisinde yer alan öğelerin tam olarak yerine getirilmediği konusunda hem fikir oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.1.1. Öğrencilerin Değer Tercihleri Sıralaması

Öğrencilerin, altılı likert tipi ölçeğe verdikleri cevaplara karşılık olarak elde edilen puanlar, faktörlerdeki madde sayısı farklılıkları nedeniyle standart bir nitelik göstermemektedir. Bu yüzden elde edilen ham puanlar en yükseği 100 olacak standart puanlara dönüştürülmüştür. Ham puanların standart puana dönüştürülmesinde şu formülden yararlanılmıştır.

$$X_{Standart Puan} = \frac{X_{Alınan puan} \times 100}{En Yüksek Puan}$$

Tablo 30.

Bay Öğrencilerin Değer Tercihleri Sıralaması

	\bar{X}	S
Öz Yönelim	74,550	19,379
Yardımselik	73,272	18,767
Uyma	73,246	19,089
Güvenlik	73,123	18,754
Evrenselcilik	72,529	20,380
Uyarılım	71,197	20,257
Başarı	70,508	18,651
Geleneksellik	69,727	18,216
Hazcılık	69,208	20,235
Güç	62,208	19,312

Tablo 30 incelendiğinde bay öğrencilerin değer tercihleri sırası ile öz yönelim, yardımselik, uyma, güvenlik, evrenselcilik, uyarılım, başarı, geleneksellik, hazcılık ve güç'tür.

Tablo 31.

Bayan Öğrencilerin Değer Tercihleri Sıralaması

	\bar{X}	S
Evrenselcilik	86,280	12,604
Güvenlik	84,184	13,835
Öz Yönelim	82,946	15,141
Yardımseverlik	82,161	15,546
Uyma	81,976	15,864
Uyarılım	78,896	16,725
Başarı	76,776	17,653
Geleneksellik	76,715	15,127
Hazcılık	76,430	18,597
Güç	65,150	21,068

Tablo 31 incelendiğinde bayan öğrencilerin değer tercihleri sırası ile evrenselcilik, güvenlik, öz yönelim, yardımseverlik, uyma, uyarılım, başarı, geleneksellik, hazcılık ve güç'tür.

4.2. Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Tablo 32.

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullara ve Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Adı	Okul Türü	Frekans	%
Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi	Kız Meslek Lisesi	20	6,1
Yunus Emre Endüstri Meslek Lisesi	End. Meslek Lisesi	33	10,1
Atatürk Kız Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	24	7,4
Sümer Lisesi	Genel Lise	21	6,4
Cumhuriyet Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	17	5,2
Malatya İmam Hatip Lisesi	İmam Hatip Lisesi	19	5,8
Malatya Fen Lisesi	Fen Lisesi	14	4,3
Kız Teknik ve Meslek Lisesi	Kız Meslek Lisesi	27	8,3
Fatih Lisesi	Genel Lise	30	9,2
Malatya Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi	12	3,7
20 Mayıs Vakfı Turgut Özal Lisesi	Genel Lise	39	12,0
Ş.K.Ö Endüstri Meslek Lisesi	End. Meslek Lisesi	46	14,1
Malatya Lisesi	Genel Lise	24	7,4
Toplam		326	100

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin %6,1'i (20 kişi) Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi, %10,1'i (33 kişi) Yunus Emre Endüstri Meslek Lisesi, %7,4'ü (24 kişi) Atatürk Kız Anadolu Lisesi, %6,4'ü (21 kişi) Sümer Lisesi, %5,2'si (17 kişi) Cumhuriyet Anadolu Lisesi, %5,8'i (19 kişi) Malatya İmam Hatip Lisesi, %4,3'ü (14 kişi) Malatya Fen Lisesi, %8,3'ü (27 kişi) Kız Teknik ve Meslek Lisesi, %9,2'si (30 kişi) Fatih Lisesi, %3,7'si (12 kişi) Malatya Anadolu Lisesi, %12'si (39 kişi) 20 Mayıs Vakfı Turgut Özal Lisesi, % 14,1'i (46 kişi) Ş.K.Ö Endüstri Meslek Lisesi ve %7,4'ü (23 kişi) Malatya Lisesinde görev yapmaktadır.

Tablo 33.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	%
Bay	223	68,4
Bayan	103	31,6
Toplam	326	100

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin %68,4'ü(223 kişi) bay ve %31,6'sı (103 kişi) bayandır.

Tablo 34.

Görev Yapılan Okulun Öğrencilerinin Sosyo Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı

Sed	Frekans	%
Düşük	204	62,6
Orta	122	37,4
Toplam	326	100

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin %62,6'sı (204 kişi) düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda , %37,4'ü (122 kişi) ise orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda görev yapmaktadır.

Tablo 35.

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğindeki Görev Sürelerine Göre Dağılımı

Öğretmenlik Mesleğindeki Görev Süresi	Frekans	%
1-5 YIL	22	6,7
6-10 YIL	30	9,2
11-15 YIL	67	20,6
16-20 YIL	104	31,9
21-25 YIL	68	20,9
26+ YIL	35	10,7
Toplam	326	100

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin % 6,7'si (22 kişi) 1-5 yıldır, %9,2'si (30 kişi) 6-10 yıldır, %20,6'si (67 kişi) 11-15 yıldır, %31,9'u (104 kişi) 16-20 yıldır, %20,9'u (68 kişi) 21-25 yıldır, %10,7'si (35 kişi) ise 26 ve daha uzun süredir öğretmenlik yapmaktadır.

Tablo 36.

Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Eğitim Düzeyi	Frekans	%
Fakülte Yüksekokul	288	88,3
Yüksek Lisans	38	11,7
Toplam	326	100

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin, %88,3'ü (288 kişi) Fakülte ya da Yüksekokul, %11,7'si (38 kişi) ise Yüksek Lisans mezunudur.

Tablo 37.

Öğretmenlerin Doğum Yerlerine Göre Dağılımı

Doğum yeri		
Köy	95	29,1
İlçe	82	25,2
Şehir	130	39,9
Büyük Şehir	19	5,8
Toplam	326	100

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin, %29,1'i (95 kişi) Köyde, %25,2 'si (82 kişi) ilçede, %39,9'u (130 kişi) şehirde, %5,8'i (19 kişi) ise büyük şehirde doğmuştur.

Tablo 38.

Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşleri

	Maddeler	\bar{X}	S
1	Öğretmenler derslerinde kullanmak üzere bilgi ve materyal elde etmek amacıyla alanıyla ilgili kaynakları (İnternet, dersane, yayınevi vb.) kullanırlar.	3,481	1,015
2	Yöneticiler öğretmenlerin fikirlerine değer verirler.	2,981	1,052
3	Öğretmenler farklı sınıflar ve derslerle ilgili görüş alış-verişinde bulunma ve planlama yapma fırsatlarına sahiptir.	3,334	,952
4	Öğretmenler birbirlerine güvenirlir.	3,340	,923
5	Öğretmenler okulun misyonunu desteklerler.	3,436	,958
6	Öğretmenler ve veliler öğrenci başarısına ilişkin ortak beklentilere sahiptirler.	3,435	1,084
7	Bu okuldaki yöneticiler öğretmenlerin mesleki karar ve değerlendirmelerine güvenirlir.	3,343	1,016
8	Öğretmenler birlikte plan yapmaya önemli ölçüde zaman ayırırlar.	3,036	1,003
9	Öğretmenler düzenli olarak seminerlerden, meslektaşlarından ve konferanslardan fikirler edinmeye çalışırlar.	2,889	1,016
10	Her ne zaman bir problem olsa öğretmenler yardım etmeye isteklidirler.	3,496	1,042
11	Yöneticiler iyi performans gösteren öğretmenleri takdir eder.	3,003	1,154
12	Okulun misyonu, öğretmenler için yol gösterici niteliktedir.	3,147	1,002
13	Veliler öğretmenlerin mesleki karar ve değerlendirmelerine güvenirlir.	3,273	,980
14	Öğretmenler karar alma sürecine katılırlar.	3,055	1,045
15	Öğretmenler birbirlerinin nasıl ders işlediklerini gözlemlerler.	2,944	1,033
16	Bu okulda çalışanlar mesleki gelişime önem verirler.	3,420	2,456
17	Öğretmenler birbirlerinin fikirlerine önem verirler.	3,432	,931
18	Okulumuzdaki yöneticiler öğretmenlerin birlikte çalışmalarını kolaylaştırırlar.	3,230	1,034
19	Öğretmenler okulun üstlendiği misyonu anırlar.	3,411	,929
20	Öğretmenler okuldaki güncel konular hakkında bilgilendirilirler.	3,217	,966
21	Öğretmenler ve veliler öğrencilerin başarıları hakkında sıklıkla iletişim kurarlar.	3,030	,973
22	Okul politikalarının belirlenmesi veya karar alma süreçlerine katılımını önemsenir.	3,061	,971
23	Öğretmenler genellikle diğer öğretmenlerin ne öğrettiğinin farkındadırlar.	3,257	,928
24	Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında güncel raporlar tutarlar.	2,708	1,088
25	Öğretmenler gruplar halinde işbirliği içinde çalışırlar.	2,809	1,011
26	Öğretmenler yeni fikirleri ve teknikleri denedikleri için ödüllendirilirler.	2,457	1,146
27	Okulun misyonu toplumun değerlerini yansıtır.	3,254	1,022
28	Yöneticiler, öğretim sürecinde risk almayı ve yeniliği desteklerler.	2,889	1,147
29	Öğretmenler program ve projeleri geliştirmek ve değerlendirmek için birlikte çalışırlar.	2,978	,974
30	Okul çalışanları okulun iyileştirilmesini önemser.	3,401	,983
31	Öğretimin niteliği okulun misyonunu yansıtır.	3,426	,917
32	Yöneticiler planlama ve öğretim zamanını denetlerler.	3,395	,970
33	Öğretim uygulamalarına ilişkin uyuşmazlıklar açıkça seslendirilir ve tartışılır.	3,089	1,061
34	Öğretmenler fikirlerini paylaşmak için cesaretlendirilir.	2,898	1,063
35	Öğrenciler genellikle okulla ilgili sorumluluklarını yerine getirirler. (örneğin derse aktif olarak katılırlar ve ev ödevlerini düzenli yaparlar.)	2,589	1,143
	Ortalama	3,147	

Tablo 38'deki veriler incelendiğinde, ortalamanın $\bar{X} = 3,147$ olduğu bu değerlerin de "*Orta Derecede Katılıyorum*", değerlendirme aralığında yer aldığı görülmektedir. En yüksek ortalamanın $\bar{X} = 3,496$ ile "*Her ne zaman bir problem olsa*

öğretmenler yardım etmeye isteklidirler", en düşük ortalamasının ise 2,457 ile "*Öğretmenler yeni fikirleri ve teknikleri denedikleri için ödüllendirilirler*" olduğu görülmektedir.

4.2.1. Öğretmenlerin Değer Tercihleri Sıralaması

Öğretmenlerin altılı likert tipi ölçeğe verdikleri cevaplara karşılık olarak elde edilen puanlar, faktörlerdeki madde sayısı farklılıkları nedeniyle standart bir nitelik göstermemektedir. Bu yüzden elde edilen ham puanlar en yükseği 100 olacak standart puanlara dönüştürülmüştür. Ham puanların standart puana dönüştürülmesinde şu formülden yararlanılmıştır.

$$X_{Standart Puan} = \frac{X_{Alınan puan} \times 100}{En Yüksek Puan}$$

Tablo 39.

Bay Öğretmenlerin Değer Tercihleri Sıralaması

	\bar{X}	S
Evrenselcilik	86,901	11,685
Güvenlik	84,991	11,409
Uyma	83,986	13,072
Yardıms severlik	83,062	11,234
Öz Yönelim	80,506	12,565
Geleneksellik	75,363	13,100
Başarı	67,753	16,929
Uyarılım	65,627	16,239
Hazcılık	63,762	19,029
Güç	60,435	15,748

Tablo 39 incelendiğinde bay öğretmenlerin değer tercihleri sırası ile evrenselcilik, güvenlik, uyma, yardıms severlik, öz yönelim, geleneksellik, başarı, uyarılım, hazcılık ve güç 'tür.

Tablo 40.

Bayan Öğretmenlerin Değer Tercihleri Sıralaması

	\bar{X}	S
Evrenselcilik	87,970	11,191
Güvenlik	84,737	10,935
Uyma	83,116	13,702
Yardıms severlik	82,281	11,779
Öz Yönelim	80,514	12,407
Geleneksellik	77,029	12,830
Uyarılım	71,718	13,315
Hazcılık	70,708	17,015
Başarı	68,126	17,691
Güç	58,436	16,610

Tablo 40 incelendiğinde bayan öğretmenlerin değer tercihleri sırası ile evrenselcilik, güvenlik, uyma, yardıms severlik, öz yönelim, geleneksellik, uyarılım, hazcılık, başarı ve güç 'tür.

4.3. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, "*Öğrenciler okul kültürünü ne düzeyde algılamaktadır?*" şeklinde ifade edilen birinci alt problemle ilgili verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin algıladıkları okul kültürü düzeyleri ve dağılımları Tablo 41'de yer almaktadır.

Tablo 41.

Öğrencilerin Algıladıkları Okul Kültürü Düzeyleri

	Frekans	%
Düşük	74	16,6
Orta	298	66,7
Yüksek	75	16,8
Toplam	447	100,0

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin %16,6'sı (74 kişi) okul kültürünü düşük, %66,7'i (298 kişi) orta, %16,8'i (75 kişi) yüksek olarak algılamaktadır.

4.4. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, "Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, cinsiyetlerine, sosyo ekonomik düzeylerine, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine, anne mesleğine, baba mesleğine, annenin doğum yerine, babanın doğum yerine göre, ailelerinin gelirine, ailelerin oturduğu yere, öğrenim gördükleri okullara göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilen ikinci alt problemle ilgili verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 42.

Öğrencilerin Okul Kültürü Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
ÖA	Bay	187	217,94	40755,00	23177,000	,400
	Bayan	260	228,36	59373,00		
OD	Bay	187	206,23	38564,50	20986,500	,013*
	Bayan	260	236,78	61563,50		
OA	Bay	187	228,76	42778,00	23420,000	,508
	Bayan	260	220,58	57350,00		
OÇİ	Bay	187	250,01	46752,00	19446,000	,000*
	Bayan	260	205,29	53376,00		
OKN	Bay	187	212,95	39821,50	22243,500	,123
	Bayan	260	231,95	60306,50		
OAD	Bay	187	198,04	37033,50	19455,500	,000*
	Bayan	260	242,67	63094,50		
OKTP	Bay	187	216,11	40413,50	22835,500	,274
	Bayan	260	229,67	59714,50		

* $p < ,05$

Tablo 42'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Öğretmeni Algılamasının* (ÖA) cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir

$U=23177,000$, $p>,05$. Bu bulgu ışığında bay ve bayan öğrencilerin öğretmeni algılama düzeylerinin aynı olduğu söylenebilir.

Okul Değerleri(OD) alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$U=20986,500$, $p<,05$]. Bu farklılaşma bayan öğrencilerin lehinedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, bayan öğrenciler okullarının okul değerlerine (dürüstlük, saygı, sevgi, başka inançlara saygı) daha fazla önem verdiğini düşünürken bay öğrenciler daha az önem verildiğini düşünmektedir, şeklinde yorumlanabilir.

Okulu Algılama (OA) alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$U=23420,000$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında bay ve bayan öğrencilerin okulu algılama düzeylerinin aynı olduğu söylenebilir.

Okul Çevre İlişkisi (OÇİ) alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir, $U=19446,000$, $p<,05$. Bu farklılaşma bay öğrencilerin lehinedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bay öğrencilerin okul çevre ilişkisi puanlarının, bayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bay öğrenciler okullarının okul çevre ilişkisine daha fazla önem verildiğini düşünürken bayan öğrenciler daha az önem verildiğini düşünmektedir, şeklinde yorumlanabilir.

Okulun Kültürel Normları (OKN) alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$U=22243,500$, $p>,05$].

Okula Aidiyet Duygusu (OAD) alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$U=19455,500$, $p<,05$]. Bu farklılaşma bayan öğrencilerin lehinedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bayan öğrencilerin okula aidiyet duygusu puanları, bay öğrencilere göre daha yüksektir. Bayan öğrencilerin okullarına karışı aidiyet duygusu bay öğrencilere göre daha yüksektir şeklinde yorumlanabilir.

Okul Kültürü Toplam Puanlarına (OKTP) ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$U=22835,500$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında bay ve bayan öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeylerinin aynı olduğu söylenebilir.

Tablo 43.

Öğrencilerin Okul Kültürü Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Mann
Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Sed	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
ÖA	Düşük	270	233,13	62945,50	21429,500	,065
	Orta	177	210,07	37182,50		
OD	Düşük	270	228,00	61560,00	22815,000	,418
	Orta	177	217,90	38568,00		
OA	Düşük	270	206,83	55844,50	19259,500	,001*
	Orta	177	250,19	44283,50		
OÇİ	Düşük	270	210,89	56940,50	20355,500	,008*
	Orta	177	244,00	43187,50		
OKN	Düşük	270	211,93	57221,50	20636,500	,014*
	Orta	177	242,41	42906,50		
OAD	Düşük	270	230,57	62254,50	22120,500	,183
	Orta	177	213,97	37873,50		
OKTP	Düşük	270	220,77	59609,00	23024,000	,514
	Orta	177	228,92	40519,00		

*p<,05

Tablo 43'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Öğretmeni Algılamasının (ÖA)* öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [U=21429,500, p>,05]. Bu bulgu ışığında sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerin öğretmeni algılama düzeylerinin aynı olduğu söylenebilir.

Okul Değerleri(OD) alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [U=22815,000, p>,05]. Bu bulgu, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerin okulun okul değerlerine aynı düzeyde önem verdiklerini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Okulu Algılama (OA) alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu

görülmektedir [U=19259,500, p<,05]. Bu farklılaşma sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin lehinedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin okulu algılama puanlarının sosyo-ekonomik düzeyi alt olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu ışığında sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin okulu daha olumlu algıladıkları söylenebilir.

Okul Çevre İlişkisi (OÇİ) alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [U=20355,500, p<,05]. Bu farklılaşma sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin lehinedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin okul çevre ilişkisi puanlarının, sosyo-ekonomik düzeyi alt olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrenciler okullarının okul çevre ilişkisine daha fazla önem verildiğini düşünürken sosyo-ekonomik düzeyi alt olan öğrenciler daha az önem verildiğini düşünmektedir.

Okulun Kültürel Normları (OKN) alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [U=20636,500, p<,05]. Bu farklılaşma sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin lehinedir. Sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin okul kültürel normları puanları, sosyo-ekonomik düzeyi alt olan öğrencilere göre daha yüksektir.

Okula Aidiyet Duygusu (OAD) alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [U=22120,500, p>,05]. Bu bulgu ışığında sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerin okula aidiyet duygularının aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

Okul Kültürü Toplam Puanlarına (OKTP) ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [U=23024,000, p>,05]. Bu bulgu ışığında sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeylerinin aynı olduğu söylenebilir.

Tablo 44.

Öğrencilerin Öğretmeni Algılama Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar Değil (A)	55	252,66	5	15,513	,008	A-F
Okur Yazar (B)	32	257,42				B-F
İlkokul (C)	184	233,60				
Ortaokul (D)	59	214,75				
Lise (E)	76	202,19				
Üniversite (F)	41	170,10				

Tablo 44'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Öğretmeni Algılamasının (ÖA)* anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(5)} = 15,513, p < ,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne eğitim düzeyi okuryazar olan öğrencilerin en yüksek puanı, anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Testin sonuçlarına göre, anne eğitim düzeyi okuryazar olan öğrenciler ve okuryazar olmayan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara dayanılarak anne eğitim düzeyi okuryazar ve okuryazar olmayanların öğretmeni daha olumlu algıladıkları söylenebilir.

Tablo 45.

Öğrencilerin Okul Değerleri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar Değil (A)	55	255,41	5	5,479	,360	Yok
Okur Yazar (B)	32	237,36				
İlkokul (C)	184	221,96				
Ortaokul (D)	59	218,27				
Lise (E)	76	218,70				
Üniversite (F)	41	198,66				

Tablo 45'teki *Okul Değerleri(OD)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=5,479$, $p>,05$].

Tablo 46.

Öğrencilerin Okulu Algılama Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar Değil (A)	55	251,86	5	7,377	,194	Yok
Okur Yazar (B)	32	264,56				
İlkokul (C)	184	217,26				
Ortaokul (D)	59	211,67				
Lise (E)	76	220,68				
Üniversite (F)	41	209,09				

Tablo 46'daki *Okulu Algılama(OA)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=7,277$, $p>,05$].

Tablo 47.

Öğrencilerin Okul Çevre İlişkisi Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar Değil (A)	55	245,08	5	7,243	,203	Yok
Okur Yazar (B)	32	219,30				
İlkokul (C)	184	210,50				
Ortaokul (D)	59	223,60				
Lise (E)	76	222,89				
Üniversite (F)	41	262,62				

Tablo 47'deki *Okul Çevre İlişkisi(OÇİ)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=7,243, p>,05$].

Tablo 48.

Öğrencilerin Okul Kültürel Normları Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar Değil (A)	55	221,49	5	3,023	,696	Yok
Okur Yazar (B)	32	225,22				
İlkokul (C)	184	234,05				
Ortaokul (D)	59	203,44				
Lise (E)	76	223,51				
Üniversite (F)	41	211,82				

Tablo 48'deki *Okulun Kültürel Normları(OKN)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=3,023, p>,05$].

Tablo 49.

Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar Değil (A)	55	270,32	5	19,149	,002	A-E
Okur Yazar (B)	32	256,09				A-F
İlkokul (C)	184	229,02				
Ortaokul (D)	59	221,08				
Lise (E)	76	189,97				
Üniversite (F)	41	181,55				

Tablo 49'daki *Okula Aidiyet Duygusu(OAD)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(5)}=19,149$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin en yüksek puanı, anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Anne eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrenciler ile anne eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanılarak anne eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin okula aidiyet duygusunun daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 50.

Öğrencilerin Okul Kültürü Toplam Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar Değil (A)	55	259,94	5	9,095	,105	Yok
Okur Yazar (B)	32	252,97				
İlkokul (C)	184	224,14				
Ortaokul (D)	59	211,14				
Lise (E)	76	209,66				
Üniversite (F)	41	197,65				

Tablo 50'deki Okul Kültürü Toplam Puanlarına (OKTP) ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=9,095, p>,05$].

Tablo 51.

Öğrencilerin Öğretmeni Algılama Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar (A)	35	223,26	4	11,725	,020	B-E
İlkokul (B)	108	254,56				
Ortaokul (C)	81	224,80				
Lise (D)	115	222,66				
Üniversite (E)	108	194,50				

Tablo 51'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Öğretmeni Algılamasının* (ÖA) baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(4)}=11,725, p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, baba eğitim

düzeyi ilkokul olan öğrencilerin en yüksek puanı, anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrenciler ile baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin öğretmeni daha olumlu algıladıkları söylenebilir.

Tablo 52.

Öğrencilerin Okul Değerleri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar (A)	35	251,04	4	5,285	,259	Yok
İlkokul (B)	108	241,38				
Ortaokul (C)	81	213,72				
Lise (D)	115	218,82				
Üniversite (E)	108	211,08				

Tablo 52'deki *Okul Değerleri(OD)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(4)}=5,285, p>,05$].

Tablo 53.

Öğrencilerin Okulu Algılama Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar (A)	35	229,40	4	6,273	,180	Yok
İlkokul (B)	108	236,13				
Ortaokul (C)	81	212,47				
Lise (D)	115	239,26				
Üniversite (E)	108	202,52				

Tablo 53'teki *Okulu Algılama(OA)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(4)}=6,273$, $p>,05$].

Tablo 54.

Öğrencilerin Okul Çevre İlişkisi Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar (A)	35	201,90	4	1,907	,753	Yok
İlkokul (B)	108	228,49				
Ortaokul (C)	81	230,96				
Lise (D)	115	216,94				
Üniversite (E)	108	228,96				

Tablo 54'teki *Okulu Çevre İlişkisi(OÇİ)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(4)}=1,907$, $p>,05$].

Tablo 55.

Öğrencilerin Okul Kültürel Normları Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar (A)	35	195,16	4	5,610	,230	Yok
İlkokul (B)	108	227,66				
Ortaokul (C)	81	244,44				
Lise (D)	115	229,28				
Üniversite (E)	108	208,73				

Okulu Kültürel Normları(OKN) alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(4)}=5,610$, $p>,05$].

Tablo 56.

Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar (A)	35	255,60	4	13,273	,010	A-F
İlkokul (B)	108	240,27				B-F
Ortaokul (C)	81	225,70				
Lise (D)	115	232,67				
Üniversite (E)	108	186,98				

Tablo 56'daki *Okula Aidiyet Duygusu(OAD)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(4)}=13,273$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, baba eğitim düzeyi okuryazar olan öğrencilerin en yüksek puanı, baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir.

Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Baba eğitim düzeyi okur yazar ve ilkokul olan öğrenciler ile baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya dayanılarak baba eğitim düzeyi okuryazar ve ilkokul olan öğrencilerin okula aidiyet duygusunun yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 57.

Öğrencilerin Okul Kültürü Toplam Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Eğitim	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar	35	233,41	4	7,082	,132	Yok
İlkokul	108	244,59				
Ortaokul	81	223,25				
Lise	115	226,02				
Üniversite	108	198,77				

Tablo 57'deki *Okul Kültürü Toplam Puanlarına (OKTP)* ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(4)}=7,082, p>,05$].

Tablo 58.

Öğrencilerin Öğretmeni Algılama Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ev hanımı(A)	390	230,24	2	7,238	,027	A-C
İşçi(B)	30	186,27				
Memur(C)	27	175,85				

Tablo 58'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Öğretmeni Algılamasının* (ÖA) anne mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$X^2_{(4)}=7,082, p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin en yüksek puanı, anne mesleği memur olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Anne mesleği ev hanımı olan öğrenciler ile anne mesleği memur olanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin öğretmeni daha olumlu algıladıkları söylenebilir.

Tablo 59.

Öğrencilerin Okul Değerleri Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ev hanımı(A)	390	229,03	2	6,115	,047	A-B
İşçi(B)	30	169,98				
Memur(C)	27	211,35				

Tablo 59'daki *Okul Değerleri(OD)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, anne mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(2)}=6,115, p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne mesleği

ev hanımı olan öğrencilerin en yüksek puanı, işçi olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Anne mesleği ev hanımı olan öğrenciler ile işçi olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara dayanılarak anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların okul değerlerine daha fazla önem verdiklerini düşündükleri söylenebilir.

Tablo 60.

Öğrencilerin Okulu Algılama Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ev hanımı(A)	390	227,77	2	5,585	,061	Yok
İşçi(B)	30	170,28				
Memur(C)	27	229,19				

Tablo 60'daki *Okulu Algılama(OA)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=5,585, p>,05$].

Tablo 61.

Öğrencilerin Okul Çevre İlişkisi Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ev hanımı(A)	390	222,31	2	2,622	,270	Yok
İşçi(B)	30	212,18				
Memur(C)	27	261,57				

Tablo 61'deki *Okulu Çevre İlişkisi(OÇİ)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=2,622, p>,05$].

Tablo 62.

Öğrencilerin Okul Kültürel Normları Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ev hanımı(A)	390	226,32	2	2,100	,350	Yok
İşçi(B)	30	191,13				
Memur(C)	27	226,96				

Tablo 62'deki *Okulu Kültürel Normları(OKN)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=2,100, p>,05$].

Tablo 63.

Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ev hanımı(A)	390	228,16	2	4,591	,101	Yok
İşçi(B)	30	214,78				
Memur(C)	27	174,20				

Tablo 63'teki *Okula Aidiyet Duygusu(OAD)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=4,591, p>,05$].

Tablo 64.

Öğrencilerin Okul Kültürü Toplam Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ev hanımı(A)	390	228,72	2	4,391	,111	Yok
İşçi(B)	30	182,65				
Memur(C)	27	201,81				

Tablo 64'teki *Okul Kültürü Toplam Puanlarına (OKTP)* ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=4,391$, $p>,05$].

Tablo 65.

Öğrencilerin Öğretmeni Algılama Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Mevsimlik işçi (A)	33	288,47	5	11,529	,042	B-C
İşçi (B)	104	232,58				
Memur (C)	127	209,01				
Küçük Esnaf (D)	54	214,18				
Serbest Çalışan (E)	62	210,00				
Diğer (F)	67	228,22				

Tablo 65'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Öğretmeni Algılamasının (ÖA)* baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$X^2_{(5)}=11,529$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, baba mesleği mevsimlik işçi olan öğrencilerin en yüksek puanı, baba mesleği memur olanların ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan

kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Baba mesleği mevsimlik işçi olan öğrenciler ile memur olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgulara dayanılarak baba mesleği mevsimlik işçi olan öğrencilerin öğretmeni daha olumlu algıladıkları söylenebilir.

Tablo 66.

Öğrencilerin Okul Değerleri Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Mevsimlik işçi (A)	33	254,95	5	3,652	,600	Yok
İşçi (B)	104	226,80				
Memur (C)	127	210,06				
Küçük Esnaf (D)	54	232,17				
Serbest Çalışan (E)	62	223,50				
Diğer (F)	67	224,71				

Tablo 66'daki *Okul Değerleri(OD)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=3,652, p>,05$].

Tablo 67.

Öğrencilerin Okulu Algılama Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Mevsimlik işçi (A)	33	251,86	5	4,766	,445	Yok
İşçi (B)	104	239,20				
Memur (C)	127	215,59				
Küçük Esnaf (D)	54	208,47				
Serbest Çalışan (E)	62	225,77				
Diğer (F)	67	213,51				

Tablo 67'deki *Okulu Algılama(OA)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=4,766, p>,05$].

Tablo 68.

Öğrencilerin Okul Çevre İlişkisi Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Mevsimlik işçi (A)	33	237,15	5	2,810	,729	Yok
İşçi (B)	104	223,78				
Memur (C)	127	228,64				
Küçük Esnaf (D)	54	211,89				
Serbest Çalışan (E)	62	205,66				
Diğer (F)	67	235,79				

Tablo 68'deki *Okulu Çevre İlişkisi(OÇİ)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=2,810, p>,05$].

Tablo 69.

Öğrencilerin Okul Kültürel Normları Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Mevsimlik işçi (A)	33	209,86	5	4,486	,482	Yok
İşçi (B)	104	220,94				
Memur (C)	127	218,75				
Küçük Esnaf (D)	54	252,41				
Serbest Çalışan (E)	62	210,58				
Diğer (F)	67	235,19				

Tablo 69'daki *Okulu Kültürel Normları(OKN)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=4,486$, $p>,05$].

Tablo 70.

Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Mevsimlik işçi (A)	33	250,64	5	13,395	,020	A-C
İşçi (B)	104	251,07				A-D
Memur (C)	127	203,37				A-E
Küçük Esnaf (D)	54	202,51				B-C
Serbest Çalışan (E)	62	205,52				B-D
Diğer (F)	67	242,40				B-E

Tablo 70'teki *Okula Aidiyet Duygusu(OAD)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$X^2_{(5)}=13,395$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında,

baba mesleği mevsimlik işçi olan öğrencilerin en yüksek puanı, baba mesleği küçük esnaf olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Baba mesleği mevsimlik işçi ve işçi olan öğrenciler ile memur, küçük esnaf, serbest çalışan olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Baba mesleği mevsimlik işçi ve işçi olan öğrencilerin okula aidiyet duygusunun daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 71.

Öğrencilerin Okul Kültürü Toplam Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Mevsimlik işçi (A)	33	263,35	5	6,237	,284	Yok
İşçi (B)	104	235,08				
Memur (C)	127	210,94				
Küçük Esnaf (D)	54	215,25				
Serbest Çalışan (E)	62	210,85				
Diğer (F)	67	231,40				

Tablo 71'deki Okul Kültürü Toplam Puanlarına (OKTP) ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir, [$X^2_{(5)}=6,237, p>,05$].

Tablo 72.

Öğrencilerin Öğretmeni Algılama Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	164	237,21	3	3,511	,319	Yok
İlçe (B)	125	213,97				
Şehir (C)	135	221,81				
Büyükşehir (D)	23	197,15				

Tablo 72'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Öğretmeni Algılamasının (ÖA)* anne doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=3,511, p>,05$].

Tablo 73.

Öğrencilerin Okul Değerleri Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	164	236,52	3	3,150	,369	Yok
İlçe (B)	125	212,78				
Şehir (C)	135	222,86				
Büyükşehir (D)	23	202,37				

Tablo 73'teki *Okul Değerleri(OD)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=3,150, p>,05$].

Tablo 74.

Öğrencilerin Okulu Algılama Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	164	226,81	3	1,333	,721	Yok
İlçe (B)	125	221,69				
Şehir (C)	135	227,56				
Büyükşehir (D)	23	195,65				

Tablo 74'teki *Okulu Algılama(OA)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=1,333, p>,05$].

Tablo 75.

Öğrencilerin Okul Çevre İlişkisi Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	164	220,42	3	5,400	,145	Yok
İlçe (B)	125	224,58				
Şehir (C)	135	236,87				
Büyükşehir (D)	23	170,87				

Tablo 75'teki *Okulu Çevre İlişkisi(OÇİ)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=5,400, p>,05$].

Tablo 76.

Öğrencilerin Okul Kültürel Normları Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	164	230,69	3	2,954	,399	Yok
İlçe (B)	125	222,64				
Şehir (C)	135	224,36				
Büyükşehir (D)	23	181,63				

Tablo 76'daki *Okulu Kültürel Normları(OKN)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=2,954, p>,05$].

Tablo 77.

Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	164	245,27	3	12,114	,007	A-C
İlçe (B)	125	228,44				A-D
Şehir (C)	135	203,16				
Büyükşehir (D)	23	170,50				

Tablo 77'deki *Okula Aidiyet Duygusu(OAD)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, anne doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$X^2_{(3)}=2,954, p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne doğum yeri köy olan öğrencilerin en yüksek puanı, büyük şehir olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Anne doğum yeri köy olanlar ile anne doğum yeri şehir ve büyükşehir olanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne doğum yeri köy olan öğrencilerin okula aidiyet duygusu daha yüksektir şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 78.

Öğrencilerin Okul Kültürü Toplam Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	164	237,65	3	5,482	,140	Yok
İlçe (B)	125	217,96				
Şehir (C)	135	221,38				
Büyükşehir (D)	23	174,91				

Tablo 78'deki *Okul Kültürü Toplam Puanlarına (OKTP)* ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=5,482, p>,05$].

Tablo 79.

Öğrencilerin Öğretmeni Algılama Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	181	233,63	3	2,129	,546	Yok
İlçe (B)	111	213,75				
Şehir (C)	130	222,49				
Büyükşehir (D)	25	207,62				

Tablo 79'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Öğretmeni Algılamasının (ÖA)* baba doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=2,129, p>,05$].

Tablo 80.

Öğrencilerin Okul Değerleri Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	181	238,40	3	6,013	,111	Yok
İlçe (B)	111	212,13				
Şehir (C)	130	222,37				
Büyükşehir (D)	25	180,88				

Tablo 80'deki *Okul Değerleri(OD)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=6,013$, $p>,05$].

Tablo 81.

Öğrencilerin Okulu Algılama Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy	181	230,60	3	3,417	,332	Yok
İlçe	111	216,42				
Şehir	130	228,92				
Büyükşehir	25	184,30				

Tablo 81'deki *Okulu Algılama(OA)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=3,417$, $p>,05$].

Tablo 82.

Öğrencilerin Okul Çevre İlişkisi Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	181	228,18	3	4,781	,189	Yok
İlçe (B)	111	216,36				
Şehir (C)	130	233,87				
Büyükşehir (D)	25	176,30				

Tablo 82'deki *Okulu Çevre İlişkisi(OÇİ)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=4,781, p>,05$].

Tablo 83

Öğrencilerin Okul Kültürel Normları Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	181	232,30	3	2,936	,402	Yok
İlçe (B)	111	225,55				
Şehir (C)	130	217,88				
Büyükşehir (D)	25	188,80				

Tablo 83'teki *Okulu Kültürel Normları(OKN)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=2,936, p>,05$].

Tablo 84.

Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	181	247,95	3	13,865	,003	A-B
İlçe (B)	111	222,88				A-C
Şehir (C)	130	200,68				
Büyükşehir (D)	25	176,82				

Tablo 84'teki *Okula Aidiyet Duygusu(OAD)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, baba doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$X^2_{(3)}=13,865$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, baba doğum yeri köy olan öğrencilerin en yüksek puanı, büyükşehir olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Baba doğum yeri köy olan öğrenciler ile baba doğum yeri şehir ve büyükşehir olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Baba doğum yeri köy olan öğrencilerin okula aidiyet duygusu daha yüksektir şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 85.

Öğrencilerin Okul Kültürü Toplam Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	181	240,11	3	7,431	,059	Yok
İlçe (B)	111	213,09				
Şehir (C)	130	220,48				
Büyükşehir (D)	25	174,14				

Okul Kültürü Toplam Puanlarına (OKTP) ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=7,431, p>,05$].

Tablo 86.

Öğrencilerin Öğretmeni Algılama Puanlarının Ailelerinin Gelirine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aylık Gelir	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
0-701TL (A)	88	237,82	5	13,488	,019	B-F
702-1000 TL (B)	97	241,71				
1001-1500 TL (C)	92	224,44				
1501-2000 TL (D)	65	239,88				
2001-2500 TL (E)	59	193,52				
3001+ TL (F)	46	175,99				

Tablo 86'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Öğretmeni Algılamasının (ÖA)* öğrencilerin ailelerinin gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$X^2_{(5)}=13,488, p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ailelerinin aylık geliri 702-1000 Tl olan öğrencilerin en yüksek puanı, 3001+ Tl olan

öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Ailelerin geliri 702-1000 TL olan öğrenciler ile ailelerin geliri 3001+ TL olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, ailelerinin geliri 702-1000 TL olan öğrencilerin öğretmeni daha olumlu algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 87.

Öğrencilerin Okul Değerleri Puanlarının Ailelerinin Gelirine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aylık Gelir	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
0-701TL (A)	88	227,72	5	3,344	,647	Yok
702-1000 TL (B)	97	231,17				
1001-1500 TL (C)	92	223,15				
1501-2000 TL (D)	65	231,21				
2001-2500 TL (E)	59	224,69				
3001+ TL (F)	46	192,39				

Tablo 87'deki *Okul Değerleri(OD)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=3,344, p>,05$].

Tablo 88.

Öğrencilerin Okulu Algılama Puanlarının Ailelerinin Gelirine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aylık Gelir	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
0-701TL (A)	88	227,98	5	2,228	,817	Yok
702-1000 TL (B)	97	230,20				
1001-1500 TL (C)	92	211,91				
1501-2000 TL (D)	65	232,36				
2001-2500 TL (E)	59	230,01				
3001+ TL (F)	46	207,98				

Tablo 88'deki *Okulu Algılama(OA)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=2,228, p>,05$].

Tablo 89.

Öğrencilerin Okul Çevre İlişkisi Puanlarının Ailelerinin Gelirine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aylık Gelir	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
0-701TL (A)	88	221,61	5	6,007	,306	Yok
702-1000 TL (B)	97	206,97				
1001-1500 TL (C)	92	220,90				
1501-2000 TL (D)	65	217,34				
2001-2500 TL (E)	59	243,36				
3001+ TL (F)	46	255,27				

Tablo 89'deki *Okulu Çevre İlişkisi(OÇİ)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=6,007, p>,05$].

Tablo 90.

Öğrencilerin Okul Kültürel Normları Puanlarının Ailelerinin Gelirine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aylık Gelir	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
0-701TL (A)	88	208,16	5	5,994	,307	Yok
702-1000 TL (B)	97	240,91				
1001-1500 TL (C)	92	230,48				
1501-2000 TL (D)	65	211,97				
2001-2500 TL (E)	59	239,78				
3001+ TL (F)	46	202,45				

Tablo 90'daki *Okulu Kültürel Normları(OKN)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=5,994$, $p>,05$].

Tablo 91.

Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Ailelerinin Gelirine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aylık Gelir	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
0-701TL (A)	88	236,39	5	6,788	,237	Yok
702-1000 TL (B)	97	237,31				
1001-1500 TL (C)	92	226,59				
1501-2000 TL (D)	65	219,83				
2001-2500 TL (E)	59	215,99				
3001+ TL (F)	46	183,22				

Tablo 91'deki *Okula Aidiyet Duygusu(OAD)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=6,788$, $p>,05$].

Tablo 92.

Öğrencilerin Okul Kültürü Toplam Puanlarının Ailelerinin Gelirine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aylık Gelir	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
0-701TL (A)	88	227,60	5	4,963	,420	Yok
702-1000 TL (B)	97	237,38				
1001-1500 TL (C)	92	219,82				
1501-2000 TL (D)	65	232,90				
2001-2500 TL (E)	59	220,78				
3001+ TL (F)	46	188,83				

Tablo 92'deki *Okul Kültürü Toplam Puanlarına (OKTP)* ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=4,963$, $p>,05$].

Tablo 93.

Öğrencilerin Öğretmeni Algılama Puanlarının Ailelerinin Oturduğu Yere Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aile Oturduğu Yer	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	48	286,63	2	18,804	,000	A-C
İlçe (B)	37	266,50				A-B
Şehir (C)	362	211,35				

Tablo 93'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Öğretmeni Algılamasının (ÖA)* öğrencilerin ailelerinin oturdukları yere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$X^2_{(2)}=18,804$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, aileleri köyde oturan öğrencilerin en yüksek puanı, şehirde oturan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan

kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Ailelerin oturdukları yer köy ve ilçe olan öğrenciler ile ailelerinin oturduğu yer şehir olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuç, ailesi köyde ve ilçede oturan öğrencilerin öğretmeni daha olumlu algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 94.

Öğrencilerin Okul Değerleri Puanlarının Ailelerinin Oturduğu Yere Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aile Oturduğu Yer	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	48	245,99	2	3,960	,138	Yok
İlçe (B)	37	252,62				
Şehir (C)	362	218,16				

Tablo 94'teki *Okul Değerleri(OD)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin oturduğu yere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=3,960, p>,05$].

Tablo 95.

Öğrencilerin Okulu Algılama Puanlarının Ailelerinin Oturduğu Yere Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aile Oturduğu Yer	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	48	242,96	2	3,510	,173	Yok
İlçe (B)	37	252,65				
Şehir (C)	362	218,56				

Tablo 95'teki *Okulu Algılama(OA)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin oturduğu yere istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=3,510, p>,05$].

Tablo 96.

Öğrencilerin Okul Çevre İlişkisi Puanlarının Ailelerinin Oturduğu Yere Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aile Oturduğu Yer	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	48	201,94	2	12,116	,002	B-A
İlçe (B)	37	292,07				B-C
Şehir (C)	362	219,97				

Tablo 96'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Okul Çevre İlişkisi(OÇİ)* puanlarının öğrencilerin ailelerinin oturdukları yere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$X^2_{(2)}=12,116$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ailesi ilçede oturan öğrencilerin en yüksek puanı, ailesi köyde oturan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Ailelerin oturdukları yer ilçe olan öğrenciler ile ailelerinin oturdukları yer köy ve şehir olanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuç, ailesi ilçede oturan öğrencilerin okullarının okul çevre ilişkisine daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 97.

Öğrencilerin Okul Kültürel Normları Puanlarının Ailelerinin Oturduğu Yere Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aile Oturduğu Yer	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	48	217,45	2	,509	,775	Yok
İlçe (B)	37	237,03				
Şehir (C)	362	223,54				

Tablo 97'deki *Okulu Kültürel Normları(OKN)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin oturduğu yere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=,509$, $p>,05$].

Tablo 98.

Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Ailelerinin Oturduğu Yere Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aile Oturduğu Yer	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	48	285,80	2	17,922	,000	A-B
İlçe (B)	37	264,12				A-C
Şehir (C)	362	211,70				

Tablo 98'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Okula Aidiyet Duygusunun* öğrencilerin ailelerinin oturdukları yere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$X^2_{(2)}=17,922$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ailesi köyde oturan öğrencilerin en yüksek puanı, ailesi şehirde oturan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Ailelerin oturdukları yer ilçe ve köy olan öğrenciler ile ailelerinin oturdukları yer şehir olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuç, ailesi köy ve ilçede oturan öğrencilerin okullarına aidiyet duygusunun daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 99.

Öğrencilerin Okul Kültürü Toplam Puanlarının Ailelerinin Oturduğu Yere Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aile Oturduğu Yer	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	48	261,88	2	11,023	,004	B-C
İlçe (B)	37	270,61				
Şehir (C)	362	214,21				

Tablo 99'daki Okul Kültürü Toplam Puanlarına (OKTP) ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin oturduğu yere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(2)}=11,023$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları

dikkate alındığında, ailesi ilçede oturan öğrencilerin en yüksek puanı, ailesi şehirde oturan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Ailelerin oturdukları yer ilçe olan öğrenciler ile ailelerinin oturdukları yer şehir olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 100.

Öğrencilerin Öğretmeni Algılama Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Kız Meslek Lisesi(A)	59	230,60	5	6,205	,278	Yok
End. Meslek ve Teknik Lise (B)	70	238,26				
Anadolu Lisesi (C)	106	209,64				
Genel Lise (D)	131	221,46				
Fen Lisesi (E)	35	198,30				
İmam Hatip Lisesi (F)	46	253,73				

Tablo 100'deki *Öğretmeni Algılama (ÖA)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=6,025, p>,05$].

Tablo 101.

Öğrencilerin Okul Değerleri Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Kız Meslek Lisesi(A)	59	213,47	5	17,313	,004	F-A
End. Meslek ve Teknik Lise (B)	70	194,68				F-B
Anadolu Lisesi (C)	106	226,48				F-C
Genel Lise (D)	131	225,68				F-D
Fen Lisesi (E)	35	199,94				F-E
İmam Hatip Lisesi (F)	46	289,93				

Tablo 101'deki *Okul Değerleri (OD)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(5)}=17,313$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin en yüksek puanı, Endüstri Meslek ve Teknik Lisede öğrenim gören öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. İmam Hatip Lisesi ile diğer tüm liseler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun okul değerlerine daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 102.

Öğrencilerin Okulu Algılama Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Kız Meslek Lisesi(A)	59	184,83	5	18,454	,002	B-A
End. Meslek ve Teknik Lise (B)	70	273,24				B-C
Anadolu Lisesi (C)	106	219,30				B-D
Genel Lise (D)	131	223,04				B-F
Fen Lisesi (E)	35	243,40				
İmam Hatip Lisesi (F)	46	198,10				

Tablo 102'deki *Okulu Algılama (OA)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(5)}=18,454$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Endüstri Meslek ve Teknik Lisede öğrenim gören öğrencilerin en yüksek puanı, Kız Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Endüstri Meslek ve Teknik Lisede öğrenim gören öğrenciler ile Fen Lisesinde öğrenim gören öğrenciler hariç diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, Endüstri Meslek ve Teknik Lisede öğrenim gören öğrencilerin okulu daha olumlu algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 103.

Öğrencilerin Okul Çevre İlişkisi Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark
Kız Meslek Lisesi(A)	59	185,65	5	19,771	,001	E-A
End. Meslek ve Teknik Lise (B)	70	248,47				E-C
Anadolu Lisesi (C)	106	229,39				E-D
Genel Lise (D)	131	204,12				E-F
Fen Lisesi (E)	35	287,50				
İmam Hatip Lisesi (F)	46	231,83				

Tablo 103'teki *Okul Çevre İlişkisi (OÇİ)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(5)}=19,771$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin en yüksek puanı, Kız Meslek Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Fen Lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile Endüstri Meslek ve Teknik Lisede öğrenim gören öğrenciler hariç diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, Endüstri Meslek Lisesi ve Teknik Lisede öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun okul çevre ilişkisine daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 104.

Öğrencilerin Okul Kültürel Normları Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Kız Meslek Lisesi(A)	59	245,75	5	13,568	,019	F-A
End. Meslek ve Teknik Lise (B)	70	223,29				F-B
Anadolu Lisesi (C)	106	228,76				F-C
Genel Lise (D)	131	222,14				F-D
Fen Lisesi (E)	35	257,44				F-E
İmam Hatip Lisesi (F)	46	166,04				

Tablo 104'teki *Okul Kültürel Normları (OKN)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2(2)=13,568$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin en yüksek puanı, İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Tüm liseler ile İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 105.

Öğrencilerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Kız Meslek Lisesi(A)	59	221,91	5	27,051	,000	F-A
End. Meslek ve Teknik Lise (B)	70	194,42				F-B
Anadolu Lisesi (C)	106	197,27				F-C
Genel Lise (D)	131	232,00				F-D
Fen Lisesi (E)	35	231,23				F-E
İmam Hatip Lisesi (F)	46	305,00				D,E-B,C

Tablo 105'teki *Okula Aidiyet Duygusu (OKN)* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(5)}=27,051$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin en yüksek puanı, Endüstri meslek ve teknik lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Tüm liseler ile İmam hatip lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, Genel Lise ve Fen Lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile Endüstri meslek lisesi ve teknik lise ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, İmam hatip lisesine öğrenim gören öğrencilerin okula aidiyet duygusunun diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 106.

Öğrencilerin Okul Kültürü Toplam Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Kız Meslek Lisesi(A)	59	208,82	5	4,454	,486	Yok
End. Meslek ve Teknik Lise (B)	70	230,32				
Anadolu Lisesi (C)	106	215,89				
Genel Lise (D)	131	220,32				
Fen Lisesi (E)	35	233,77				
İmam Hatip Lisesi (F)	46	255,57				

Tablo 107'deki *Okul Kültürü Toplam Puanlarına (OKTP)* ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=4,454, p>,05$].

4.5. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, "*Öğretmenler okul kültürünü ne düzeyde algılamaktadır?*" şeklinde ifade edilen üçüncü alt problemle ilgili verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü düzeyleri ve dağılımları Tablo 107'de yer almaktadır.

Tablo 107.

Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Kültürü Düzeylerinin Dağılımı

	Frekans	%
Düşük	45	13,8
Orta	233	71,5
Yüksek	48	14,7
Toplam	326	100,0

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin %13,8'i (45 kişi) okul kültürünü düşük, %71,5'i (233 kişi) orta, %14,7'si (48 kişi) yüksek olarak algılamaktadır.

4.6. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, "Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri, cinsiyetlerine, öğretmenlikteki görev sürelerine, doğum yerlerine, öğrenim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilen dördüncü alt problemle ilgili verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 108.

Öğretmenlerin Okulun Kültürü Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Okul Kültürü Puan	Bay	223	166,22	37067,00	10878,000	,443
	Bayan	103	157,61	16234,00		

Tablo 108'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin okul kültürü puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir [$U=10878,000$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında, bay ve bayan öğretmenlerin okul kültürünü aynı düzeyde algıladıkları söylenebilir.

Tablo 109.

Öğretmenlerin Okulun Kültürü Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Okul Kültürü Puan	Fakülte	288	167,84	48337,50	4222,500	,022*
	Yüksekokul					
	Yüksek Lisans	38	130,62	4963,50		

$p<,05$

Tablo 109'daki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin okul kültürü puanları arasında öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir [$U=4222,500$, $p<,05$]. Fakülte-Yüksekokul mezunu öğretmenler, okul kültürünü Yüksek Lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olarak algılamaktadır.

Tablo 110.

Öğretmenlerin Okul Kültürü Puanlarının Öğretmenlikteki Görev Süresine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öğretmenlikteki Görev Süresi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1-5 YIL	22	181,57	5	7,893	,162	Yok
6-10 YIL	30	137,33				
11-15 YIL	67	165,06				
16-20 YIL	104	155,97				
21-25 YIL	68	185,08				
26+ YIL	35	152,03				

Tablo 110'daki öğretmenlerin *Okul kültürü puanları ortalamalarına* ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin okul kültürü puanlarının, öğretmenlerin görev sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=7,893$, $p>,05$].

Tablo 111.

Öğretmenlerin Okul Kültürü Puanlarının Doğum Yerlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Testi Sonuçları

Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy	95	162,68	3	1,231	,746	Yok
İlçe	82	154,68				
Şehir	130	169,29				
Büyük Şehir	19	166,05				

Tablo 111'deki öğretmenlerin *Okul Kültürü* puanları ortalamalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin okul kültürü puanlarının, öğretmenlerin doğum yerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=1,231$, $p>,05$].

4.7. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, "Öğrencilerin değerleri algılama düzeyleri cinsiyetlerine, sosyo ekonomik düzeylerine, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine, anne mesleğine, baba mesleğine, annenin doğum yerine, babanın doğum yerine göre, ailelerinin gelirine, ailelerin oturduğu yere, öğrenim gördükleri okullara göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilen beşinci alt problemle ilgili verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 112.

Öğrencilerin Değer Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Güç	Bay	187	211,07	39470,50	21892,500	,072
	Bayan	260	233,30	60657,50		
Başarı	Bay	187	198,17	37058,50	19480,500	,000*
	Bayan	260	242,58	63069,50		
Hazcılık	Bay	187	196,97	36833,00	19255,000	,000*
	Bayan	260	243,44	63295,00		
Uyarılım	Bay	187	195,62	36581,00	19003,000	,000*
	Bayan	260	244,41	63547,00		
Öz Yönelim	Bay	187	191,16	35747,00	18169,000	,000*
	Bayan	260	247,62	64381,00		
Evrenselcilik	Bay	187	169,17	31634,50	14056,500	,000*
	Bayan	260	263,44	68493,50		
Yardımsverlik	Bay	187	187,33	35030,00	17452,000	,000*
	Bayan	260	250,38	65098,00		
Geleneksellik	Bay	187	194,84	36434,50	18856,500	,000*
	Bayan	260	244,98	63693,50		
Uyma	Bay	187	187,56	35073,50	17495,500	,000*
	Bayan	260	250,21	65054,50		
Güvenlik	Bay	187	176,63	33030,00	15452,000	,000*
	Bayan	260	258,07	67098,00		
Toplam	Bay	187	179,70	33603,00	16025,000	,000*
	Bayan	260	255,87	66525,00		

Tablo 112'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Güç* değeri puanlarının öğrencilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [U=21892,500, p>,05]. Bu bulgu ışığında bay ve bayan öğrencilerin güç değerine aynı derecede önem verdikleri söylenebilir.

Başarı değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [U=19480,500, p<,05]. Bu farklılaşma bayan öğrencilerin lehinedir. Bayan öğrencilerin başarı değeri puanları, bay öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgu, bayan öğrencilerin başarı değerine, bay öğrencilere göre daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Hazcılık değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [U=19255,000, p<,05]. Bu farklılaşma bayan öğrencilerin lehinedir. Bayan öğrencilerin hazcılık değeri puanları, bay öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgu, bayan öğrencilerin hazcılık değerine, bay öğrencilere göre daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Uyarılım değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [U=19003,000, p<,05]. Bu farklılaşma bayan olan öğrencilerin lehinedir. Bayan öğrencilerin uyarılım değeri puanları, bay öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgu, bayan öğrencilerin uyarılım değerine, bay öğrencilere göre daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öz Yönelim değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [U=18169,000, p<,05]. Bu farklılaşma bayan öğrencilerin lehinedir. Bayan öğrencilerin öz yönelim puanları, bay öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgu, bayan öğrencilerin öz yönelim değerine, bay öğrencilere göre daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Evrenselcilik değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [U=14056,500, p<,05]. Bu farklılaşma bayan öğrencilerin lehinedir. Bayan öğrencilerin evrenselcilik değeri puanları, bay öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgu, bayan öğrencilerin evrenselcilik değerine, bay öğrencilere göre daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Yardıms severlik değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [U=17452,000, p<,05]. Bu farklılaşma bayan öğrencilerin lehinedir. Bayan öğrencilerin yardıms severlik değeri puanları, bay öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgu, bayan öğrencilerin yardıms severlik değerine, bay öğrencilere göre daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Geleneks sellik değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [U=18856,500, p<,05]. Bu farklılaşma bayan öğrencilerin lehinedir. Bayan öğrencilerin geleneks sellik değeri puanları, bay öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgu, bayan öğrencilerin geleneks sellik değerine, bay öğrencilere göre daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Uyma değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [U=17495,500, p<,05]. Bu farklılaşma bayan öğrencilerin lehinedir. Bayan öğrencilerin uyma değeri puanları, bay öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgu, bayan öğrencilerin uyma değerine, bay öğrencilere göre daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Güvenlik değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [U=15452,000, p<,05]. Bu farklılaşma bayan öğrencilerin lehinedir. Bayan öğrencilerin güvenlik değeri puanları, bay öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgu, bayan öğrencilerin güvenlik değerine, bay öğrencilere göre daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Toplam değer puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [U=16025,000, p<,05]. Bu farklılaşma bayan öğrencilerin lehinedir. Bayan öğrencilerin toplam değer puanları, bay öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgu, bayan öğrencilerin belirtilen değerlere, bay öğrencilere göre daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Polat ve Çalışkan'ın ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre *başarı*, *yardıms severlik*, *evrenselcilik*, *öz yönelim*, *güvenlik*, *uyma* boyutlarında bayan öğrencilerin lehine bir farklılaşma olduğu bulunmuştur (Polat ve Çalışkan, 2013:393).

Arslan ve Tunç'un İlahiyat Fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada cinsiyete göre evrenselcilik, yardımseverlik ve uyma boyutlarında bayan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur (Arslan ve Tunç, 2013:21).

Başçıftçı, Yanpınar ve Ergül'ün üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada cinsiyete göre evrenselcilik, yardımseverlik ve uyma değerleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılaşma bayan öğrencilerin lehinedir (Başçıftçı, Yanpınar ve Ergül, 2012).

Tablo 113.

Öğrencilerin Değer Puanlarının Sosyo Ekonomik Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Sed	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Güç	Düşük	270	230,80	62316,50	22058,500	,168
	Orta	177	213,62	37811,50		
Başarı	Düşük	270	233,97	63173,00	21202,000	,043*
	Orta	177	208,79	36955,00		
Hazcılık	Düşük	270	228,18	61608,50	22766,500	,396
	Orta	177	217,62	38519,50		
Uyarılım	Düşük	270	232,13	62674,00	21701,000	,099
	Orta	177	211,60	37454,00		
Öz Yönelim	Düşük	270	230,99	62367,00	22008,000	,156
	Orta	177	213,34	37761,00		
Evrenselcilik	Düşük	270	248,78	67169,50	17205,500	,000*
	Orta	177	186,21	32958,50		
Yardımsverlik	Düşük	270	236,51	63856,50	20518,500	,011*
	Orta	177	204,92	36271,50		
Geleneksellik	Düşük	270	243,46	65735,00	18640,000	,000*
	Orta	177	194,31	34393,00		
Uyma	Düşük	270	243,34	65701,00	18674,000	,000*
	Orta	177	194,50	34427,00		
Güvenlik	Düşük	270	249,33	67319,50	17055,500	,000*
	Orta	177	185,36	32808,50		
Toplam	Düşük	270	242,59	65500,50	18874,500	,000*
	Orta	177	195,64	34627,50		

*p<,05

Tablo 113'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Güç* değeri puanlarının öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [U=22058,500, p>,05]. Bu bulgu ışığında sosyo-

ekonomik düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerin güç değerine aynı derecede önem verdikleri söylenebilir.

Başarı değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [U=21202,000, p<,05]. Bu farklılaşma sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin lehinedir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin başarı değeri puanları, orta olan öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgu, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin başarı değerine, orta olan öğrencilere göre daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Hazcılık değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, hazcılık değeri puanlarının öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [U=22766,500, p>,05]. Bu bulgu ışığında sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerin hazcılık değerine aynı derecede önem verdikleri söylenebilir.

Uyarılım değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, hazcılık değeri puanlarının öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [U=21701,000, p>,05]. Bu bulgu ışığında sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerin uyarılım değerine aynı derecede önem verdikleri söylenebilir.

Öz Yönelim değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [U=22008,000, p>,05]. Bu bulgu ışığında sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerin öz yönelim değerine aynı derecede önem verdikleri söylenebilir.

Evrenselcilik değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [U=17205,500, p<,05]. Bu farklılaşma sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin lehinedir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin evrenselcilik değeri puanları, orta olan öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgu, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin evrenselcilik değerine, orta olan öğrencilere göre daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Yardıms severlik değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, oğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [U=20518,500, p<,05]. Bu farklılaşma sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan oğrencilerin lehinedir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan oğrencilerin yardıms severlik değeri puanları, orta olan oğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgu, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan oğrencilerin yardıms severlik değerine, orta olan oğrencilere göre daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Geleneksellik değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, oğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [U=18640,000, p<,05]. Bu farklılaşma sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan oğrencilerin lehinedir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan oğrencilerin evrenselcilik değeri puanları, orta olan oğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgu, sosyo ekonomik düzeyi düşük olan oğrencilerin geleneksellik değerine, orta olan oğrencilere göre daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Uyma değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, oğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [U=18674,000, p<,05]. Bu farklılaşma sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan oğrencilerin lehinedir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan oğrencilerin uyma değeri puanları, orta olan oğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgu, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan oğrencilerin uyma değerine, orta olan oğrencilere göre daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Güvenlik değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, oğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [U=17055,500, p<,05]. Bu farklılaşma sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan oğrencilerin lehinedir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan oğrencilerin güvenlik değeri puanları, orta olan oğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgu, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan oğrencilerin güvenlik değerine, orta olan oğrencilere göre daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Toplam değer puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, oğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [U=18874,500, p<,05]. Bu farklılaşma sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan oğrencilerin lehinedir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan oğrencilerin toplam değer puanları, orta olan oğrencilere göre daha yüksektir.

Bulut'un üniversite öğrencileri ile ilgili olarak yaptığı çalışmada, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre Evrenselcilik, geleneksellik boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılaşma sosyo-ekonomik düzeyi alt olan öğrenciler lehinedir (Bulut, 2012: 224).

Tablo 114.

Öğrencilerin Güç Değeri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar Değil (A)	55	198,50	5	5,703	,336	Yok
Okur Yazar (B)	32	220,55				
İlkokul (C)	184	232,02				
Ortaokul (D)	59	218,75				
Lise (E)	76	241,18				
Üniversite (F)	41	200,60				

Tablo 114'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Güç* değeri puanlarının öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=5,703$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında anne eğitim düzeyinin öğrencilerin güç değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 115.

Öğrencilerin Başarı Değeri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar Değil (A)	55	222,59	5	7,826	,166	Yok
Okur Yazar (B)	32	212,28				
İlkokul (C)	184	239,14				
Ortaokul (D)	59	222,58				
Lise (E)	76	218,35				
Üniversite (F)	41	179,63				

Tablo 115'teki *Başarı* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=7,826, p>,05$]. Bu bulgu ışığında anne eğitim düzeyinin öğrencilerin başarı değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 116.

Öğrencilerin Hazcılık Değeri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar Değil (A)	55	200,78	5	4,334	,502	Yok
Okur Yazar (B)	32	209,61				
İlkokul (C)	184	230,42				
Ortaokul (D)	59	216,93				
Lise (E)	76	241,12				
Üniversite (F)	41	216,00				

Tablo 116'daki *Hazcılık* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=4,334, p>,05$]. Bu bulgu ışığında anne eğitim düzeyinin öğrencilerin hazcılık değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 117.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar Değil (A)	55	216,32	5	8,677	,123	Yok
Okur Yazar (B)	32	197,47				
İlkokul (C)	184	235,89				
Ortaokul (D)	59	212,67				
Lise (E)	76	241,51				
Üniversite (F)	41	185,51				

Tablo 117'deki *Uyarılım* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=8,677$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında anne eğitim düzeyinin öğrencilerin uyarılım değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 118.

Öğrencilerin Öz Yönelim Değeri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar Değil (A)	55	218,91	5	9,005	,109	Yok
Okur Yazar (B)	32	191,38				
İlkokul (C)	184	240,07				
Ortaokul (D)	59	216,72				
Lise (E)	76	228,98				
Üniversite (F)	41	185,43				

Tablo 118'deki *Öz Yönelim* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=9,005$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında anne eğitim düzeyinin öğrencilerin öz yönelim değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 119.

Öğrencilerin Evrenselcilik Değeri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar Değil (A)	55	230,94	5	30,742	,000	F-A
Okur Yazar (B)	32	220,16				F-B
İlkokul (C)	184	252,66				F-C
Ortaokul (D)	59	187,81				F-E
Lise (E)	76	223,79				C-D
Üniversite (F)	41	141,55				

Tablo 119'daki *Evrenselcilik* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(5)}=30,742$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne

eğitim d¼zeyi ilkokul olan ¼đrencilerin en y¼ksek puanı, anne eğitim d¼zeyi ¼niversite olan ¼đrencilerin ise en d¼ř¼k puanı aldıkları g¼r¼lmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Anne eğitim d¼zeyi ¼niversite olan ¼đrencilerin evrenselcilik değeri puanları ile anne eğitim d¼zeyi okuryazar değil, okuryazar, ilkokul ve lise olan ¼đrenciler arasında ve anne eğitim d¼zeyi ilkokul ile ortaokul olan ¼đrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, anne eğitim d¼zeyi ilkokul olan ¼đrencilerin evrenselcilik değerine daha fazla anlam ve ¼nem y¼kledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 120.

¼đrencilerin Yardımseverlik Değeri Puanlarının Anne Eğitim D¼zeyine G¼re Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Eğitim D¼zeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar Değil (A)	55	229,90	5	10,155	,071	Yok
Okur Yazar (B)	32	214,80				
İlkokul (C)	184	243,83				
Ortaokul (D)	59	201,69				
Lise (E)	76	211,88				
¼niversite(F)	41	188,87				

Tablo 120'deki *Yardımseverlik* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, ¼đrencilerin anne eğitim d¼zeyine g¼re istatistiksel olarak anlamlı d¼zeyde bir farklılık olmadığı g¼r¼lmektedir [$X^2_{(5)}=10,155$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında anne eğitim d¼zeyinin ¼đrencilerin yardımseverlik değeri puanları ¼zerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı s¼ylenbilir.

Tablo 121.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar Değil (A)	55	235,72	5	18,481	,002	C-F
Okur Yazar (B)	32	217,42				
İlkokul (C)	184	249,52				
Ortaokul (D)	59	212,41				
Lise (E)	76	187,58				
Üniversite (F)	41	183,09				

Tablo 121'deki *Geleneksellik* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(5)}=18,481$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin en yüksek puanı, anne eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin geleneksellik değeri puanları ile anne eğitim düzeyi üniversite olanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin geleneksellik değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 122.

Öğrencilerin Uyma Değeri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar Değil (A)	55	250,97	5	23,143	,000	F-A
Okur Yazar (B)	32	221,86				F-C
İlkokul (C)	184	245,96				
Ortaokul (D)	59	204,20				
Lise (E)	76	205,84				
Üniversite (F)	41	153,07				

Tablo 122'deki *Uyma* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(5)}=23,143$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne eğitim düzeyi okuryazar olmayan öğrencilerin en yüksek puanı, anne eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Anne eğitim düzeyi ilkokul ve okuryazar olamayan öğrencilerin uyma değeri puanları ile anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, anne eğitim düzeyi ilkokul ve okuryazar olmayan öğrencilerin uyma değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 123.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar Değil (A)	55	243,09	5	27,683	,000	F-A
Okur Yazar (B)	32	219,98				F-C
İlkokul (C)	184	252,35				
Ortaokul (D)	59	198,53				
Lise (E)	76	202,24				
Üniversite (F)	41	151,30				

Tablo 123'teki *Güvenlik* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(5)}=26,683$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin en yüksek puanı, anne eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Anne eğitim düzeyi ilkokul ve okuryazar olamayan öğrencilerin güvenlik değeri puanları ile anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin güvenlik değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 124.

Öğrencilerin Toplam Değer Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar Değil (A)	55	223,18	5	20,206	,001	C-F
Okur Yazar (B)	32	204,61				
İlkokul (C)	184	250,29				
Ortaokul (D)	59	204,21				
Lise (E)	76	219,53				
Üniversite (F)	41	159,00				

Tablo 124'teki *Toplam* değer puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(5)}=20,206$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin en yüksek puanı, anne eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Anne eğitim düzeyi ilkokul olan öğrencilerin güvenlik değeri puanları ile anne eğitim düzeyi üniversite olanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Polat ve Çalışkan'ın ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre değer tercihlerinde; özyönelim, geleneksellik ve uyma boyutlarında anlamlı bir farklılaşma gözlenmiştir. annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin puan ortalaması özyönelim ve uyma boyutunda, annesi lisans ve ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı bir şekilde düşüktür. Bununla birlikte geleneksellik boyutunda, annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin puan ortalaması, annesi hem lisans mezunu hem de ilköğretim mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksektir (Polat ve Çalışkan, 2013:395).

Tablo 125.

Öğrencilerin Güç Değeri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar (A)	35	207,91	4	11,239	,024	C-B
İlkokul (B)	108	197,69				
Ortaokul (C)	81	255,77				
Lise (D)	115	219,10				
Üniversite (E)	108	236,91				

Tablo 125'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Güç* değeri puanlarının öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir [$X^2_{(4)}=11,239$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin en yüksek puanı, baba eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin güç değeri puanları ile baba eğitim düzeyi ilkokul olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin güç değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 126.

Öğrencilerin Başarı Değeri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar (A)	35	165,71	4	15,203	,004	C-A
İlkokul (B)	108	226,95				
Ortaokul (C)	81	261,59				
Lise (D)	115	224,62				
Üniversite (E)	108	211,09				

Tablo 126'daki *Başarı* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(4)}=15,203$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin en yüksek puanı, baba eğitim durumu okuryazar olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin başarı değeri puanları ile baba eğitim düzeyi okuryazar olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin başarı değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 127.

Öğrencilerin Hazcılık Değeri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar (A)	35	157,16	4	18,925	,001	C-A
İlkokul (B)	108	210,31				C-B
Ortaokul (C)	81	261,14				C-D
Lise (D)	115	218,04				C-E
Üniversite (E)	108	237,85				

Tablo 127'deki Hazcılık değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(4)}=18,925$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin en yüksek puanı, baba eğitim durumu okuryazar olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Baba eğitim düzeyi okuryazar olan öğrencilerin hazcılık değeri puanları ile baba eğitim düzeyi ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin hazcılık değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 128.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamli Fark
Okur Yazar (A)	35	192,36	4	4,507	,342	Yok
İlkokul (B)	108	216,44				
Ortaokul (C)	81	238,31				
Lise (D)	115	235,12				
Üniversite (E)	108	219,24				

Tablo 128'deki *Uyarılım* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir [$X^2_{(4)}=4,507$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında baba eğitim düzeyinin öğrencilerin uyarılım değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 129.

Öğrencilerin Öz Yönelim Değeri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamli Fark
Okur Yazar (A)	35	176,57	4	8,928	,063	Yok
İlkokul (B)	108	225,19				
Ortaokul (C)	81	252,51				
Lise (D)	115	221,66				
Üniversite (E)	108	219,29				

Tablo 129'daki *Öz Yönelim* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir [$X^2_{(4)}=8,928$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında baba eğitim düzeyinin öğrencilerin öz yönelim değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 130.

Öğrencilerin Evrenselcilik Değeri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar (A)	35	207,44	4	7,011	,135	Yok
İlkokul (B)	108	238,03				
Ortaokul (C)	81	244,17				
Lise (D)	115	222,31				
Üniversite (E)	108	202,00				

Tablo 130'daki *Evrenselcilik* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir [$X^2_{(4)}=7,011$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında baba eğitim düzeyinin öğrencilerin evrenselcilik değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 131.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar (A)	35	204,31	4	7,884	,096	Yok
İlkokul (B)	108	237,93				
Ortaokul (C)	81	247,65				
Lise (D)	115	220,27				
Üniversite (E)	108	202,69				

Tablo 131'deki *Yardımseverlik* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir [$X^2_{(4)}=7,884$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında baba eğitim düzeyinin öğrencilerin yardımseverlik değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 132.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar (A)	35	227,26	4	13,233	,010	E-A
İlkokul (B)	108	236,72				E-B
Ortaokul (C)	81	253,66				E-C
Lise (D)	115	222,75				E-D
Üniversite (E)	108	189,31				

Tablo 132'deki *Geleneksellik* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(4)}=13,233$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin en yüksek puanı, baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin geleneksellik değeri puanları ile baba eğitim düzeyi okuryazar, ilkokul, ortaokul, lise olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin geleneksellik değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 133.

Öğrencilerin Uyma Değeri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar (A)	35	235,93	4	10,512	,033	E-A
İlkokul (B)	108	237,68				E-B
Ortaokul (C)	81	240,69				E-C
Lise (D)	115	227,70				E-D
Üniversite (E)	108	190,00				

Tablo 133'teki *Uyma* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(4)}=13,233$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin en yüksek puanı, baba eğitim durumu üniversite olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin uyma değeri puanları ile baba eğitim düzeyi okuryazar, ilkokul, ortaokul, lise olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 134.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar (A)	35	233,26	4	7,837	,098	Yok
İlkokul (B)	108	233,97				
Ortaokul (C)	81	248,39				
Lise (D)	115	217,33				
Üniversite (E)	108	199,85				

Tablo 134'teki *Güvenlik* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir [$X^2_{(4)}=7,837$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında baba eğitim düzeyinin öğrencilerin güvenlik değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 135.

Öğrencilerin Toplam Değer Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Okur Yazar (A)	35	193,86	4	10,662	,031	E-A
İlkokul (B)	108	227,18				
Ortaokul (C)	81	260,25				
Lise (D)	115	222,33				
Üniversite (E)	108	205,18				

Tablo 135'teki *Toplam* değer puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(4)}=10,662$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin en yüksek puanı, baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan

kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Baba eğitim düzeyi okuryazar olan öğrencilerin toplam değer puanları ile baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Polat ve Çalışkan'ın ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre değer tercihlerinde özyönelim, güç, güvenlik, uyarılım ve uyma boyutlarında anlamlı bir farklılaşma gözlenmiştir. Babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin puan ortalaması özyönelim, güç, güvenlik ve uyma boyutlarında, babası lisans ve ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı bir şekilde düşüktür. Bununla birlikte uyarılım boyutunda ise babası lisans mezunu olan öğrencilerin puan ortalamasının, babası ortaöğretim mezunu olan öğrencilere kıyasla anlamlı bir şekilde daha düşüktür (Polat ve Çalışkan, 2013:395).

Tablo 136.

Öğrencilerin Güç Değeri Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ev hanımı (A)	390	226,70	2	1,918	,383	Yok
İşçi (B)	30	217,75				
Memur (C)	27	191,93				

Tablo 136'daki Güç değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=1,918$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında anne mesleğinin öğrencilerin güç değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 137.

Öğrencilerin Başarı Değeri Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ev hanımı (A)	390	231,04	2	10,344	,006	A-C
İşçi (B)	30	193,53				
Memur (C)	27	156,09				

Tablo 137'deki *Başarı* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(2)}=1,918$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin en yüksek puanı, anne mesleği memur olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin başarı değeri puanları ile anne mesleği memur olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin başarı değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 138.

Öğrencilerin Hazcılık Değeri Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ev hanımı (A)	390	226,90	2	1,724	,422	Yok
İşçi (B)	30	197,53				
Memur (C)	27	211,48				

Tablo 138'deki *Hazcılık* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=1,724$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında anne mesleğinin öğrencilerin hazcılık değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 139.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ev hanımı (A)	390	228,58	2	4,421	,110	Yok
İşçi (B)	30	204,57				
Memur (C)	27	179,46				

Tablo 139'daki *Uyarılım* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=4,421$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında anne mesleğinin öğrencilerin hazcılık değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 140.

Öğrencilerin Öz Yönelim Değeri Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ev hanımı (A)	390	230,78	2	8,543	,014	A-C
İşçi (B)	30	181,42				
Memur (C)	27	173,43				

Tablo 140'taki *Öz Yönelim* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(2)}=8,543$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin en yüksek puanı, anne mesleği memur olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin öz yönelim değeri puanları ile anne mesleği memur olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 141.

Öğrencilerin Evrenselcilik Değeri Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Meslek	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ev hanımı (A)	390	231,44	2	10,887	,004	A-C
İşçi (B)	30	186,40				
Memur (C)	27	158,26				

Tablo 141'deki *Evrenselcilik değeri* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(2)}=10,887$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin en yüksek puanı, anne mesleği memur olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin evrenselcilik değeri puanları ile anne mesleği memur olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin evrenselcilik değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 142.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Meslek	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ev hanımı (A)	390	230,32	2	7,418	,025	A-C
İşçi (B)	30	184,33				
Memur (C)	27	176,85				

Tablo 142'deki *Yardımseverlik değeri* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(2)}=7,418$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate

alındığında, anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin en yüksek puanı, anne mesleği memur olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin yardımseverlik değeri puanları ile anne mesleği memur olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin yardımseverlik değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 143.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ev hanımı (A)	390	230,45	2	7,749	,021	A-B
İşçi (B)	30	175,48				
Memur (C)	27	184,78				

Tablo 143'teki *Geleneksellik değeri* alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(2)}=7,418$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin en yüksek puanı, anne mesleği işçi olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin geleneksellik değeri puanları ile anne mesleği işçi olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin geleneksellik değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 144.

Öğrencilerin Uyma Değeri Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ev hanımı (A)	390	232,82	2	14,435	,001	A-B
İşçi (B)	30	168,43				A-C
Memur (C)	27	158,41				

Tablo 144'teki *Uyma* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(2)}=14,435$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin en yüksek puanı, anne mesleği memur olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin uyma değeri puanları ile anne mesleği memur ve işçi olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin uyma değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 145.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Ev hanımı (A)	390	231,53	2	10,692	,005	A-B
İşçi (B)	30	180,30				A-C
Memur (C)	27	163,76				

Tablo 145'teki *Güvenlik* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık

olduğu görülmektedir [$X^2_{(2)}=10,692$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin en yüksek puanı, anne mesleği memur olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin güvenlik değeri puanları ile anne mesleği memur ve işçi olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin güvenlik değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 146.

Öğrencilerin Toplam Değer Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Ev hanımı (A)	390	232,62	2	13,990	,001	A-B
İşçi (B)	30	175,05				A-C
Memur (C)	27	153,93				

Tablo 146'daki *Toplam* değer puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(2)}=13,990$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin en yüksek puanı, anne mesleği memur olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin toplam değer puanları ile anne mesleği memur ve işçi olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 147.

Öğrencilerin Güç Değeri Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Meslek	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Mevsimlik işçi	33	207,68	5	6,921	,227	Yok
İşçi	104	198,75				
Memur	127	228,94				
Küçük Esnaf	54	240,28				
Serbest Çalışan	62	234,06				
Diğer	67	239,43				

Tablo 147'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Güç* değeri puanlarının öğrencilerin baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=6,921$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında baba mesleğinin öğrencilerin güç değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 148.

Öğrencilerin Başarı Değeri Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Mevsimlik işçi	33	199,59	5	4,658	,459	Yok
İşçi	104	219,23				
Memur	127	213,71				
Küçük Esnaf	54	233,19				
Serbest Çalışan	62	235,63				
Diğer	67	244,77				

Tablo 148'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Başarı* değeri puanlarının öğrencilerin baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=4,658$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında baba mesleğinin öğrencilerin başarı değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 149.

Öğrencilerin Hazcılık Değeri Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Mevsimlik işçi	33	179,32	5	6,281	,280	Yok
İşçi	104	220,75				
Memur	127	237,02				
Küçük Esnaf	54	234,48				
Serbest Çalışan	62	229,14				
Diğer	67	213,18				

Tablo 149'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Hazcılık* değeri puanlarının öğrencilerin baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=6,281$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında baba mesleğinin öğrencilerin hazcılık değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 150.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Mevsimlik işçi	33	200,23	5	5,323	,378	Yok
İşçi	104	208,72				
Memur	127	232,94				
Küçük Esnaf	54	213,92				
Serbest Çalışan	62	244,11				
Diğer	67	231,99				

Tablo 150'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Uyarılım* değeri puanlarının öğrencilerin baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=5,323$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında baba mesleğinin öğrencilerin uyarılım değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 151.

Öğrencilerin Öz Yönelim Değeri Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Mevsimlik işçi	33	213,00	5	1,293	,936	Yok
İşçi	104	227,48				
Memur	127	222,44				
Küçük Esnaf	54	237,29				
Serbest Çalışan	62	214,04				
Diğer	67	225,49				

Tablo 151'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Öz yönelim* değeri puanlarının öğrencilerin baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=1,293$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında baba mesleğinin öğrencilerin öz yönelim değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 152.

Öğrencilerin Evrenselcilik Değeri Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Mevsimlik işçi	33	220,98	5	7,269	,201	Yok
İşçi	104	229,56				
Memur	127	216,02				
Küçük Esnaf	54	240,21				
Serbest Çalışan	62	193,30				
Diğer	67	247,32				

Tablo 152'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Evrenselcilik* değeri puanlarının öğrencilerin baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=7,269$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında baba mesleğinin öğrencilerin evrenselcilik değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 153.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Mevsimlik işçi	33	225,35	5	3,096	,685	Yok
İşçi	104	229,68				
Memur	127	211,10				
Küçük Esnaf	54	239,03				
Serbest Çalışan	62	214,56				
Diğer	67	235,58				

Tablo 153'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Yardımseverlik* değeri puanlarının öğrencilerin baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=3,096$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında baba mesleğinin öğrencilerin yardımseverlik değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 154.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Mevsimlik işçi	33	205,70	5	8,439	,134	Yok
İşçi	104	234,95				
Memur	127	204,19				
Küçük Esnaf	54	243,18				
Serbest Çalışan	62	213,12				
Diğer	67	248,19				

Tablo 154'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Geleneksellik* değeri puanlarının öğrencilerin baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=8,439$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında baba mesleğinin öğrencilerin geleneksellik değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 155.

Öğrencilerin Uyma Değeri Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Mevsimlik işçi	33	209,38	5	7,653	,176	Yok
İşçi	104	236,15				
Memur	127	214,15				
Küçük Esnaf	54	246,72				
Serbest Çalışan	62	195,77				
Diğer	67	238,83				

Tablo 155'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Uyma* değeri puanlarının öğrencilerin baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=7,653$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında baba mesleğinin öğrencilerin uyma değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 156.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Mevsimlik işçi	33	223,88	5	5,549	,353	Yok
İşçi	104	217,95				
Memur	127	214,30				
Küçük Esnaf	54	250,77				
Serbest Çalışan	62	209,82				
Diğer	67	243,38				

Tablo 156'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Güvenlik* değeri puanlarının öğrencilerin baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=5,549$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında baba mesleğinin öğrencilerin geleneksellik değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 157.

Öğrencilerin Toplam Değer Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Meslek	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Mevsimlik işçi	33	199,38	5	5,749	,331	Yok
İşçi	104	220,74				
Memur	127	214,87				
Küçük Esnaf	54	243,37				
Serbest Çalışan	62	217,54				
Diğer	67	248,85				

Tablo 157'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Toplam* değer puanlarının öğrencilerin baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=5,749$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında baba mesleğinin öğrencilerin toplam değer puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 158.

Öğrencilerin Güç Değeri Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	164	226,33	3	1,507	,681	Yok
İlçe (B)	125	217,32				
Şehir (C)	135	231,17				
Büyükşehir (D)	23	201,57				

Tablo 158'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Güç* değeri puanlarının öğrencilerin anne doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=1,507$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında anne doğum yerinin öğrencilerin güç değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 159.

Öğrencilerin Başarı Değeri Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	164	233,10	3	5,897	,117	Yok
İlçe (B)	125	207,40				
Şehir (C)	135	234,86				
Büyükşehir (D)	23	185,59				

Tablo 159'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Başarı* değeri puanlarının öğrencilerin anne doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=5,897$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında anne doğum yerinin öğrencilerin başarı değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 160.

Öğrencilerin Hazcılık Değeri Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	164	215,27	3	7,056	,070	Yok
İlçe (B)	125	216,94				
Şehir (C)	135	246,97				
Büyükşehir (D)	23	189,87				

Tablo 160'taki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Hazcılık* değeri puanlarının öğrencilerin anne doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=7,056$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında anne doğum yerinin öğrencilerin hazcılık değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 161.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	164	226,05	3	4,764	,190	Yok
İlçe (B)	125	212,24				
Şehir (C)	135	238,71				
Büyükşehir (D)	23	186,96				

Tablo 161'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Uyarılım* değeri puanlarının öğrencilerin anne doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2(3)=4,764$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında anne doğum yerinin öğrencilerin uyarılım değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 162.

Öğrencilerin Öz Yönelim Değeri Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	164	228,63	3	8,411	,038	C-D
İlçe (B)	125	205,24				
Şehir (C)	135	243,08				
Büyükşehir (D)	23	181,00				

Tablo 162'deki *Öz yönelim* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(3)}=8,411$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne doğum yeri şehir olan öğrencilerin en yüksek puanı, anne doğum yeri büyükşehir olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Anne doğum yeri şehir olan öğrencilerin öz yönelim değeri puanları ile doğum yeri büyükşehir olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında anne doğum yeri şehir olan öğrencilerin öz yönelim değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 163.

Öğrencilerin Evrenselcilik Değeri Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Doğum Yeri	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	164	238,03	3	4,062	,255	Yok
İlçe (B)	125	215,59				
Şehir (C)	135	220,30				
Büyükşehir (D)	23	191,39				

Tablo 163'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Evrenselcilik* değeri puanlarının öğrencilerin anne doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=4,062$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında anne doğum yerinin öğrencilerin evrenselcilik değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 164.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	164	237,88	3	4,935	,177	Yok
İlçe (B)	125	211,47				
Şehir (C)	135	224,92				
Büyükşehir (D)	23	187,70				

Tablo 164'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Yardımseverlik* değeri puanlarının öğrencilerin anne doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=4,935$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında anne doğum yerinin öğrencilerin yardımseverlik değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 165.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	164	232,15	3	4,967	,174	Yok
İlçe (B)	125	215,45				
Şehir (C)	135	230,47				
Büyükşehir (D)	23	174,39				

Tablo 165'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Geleneksellik* değeri puanlarının öğrencilerin anne doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=4,967$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında anne doğum yerinin öğrencilerin geleneksellik değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 166.

Öğrencilerin Uyma Değeri Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	164	230,59	3	2,839	,417	Yok
İlçe (B)	125	216,08				
Şehir (C)	135	229,29				
Büyükşehir (D)	23	188,93				

Tablo 166'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Uyma* değeri puanlarının öğrencilerin anne doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=1,507$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında anne doğum yerinin öğrencilerin uyma değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 167.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	164	248,80	3	16,019	,001	A-D
İlçe (B)	125	199,07				C-D
Şehir (C)	135	227,36				
Büyükşehir (D)	23	162,93				

Tablo 167'deki *Güvenlik* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin anne doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(3)}=16,019$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, anne doğum yeri köy olan öğrencilerin en yüksek puanı, anne doğum yeri büyükşehir olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Anne doğum yeri köy ve şehir olan öğrencilerin güvenlik değeri puanları ile anne doğum yeri büyükşehir olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında anne doğum yeri köy ve şehir olan öğrencilerin güvenlik değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 168.

Öğrencilerin Toplam Değer Puanlarının Anne Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Doğum Yeri	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	164	231,26	3	5,697	,127	Yok
İlçe (B)	125	208,67				
Şehir (C)	135	236,20				
Büyükşehir (D)	23	183,93				

Tablo 168'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Toplam* değer puanlarının öğrencilerin anne doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=1,507$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında anne doğum yerinin öğrencilerin toplam değer puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 169.

Öğrencilerin Güç Değeri Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	181	217,77	3	5,781	,123	Yok
İlçe (B)	111	209,22				
Şehir (C)	130	246,19				
Büyükşehir (D)	25	219,36				

Tablo 169'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Güç* değeri puanlarının öğrencilerin baba doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=5,781$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında baba doğum yerinin öğrencilerin güç değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 170.

Öğrencilerin Başarı Değeri Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	181	227,19	3	6,597	,086	Yok
İlçe (B)	111	202,71				
Şehir (C)	130	242,28				
Büyükşehir (D)	25	200,40				

Tablo 170'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Başarı* değeri puanlarının öğrencilerin baba doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=6,897$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında baba doğum yerinin öğrencilerin başarı değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 171.

Öğrencilerin Hazcılık Değeri Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	181	209,40	3	7,566	,056	Yok
İlçe (B)	111	216,90				
Şehir (C)	130	248,65				
Büyükşehir (D)	25	233,02				

Tablo 171'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Hazcılık* değeri puanlarının öğrencilerin baba doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=7,566$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında baba doğum yerinin öğrencilerin hazcılık değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 172.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	181	221,77	3	4,183	,242	Yok
İlçe (B)	111	210,12				
Şehir (C)	130	241,82				
Büyükşehir (D)	25	209,12				

Tablo 172'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Uyarılım* değeri puanlarının öğrencilerin baba doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=4,183$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında baba doğum yerinin öğrencilerin uyarılım değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 173.

Öğrencilerin Öz Yönelim Değeri Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	181	223,35	3	8,512	,037	C-D
İlçe (B)	111	210,60				
Şehir (C)	130	245,73				
Büyükşehir (D)	25	175,22				

Tablo 173'teki *Öz Yönelim* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(3)}=8,512$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, baba doğum yeri şehir olan öğrencilerin en yüksek puanı, baba doğum yeri büyükşehir olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi

yapılmıştır. baba doğum yeri şehir olan öğrencilerin güvenlik değeri puanları ile baba doğum yeri büyükşehir olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında baba doğum yeri şehir olan öğrencilerin öz yönelim değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 174.

Öğrencilerin Evrenselcilik Değeri Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Doğum Yeri	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	181	226,81	3	4,892	,180	Yok
İlçe (B)	111	212,92				
Şehir (C)	130	237,48				
Büyükşehir (D)	25	182,76				

Tablo 174'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Evrenselcilik* değeri puanlarının öğrencilerin baba doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=4,892$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında baba doğum yerinin öğrencilerin evrenselcilik değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 175.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	181	233,33	3	4,213	,239	Yok
İlçe (B)	111	208,38				
Şehir (C)	130	230,06				
Büyükşehir (D)	25	194,26				

Tablo 175'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Yardımseverlik* değeri puanlarının öğrencilerin baba doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=4,213$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında baba doğum yerinin öğrencilerin yardımseverlik değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 176.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	181	229,59	3	6,904	,075	Yok
İlçe (B)	111	213,56				
Şehir (C)	130	235,89				
Büyükşehir (D)	25	168,06				

Tablo 176'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Geleneksellik* değeri puanlarının öğrencilerin baba doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=6,904$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında baba doğum yerinin öğrencilerin geleneksellik değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 177.

Öğrencilerin Uyuma Değeri Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	181	221,81	3	6,167	,104	Yok
İlçe (B)	111	220,58				
Şehir (C)	130	239,92				
Büyükşehir (D)	25	172,22				

Tablo 177'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Uyama* değeri puanlarının öğrencilerin baba doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=6,167$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında baba doğum yerinin öğrencilerin uyuma değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 178.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	181	244,27	3	17,149	,001	A-D
İlçe (B)	111	191,49				
Şehir (C)	130	234,34				
Büyükşehir (D)	25	167,82				

Tablo 178'deki *Güvenlik* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(3)}=17,149$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, baba doğum yeri köy olan öğrencilerin en yüksek puanı, baba doğum yeri büyükşehir olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Baba doğum yeri köy olan öğrencilerin güvenlik değeri puanları ile baba

doğum yeri büyükşehir olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında baba doğum yeri şehir olan öğrencilerin güvenlik değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 179.

Öğrencilerin Toplam Değer Puanlarının Baba Doğum Yerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Baba Doğum Yeri	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	181	223,91	3	11,365	,010	C-D
İlçe (B)	111	201,69				
Şehir (C)	130	250,90				
Büyükşehir (D)	25	183,84				

Tablo 179'daki *Toplam* değer puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin baba doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(3)}=11,365$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, baba doğum yeri şehir olan öğrencilerin en yüksek puanı, baba doğum yeri büyükşehir olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Baba doğum yeri şehir olan öğrencilerin toplam değer puanları ile baba doğum yeri büyükşehir olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 180.

Öğrencilerin Güç Değeri Puanlarının Ailelerinin Gelirlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aylık Gelir	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
0-701TL (A)	88	191,39	5	11,926	,036	A-B
702-1000 TL (B)	97	246,61				A-E
1001-1500 TL (C)	92	217,89				A-F
1501-2000 TL (D)	65	211,33				
2001-2500 TL (E)	59	244,65				
3001+ TL (F)	46	242,34				

Tablo 180'deki *Güç* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(5)}=11,926$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ailelerinin geliri 702-1000 TL olan öğrencilerin en yüksek puanı, ailelerinin geliri 0-701 TL olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Ailelerinin geliri 0-701 TL olan öğrenciler ile ailelerinin geliri 702-1000 TL, 2001-2500 TL ve 3001+ olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında ailelerinin geliri 702-1000 TL, 2001-2500 TL ve 3001+ TL olan öğrencilerin güç değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 181.

Öğrencilerin Başarı Değeri Puanlarının Ailelerinin Gelirlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aylık Gelir	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
0-701TL (A)	88	234,12	5	5,453	,363	Yok
702-1000 TL (B)	97	224,57				
1001-1500 TL (C)	92	227,68				
1501-2000 TL (D)	65	223,15				
2001-2500 TL (E)	59	234,40				
3001+ TL (F)	46	183,95				

Tablo 181'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Başarı* değeri puanlarının öğrencilerin ailelerinin gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=5,453$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında ailelerinin gelirinin öğrencilerin başarı değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 182.

Öğrencilerin Hazcılık Değeri Puanlarının Ailelerinin Gelirlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aylık Gelir	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
0-701TL (A)	88	193,28	5	7,915	,161	Yok
702-1000 TL (B)	97	228,79				
1001-1500 TL (C)	92	221,43				
1501-2000 TL (D)	65	241,73				
2001-2500 TL (E)	59	244,29				
3001+ TL (F)	46	226,73				

Tablo 182'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Hazcılık* değeri puanlarının öğrencilerin ailelerinin gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=7,915$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında ailelerinin gelirinin öğrencilerin hazcılık değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 183.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri Puanlarının Ailelerinin Gelirlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aylık Gelir	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
0-701TL (A)	88	222,15	5	10,960	,052	Yok
702-1000 TL (B)	97	244,22				
1001-1500 TL (C)	92	201,11				
1501-2000 TL (D)	65	238,27				
2001-2500 TL (E)	59	241,86				
3001+ TL (F)	46	187,61				

Tablo 183'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Uyarılım* değeri puanlarının öğrencilerin ailelerinin gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=10,960$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında ailelerinin gelirinin öğrencilerin uyarılım değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 184.

Öğrencilerin Öz Yönelim Değeri Puanlarının Ailelerinin Gelirlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aylık Gelir	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
0-701TL (A)	88	211,04	5	4,790	,442	Yok
702-1000 TL (B)	97	234,73				
1001-1500 TL (C)	92	216,61				
1501-2000 TL (D)	65	245,97				
2001-2500 TL (E)	59	227,61				
3001+ TL (F)	46	205,27				

Tablo 184'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Öz yönelim* değeri puanlarının öğrencilerin ailelerinin gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=4,790$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında ailelerinin gelirinin öğrencilerin öz yönelim değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 185.

Öğrencilerin Evrenselcilik Değeri Puanlarının Ailelerinin Gelirlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aylık Gelir	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
0-701TL (A)	88	240,65	5	13,464	,019	F-A
702-1000 TL (B)	97	241,45				F-B
1001-1500 TL (C)	92	230,43				
1501-2000 TL (D)	65	226,34				
2001-2500 TL (E)	59	199,14				
3001+ TL (F)	46	171,07				

Tablo 185'teki *Evrenselcilik* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin gelirin e göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(5)}=13,464$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ailelerinin geliri 0-701 Tl olan öğrencilerin en yüksek puanı, ailelerinin geliri 3000+ Tl olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Ailelerinin geliri 3000+ Tl olan öğrenciler ile ailelerinin geliri 0-701 ve 702-1000 Tl olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında ailelerinin geliri 0-701 ve 702-1000 Tl olan öğrencilerin evrenselcilik değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 186.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri Puanlarının Ailelerinin Gelirlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aylık Gelir	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
0-701TL (A)	88	237,89	5	12,161	,033	F-D
702-1000 TL (B)	97	241,25				F-B
1001-1500 TL (C)	92	207,33				
1501-2000 TL (D)	65	247,93				
2001-2500 TL (E)	59	205,52				
3001+ TL (F)	46	184,29				

Tablo 186'daki *Yardımseverlik* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(5)}=12,161$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ailelerinin geliri 1501-2000 TL olan öğrencilerin en yüksek puanı, ailelerinin geliri 3000+ TL olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Ailelerinin geliri 3000+ TL olan öğrenciler ile ailelerinin geliri 1501-2000 ve 702-1000 TL olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında ailelerinin geliri 1501-2000 ve 702-1000 TL olan öğrencilerin yardımseverlik değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 187.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri Puanlarının Ailelerinin Gelirlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aylık Gelir	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
0-701TL	88	238,55	5	12,656	,027	F-A
702-1000 TL	97	247,19				F-B
1001-1500 TL	92	231,10				
1501-2000 TL	65	216,18				
2001-2500 TL	59	192,55				
3001+ TL	46	184,47				

Tablo 187'deki *Geleneksellik* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin gelirin göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(5)}=12,656$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ailelerinin geliri 702-1000 Tl olan öğrencilerin en yüksek puanı, ailelerinin geliri 3000+ Tl olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Ailelerinin geliri 3000+ Tl olan öğrenciler ile ailelerinin geliri 0-701 ve 702-1000 Tl olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında ailelerinin geliri 0-701 ve 702-1000 Tl olan öğrencilerin geleneksellik değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 188.

Öğrencilerin Uyuma Değeri Puanlarının Ailelerinin Gelirlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aylık Gelir	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
0-701TL (A)	88	242,79	5	17,668	,003	F-A
702-1000 TL (B)	97	247,44				F-B
1001-1500 TL (C)	92	226,74				
1501-2000 TL (D)	65	211,91				
2001-2500 TL (E)	59	217,31				
3001+ TL (F)	46	158,82				

Tablo 188'deki *Uyuma* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(5)}=17,668$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ailelerinin geliri 702-1000 Tl olan öğrencilerin en yüksek puanı, ailelerinin geliri 3000+ Tl olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Ailelerinin geliri 3000+ Tl olan öğrenciler ile ailelerinin geliri 1501-2000 ve 702-1000 Tl olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında ailelerinin geliri 0-701 ve 702-1000 Tl olan öğrencilerin uyuma değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 189.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri Puanlarının Ailelerinin Gelirlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aylık Gelir	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
0-701TL (A)	88	237,13	5	13,724	,017	F-A
702-1000 TL (B)	97	246,73				F-B
1001-1500 TL (C)	92	225,07				
1501-2000 TL (D)	65	224,88				
2001-2500 TL (E)	59	208,69				
3001+ TL (F)	46	167,20				

Tablo 189'daki *Güvenlik* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin gelirin e göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(5)}=13,724$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ailelerinin geliri 702-1000 Tl olan öğrencilerin en yüksek puanı, ailelerinin geliri 3000+ Tl olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Ailelerinin geliri 3000+ Tl olan öğrenciler ile ailelerinin geliri 0-701 ve 702-1000 Tl olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında ailelerinin geliri 0-701 ve 702-1000 Tl olan öğrencilerin güvenlik değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 190.

Öğrencilerin Toplam Değer Puanlarının Ailelerinin Gelirlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Aylık Gelir	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
0-701TL (A)	88	224,17	5	10,033	,074	Yok
702-1000 TL (B)	97	248,36				
1001-1500 TL (C)	92	218,35				
1501-2000 TL (D)	65	230,45				
2001-2500 TL (E)	59	222,50				
3001+ TL (F)	46	176,43				

Tablo 190'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Toplam* değer puanlarının öğrencilerin ailelerinin gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=10,033$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında ailelerinin gelirinin öğrencilerin toplam değer puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Polat ve Çalışkan'ın ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin gelir durumlarına göre değer tercihlerinde evrensellik, güç, geleneksellik ve uyarılım boyutlarında anlamlı bir farklılaşma gözlenmiştir. Güç boyutunda gelir durumu 10000 TL ve üstü olan öğrencilerin puan ortalamasının, gelir durumu 0-2000 TL olan öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksektir. Gelir durumu 2001-5000 TL arasında olan öğrencilerin gelir durumu 5001-10000 TL arasında değişen öğrencilere göre daha geleneksel olduğu görülmektedir. Uyarılım boyutunda ise gelir durumu 10000 TL ve üstü olan öğrencilerin puan ortalamasının gelir durumu 5001-10000 TL olan öğrencilere kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksektir (Polat ve Çalışkan, 2013:395).

Tablo 191.

Öğrencilerin Güç Değeri Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Kız Meslek Lisesi (A)	59	248,14	5	5,719	,335	Yok
End.Meslek ve Teknik Lise (B)	70	233,17				
Anadolu Lisesi (C)	106	232,29				
Genel Lise (D)	131	206,35				
Fen Lisesi (E)	35	221,13				
İmam Hatip Lisesi (F)	46	212,45				

Tablo 191'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Güç* değeri puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=5,719$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğrenim görülen okul türünün öğrencilerin güç değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 192.

Öğrencilerin Başarı Değeri Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Kız Meslek Lisesi (A)	59	276,45	5	13,608	,018	A-E
End.Meslek ve Teknik Lise (B)	70	220,28				A-C
Anadolu Lisesi (C)	106	205,91				
Genel Lise (D)	131	227,68				
Fen Lisesi (E)	35	201,06				
İmam Hatip Lisesi (F)	46	211,05				

Tablo 192'deki *Başarı* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ailelerinin gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık

olduğu görülmektedir [$X^2_{(5)}=13,608$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğrenim görülen okul türü Kız Meslek Lisesi olan öğrencilerin en yüksek puanı, Fen Lisesi olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Okul türü, Kız Meslek Lisesi olan öğrenciler ile okul türü Fen ve Anadolu Lisesi olan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında öğrenim gördüğü okul türü Kız Meslek Lisesi olan öğrencilerin başarı değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 193.

Öğrencilerin Hazcılık Değeri Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Anlamlı Fark
Kız Meslek Lisesi (A)	59	243,42	5	3,583	,611	Yok
End.Meslek ve Teknik Lise (B)	70	227,99				
Anadolu Lisesi (C)	106	230,87				
Genel Lise (D)	131	209,27				
Fen Lisesi (E)	35	226,76				
İmam Hatip Lisesi (F)	46	217,02				

Tablo 193'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Hazcılık* değeri puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=3,583$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğrenim görülen okul türünün öğrencilerin hazcılık değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 194.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Kız Meslek Lisesi (A)	59	271,32	5	10,525	,062	Yok
End.Meslek ve Teknik Lise (B)	70	229,71				
Anadolu Lisesi (C)	106	216,89				
Genel Lise (D)	131	214,65				
Fen Lisesi (E)	35	200,44				
İmam Hatip Lisesi (F)	46	215,54				

Tablo 194'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Uyarılım* değeri puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=10,525$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğrenim görülen okul türünün öğrencilerin uyarılım değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 195.

Öğrencilerin Öz Yönelim Değeri Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Kız Meslek Lisesi (A)	59	249,75	5	4,300	,507	Yok
End.Meslek ve Teknik Lise (B)	70	204,49				
Anadolu Lisesi (C)	106	221,37				
Genel Lise (D)	131	226,24				
Fen Lisesi (E)	35	229,63				
İmam Hatip Lisesi (F)	46	216,05				

Tablo 195'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin *Öz Yönelim* değeri puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=4,300$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğrenim görülen okul türünün öğrencilerin öz yönelim değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 196.

Öğrencilerin Evrenselcilik Değeri Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark
Kız Meslek Lisesi (A)	59	267,95	5	34,771	,000	F-A
End.Meslek ve Teknik Lise (B)	70	186,29				F-B
Anadolu Lisesi (C)	106	220,19				F-C
Genel Lise (D)	131	222,48				F-D
Fen Lisesi (E)	35	155,94				F-E
İmam Hatip Lisesi (F)	46	289,89				

Tablo 196'daki *Evrenselcilik* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(5)}=34,771$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğrenim görülen okul türü İmam Hatip Lisesi olan öğrencilerin en yüksek puanı, Fen Lisesi olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Okul türü İmam Hatip Lisesi olan öğrenciler ile diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında öğrenim gördüğü okul türü İmam Hatip Lisesi olan öğrencilerin evrenselcilik değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 197.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Kız Meslek Lisesi (A)	59	234,53	5	12,184	,032	F-B
End.Meslek ve Teknik Lise (B)	70	215,54				F-C
Anadolu Lisesi (C)	106	208,46				F-D
Genel Lise (D)	131	225,14				F-E
Fen Lisesi (E)	35	194,87				
İmam Hatip Lisesi (F)	46	278,10				

Tablo 197'deki *Yardımseverlik* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(5)}=12,184$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğrenim görülen okul türü İmam Hatip Lisesi olan öğrencilerin en yüksek puanı, Fen Lisesi olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Okul türü İmama Hatip Lisesi olan öğrenciler ile okul türü Kız Meslek Lisesi hariç diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında öğrenim gördüğü okul türü İmam Hatip Lisesi olan öğrencilerin yardımseverlik değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 198.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Kız Meslek Lisesi (A)	59	259,55	5	16,886	,005	F-B
End.Meslek ve Teknik Lise (B)	70	225,69				F-C
Anadolu Lisesi (C)	106	205,97				F-D
Genel Lise (D)	131	213,38				F-E
Fen Lisesi (E)	35	189,57				
İmam Hatip Lisesi (F)	46	273,83				

Tablo 198'deki *Geleneksellik* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(5)}=16,866$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğrenim görülen okul türü İmam Hatip Lisesi olan öğrencilerin en yüksek puanı, Fen Lisesi olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Okul türü İmama Hatip Lisesi olan öğrenciler ile okul türü Kız Meslek Lisesi hariç diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında öğrenim gördüğü okul türü İmam Hatip Lisesi olan öğrencilerin geleneksellik değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 199.

Öğrencilerin Uyma Değeri Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Kız Meslek Lisesi (A)	59	260,78	5	23,350	,000	F-B
End.Meslek ve Teknik Lise (B)	70	204,17				F-C
Anadolu Lisesi (C)	106	197,90				F-D
Genel Lise (D)	131	232,76				F-E
Fen Lisesi (E)	35	179,03				
İmam Hatip Lisesi (F)	46	276,42				

Tablo 199'daki *Uyma* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(5)}=23,350$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğrenim görülen okul türü İmam Hatip Lisesi olan öğrencilerin en yüksek puanı, Fen Lisesi olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Okul türü İmama Hatip Lisesi olan öğrenciler ile okul türü Kız Meslek Lisesi hariç diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında öğrenim gördüğü okul türü İmam Hatip Lisesi olan öğrencilerin uyma değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 200.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Kız Meslek Lisesi (A)	59	281,97	5	31,477	,000	F-B
End.Meslek ve Teknik Lise (B)	70	199,75				F-C
Anadolu Lisesi (C)	106	200,76				F-D
Genel Lise (D)	131	219,85				F-E
Fen Lisesi (E)	35	182,46				
İmam Hatip Lisesi (F)	46	283,51				

Tablo 200'deki *Güvenlik* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(5)}=31,477$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğrenim görülen okul türü İmam Hatip Lisesi olan öğrencilerin en yüksek puanı, Fen Lisesi olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Okul türü İmam Hatip Lisesi olan öğrenciler ile okul türü Kız Meslek Lisesi hariç diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında öğrenim gördüğü okul türü İmam Hatip Lisesi ve Kız Meslek Lisesi olan öğrencilerin yardımseverlik değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 201.

Öğrencilerin Toplam Değer Puanlarının Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Kız Meslek Lisesi (A)	59	277,08	5	17,740	,003	A-B
End.Meslek ve Teknik Lise (B)	70	213,96				A-C
Anadolu Lisesi (C)	106	204,22				A-D
Genel Lise (D)	131	223,70				A-E
Fen Lisesi (E)	35	184,31				
İmam Hatip Lisesi (F)	46	247,83				

Tablo 201'deki *Toplam* değer puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(5)}=17,740$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğrenim görülen okul türü Kız Meslek Lisesi olan öğrencilerin en yüksek puanı, Fen Lisesi olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Okul türü Kız Meslek Lisesi olan öğrenciler ile okul türü İmam Hatip Lisesi hariç diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

4.8. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, "Öğretmenlerin değerleri algılama düzeyleri, cinsiyetlerine, öğretmenlikteki görev sürelerine, doğum yerlerine, öğrenim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilen altıncı alt problemle ilgili verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 202.

Öğretmenlerin Değer Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Güç	Bay	223	167,52	37357,00	10588,000	,254
	Bayan	103	154,80	15944,00		
Başarı	Bay	223	162,79	36302,50	11326,500	,841
	Bayan	103	165,03	16998,50		
Hazcılık	Bay	223	153,30	34186,50	9210,500	,004*
	Bayan	103	185,58	19114,50		
Uyarılım	Bay	223	151,51	33786,50	8810,500	,001*
	Bayan	103	189,46	19514,50		
Öz Yönelim	Bay	223	165,08	36812,50	11132,500	,654
	Bayan	103	160,08	16488,50		
Evrenselcilik	Bay	223	160,56	35804,00	10828,000	,404
	Bayan	103	169,87	17497,00		
Yardımseverlik	Bay	223	165,38	36880,00	11065,000	,593
	Bayan	103	159,43	16421,00		
Geleneksellik	Bay	223	159,48	35564,00	10588,000	,254
	Bayan	103	172,20	17737,00		
Uyma	Bay	223	165,58	36923,50	11021,500	,556
	Bayan	103	159,00	16377,50		
Güvenlik	Bay	223	165,36	36874,50	11070,500	,599
	Bayan	103	159,48	16426,50		
Toplam	Bay	223	160,39	35768,00	10792,000	,381
	Bayan	103	170,22	17533,00		

*p<,05

Tablo 202'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Güç* değeri puanları ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [U=10588,000, p>,05]. Bu bulgu ışığında bay ve bayan öğretmenlerin güç değerine aynı derecede önem verdikleri söylenebilir.

Başarı değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir [U=11326,500, p>,05]. Bu bulgu ışığında bay ve bayan öğretmenlerin başarı değerine aynı derecede önem verdikleri söylenebilir.

Hazcılık değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [U=9210,500, p<,05]. Bu farklılaşma bayan öğretmenlerin lehinedir. Bayan öğretmenlerin hazcılık değeri puanları, bay öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgu, bayan öğretmenlerin hazcılık değerine, bay öğretmenlere göre daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Uyarılım değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [U=8810,500, p<,05]. Bu farklılaşma bayan öğretmenlerin lehinedir. Bayan öğretmenlerin uyarılım değeri puanları bay öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgu, bayan öğretmenlerin uyarılım değerine, bay öğretmenlere göre daha fazla önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öz Yönelim değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir [U=11132,500, p>,05]. Bu bulgu ışığında bay ve bayan öğretmenlerin öz yönelim değerine aynı derecede önem verdikleri söylenebilir.

Evrenselcilik değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir [U=10828,000, p>,05]. Bu bulgu ışığında bay ve bayan öğretmenlerin evrenselcilik değerine aynı derecede önem verdikleri söylenebilir.

Yardımseverlik değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir

[U=11065,000, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında bay ve bayan öğretmenlerin yardımseverlik değerine aynı derecede önem verdikleri söylenebilir.

Geleneksellik değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir [U=10588,000, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında bay ve bayan öğretmenlerin geleneksellik değerine aynı derecede önem verdikleri söylenebilir.

Uyma değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir [U=11021,500, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında bay ve bayan öğretmenlerin uyma değerine aynı derecede önem verdikleri söylenebilir.

Güvenlik değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir [U=11070,500, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında bay ve bayan öğretmenlerin güvenlik değerine aynı derecede önem verdikleri söylenebilir.

Toplam değer puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir [U=10792,000, $p>,05$].

Fırat ve Açıköz'ün ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada, başarı, hazcılık, evrenselcilik, geleneksellik ve güvenlik boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuştur. Bu farklılaşma bayan öğretmenlerin lehinedir (Fırat ve Açıköz, 2012:426)

Tablo 203.

Öğretmenlerin Güç Değeri Puanlarının Öğretmenlikteki Görev Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öğretmenlikteki Görev Süresi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1-5 YIL (A)	22	173,36	5	2,891	,717	Yok
6-10 YIL (B)	30	158,88				
11-15 YIL (C)	67	158,74				
16-20 YIL (D)	104	174,55				
21-25 YIL (E)	68	153,42				
26+ YIL (F)	35	157,11				

Tablo 203'teki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Güç* değeri puanlarının öğretmenlikteki görev sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=2,891$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlikteki görev sürelerinin öğretmenlerin güç değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 204.

Öğretmenlerin Başarı Değeri Puanlarının Öğretmenlikteki Görev Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öğretmenlikteki Görev Süresi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1-5 YIL (A)	22	208,27	5	6,139	,293	Yok
6-10 YIL (B)	30	159,82				
11-15 YIL (C)	67	154,07				
16-20 YIL (D)	104	166,25				
21-25 YIL (E)	68	159,47				
26+ YIL (F)	35	156,23				

Tablo 204'teki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Başarı* değeri puanlarının öğretmenlikteki görev sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=6,139$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlikteki görev sürelerinin öğretmenlerin başarı değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 205.

Öğretmenlerin Hazcılık Değeri Puanlarının Öğretmenlikteki Görev Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öğretmenlikteki Görev Süresi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1-5 YIL (A)	22	187,36	5	9,586	,088	Yok
6-10 YIL (B)	30	187,77				
11-15 YIL (C)	67	179,16				
16-20 YIL (D)	104	157,62				
21-25 YIL (E)	68	152,79				
26+ YIL (F)	35	136,01				

Tablo 205'teki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Hazcılık* değeri puanlarının öğretmenlikteki görev sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=9,586$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlikteki görev sürelerinin öğretmenlerin hazcılık değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 206.

Öğretmenlerin Uyarılım Değeri Puanlarının Öğretmenlikteki Görev Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öğretmenlikteki Görev Süresi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1-5 YIL (A)	22	177,91	5	8,296	,141	Yok
6-10 YIL (B)	30	188,03				
11-15 YIL (C)	67	163,92				
16-20 YIL (D)	104	171,06				
21-25 YIL (E)	68	152,58				
26+ YIL (F)	35	131,36				

Tablo 206'daki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Uyarılım* değeri puanlarının öğretmenlikteki görev sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=8,296$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlikteki görev sürelerinin öğretmenlerin uyarılım değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 207.

Öğretmenlerin Öz Yönelim Değeri Puanlarının Öğretmenlikteki Görev Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öğretmenlikteki Görev Süresi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1-5 YIL (A)	22	165,89	5	11,207	,047	F-B
6-10 YIL (B)	30	198,32				F-C
11-15 YIL (C)	67	168,27				F-E
16-20 YIL (D)	104	156,94				
21-25 YIL (E)	68	172,29				
26+ YIL (F)	35	125,46				

Tablo 207'deki *Öz Yönelim* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmenlikteki görev sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(5)}=11,207$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğretmenlikteki görev süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin en yüksek puanı, 26+ yıl olan öğretmenlerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Öğretmenlikteki görev süresi 26+ yıl olan öğretmenler ile 6-10 yıl, 11-15 yıl, 21-25 yıl olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında öğretmenlikteki görev süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin öz yönelim değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 208.

Öğretmenlerin Evrenselcilik Değeri Puanlarının Öğretmenlikteki Görev Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öğretmenlikteki Görev Süresi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1-5 YIL (A)	22	173,48	5	2,833	,726	Yok
6-10 YIL (B)	30	172,48				
11-15 YIL (C)	67	159,23				
16-20 YIL (D)	104	155,68				
21-25 YIL (E)	68	176,17				
26+ YIL (F)	35	156,31				

Tablo 208'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Evrenselcilik* değeri puanlarının öğretmenlikteki görev sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=2,833$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlikteki görev sürelerinin öğretmenlerin evrenselcilik değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 209.

Öğretmenlerin Yardımseverlik Değeri Puanlarının Öğretmenlikteki Görev Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öğretmenlikteki Görev Süresi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1-5 YIL (A)	22	168,16	5	6,532	,258	Yok
6-10 YIL (B)	30	185,18				
11-15 YIL (C)	67	154,35				
16-20 YIL (D)	104	150,12				
21-25 YIL (E)	68	179,64				
26+ YIL (F)	35	167,91				

Tablo 209'daki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Yardımseverlik* değeri puanlarının öğretmenlikteki görev sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=6,532$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlikteki görev sürelerinin öğretmenlerin yardımseverlik değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 210.

Öğretmenlerin Geleneksellik Değeri Puanlarının Öğretmenlikteki Görev Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öğretmenlikteki Görev Süresi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1-5 YIL (A)	22	165,59	5	4,617	,464	Yok
6-10 YIL (B)	30	180,82				
11-15 YIL (C)	67	161,90				
16-20 YIL (D)	104	149,89				
21-25 YIL (E)	68	168,83				
26+ YIL (F)	35	180,49				

Tablo 210'daki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Geleneksellik* değeri puanlarının öğretmenlikteki görev sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=4,617$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlikteki görev sürelerinin öğretmenlerin geleneksellik değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 211.

Öğretmenlerin Uyma Değeri Puanlarının Öğretmenlikteki Görev Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öğretmenlikteki Görev Süresi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1-5 YIL (A)	22	153,98	5	6,307	,278	Yok
6-10 YIL (B)	30	186,50				
11-15 YIL (C)	67	161,87				
16-20 YIL (D)	104	149,01				
21-25 YIL (E)	68	170,69				
26+ YIL (F)	35	181,97				

Tablo 211'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Uyma* değeri puanlarının öğretmenlikteki görev sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=6,307$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlikteki görev sürelerinin öğretmenlerin uyma değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 212.

Öğretmenlerin Güvenlik Değeri Puanlarının Öğretmenlikteki Görev Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öğretmenlikteki Görev Süresi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1-5 YIL (A)	22	188,14	5	7,080	,215	Yok
6-10 YIL (B)	30	174,65				
11-15 YIL (C)	67	159,33				
16-20 YIL (D)	104	147,22				
21-25 YIL (E)	68	169,29				
26+ YIL (F)	35	183,57				

Tablo 212'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Güvenlik* değeri puanlarının öğretmenlikteki görev sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=7,080$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlikteki görev sürelerinin öğretmenlerin güvenlik değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 213.

Öğretmenlerin Toplam Değer Puanlarının Öğretmenlikteki Görev Sürelerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Öğretmenlikteki Görev Süresi	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
1-5 YIL (A)	22	188,39	5	3,741	,587	Yok
6-10 YIL (B)	30	180,42				
11-15 YIL (C)	67	161,89				
16-20 YIL (D)	104	155,18				
21-25 YIL (E)	68	166,93				
26+ YIL (F)	35	154,49				

Tablo 213'teki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Toplam* değer puanlarının öğretmenlikteki görev sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(5)}=3,741$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlikteki görev sürelerinin öğretmenlerin toplam değer puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 214.

Öğretmenlerin Güç Değeri Puanlarının Doğum Yerlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy	95	162,64	3	,426	,935	Yok
İlçe	82	158,56				
Şehir	130	166,49				
Büyükşehir	19	168,66				

Tablo 214'teki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Güç* değeri puanlarının öğretmenlerin doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=,426$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin doğum yerlerinin güç değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 215.

Öğretmenlerin Başarı Değeri Puanlarının Doğum Yerlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	95	157,50	3	2,964	,397	Yok
İlçe (B)	82	164,09				
Şehir (C)	130	162,47				
Büyükşehir (D)	19	197,97				

Tablo 215'teki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Başarı* değeri puanlarının öğretmenlerin doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=2,964$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin doğum yerlerinin başarı değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 216.

Öğretmenlerin Hazcılık Değeri Puanlarının Doğum Yerlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	95	138,89	3	12,129	,007	A-C
İlçe (B)	82	166,43				A-D
Şehir (C)	130	173,25				
Büyükşehir (D)	19	207,21				

Tablo 216'daki *Hazcılık* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmenlikteki görev sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(3)}=12,129$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, doğum yeri büyükşehir olan öğretmenlerin en yüksek puanı, doğum yeri köy olan öğretmenlerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Doğum yeri köy olan öğretmenler ile şehir ve büyükşehir olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında doğum yeri büyükşehir olan öğretmenlerin hazcılık değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 217.

Öğretmenlerin Uyarılım Değeri Puanlarının Doğum Yerlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	95	148,20	3	5,536	,137	Yok
İlçe (B)	82	159,30				
Şehir (C)	130	177,35				
Büyükşehir (D)	19	163,39				

Tablo 217'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Uyarılım* değeri puanları öğretmenlerin doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=5,536$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin doğum yerlerinin uyarılım değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 218.

Öğretmenlerin Öz Yönelim Değeri Puanlarının Doğum Yerlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	95	165,08	3	,422	,936	Yok
İlçe (B)	82	160,87				
Şehir (C)	130	162,26				
Büyükşehir (D)	19	175,42				

Tablo 218'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Öz Yönelim* değeri puanları öğretmenlerin doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=,422$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin doğum yerlerinin öz yönelim değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 219.

Öğretmenlerin Evrenselcilik Değeri Puanlarının Doğum Yerlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	95	164,17	3	1,476	,688	Yok
İlçe (B)	82	171,95				
Şehir (C)	130	156,64				
Büyükşehir (D)	19	170,63				

Tablo 219'daki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Evrenselcilik* değeri puanları öğretmenlerin doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=1,476$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin doğum yerlerinin evrenselcilik değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 220.

Öğretmenlerin Yardımseverlik Değeri Puanlarının Doğum Yerlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy	95	159,22		,612	,894	Yok
İlçe	82	169,31				
Şehir	130	162,13				
Büyükşehir	19	169,16				

Tablo 220'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Yardımseverlik* değeri puanları öğretmenlerin doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=,612$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin doğum yerlerinin yardımseverlik değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 221.

Öğretmenlerin Geleneksellik Değeri Puanlarının Doğum Yerlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	95	142,40	3	6,904	,075	Yok
İlçe (B)	82	170,20				
Şehir (C)	130	173,94				
Büyükşehir (D)	19	168,68				

Tablo 221'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Geleneksellik* değeri puanları öğretmenlerin doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=6,904$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin doğum yerlerinin geleneksellik değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 222.

Öğretmenlerin Uyma Değeri Puanlarının Doğum Yerlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	95	173,38	3	4,698	,195	Yok
İlçe (B)	82	173,82				
Şehir (C)	130	150,19				
Büyükşehir (D)	19	160,61				

Tablo 222'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Uyma* değeri puanları öğretmenlerin doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=4,698$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin doğum yerlerinin uyma değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 223.

Öğretmenlerin Güvenlik Değeri Puanlarının Doğum Yerlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	95	168,93	3	2,584	,460	Yok
İlçe (B)	82	163,58				
Şehir (C)	130	155,78				
Büyükşehir (D)	19	188,79				

Tablo 223'teki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Güvenlik* değeri puanları öğretmenlerin doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=2,584$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin doğum yerlerinin güvenlik değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 224.

Öğretmenlerin Toplam Değer Puanlarının Doğum Yerlerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Doğum Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Köy (A)	95	154,84	3	1,980	,577	Yok
İlçe (B)	82	170,41				
Şehir (C)	130	162,77				
Büyükşehir (D)	19	181,95				

Tablo 224'teki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Toplam* değer puanları öğretmenlerin doğum yerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(3)}=1,980$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin doğum yerlerinin toplam değer puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 225.

Öğretmenlerin Değer Puanlarının Eğitim Düzeylerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Güç	Fakülte- Yüksekokul	288	162,59	46827,00	5211,000	,630
	Yüksek Lisans	38	170,37	6474,00		
Başarı	Fakülte- Yüksekokul	288	162,82	46892,00	5276,000	,719
	Yüksek Lisans	38	168,66	6409,00		
Hazırlık	Fakülte- Yüksekokul	288	162,13	46693,00	5077,000	,468
	Yüksek Lisans	38	173,89	6608,00		
Uyarılım	Fakülte- Yüksekokul	288	162,36	46761,00	5145,000	,547
	Yüksek Lisans	38	172,11	6540,00		
Öz Yönelim	Fakülte- Yüksekokul	288	161,39	46481,00	4865,000	,264
	Yüksek Lisans	38	179,47	6820,00		
Evrenselcilik	Fakülte- Yüksekokul	288	162,65	46843,00	5227,000	,652
	Yüksek Lisans	38	169,95	6458,00		
Yardımsverlik	Fakülte- Yüksekokul	288	166,84	48050,50	4509,500	,076
	Yüksek Lisans	38	138,17	5250,50		
Geleneksellik	Fakülte- Yüksekokul	288	167,02	48103,00	4457,000	,062
	Yüksek Lisans	38	136,79	5198,00		
Uyma	Fakülte- Yüksekokul	288	163,97	47222,50	5337,500	,804
	Yüksek Lisans	38	159,96	6078,50		
Güvenlik	Fakülte- Yüksekokul	288	164,35	47331,50	5228,500	,654
	Yüksek Lisans	38	157,09	5969,50		
Toplam	Fakülte- Yüksekokul	288	164,00	47233,00	5327,000	,791
	Yüksek Lisans	38	159,68	6068,00		

Tablo 225'teki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Güç* değeri puanları ortalamalarının öğretmenlerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$U=5211,000$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında Fakülte/Yüksekokul ve Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin güç değerine aynı derecede önem verdikleri söylenebilir.

Başarı değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin *Başarı* değeri puanları ortalamalarının öğretmenlerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [U=5276,000, p>,05]. Bu bulgu ışığında Fakülte/Yüksekokul ve Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin başarı değerine aynı derecede önem verdikleri söylenebilir.

Hazcılık değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin *Hazcılık* değeri puanları ortalamalarının öğretmenlerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [U=5077,000, p>,05]. Bu bulgu ışığında Fakülte/Yüksekokul ve Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin hazcılık değerine aynı derecede önem verdikleri söylenebilir.

Uyarılım değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin *Uyarılım* değeri puanları ortalamalarının öğretmenlerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [U=5145,000, p>,05]. Bu bulgu ışığında Fakülte/Yüksekokul ve Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin uyarılım değerine aynı derecede önem verdikleri söylenebilir.

Öz Yönelim değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin *Öz Yönelim* değeri puanları ortalamalarının öğretmenlerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [U=4865,000, p>,05]. Bu bulgu ışığında Fakülte/Yüksekokul ve Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin öz yönelim değerine aynı derecede önem verdikleri söylenebilir.

Evrenselcilik değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin *Evrenselcilik değeri* puanları ortalamalarının öğretmenlerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [U=5227,000, p>,05]. Bu bulgu ışığında Fakülte/Yüksekokul ve Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin evrenselcilik değerine aynı derecede önem verdikleri söylenebilir.

Yardımseverlik değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin *Yardımseverlik değeri* puanları ortalamalarının öğretmenlerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [U=4509,500, p>,05]. Bu bulgu ışığında Fakülte/Yüksekokul ve Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin yardımseverlik değerine aynı derecede önem verdikleri söylenebilir.

Geleneksellik değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, oğretmenlerin *Geleneksellik değeri* puanları ortalamalarının oğretmenlerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [U=4457,000, p>,05]. Bu bulgu ışığında Fakülte/Yüksekokul ve Yüksek Lisans mezunu oğretmenlerin geleneksellik değerine aynı derecede önem verdikleri söylenebilir.

Uyma değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, oğretmenlerin *Uyma değeri* puanları ortalamalarının oğretmenlerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [U=5337,500, p>,05]. Bu bulgu ışığında Fakülte/Yüksekokul ve Yüksek Lisans mezunu oğretmenlerin uyma değerine aynı derecede önem verdikleri söylenebilir.

Güvenlik değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, oğretmenlerin *Güvenlik değeri* puanları ortalamalarının oğretmenlerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [U=5228,500, p>,05]. Bu bulgu ışığında Fakülte/Yüksekokul ve Yüksek Lisans mezunu oğretmenlerin güvenlik değerine aynı derecede önem verdikleri söylenebilir.

Toplam değer puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, oğretmenlerin *Toplam değer* puanları ortalamalarının oğretmenlerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [U=5237,000, p>,05].

4.9. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, "Öğrencilerin değerler konusundaki algılama düzeyleri okul kültürünü algılama düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilen yedinci alt problemle ilgili verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 226.

Öğrencilerin Güç Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Kültürü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark
Alt (A)	74	232,74	2	3,050	,218	Yok
Orta (B)	298	216,83				
Yüksek (C)	75	243,86				

Tablo 226'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin Güç değeri puanlarının algıladıkları okul kültürü düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=3,050$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğrencilerin algıladıkları okul kültürü düzeyinin güç değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 227.

Öğrencilerin Başarı Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Kültürü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark
Alt (A)	74	204,20	2	11,545	,003	C-A
Orta (B)	298	217,64				C-B
Yüksek (C)	75	268,81				

Tablo 227'deki *Başarı* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin algıladıkları okul kültürü düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(2)}=11,545$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, algıladıkları okul kültürü düzeyi yüksek olan öğrencilerin en yüksek puanı, alt olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Algıladıkları okul kültürü düzeyi yüksek olan öğrenciler ile alt ve orta olarak algılayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında okul kültürünü yüksek düzey olarak algılayan öğrencilerin başarı değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 228.

Öğrencilerin Hazcılık Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Kültürü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark
Alt (A)	74	231,84	2	,374	,829	Yok
Orta (B)	298	221,74				
Yüksek (C)	75	225,24				

Tablo 228'deki *Hazcılık* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin *hazcılık* değeri puanlarının algıladıkları okul kültürü düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=,374$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğrencilerin algıladıkları okul kültürü düzeyinin hazcılık değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 229.

Öğrencilerin Uyarılım Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Kültürü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark
Alt (A)	74	230,58	2	5,475	,065	Yok
Orta (B)	298	215,05				
Yüksek (C)	75	253,07				

Tablo 228'deki *Uyarılım* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin *Uyarılım* değeri puanlarının algıladıkları okul kültürü düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=5,475$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğrencilerin algıladıkları okul kültürü düzeyinin uyarılım değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 230.

Öğrencilerin Öz Yönelim Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Kültürü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark
Alt (A)		225,56	2	2,315	,314	Yok
Orta (B)		218,62				
Yüksek (C)		243,83				

Tablo 230'daki *Öz Yönelim* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin *Öz Yönelim* değeri puanlarının algıladıkları okul kültürü düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=2,315$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğrencilerin algıladıkları okul kültürü düzeyinin öz yönelim değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 231.

Öğrencilerin Evrenselcilik Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Kültürü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark
Alt (A)	74	207,99	2	7,256	,027	C-A
Orta (B)	298	219,06				C-B
Yüksek (C)	75	259,44				

Tablo 231'deki *Evrenselcilik* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin algıladıkları okul kültürü düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(2)}=7,256$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, algıladıkları okul kültürü düzeyi yüksek olan öğrencilerin en yüksek puanı, alt olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Algıladıkları okul kültürü düzeyi yüksek olan öğrenciler ile alt ve orta olarak algılayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında okul kültürünü yüksek düzey olarak algılayan öğrencilerin evrenselcilik değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 232.

Öğrencilerin Yardımseverlik Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Kültürü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Alt (A)	74	199,32	2	12,372	,002	C-A
Orta (B)	298	218,81				C-B
Yüksek (C)	75	268,97				

Tablo 232'deki *Yardımseverlik* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin algıladıkları okul kültürü düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(2)}=12,372$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, algıladıkları okul kültürü düzeyi yüksek olan öğrencilerin en yüksek puanı, alt olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Algıladıkları okul kültürü düzeyi yüksek olan öğrenciler ile alt ve orta olarak algılayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında okul kültürünü yüksek düzey olarak algılayan öğrencilerin yardımseverlik değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 233.

Öğrencilerin Geleneksellik Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Kültürü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Alt (A)	74	204,51	2	10,603	,005	C-A
Orta (B)	298	218,08				C-B
Yüksek (C)	75	266,75				

Tablo 233'teki *Geleneksellik* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin algıladıkları okul kültürü düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(2)}=10,603$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, algıladıkları okul kültürü düzeyi yüksek olan öğrencilerin en yüksek puanı, alt olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Algıladıkları okul kültürü düzeyi yüksek olan öğrenciler ile alt ve orta olarak algılayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında okul kültürünü yüksek düzey olarak algılayan öğrencilerin geleneksellik değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 234.

Öğrencilerin Uyma Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Kültürü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Alt (A)	74	177,70	2	22,318	,000	C-A
Orta (B)	298	222,18				C-B
Yüksek (C)	75	276,92				B-C

Tablo 234'teki *Uyma* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin algıladıkları okul kültürü düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(2)}=22,318$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, algıladıkları okul kültürü düzeyi yüksek olan öğrencilerin en yüksek puanı, alt olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Algıladıkları okul kültürü düzeyi yüksek olan öğrenciler ile alt ve orta olarak algılayan öğrenciler arasında ve alt olarak algılayan öğrenciler ile orta olarak algılayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında okul kültürünü yüksek düzey olarak algılayan öğrencilerin uyma değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 235.

Öğrencilerin Güvenlik Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Kültürü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Alt (A)	74	181,19	2	17,940	,000	C-A
Orta (B)	298	222,94				C-B
Yüksek (C)	75	270,43				B-C

Tablo 235'teki *Güvenlik* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin algıladıkları okul kültürü düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(2)}=17,940$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, algıladıkları okul kültürü düzeyi yüksek olan öğrencilerin en yüksek puanı, alt olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Algıladıkları okul kültürü düzeyi yüksek olan öğrenciler ile alt ve orta olarak algılayan öğrenciler arasında ve alt olarak algılayan öğrenciler ile orta olarak algılayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında okul kültürünü yüksek düzey olarak algılayan öğrencilerin güvenlik değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 236.

Öğrencilerin Toplam Değer Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Kültürü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Alt (A)	74	203,03	2	13,259	,001	C-A
Orta (B)	298	217,07				C-B
Yüksek (C)	75	272,22				

Tablo 236'daki *Toplam* değer puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin algıladıkları okul kültürü düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(2)}=13,259$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, algıladıkları okul kültürü düzeyi yüksek olan öğrencilerin en yüksek puanı, alt olan öğrencilerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Algıladıkları okul kültürü düzeyi yüksek olan öğrenciler ile alt ve orta olarak algılayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

4.10. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada, "Öğretmenlerin değerler konusundaki algılama düzeyleri, okul kültürünü algılama düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilen sekizinci alt problemle ilgili verilerden elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 237.

Öğretmenlerin Güç Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Kültürü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Alt (A)	45	155,47	2	1,043	,594	Yok
Orta (B)	233	162,73				
Yüksek (C)	48	174,77				

Tablo 237'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Güç* değeri puanlarının algıladıkları okul kültürü düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=1,043$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü düzeyinin güç değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 238.

Öğretmenlerin Başarı Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Kültürü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Alt (A)	45	151,48	2	1,722	,423	Yok
Orta (B)	233	163,06				
Yüksek (C)	48	176,93				

Tablo 238'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Başarı* değeri puanlarının algıladıkları okul kültürü düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=1,722$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü düzeyinin başarı değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 239.

Öğretmenlerin Hazcılık Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Kültürü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Alt	45	155,66	2	3,453	,178	Yok
Orta	233	160,29				
Yüksek	48	186,44				

Tablo 239'daki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Hazcılık* değeri puanlarının algıladıkları okul kültürü düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=3,453$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü düzeyinin hazcılık değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 240.

Öğretmenlerin Uyarılım Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Kültürü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Alt (A)	45	172,18	2	3,127	,209	Yok
Orta (B)	233	157,96				
Yüksek (C)	48	182,27				

Tablo 240'taki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Uyarılım* değeri puanlarının algıladıkları okul kültürü düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=3,127$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü düzeyinin uyarılım değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 241.

Öğretmenlerin Öz Yönelim Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Kültürü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Alt (A)	45	170,96	2	3,824	,148	Yok
Orta (B)	233	157,56				
Yüksek (C)	48	185,32				

Tablo 241'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Öz Yönelim* değeri puanlarının algıladıkları okul kültürü düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=3,824$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü düzeyinin öz yönelim değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 242.

Öğretmenlerin Evrenselcilik Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Kültürü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Alt (A)	45	165,62	2	3,424	,181	Yok
Orta (B)	233	158,48				
Yüksek (C)	48	185,88				

Tablo 242'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Evrenselcilik* değeri puanlarının algıladıkları okul kültürü düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=3,424$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü düzeyinin güç değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 243.

Öğretmenlerin Yardımseverlik Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Kültürü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Alt (A)	45	145,47	2	8,868	,012	C-A
Orta (B)	233	159,72				C-B
Yüksek (C)	48	198,77				

Tablo 243'teki *Yardımseverlik* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(2)}=8,868$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, algıladıkları okul kültürü düzeyi yüksek olan öğretmenlerin en yüksek puanı, alt olan öğretmenlerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Algıladıkları okul kültürü düzeyi yüksek olan öğretmenler ile alt ve orta olarak algılayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında okul kültürünü yüksek düzey olarak algılayan öğretmenlerin yardımseverlik değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 244.

Öğretmenlerin Geleneksellik Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Kültürü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Alt (A)	45	139,89	2	10,890	,004	C-A
Orta (B)	233	160,30				C-B
Yüksek (C)	48	201,19				

Tablo 244'deki *Geleneksellik* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(2)}=10,890$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, algıladıkları okul kültürü düzeyi yüksek olan öğretmenlerin en yüksek puanı, alt olan öğretmenlerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Algıladıkları okul kültürü düzeyi yüksek olan öğretmenler ile alt ve orta olarak algılayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında okul kültürünü yüksek düzey olarak algılayan öğretmenlerin geleneksellik değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 245.

Öğretmenlerin Uyma Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Kültürü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Alt (A)	45	135,04	2	8,741	,013	C-A
Orta (B)	233	163,03				C-B
Yüksek (C)	48	192,44				

Tablo 245'teki *Uyma* değeri alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(2)}=8,741$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, algıladıkları okul kültürü düzeyi yüksek olan öğretmenlerin en yüksek puanı, alt olan öğretmenlerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Algıladıkları okul kültürü düzeyi yüksek olan öğretmenler ile alt ve orta olarak algılayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu ışığında okul kültürünü yüksek düzey olarak algılayan öğretmenlerin uyma değerine daha fazla anlam ve önem yükledikleri söylenebilir.

Tablo 246.

Öğretmenlerin Güvenlik Değeri Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Kültürü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Alt (A)	45	147,98	2	3,810	,149	Yok
Orta (B)	233	162,07				
Yüksek (C)	48	184,98				

Tablo 246'daki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin *Güvenlik* değeri puanlarının algıladıkları okul kültürü düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=3,810$, $p>,05$]. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü düzeyinin güvenlik değeri puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Tablo 247.

Öğretmenlerin Toplam Değer Puanlarının Algıladıkları Okul Kültürüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okul Kültürü	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Alt (A)	45	142,87	2	9,142	,010	C-A
Orta (B)	233	160,23				C-B
Yüksek (C)	48	198,72				

Tablo 247'deki *Toplam* değer puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin algıladıkları okul kültürü düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir [$X^2_{(2)}=9,142$, $p<,05$]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, algıladıkları okul kültürü düzeyi yüksek olan öğretmenlerin en yüksek puanı, alt olan öğretmenlerin ise en düşük puanı aldıkları görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında Mann Whitney U testi yapılmıştır. Algıladıkları okul kültürü düzeyi yüksek olan öğretmenler ile alt ve orta olarak algılayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır

5.1 Sonuçlar

1. Öğrenciler devam ettikleri okulların kültürlerini farklı şekilde algılamaktadır. Öğrencilerin %66,7'si devam ettikleri okulların kültürlerini orta düzey, %16,6'sı alt düzey, %16,8'i ise yüksek düzey olarak algılamaktadır.

2. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin cinsiyetlerine göre; *öğretmeni algılama, okula algılama ve okulun kültürel normları* boyutlarında farklılık göstermemektedir. Bay ve bayan öğrenciler; okulu, öğretmeni ve okulun kültürel normlarını aynı düzeyde algılamaktadır.

Okul değerleri, okul çevre ilişkisi ve okula aidiyet duygusu boyutlarında ise cinsiyete göre farklılık olduğu bulunmuştur.

Okul değerleri boyutunda, farklılaşma bayan öğrencilerin lehinedir. Bayan öğrenciler okullarında okul değerlerine (dürüstlük, saygı, sevgi, başka inançlara saygı) daha fazla önem verildiğini düşünürken bay öğrenciler daha az önem verildiğini düşünmektedir.

Okul çevre ilişkisi boyutunda, farklılaşma bay öğrencilerin lehinedir. Bay öğrenciler okullarının okul çevre ilişkisine daha fazla önem verdiğini düşünürken bayan öğrenciler daha az önem verdiğini düşünmektedir.

Okula aidiyet duygusu boyutunda, farklılaşma bayan öğrencilerin lehinedir. Bayan öğrencilerin okullarına karşı aidiyet duygusu bay öğrencilere göre daha yüksektir.

3. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre; *öğretmeni algılama, okul değerleri ve okula aidiyet duygusu* boyutlarında farklılık göstermemektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve orta olan öğrenciler öğretmeni ve okul değerlerini aynı şekilde algılamakta, okula aidiyet duygusu ise aynı düzeydedir.

Okulu algılama, okul çevre ilişkisi ve okulun kültürel normları boyutlarında ise öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farklılaşmalar sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin lehinedir. Sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrenciler okulu daha olumlu algılamaktadırlar. Sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrenciler okullarının okul çevre ilişkisine daha fazla önem verdiğini düşünürken sosyo-ekonomik düzeyi alt olan öğrenciler okullarının okul çevre ilişkisine daha az önem verdiğini düşünmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrenciler okullarının kültürel normlara daha fazla önem verdiğini düşünürken sosyo-ekonomik düzeyi alt olan öğrenciler okullarının kültürel normlara daha az önem verdiğini düşünmektedir.

4. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin anne eğitim düzeylerine göre; *okul değerleri, okulu algılama, okul çevre ilişkisi ve okulun kültürel normları* boyutlarında farklılık göstermemektedir.

Öğretmeni algılama ve okula aidiyet duygusu boyutlarında ise öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi okuryazar olmayan ve okuryazar olan öğrenciler öğretmeni daha olumlu algılamaktadır. Anne eğitim düzeyi okuryazar olan öğrencilerin okula aidiyet duyguları daha yüksektir.

5. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre; *okul değerleri, okulu algılama, okul çevre ilişkisi, okulun kültürel normları* boyutlarında farklılık göstermemektedir.

Öğretmeni algılama ve okula aidiyet duygusu boyutlarında ise öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi ilkokul olanlar öğretmeni daha olumlu algılamaktadır. Baba eğitim düzeyi okuryazar ve ilkokul olan öğrencilerin okula aidiyet duyguları daha yüksektir.

6. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin anne mesleğine göre; *okul çevre ilişkisi, okulu algılama, okul kültürel normları, okula aidiyet duygusu boyutlarında* farklılık göstermemektedir.

Öğretmeni algılama ve okul değerleri boyutlarında ise öğrencilerin anne mesleğine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Anne mesleği ev hanımı olan öğrenciler öğretmeni ve okulu daha olumlu algılamaktadır. Anne mesleği ev hanımı olan öğrenciler okullarının okul değerlerine daha fazla önem verdiğine inanmaktadırlar.

7. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin baba mesleğine göre; *okulu algılama, okul değerleri, okul çevre ilişkisi, okulun kültürel normları boyutlarında* farklılık göstermemektedir.

Öğretmeni algılama, okula aidiyet duygusu boyutlarında ise öğrencilerin baba mesleğine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Baba mesleği mevsimlik işçi olan öğrenciler öğretmeni daha olumlu algılamaktadır. Baba mesleği mevsimlik işçi ve işçi olan öğrencilerin okula aidiyet duygusu daha yüksektir.

8. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin anne doğum yerine göre; *öğretmeni algılama, okul değerleri, okulu algılama, okul çevre ilişkisi, okulun kültürel normları boyutlarında* farklılık göstermemektedir.

Okula aidiyet duygusu boyutunda ise öğrencilerin anne doğum yerine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Anne doğum yeri köy olan öğrencilerin okula aidiyet duygusu daha yüksektir.

9. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin baba doğum yerine göre; *öğretmeni algılama, okul değerleri, okulu algılama, okul çevre ilişkisi, okul kültürel normları* boyutlarında farklılık göstermemektedir.

Okula aidiyet duygusu boyutunda ise öğrencilerin baba doğum yerine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Baba doğum yeri köy olan öğrencilerin okula aidiyet duygusu daha yüksektir.

10. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin ailelerinin gelirine göre; *okul değerleri, okulu algılama, okul çevre ilişkisi, okul kültürel normları, okula aidiyet duygusu* boyutlarında farklılık göstermemektedir.

Öğretmeni algılama boyutunda ise öğrencilerin ailelerinin gelirine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ailelerinin geliri 702-1000 TL olan öğrenciler öğretmeni daha olumlu algılamaktadır.

11. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin ailelerinin oturduğu yere göre; *okul değerleri, okulu algılama, okul kültürel normları* boyutlarında farklılık göstermemektedir.

Öğretmeni algılama, okul çevre ilişkisi ve okula aidiyet duygusu boyutlarında ise öğrencilerin ailelerinin oturduğu yere göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ailelerinin oturduğu yer köy olan öğrenciler öğretmeni daha olumlu algılamaktadır. Ailelerinin oturduğu yer ilçe olan öğrenciler okullarının okul çevre ilişkisine daha fazla önem verdiğini düşünmektedir. Ailelerinin oturduğu yer köy ve ilçe olan öğrencilerin okula aidiyet duygusu daha yüksektir.

12. Öğrencilerin okul kültürünü algılama düzeyleri, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre; *öğretmeni algılama* boyutunda farklılık göstermemekte; *okul değerleri, okulu algılama, okul çevre ilişkisi, okulun kültürel normları, okula aidiyet duygusu* boyutlarında farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar, okul değerleri ve okula aidiyet duygusu boyutlarında İmam Hatip Lisesi, okulu algılama boyutunda Endüstri Meslek ve Teknik Lise, okul çevre ilişkisi ve okul kültürel normları boyutlarında ise Fen Lisesinde öğrenim gören öğrenciler lehinedir.

13. Öğretmenler görev yaptıkları okulların kültürlerini farklı şekilde algılamaktadır. Öğretmenlerin %71,5'i görev yaptıkları okulların kültürlerini orta düzey, %13,8'i alt düzey, %14,7'si ise yüksek düzey olarak algılamaktadır.

14. Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeylerinin, cinsiyetlerine, öğretmenlikteki görev sürelerine ve doğum yerlerine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Cinsiyet, öğretmenlikteki görev süresi ve doğum yeri öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri öğretmenlerin eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık öğrenim düzeyi Yüksek Lisans olan öğretmenlerin lehinedir.

15. Öğrencilerin değerleri algılama düzeyleri, öğrencilerin cinsiyetlerine göre; *güç değeri* boyutunda farklılık göstermemektedir. Bay ve bayan öğrenciler güç değerine aynı düzeyde önem ve anlam yüklemektedirler.

Başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrenselcilik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik boyutlarında ise farklılık gösterdiği bulunmuştur. Farklılık olan tüm boyutlarda farklılaşma bayan öğrencilerin lehinedir. Bayan öğrencilerin *başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrenselcilik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik* değerlerine bay öğrencilerden daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin değer tercihleri sıralaması ise bay öğrenciler için, *öz yönelim, yardımseverlik, uyma, güvenlik, evrenselcilik, uyarılım, başarı, geleneksellik, hazcılık, güç* ve bayan öğrenciler için, *evrenselcilik, güvenlik, öz yönelim, yardımseverlik, uyma, uyarılım, başarı, geleneksellik, hazcılık ve güç* şeklinde bulunmuştur. Bay öğrencilerin en fazla önem yükledikleri değer boyutu *öz yönelim*, en az önem yükledikleri değer boyutu *güç*, bayan öğrenciler ise en fazla önem yükledikleri değer boyutu *evrenselcilik*, en az önem yükledikleri değer boyutu ise bay öğrencilerde olduğu gibi *güç* değeri olarak bulunmuştur.

16. Öğrencilerin değerleri algılama düzeyleri, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre; *güç, hazcılık ve uyarılım değeri* boyutunda farklılık göstermemektedir. Bay ve bayan öğrenciler güç, hazcılık ve uyarılım değerine aynı düzeyde önem ve anlam yüklemektedirler.

Başarı, öz yönelim, evrenselcilik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik boyutlarında ise farklılık gösterdiği bulunmuştur. Farklılık olan tüm boyutlarda farklılaşma sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin lehinedir. Sosyo ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin *öz yönelim, yardımseverlik, uyma, güvenlik, evrenselcilik, başarı, geleneksellik* değerlerine sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerden daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre tercihleri ise, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrenciler için, *evrenselcilik, güvenlik, öz yönelim, uyma, yardımseverlik, uyarılım, geleneksellik, başarı, hazcılık ve güç*, orta olan öğrenciler için, *öz yönelim, yardımseverlik, evrenselcilik, güvenlik, uyma, uyarılım, hazcılık, başarı, geleneksellik ve güç şeklinde bulunmuştur*. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin en fazla önem yükledikleri değer boyutu *evrenselcilik*, en az önem yükledikleri değer boyutu *güç*, orta olan öğrencilerin ise en fazla önem yükledikleri değer boyutu *öz yönelim*, en az önem yükledikleri değer boyutu ise sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerde olduğu gibi *güç* değeri olarak bulunmuştur.

17. Öğrencilerin değerleri algılama düzeyleri, öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre; *güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, yardım severlik* boyutlarında farklılık göstermemektedir.

Evrenselcilik, geleneksellik, uyma ve güvenlik, boyutlarında ise farklılık gösterdiği bulunmuştur. Evrenselcilik boyutunda anne eğitim düzeyi ilkökul olan öğrencilerin evrenselcilik değerine ortaokul ve üniversite olanlara göre, geleneksellik ve uyma boyutunda anne eğitim düzeyi ilkökul olan öğrencilerin üniversite olanlara göre, güvenlik boyutunda ise anne eğitim düzeyi okuryazar olmayan ve ilkökul olan öğrencilerin üniversite olanlara göre daha fazla önem yükledikleri bulunmuştur.

18. Öğrencilerin değerleri algılama düzeyleri, öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre; *yardımseverlik, öz yönelim, evrenselcilik, uyarılım ve güvenlik* boyutlarında farklılık göstermemektedir.

Güç, Başarı, hazcılık, geleneksellik ve uyma boyutlarında ise farklılık gösterdiği bulunmuştur. Güç değeri boyutunda ve başarı değeri boyutunda baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin başarı değerine baba eğitim düzeyi okuryazar olan öğrencilere göre, hazcılık boyutunda baba eğitim düzeyi ortaokul ve üniversite olan öğrencilerin baba eğitim düzeyi okuryazar, ilkökul ve lise olan öğrencilere göre, geleneksellik boyutunda baba eğitim düzeyi ortaokul ve ilkökul olan öğrencilerin baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilere göre, uyma boyutunda ise baba öğrenim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin baba eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilere göre daha fazla önem yükledikleri bulunmuştur.

19. Öğrencilerin değerleri algılama düzeyleri, öğrencilerin anne mesleğine göre; *güç, hazcılık ve uyarılım değeri* boyutunda farklılık göstermemektedir.

Başarı, öz yönelim, evrenselcilik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik boyutlarında ise farklılık gösterdiği bulunmuştur. *Başarı, uyarılım, evrenselcilik, yardımseverlik* boyutlarında anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin başarı, evrenselcilik, yardımseverlik değerlerine anne mesleği memur olan öğrencilere göre daha fazla önem yükledikleri bulunmuştur.

Geleneksellik boyutunda anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin geleneksellik değerine anne mesleği işçi olan öğrencilere göre daha fazla önem yükledikleri bulunmuştur.

Öz yönelim boyutunda anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin öz yönelim değerine anne mesleği memur olan öğrencilere göre daha fazla önem yükledikleri bulunmuştur.

Uyma ve güvenlik boyutunda ise anne mesleği ev hanımı olan öğrencilerin uyma ve güvenlik değerine anne mesleği işçi ve memur olan öğrencilere göre daha fazla önem yükledikleri bulunmuştur.

20. Öğrencilerin değerleri algılama düzeyleri, öğrencilerin baba mesleğine göre; *evrenselcilik, güvenlik, öz yönelim, uyma, yardımseverlik, uyarılım, geleneksellik, başarı, hazcılık ve güç* boyutlarında farklılık göstermemektedir. Baba mesleğinin öğrencilerin değer tercihlerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

21. Öğrencilerin değerleri algılama düzeyleri, öğrencilerin anne doğum yerine göre; *başarı, evrenselcilik, uyma, yardımseverlik, uyarılım, geleneksellik, hazcılık ve güç değeri* boyutlarında farklılık göstermemektedir.

Öz yönelim ve güvenlik boyutlarında ise farklılık olduğu bulunmuştur. *Öz yönelim* boyutunda anne doğum yeri şehir olan öğrencilerin öz yönelim değerlerine anne doğum yeri büyükşehir olan öğrencilere göre daha fazla önem yükledikleri bulunmuştur.

Güvenlik boyutunda anne doğum yeri köy ve şehir olan öğrencilerin güvenlik değerine anne doğum yeri büyükşehir olan öğrencilere göre daha fazla önem yükledikleri bulunmuştur.

22. Öğrencilerin değerleri algılama düzeyleri, öğrencilerin baba doğum yerine göre; *güç, başarı, hazcılık, uyarılım, evrenselcilik, yardımseverlik, geleneksellik ve uyma* boyutlarında farklılık göstermemektedir.

Öz yönelim ve güvenlik boyutlarında ise farklılık olduğu bulunmuştur. *Öz yönelim* boyutunda baba doğum yeri şehir olan öğrencilerin öz yönelim değerine, doğum yeri büyükşehir olan öğrencilere göre daha fazla önem yükledikleri bulunmuştur. *Güvenlik* boyutunda ise baba doğum yeri köy olan öğrencilerin güvenlik değerine baba doğum yeri büyükşehir olan öğrencilere göre daha fazla önem yükledikleri bulunmuştur.

23. Öğrencilerin değerleri algılama düzeyleri, öğrencilerin ailelerinin aylık gelirine göre; *başarı, hazcılık, öz yönelim ve uyarılım* boyutlarında farklılık göstermemektedir.

Güç, evrenselcilik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik boyutlarında farklılık olduğu bulunmuştur. *Güç* boyutunda ailelerinin aylık geliri 702-1000 TL, 2001-2500 ve 3000+ olan öğrencilerin güç değerine, ailelerinin aylık geliri 0-701 TL olan öğrencilere göre daha fazla önem yükledikleri bulunmuştur.

Evrenselcilik, yardımseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik boyutlarında ailelerinin aylık geliri 0-701 TL ve 702-1000 TL olan öğrencilerin aylık geliri 3001+ TL olan öğrencilere göre daha fazla önem yükledikleri bulunmuştur.

24. Öğrencilerin değerleri algılama düzeyleri, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre; *güç, hazcılık, uyarılım, öz yönelim* boyutlarında farklılık göstermemektedir. *Başarı, evrenselcilik, uyma, yardımseverlik, geleneksellik ve güvenlik* boyutlarında ise farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Başarı boyutunda öğrenim gördüğü okul türü Kız Meslek Lisesi olan öğrencilerin, öğrenim gördüğü okul türü Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi olan öğrencilere göre başarı değerine daha fazla önem yükledikleri bulunmuştur.

Evrenselcilik boyutunda, öğrenim gördüğü okul türü İmam Hatip Lisesi olan öğrencilerin, diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre evrenselcilik değerine daha fazla önem yükledikleri bulunmuştur.

Uyma, yardımseverlik, geleneksellik ve güvenlik boyutlarında ise öğrenim gördüğü okul türü İmam Hatip Lisesi olan öğrencilerin, Kız Meslek Lisesi hariç diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrencilere göre evrenselcilik değerine daha fazla önem yükledikleri bulunmuştur.

25. Öğretmenlerin değerleri algılama düzeyleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre; *evrenselcilik, güvenlik, uyma, yardımseverlik, öz yönelim, geleneksellik, başarı, güç* boyutlarında farklılık göstermemektedir. Bay ve bayan öğretmenler; *evrenselcilik, güvenlik, uyma, yardımseverlik, öz yönelim, geleneksellik, başarı, güç* değerlerine aynı düzeyde önem ve anlam yüklemektedirler.

Hazcılık ve uyarılım boyutlarında farklılık olduğu bulunmuştur *Hazcılık ve uyarılım* boyutlarında bu farklılaşma bayan öğretmenlerin lehine olarak bulunmuştur. Bayan öğretmenler hazcılık ve uyarılım değerlerine bay öğretmenlere göre daha fazla önem yüklemektedirler. Öğretmenlerin değer tercihleri sıralaması bay öğretmenler için, *evrenselcilik, güvenlik, uyma, yardımseverlik, öz yönelim, geleneksellik, başarı, uyarılım, hazcılık, güç* ve bayan öğretmenler için, *evrenselcilik, güvenlik, uyma, yardımseverlik, öz yönelim, geleneksellik, uyarılım, hazcılık, başarı ve güç* şeklinde bulunmuştur. Bay ve bayan öğretmenlerin en fazla önem yükledikleri değer boyutu *evrenselcilik*, en az önem yükledikleri değer boyutu *güç* değeri olarak bulunmuştur.

26. Öğretmenlerin değerleri algılama düzeyleri, öğretmenlikteki görev sürelerine göre; *evrenselcilik, güvenlik, uyma, yardımseverlik, geleneksellik, başarı, uyarılım, hazcılık, güç* boyutlarında farklılık göstermemektedir. Öğretmenlikteki görev süresinin öğretmenlerin değer tercihleri üzerinde *öz yönelim boyutu* hiçbir etkisi bulunmamaktadır.

Öz yönelim boyutunda ise, öğretmenlikteki görev süresi 26+ yıl olan öğretmenler öz yönelim değerine öğretmenlikteki görev süresi 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21-25 yıl olan öğretmenlere göre daha az anlam ve önem yüklemektedirler.

27. Öğretmenlerin değerleri algılama düzeyleri, öğretmenlerin doğum yerlerine göre; *evrenselcilik, güvenlik, uyma, yardımseverlik, öz yönelim, geleneksellik, başarı, uyarılım, güç* boyutlarında farklılık göstermemektedir.

Hazcılık boyutunda ise farklılık olduğu bulunmuştur. Doğum yeri şehir ve büyükşehir olanların hazcılık değerine köy olanlara göre daha fazla önem yükledikleri bulunmuştur.

28. Öğretmenlerin değerleri algılama düzeyleri, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre; *geleneksellik, evrenselcilik, güvenlik, uyma, yardımseverlik, öz yönelim, başarı, uyarılım, hazcılık, güç* boyutlarında farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin öğretmenlerin değer tercihleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur.

29. Öğrencilerin değerlerin boyutlarına anlam ve önem yükleme durumları, okul kültürünü algılama düzeyine göre farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin değerlerin *güç, hazcılık, uyarılım ve öz yönelim* boyutlarına anlam ve önem yükleme durumları, okul kültürünü algılama düzeylerine göre farklılaşmamaktadır.

Öğrencilerin değerlerin *evrenselcilik, güvenlik, uyma, yardımseverlik, başarı, geleneksellik* boyutlarına anlam ve önem yükleme durumları ise, okul kültürünü algılama düzeylerine göre farklılaşmaktadır.

Okul kültürünü algılama düzeyi yüksek olan öğrenciler, değerlerin *uyarılım, başarı, evrenselcilik, yardımseverlik, geleneksellik* boyutlarına, okul kültürünü alt olarak algılayan öğrencilere göre daha fazla anlam ve önem yüklemektedirler. Yine okul kültürünü yüksek düzeyde algılayan öğrenciler, okul kültürünü orta ve alt olarak algılayan öğrencilere göre değerlerin *uyma ve güvenlik* boyutlarına daha fazla anlam ve önem yüklemektedirler.

30. Öğretmenlerin değerlerin *güç, başarı, hazcılık, öz yönelim, uyarılım ve evrenselcilik, güvenlik* boyutlarına anlam ve önem yükleme durumları, okul kültürünü algılama düzeylerine göre farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin değerlerin *uyma*, *yardımseverlik*, *geleneksellik* boyutlarına anlam ve önem yükleme durumları ise, okul kültürünü algılama düzeylerine göre farklılaşmaktadır.

Okul kültürünü algılama düzeyi yüksek olan öğretmenler, değerlerin *uyma*, *yardımseverlik* ve *geleneksellik* değerlerine, okul kültürünü alt ve orta olarak algılayan öğretmenlere göre daha fazla anlam ve önem yüklemektedirler.

5.2. Öneriler

1. Okul kültürü öğrencilerin değer algıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Yüksek düzey okul kültürlerinde öğrenciler değerlere daha fazla önem yüklemektedirler. Okullarda güçlü okul kültürlerinin oluşturulması öğrencilerin değer algılarında değişikliklere yol açacaktır. Okulların herkesin katılabileceği, toplantılar, yarışmalar, paneller vb. düzenlemesi, logo, amblem, okula özgü bir marş, bir okul gazetesi yada dergisi oluşturması yüksek düzey okul kültürünün oluşturulmasına katkıda bulunacak ve ortak kültürel değerlerin oluşmasını sağlayacaktır.

2. Öğrenciler geleneksellik değerine sekizinci sırada yer vermektedirler. Geleneksellik değerinin tanımlayıcı hedefi, bireyin kültür ve dininin sağladığı fikir ve gelenekleri kabul etme, uygulama, saygı göstermedir. Her yerdeki gruplar kendilerinin ortak deneyim ve kendini temsil eden sembol ve pratikler geliştirirler. Bu değerler, grup üyeleri tarafından değer verilen gelenek ve görenek olarak kutsallaşır. Öğrencilerin kendi kültürlerini öğrenmeleri için gerekli olan faaliyetler hem okul içinde hem de okul dışında yapılmalıdır.

3. Öğrenciler başarı değerine yedinci sırada yer vermektedirler. Başarı değerinin tanımlayıcı hedefi, sosyal standartlara göre yeteneğin gösterilmesi vasıtası ile kişisel başarıdır. Başarı değerleri baskın kültürel standartlar dolayısıyla da sosyal onayın elde edilmesi açısından kabiliyetlerin gösterilmesini vurgular. Öğrencilerin başarı değerine daha fazla önem yüklemeleri sağlanmalıdır. Başarı değerinin bu kadar alt sıralarda olması öğrencilerde başarıma isteğinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Okulların bu durumu düzeltici tedbirleri almaları gerekmektedir.

4. Güçlü ve iş birliğine önem veren bir okul kültürü, öğrencilerin başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu noktada en önemli görev okul yöneticilerine düşmektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin kendi aralarında iş birliği içinde olmaları, öğrencilerin başarılarının artmasında önemli rol oynayacaktır. Öğrencilerin okula ve öğretmene karşı olumlu bir tutum geliştirmesini sağlayacak okul kültürünün oluşturulması başarı değerinin oluşturulmasına ve geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

5. *Evrenselcilik, güvenlik, uyma, yardımseverlik, başarı, geleneksellik* değerlerine okul kültürü düzeyini yüksek olarak algılayan öğrenciler daha fazla önem yüklemektedirler. Okullarda güçlü ve yüksek düzey okul kültürünün oluşturulması öz yönelim, yardımseverlik, uyma, güvenlik, evrenselcilik, uyarılım, başarı, geleneksellik, hazcılık, güç değerlerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

6. Öğrencilerde okula aidiyet duygusunu geliştirilmesi, öğrencilerin okula yabancılaşmalarını azaltacak ve okula bağlanmalarını, okulda mutlu olmalarını sağlayacaktır. Öğrencilerde okula aidiyet duygularının geliştirilmesi için çeşitli toplantılar, özel günler, sosyal ve sportif etkinlikler düzenlenmelidir.

7. Öğretmeni algılama boyutunda öğrencilerin öğretmeni çok olumlu algılamadıkları görülmektedir. Öğrenciler, kendilerine samimi davranan, yakınlık gösteren, değer veren öğretmenlerin olduğu sınıflarda kendilerini daha rahat hissedeceklerdir. Öğrenciler ve öğretmenler arasında karşılıklı güven ve sıcak ilişkilere dayanan bir sınıf ortamının oluşturulması; öğrencilerin öğretmenlere karşı daha olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlayacak, öğrencilerin derse katılımlarını artıracak, başarılarının artmasına katkı sağlayacak ve eğitimsel hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracaktır.

8. Okulu algılama boyutunda öğrencilerin okulu çok olumlu algılamadıkları görülmektedir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrencilerin akademik gelişimlerine yardımcı olacak teknolojileri okullarına getirmeleri ve güvenli bir okul ortamının sağlaması öğrencilerin okul algıları üzerinde olumlu yönde etki yapacaktır.

9. Okul çevre ilişkisi boyutunda öğrenciler okullarının okul çevre ilişkisine yeterince önem vermediğini düşünmektedir. Okul yöneticilerinin, toplumun önde gelen kişilerini, alanında uzman kişileri okullarına getirmeli, okullarını, öğrencilerinin başarılarını yerel basın aracılığı ile topluma aktarmalıdır.

10. Okul değerleri boyutunda öğrenciler, okullarının okul değerlerine diğer boyutlara göre -okulun kültürel normları hariç- daha fazla önem verdiğini düşünmektedirler. Özellikle *Okulumda rekabetten çok yardımlaşmaya önem verilir* ve *ğrenciler sorumluluk bilincine sahiptir* maddelerinin ortalamaları düşüktür. Öğrencilerin birlikte çalışmalarını ve aynı zamanda sorumluluk alacakları uygulamaların yapılması büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKLAR

- Ada, N. (2001). Halkla İlişkiler Faaliyetleri ve Örgütlerde Kültür Kavramı İlişkisi, *Ege Akademik Bakış Ekonomi, İşletme, Uluslararası İlişkiler ve Siyaset Bilimleri Dergisi*, 1(2), 20-27.
- Ada, Ş. (2004). Avrupa Birliği Yolunda Yeni Okul Kültürünün Oluşumunda Yöneticinin Rolü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9, 15-31
- Ada, Ş. ve Ayık, A. (2009). İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 8(2), 429 -446.
- Aka, M. (2010). Örgüt ve Sosyal Ağlar. Feridun Merter ve Mustafa Talas (Editörler). Sosyoloji. 273-287. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27
- Akbaş, O. (2004), *Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, N. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Programında Verilen Değerleri Edinme Düzeyleri (Erzincan Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Aktepe, V. ve Aktepe, L. (2009). *Öğrencilerde İyilik Yapma Bilincini Yerleştirmede Kullanılacak Metotlar ve Öneriler*. I. Ulusal İyilik Sempozyumu, Elazığ.
- Aral, D. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın Hazırladığı 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerler Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aslan, M., Özer, N. ve Bakır, A. A. (2009). Okul Kültürüne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *İlköğretim Online*, 8(1), 268-281
- Aslan, C. (2010). Toplum, Toplum Tipleri ve Toplumsallaşma. Feridun Merter ve Mustafa Talas (Editörler). Sosyoloji. 141-171. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 121-144.

- Ayık, A. (2007). *İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki (Erzurum İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aytaç, Ö. (2004). Örgütler: Sosyolojik Bir Perspektif. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 14(1), 189-217.
- Aydoğan, Z. F. (2004). Örgüt Kültürü ve İklimi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 203-215.
- Aydoğan, İ. (1999). Etkili Okul. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 213-219.
- Ayık, A. (2007).). *İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki (Erzurum İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 429-446.
- Bakan, İ. (2008). Örgüt Kültürü ve Liderlik Türlerine İlişkin Algılamalar İle Yöneticilerin Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki: Bir Alan Araştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*,14, 13-40.
- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul. Okul Geliştirme-Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Teknik ve İlkeler*. Ankara: PegemNet Yayıncılık
- Bamburg J. D. and Andrews, R. L., (1990), *Instructional Leadership, School Goals, and Student Achievement. Exploring the Relationship Between Means and Ends*. Papper presented Annual meeting of American Educational Research Association, Boston.
- Bardi, A. and Schwartz, S. H.(2003). Values and Behavior: Strength and Structure of Relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1207-1220.

- Belet, Ş. D. ve Deveci, H. (2008). *Türkçe Ders Kitaplarının Değerler Bakımından İncelenmesi*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Çanakkale.
- Bennet, A. and Bennet, D. (2004). *Organizational Survival in The New World: The Intelligent Complex Adaptive System*. Burlington, Butterworth-Heinemann.
- Barr, J. J. (2011). The Relationship Between Teachers' Empathy And Perceptions Of School Culture. *Educational Studies*, 37(3), 365–369.
- Barth, R. S. (2002). The Culture Builder. *Educational Leadership*. 59 (8),6-11.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları. No: 108.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel Davranış. İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bate, P. (1996). *Strategies for cultural change*. Woburn Ma: Butterworth-Heinemann
- Baytok, A. (2006). *Hizmet İşletmelerinde Örgüt Kültürünün Oluşturulmasında Liderin Rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Berberoğlu, G. N. ve Baraz, B. (1999) TUSAŞ Motor Sanayii A.Ş.'de Örgüt Kültürü Araştırması. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1- 2), 65-84.
- Berberoğlu, G. N. (1990), Örgüt Kültürü ve Yönetmel Etkinliğe Katkısı. *Eskişehir Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 153-161.
- Bilsky, W. and Schwartz, S. H.(1994). Values and Personality. *European Journal of Personality*, 8, 163-181.
- Bolton, D. A. (2010). *The Relationship Between Principals' Transformational Leadership Behaviors and School Culture*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Widener, Pennsylvania.
- Boylu, Y. ve Sökmen, A. (2006). *Konaklama İşletmelerinde Örgüt Kültürünün Tespit Edilmesi: Ankara İlinde Faaliyet Gösteren Beş Yıldızlı Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama*. İnternet Erişim tarihi 10.05.2011
- <http://eski.mu.edu.tr/sbe/sbedergi/dosya/y-boylu.pdf>

- Bruno, L. F. C., and Lay, E. G. E (2006). *Personal Values And Leadership Effectiveness*. Papper presented E-Leader Conference, Slovakia.
- Büyükdövençi, S. (2002). *Değerin Değeri Üzerine*. Şehabettin Yalçın.(Editör). Bilgi ve Değer. Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri. 249-253. Ankara: Vadi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cavanaugh, R. F. and Dellar, G. B. (1997a). *Towards a Model of School Culture*. Papper presented Annual Meeting of American Educational Research Association. Chicago.
- Cavanaugh, R. F. and Dellar, G. B. (1997b). *School Culture A Quantitative Perspective on a Subjective Phenomenon*. Papper presented Annual Meeting of American Educational Research Association. Chicago March 24-28
- Cavanaugh, R.F. ve Dellar, G. B. (1998). *The Development, Maintenance and Transformation of School Culture*. Papper presented Annual Meeting of American Educational Research Association. San-Diago.
- Cameron, K.S., Quinn, R. E. (1999). *Diagnosing And Changing Organizational Culture*. New York: Addison-Wesley. İnternet erişim tarihi 10.02.2011 webuser. bus. umich. edu/cameronk/culture%20book-chapter%201.pdf
- Cameron, K. S. ve Quinn R. E. (2006). *Diagnosing and Changing Organizational Culture Based on the Competing Values Framework* Revised Edition. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint
- Cardador, Teresa. Rupp, Deborah E. (2010) Organizational Culture. Multiple Needs and thr Meaningfulness of work. In N. M. Ashkanasy, C. P. M. Wilderom, M. F. Peterson (Eds.), *The Handbook of Organizational Culture and Climate*. California, Sage Publications. pp. 158-182
- Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık

- Cheng, Y. C. (1993). Profiles of Organizational Culture and Effective Schools. *School Effectiveness and School Improvement*. 4(2), 85-110
- Çavdar, M. (2009). *İlköğretim Öğretmenlerinin Bireysel Değerlerinin Çok Boyutlu İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, M. (2007). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı. Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çelik, V. (1993). Eğitim Yönetiminde Örgütsel Kültür ve Önemi. *Amme İdaresi Dergisi*. 26 (2), 135-145
- Çelik, V. (2002). Okul Kültürü ve Yönetimi. Ankara: Pegema Yayıncılık
- Çelik, V. (2004). *Örgütsel Hikâyeler ve Okul Kültürünün Analizi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu, Malatya
- Çelikten, M. (2001). *Etkili Okullarda Karar Süreci*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 11.
- Çelikten, M. (2003). Okul Kültürünün Şekillenmesinde Müdürün Rollerini. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(4), 453-462
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitiminin Gerçekleştirilmesine İlişkin Bir Durum Çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çetin, M. Ö. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010) *Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Daft, R.L. (2006). *New Era of Management*. Student Edition. Ohio: Thomson Corporation
- Daft, R. L. (2009). *Organization Theory and Design Tenth Edition*. Ohio: Cengage Learning
- Daft, R. L. Marcic, D. (2010). *Understanding Management*, Ohio: Cengage Learning

- Dale, T. N. (1994). *Values Education in America Secondary School*. Papper presented Kutztown University Education Conference, Pennsylvania.
- Daniel, E., Hofmann-Towfigh, N. and Knafo, A. (2013) School Values Across Three Cultures : A Typology and Interrelations. *SAGE Open April-June*, 1–16
- Danzig, A. (1997) Leadership Stories: What Novices Learn By Crafting The Stories Of Experienced School Administrators. *Journal of Educational Administration*, 35(2), 122-137.
- Danzig, A. (1999) How Might Leadership Be Taught? The Use Of Story And Narrative To Teach Leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 2(2), 117 -131
- Deal, T. E. and Peterson, K. D. (1998). How Leaders Influence the Culture of Schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- Deal, T.E. and Peterson, K. D. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Washington, D.C: Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Deal, T. E. ve Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture. Pitfalls, Paradoxes, and Promises*. Second Edition, San Fransisco California USA: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Deal, T. E.(1985). The Symbolism of Effective Schools. *The Elementary School Journal*, 85(5), 601-620.
- Demir, N. (2007). *Örgüt Kültürü ve İş Tatmini*. İstanbul: Türkmen Kitapevi.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde Programa Geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık
- Demirtaş, Z. (2010). Liselerde Okul Kültürü İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,7(13),208 – 223.
- Demirtaş, Z. ve Ersözlü, A. (2007). Okul Kültürü İle Öğrencilerin Şiddete Başvurma Davranışları Arasındaki İlişkiler. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, 178-189
- Demirutku, K. ve Sümer, N. (2010). Temel Değerlerin Ölçümü: Portre Değerler Anketinin Türkçe Uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25),17-25

- Denison, D. R. and Mishra, A. K. (1995). Towards a theory of organizational culture and effectiveness, *Organization Science*, 6(2),.204-223
- Denison, D. R., Janovics, J. Young, J. and Cho, H. J. (2006). *Diagnosing Organizational Cultures: Validating a Model and Method*. İnternet Erişim Tarihi15.06.2011
http://www.denisonconsulting.com/dc/Portals/0/Docs/Paper_Validity.pdf
- Deshpande, R., Webster, Frederick E. (1989). Organizational Culture and Marketing: Defining the Research Agenda. *The Journal of Marketing*, 53(1), 3-15.
- Deshpande, R. and Parasuraman, A. (1986) Linking Corporate Culture to Strategic Planning. *Business Horizons*, 29(3), 28-37.
- Dickerson, L. (2007). A Postmodern View Of The Hidden Curriculum. Unpublished Doctoral Dissertation. Georgia Southern University, Georgia
- Dill, D.D. (1982). The Management of Academic Culture: Notes on the Management of Meaning and Social Integration. *Higher Education*,11(3), 303-320.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi* 6(16), 69-91.
- Dilmaç, B., Ertekin E. ve Yazıcı, E. (2009). Değer Tercihleri ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17),27-47.
- Doğan, İ. (2008). Sosyoloji. Kavramlar ve Sorunlar. Ankara: PegemAkademi
- Doğanay A. (2011). *Değerler Eğitimi*. Cemil Öztürk(Editör) . Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi. 226-255. Ankara: Pegem Akademi.
- Dolunay, S. K. (2007). Okul Kültürü ve Türkçe Öğretimi. *Türkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi (Turkish Journal of Social Research)*, 11(3), 9-22.
- Domino, G. and Domino M. L. (2006). *Psychological Testing: An Introduction*. UK: Cambridge University Press.

- Dönmez, B. ve Cömert, M. (2007). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değer Sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 29-59.
- Durğun, S. (2006) Örgüt Kültürü ve Örgütsel İletişim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(2), 112-132.
- Edmonds, Ronald. (1979) Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership* 37(1), 20-24.
- Elizur, D. and Meni, K.(2001). Values and Organizational Commitment. *International Journal of Manpower*. 22(7), 593-599.
- Eller, J. and Eller, S. (2009). *Creative Strategies To Transform School Culture*. CA: Corwin Press.
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckennooghe, D. and Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*,34(3),159–174.
- Erdem, O. ve Dikici, A. M. (2009) . Liderlik ve Kurum Kültürü Etkileşimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(29), 198-213.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 55-72.
- Ergün, M. (2006). *Eğitimin Felsefi Temelleri*. Özcan Demirel ve Zeki Kaya (Editörler). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ergün, M. (1999). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Ocak Yayınları
- Ekşi, H. (2003). Temel İnsanî Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96.
- Fırat, N. (2007). *Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Fırat-Şahin, N. (2010). Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Okul Kültürü ile Değer Sistemlerine İlişkin Algıları. *Eğitim ve Bilim*. 35(156),71-83
- Fırat-Şahin, N. ve Açıkgöz, M. (2012). Bazı değişkenler Açısından Öğretmenlerin Değer Sistemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 43, 422-435.
- Fichter, J. (2011). *Sosyoloji Nedir*. Çeviren: Nilgün Çelebi. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitim Bilim*, 2(2), 1-18
- Fitzhenry, K. M (2010). *Perceptions Of School Culture: Influences on High School Teachers' Choice of Pedagogy*. Unpublished Doctoral Dissertation. Widener University, Pennsylvania.
- Flint, N. (2000). *Culture Club: An Investigation of Organisational Culture*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education, Sydney.
- Gaikwad, P. (2004). Curriculum, Pedagogy, and Values: Revealing the Invisible. *International Forum*, 7(2), 5 -16
- Gallagher, D. J. (2011). *School Culture: Responding To Changing High School Demographics*. Unpublished Doctoral Dissertation, College Of Saint Elizabeth, New Jersey.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gökalp, Z. (1992). *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri I*. Hazırlayan: Rıza Kardeş. Ankara: MEB Yayınları.
- Gökalp, Z. (1990). *Türkçülüğün Esasları*. Hazırlayan: Mehmet Kaplan Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları
- Gökalp, Z. (2007). *Hars ve Medeniyet*. Ankara: Elips Kitapevi
- Gömlüksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 8(1). 95-134
- Gruenert, S. W. (1998). *Development of a School Culture Survey*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Missouri. Columbia.
- Gruenert, S. W. , and Valentine, J. (1998). *School culture survey*. Columbia, MO: Middle Level Leadership Center, University of Missouri.
- Gümüş, Ö.D. (2009). *Kültür, Değerler, Kişilik ve Sosyal İdeoloji Arasındaki İlişkiler: Kültürlerarası Bir Karşılaştırma (Türkiye-ABD)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Grünberg, L. (2000). *The Mystery of Values: Studies in Axiology*. In. C. Grünberg ve L. Grünberg (Eds). Amsterdam: Rodopi.
- Guth, W. T. And Tagiuri, R.(1965). Personal Values and Corporate Strategies. *Harvard Business Review*, September – October, p. 123-132.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt Kültürü. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6, 147-159.
- Güngör, E. (2010). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. Ankara: Ötüken Neşriyat.
- Güvenç, B. (1984). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Hallett, T. (2003) *Symbolic Power and Organizational Culture*. *Sociological Theory*, 21(2), 128-149.
- Halstead, J. M. (1996). Values and Values Education in School, In. J. Mark Halstead, Monica Jean Taylor (Eds). *Values in Education and Education in Values*. Bristol-England: Falmer Pres.
- Halstead, J.M. and Taylor, M. J. (2000). *Learning and Teaching about Values : a review of recent research*. *Cambridge Journal of Education*. 30 (2). 169-202.
- Halstead, M. ve Xiao, J. (2010). *Values Education and Hidden Curriculum* In Terence Lovat, Ron Toomey , Neville Clement (Eds.) International Research Hand book on Values Education and Student Wellbeing. London : Springer Dordrecht Heidelberg. İnternet erişim tarihi 03.06.2012.
- http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-90-481-8675-4_1#page-1
- Handy, C. B. (1993). *Understanding Organizations*. 4th. Ed. Oxford University Press: Harmondsworth.
- Hargreaves, David H. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School* , 6(1), 23-46
- Harris, S. G. (1994) Organizational Culture and Individual Sensemaking: A Schema-Based Perspective. *Organization Science*, 5(3), 309-321
- Hasanoğlu, M. (2004). *Türk Kamu Yönetiminde Örgüt Kültürü ve Önemi*. Sayıştay Dergisi. 52, 43-60.

- Hawkins, B. (2008). Double Agents: Gendered Organizational Culture, Control and Resistance. *Sociology* 42(3), 418-435
- Heenan, J. (2009). *The Cornerstone Values Approach to Character Education in New Zealand Schools*. Alexandra: New Zealand Foundation for Character Education Inc.
- Hinde, E.R. (2002). *School Culture and Change: An Examination of the Effects of School Culture on the Process of Change*. İnternet erişim tarihi 09.02.2011. www.usca.edu/essays/vol122004/hinde.pdf
- Hitlin S. and Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a Dormant Concept. *Annual Review of Sociology*. 30, 359-393
- Hofstede, G. (1980). Motivation, Leadership, and Organization: Do American Theories Apply Abroad?. *Organizational Dynamics*, 14 (42), 42-63.
- Hofstede, G. Neuijen, B., Daval Ohayv, D. and Sanders, G. (1990). Measuring Organizational Cultures: A Qualitative and Quantitative Study Across Twenty Cases. *Administrative Science Quarterly*. 35(2), 286-316
- Hofstede, G. and Hofstede, G. J. (2005). *Culture And Organization Software of the Mind*. USA : The Mc Graw Hill E-book.
- Holmes, M. T. (2009). *Creating a Positive School Culture in Newly Opened Schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, North Carolina State University, North Carolina
- Hoy, W. K. (1990). Organizational Climate and Culture: A Conceptual Analysis of the School Workplace, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.
- Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2007). *Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri*. Recep Kaymakcan, Seyfi Kenan, Hayati Hökelekli, Şeyma, Arslan, Mahmut, Zengin (Editörler). Değerler ve Eğitimi. Uluslararası Sempozyumu. İstanbul : Dem Yayınları.
- Huitt, W. G. (2004). *Values. Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. internet erişim tarihi 01.02.2001. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/affect/values.html>

- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jenks, C. (1993). *Culture*. Kentucky, USA : Routledge.
- Kale, N. (2007). *Nasıl Bir Değerler Eğitimi*. Recep Kaymakcan, Seyfi Kenan, Hayati Hökelekli, Şeyma, Arslan, Mahmut, Zengin (Editörler). Değerler ve Eğitimi. Uluslararası Sempozyumu. İstanbul : Dem Yayınları
- Kaplan, M. (2005). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karaköse, T. (2008). Okul Müdürlerini İtibarlı Kılan Değerlerin Belirlenmesine Yönelik Nitel Bir Çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 113-129.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Kayalar, M. ve Özmutaf, M. (2007). Gelişme Yönelimli Kurum Kültürü İle Yöneticinin Yönetimsel Tutumları Arasındaki İlişkisellik: 100 Büyük Sanayi Kuruluşunda bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 12(3), 163-176.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2011). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 27-51
- Kelly, A. L. (1976). Nature of Human Values by Milton Rokeach. *Review of Religious Research*. 17(2), 166-168.
- Kenny, T. (1994). From Vision to Reality through Values. *Management Development Review*, 7(3), 17-20.
- Kemp, S. and Dwyer, L. (2001). An Examination of Organizational Culture-The Regent Hotel, Sydney, *International Journal of Hospitality Management*, 20 (1), 77-93
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılavuz, N. A. ve Gürses, İ. (2009). *Kuşakların Ahlakî Değerleri Birlikte Öğrenmesi: Kohlberg’in Ahlakî Gelişim Kuramı Açısından Bir Değerlendirme*. Uluslararası Davraz Kongresi. Küresel Diyalog. Isparta, 2981-2994.

- King, J. E. (2003). *Value congruence and commitment in pastoral ministry*. Unpublished Doctoral Dissertation, Regent University, Virginia.
- Kinnier, R. T., Kernes, J. L. ve Dautherbies, T. M. (2000). A Short List of Universal Moral Values. *Counseling and Values*, 45(1), 4-16
- Kirschenbaum, H. (2000). From Values Clarification to Character Education : A Personal Journey. *Journal of Humanistic Counselling. Education and Development. September. 39*, 4-20.
- Korkut, A. (2008). *İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgüt Kültürünü Algılama Düzeyleri: Büyükçekmece Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köksal, A. (2003). *Dil ile Ekin*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Köse, S., Tetik, S. ve Ercan, C. (2001). Örgüt Kültürünü Oluşturan Faktörler. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi. 7(1)*, 219-242.
- Kuçuradi, İ. (2010). *İnsan ve Değerleri Değer Problemi*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu
- Kulvinskienė, V. R. and Šeimienė, E. S. (2009) *Factors Of Organizational Culture Change*. *Ekonomika*. pp. 27-43. İnternet erişim tarihi 02.03.2011 www.leidykla.vu.lt/fileadmin/Ekonomika/87/27-43.pdf
- Kruse, S. D. and Louis, K.S. (2008). *Building Strong School Cultures: A Guide to Leading Change*. CA : Corwin Press.
- Kuen, T. K. (2009). Three approaches to understanding and investigating the concept of school culture and school culture phenomena: implications to school improvement and school effectiveness. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 8, 86-105.
- Kuyumcu, M. (2007). *İlköğretim Okullarında Okul Kültürü ve Takım Liderliği (Elazığ İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Lezotte, L. W. (2001). *Revolutionary and Evolutionary: The Effective Schools Movement*. İnternet erişim tarihi 31.05.2011
<http://www.edutopia.org/pdfs/edutopia.org-closing-achievement-gap-lezotte-article.pdf>
- Lickona, T. (1992). *Education for Character. How Our School Can Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books
- Lovat, T. ve Toomey, R. (2009). *Values Education and Quality Teaching*. Springer Science+Business Media B.V.
- Lovat, T. (2010). *The New Values Education: A Pedagogical Imperative for Student Wellbeing*. In Terence Lovat, Ron Toomey, Neville Clement (Eds.) *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*. London : Springer Dordrecht Heidelberg. İnternet erişim tarihi 03.06.2012. http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-90-481-8675-4_1#page-1
- Malinowski, B. (1936). Culture as a Determinant of Behavior, *The Scientific Monthly*, 43(5), 440-449. Harvard Tercentenary Conference of Arts and Sciences internet erişim tarihi 27.05.2012 <http://www.jstor.org/stable/16124>.
- Mariani, L. (1999). Probing The Hidden Curriculum: Teachers' Students' Beliefs and Attitudes, Paper Given at the British Council 18th National Conference for Teachers of English. Palermo, 18-20 March 1999. İnternet erişim tarihi : 12.05.2012 <http://www.learningpaths.org/papers/paperbeliefs.htm>
- Marini, Margaret. M. (2000) . *Social Values And Norms*. In Edgar F Borgatta, Rhonda J. V. Montgomery (Eds.). *Encyclopedia Of Sociology Vol (4)*. USA: Macmillan Reference, 2828- 2840.
- Martins, E.C. Terblanche, F. (2003). Building Organizational Culture That Stimulates Creativity and Innovation. *European Journal Of Management*, 6(1), 64-67.
- Maslowski, R. (2001). *School Culture and School Performance*. Ph. D. thesis University of Twente. Netherlands: Twente University Press
- MEB. (2006). *İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Memiş, A. ve Gedik, E. G. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 123-145,
- Merter, F. ve Akbulut, E. (2011). İlköğretimde Örtük Programın Saptanması. Malatya : Serhat Kitap-Kırtasiye ve Matbaacılık.
- Merter, F., Doğar, Y. ve Filiz, B. (2011). Örtük Program. (Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf İçi ve Sınıf Dışı Davranışları). Malatya : Serhat Kitap-Kırtasiye ve Matbaacılık.
- Meydan, A. ve Bahçe, A. (2010). Hayat Bilgisi Öğretiminde Değerlerin Kazandırılma Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 20-37
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). T.C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973.
- Mintzberg, H. (2010). *Okullarda Kültür ve İklim*. In Wayne K. Hoy, ve Cecil G. Miskel, (Eds). Eğitim Yönetimi. Teori, Araştırma ve Uygulama. Çeviren: Selahattin Turan. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Morden, T. (2004) *Principles of Management* . Aldershot , England : Ashgate Publishing Ltd.
- Morrison, K. A. (2008). Democratic Classrooms : Promises and Challenges of Student Voice and Choice. *Educational Horizons* . Fall, 50-60.
- Myers, K. P. (2009). *The Impact of Teachers' Perceptions of School Culture on Student Acivhment*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Walden, Minnesota.
- Murat, G. ve Açıkgöz, B. (2007). Yöneticilerin Örgüt Kültürü Algılamalarına İlişkin Bir Analiz: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Örneği, *Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,3(5), 1–20.
- Naktiyok, A.(2003). Yönetici Değerleri ve Pazar Yönlülük Bir Uygulama. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, Ocak-Haziran, 95-116.
- Nelson, D. L. and Quick, J. C. (2012). *Organizational Behavior. Science, The Real World, And You.*, Oh. Usa: South Western Cengage Lerarnig.

- Novak, K. K. (2008). *The Relationship Between School Culture And Third-Grade Fcat Reading Proficiency In Seminole County Public Elementary Schools*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Central Florida, Florida.
- Oktay, H. T. (2011). Televizyon dizilerinin toplumun milli ve manevi değerleri açısından değerlendirilmesi; Aşk-ı memnu dizisi rneği, T.C Radyo ve Televizyon st Kurulu.
- Ott J. S. and Schein, E. H. (1962). The Legitimacy of Organizational Influence. *The American Journal of Sociology*, 67(6), 682-689. İnternet Erişim tarihi 06.06.2012 <http://www.jstor.org/stable/2774851>
- zan, M. B. ve Demir, C. (2011). *Farklı Lise Türlerine Göre ğretmen ve ğrencilerin Okul Kültürü Metaforu Algıları*. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 106-126.
- zdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve evreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-433.
- zdevecioğlu, M. ve elik, C. (2009). Örgüt Kültürü Tipleri İtibariyle Bireylerin Algıladıkları Mağduriyet Farklılıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(1), 95-111.
- zkalp, E. (1999). Örgütlerde Kültürel Sorunlar ve rgt Kültürünün Korunmasında ve Geliştirilmesinde Uygulanabilecek Programlara İlişkin Eskişehir'de Yapılan Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1-2), 437-472.
- zkalp, E. (2004). *rgt Kültürü*. zkalp, Enver (Editör). Örgütsel Davranış. 101- 123. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları Yayın No: 1468
- zkalp, E. ve Kirel, . (2005). *rgtsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma alışmaları Vakfı Yayın. No: 149
- Özlem, D. (2010). *Etik. Ahlak Felsefesi*. İstanbul : Kurtiş Matbaası.
- Patterson, J. and Patterson, J. (2004). Sharing the lead: Teacher leaders can play a vital role in creating a resilient school culture. *Educational Leadership*, 61(7), 74-78.

- Peterson, R. A. (1990). Symbols and Social Life: The Growth of Cultural Studies
Contemporary Sociology, 19(4), 498-500.
- Petterson, S. D. (2006). *The Relationship Between School Culture and Student Achievement in Texas Public High Schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, Stephen F. Austin State University, Texas.
- Peterson, K. D. and Deal, T. E. (2009). *The Shaping School Culture Fieldbook*. Second Edition. San Fransisco California USA: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Pettigrew, A. M. (1979), On Studying Organizational Cultures. *Administrative Science Quarterly, 24 (4)*, 570-581.
- Pett, M. A. (1997). Nonparametric statistics in health care research statistics for samll samples and unusual distributions. USA: Sage Publications Ltd.
- Purkey, S. C. and Smith, M. S. (1983) . Effective Schools: A Review, *The Elementary School Journal, 83 (4)*, Special Issue: Research on Teaching, 426-452.
- Ramsey, R. D. (2008). *Don't teach the canaries not to sing*. Thousand Oaks, CA: Crowin Press.
- Reigle, R. F. (2003). *Organizational culture assessment: Development of a descriptive test instrument*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Alabama in Huntsville, Alabama.
- Rokeach, M. (1975). *Toward a Philosopy Of Value Education*. In. John R. Meyer, Brian Burnham, John Cholvat (Eds.) Values Education: Theory, Practice, Problems, Prospects. Canada : Wilfrid Laurier Univ. Press.
- Rokeach, M., and Parker, S. (1970). Values as Social Indicators of Poverty and Race Relations in America. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 388*, Political Intelligence for America's Future, 97-111.
- Rokeach, M., and Regan, J. F. (1980). The Role of Values in the Counseling Stituation. *Personnel & Guidance Journal. 58(9)*, 576-582.
- 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.

- Quiambao, J. E. (2004). *An analysis and comparison of school culture with academic achievement of middle school students with specific learning disabilities*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Central Florida, Florida.
- Samur, A. Ö.(2011). *Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimlerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sanchez, T. (1998). *Using stories about heroes to teach values*. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education. [ED424190]
- Sapir, E. (1924). Culture, Genuine and Spurious. *American Journal of Sociology*, 29(4), 401-429 Published by: The University of Chicago Press internet erişim tarihi 08.09.2012 <http://www.jstor.org/stable/2764185>.
- Saphier, J. and King M. (1985). Good Seeds Grow in Strong Culture. *Educational Leadership*. 42(6), 67-74.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek "Okul Yaşam Kalitesi"ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10),73-88
- Schein, E. H. (1990a). *Organizational Culture and Leadership*. San Fransisco California USA: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Schein, E. H. (1990b). Organizational Culture. *American Psychologist*, 45(2), Special issue: Organizational psychology. 109-119
- Schein, E. H. (1996). Culture: The Missing Concept in Organization Studies. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 40th Anniversary Issue 229-240.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N. and Uhl-Bien, M. (2011), *Organizational Behavior, Experience, Grow, Contribute*. New York : John Wiley & Sons.
- 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. (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. (1996). *Value Priorities and Behaviour*. In. Clive Seligman, James M. Olson, Mark P. Zanna (Eds.). *The Psychology of Values: The Ontario Symposium*, Hillsdale : Lawrence Erlbaum. 8, 1-24
- Schwartz, S. H. (2009). *Basic Human Values*. Papper presented Cross-National Comparison Seminar on the Quality and Comparability of Measures for Constructs in Comparative Research: Methods and Applications, Bolzano (Bozen), Italy.
- 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(5), 519 – 542.
- Schwartz, S. H. (2011). Studying Values: Personal Adventure, Future Directions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(2), 307-319.
- Schwartz, S. H. and Huisman, S. (1995). Value Priorities and Religiosity in Four Western Religions. *Social Psychology Quarterly*, 58(2), 88-107.
- Schwartz, S.H. and Bardi, A. (2001). Value Hierarchies Accros Cultures: Taking a Similarities Perspective. *Journal of Cross Cultural Psychology* 32(3), 268-290
- Sergiovanni, T. J. ve Corebally, J. E. (1986) . *Leadership and Organisational Culture: New Perspectives on Administrative Theory and Practice* . Illinois: University of Illinois Press.
- Seymen, O. T. (2008). *Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Örgüt Kültürü Tipleri Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü. *Eğitim ve Bilim* 35(156),142-159.
- Schultz, M. (1995). *On Studying Organizational Cultures: Diagnosis And Understanding*,Berlin: Walter de Gruyter

- Shell, T. E. (2010). *Impact of Student Behavior on a School Culture from the Teacher's Perspective*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of North central, Arizona.
- Smith, P. (2007). *Kültürel Kuram*. Çeviren (Güzelsarı, Selime ve Gündoğdu, İbrahim İstanbul: Babil Yayıncılık. (Eserin orijinali 2001'de yayımlandı).
- Smith, S.A.M. (2008). *Creating Wellcoming High School Culture to Engage and Sustain at Risk Students and Increase High school Completion*. Unpublished Master Theses . University of Alberta. Edmonton, Kanada.
- Sorokin, P. A. (2008). *Bir Bunalım Çağında Toplum Felsefeleri*. Çeviren (Metec Tuncay). İstanbul : Salyangoz Yayınları. (Eserin orijinali 2001'de yayımlandı).
- Sorokin, P. A. (1962). *Society, Culture, and Personality: Their Structure and Dynamics*. New York : Cooper Square Publishers. İnternet erişim tarihi 08.09.2012 <http://www.questia.com/read/94476772/society-culture-and-personality-their-structure>
- Sönmez, M. A. (2006) Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Kış, 45, 85-108.
- Sönmez, V. (2008a). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008b). *Bilim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Steinberg, S. (2007). *An Introduction to Communication Studies*. Cape Town: Juta and Company Ltd.
- Stolp, S. and Smith, S. C.(1995). *Transforming school Culture-Stories, Symbols, Values &The Leader's Role*. Oregon: Clearinghouse On Educational Management University Of Oregon
- Stolp, S. (1994). Leadership for School Culture. *ERIC-Clearinghouse on Educational Management*. İnternet erişim tarihi 18.12.2010 <http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest091.html>.
- Superka, D. P., Ahrens, C., Hedstorm, J. E., Ford, L. J. and Johnson, P.(1976). *Values Education Sourcebook*. Boulder: Social Science Education Consortium.
- Swindler, N. H. (2009). *Middle School Cultures And Student Achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Mississippi, Mississippi.

- Şahin, S. (2003). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, S. (2010). *Okul Kültürünün Bazı Değişkenler Acısından İncelenmesi*. İlköğretim Online, 9(2), 561-575, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Şişman, M., Güleş, H. ve Dönmez, A. (2010). Demokratik Bir Okul Kültürü İçin Yeterlilikler Çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 3(1),166-181.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt Kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları : No : 732
- Şişman, M.(2007). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Şimşek, Y(2005). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. Yayın No: 1620.
- Şimşek, Nevin. ve Fidan, Mehmet (2005). *Kurum Kültürü ve Liderlik*. Konya: Sebat Ofset Matbaacılık.
- Talas, M. (2010). Kültür. Feridun Merter ve Mustafa Talas (Editörler). *Sosyoloji*. 173-188. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Taşçıoğlu, H. (2010). *Örgüt Kültürünün Örgütsel Adalete Etkisi: Bir Örnek Olay*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Tekiner, M. A. (2009). *Türk Polis Teşkilatında Kurumsal Kültür ve Alt-Kültürler Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tepe, H. (2002). *Değerler ve Değer Bilgisi*. Şehabettin Yalçın (Editör). Bilgi ve Değer. Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri. 342-353. Ankara : Vadi Yayınları
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Yaz*, 43, 423-442
- Tezcan, M. (1987). *Kültür ve Kişilik*. Ankara : Olgaç Matbaası
- Tezcan, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Yayın No: 150

- Türk Dil Kurumu (2012) . *Güncel Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr>
- Tharp, B. M. (2009). *Four Organizational Culture Types*. İnternet erişim tarihi 10.02.2011. www.haworth.com/en./Four-Organizational-Culture-Types_6.pdf.
- Tierney, W.G.(1988). Organizational Culture in Higher Education: Defining the Essentials: *The Journal of Higher Education*, 59(1), 2-21.
- Tillar, H. (2004). *School Culture And Student Achievement In Elementary Schools In South Carolina*, Parkway: ProQuest LLC
- Tolan, B. (1985). *Toplum Bilimlerine Giriş*. Ankara: Aras Matbacılık ve Gazetecelik.
- Tolan, B. (2005). *Sosyoloji*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Topaloğlu, M. ve Kara, D. (2004). Örgütsel Kültürün Yöneticilerin Davranışları Üzerine Etkileri (A grubu Seyehat Acentalarında bir uygulama). *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 121-141.
- Topçu, N. (2004). *Kültür ve Medeniyet*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tozlu, N. (2006). *Felsefe ve Eğitim*. Adem Solak (Editör). Felsefe ve Eğitim. Ankara : Mikro Basım Yayım Dağıtım.
- Trice, H. M. and Beyer, J. M.(1984). Studying Organizational Cultures through Rites and Ceremonials. *The Academy of Management Review*, 9(4), 653-669.
- Tsai, Y., Wu S. and Chung, H. (2009). The Exploration of Relationship between Organizational Culture and Style of Leadership. *Service Systems and Service Management, ICSSSM '09*. Paper presented 6th International Conference pp.585-590
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar*, 6(2), 227-259
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches into The Development Of Mythology, Philosophy, Religion, Art and Custom*. London : John Murray. Dijital çeviri: www.books.google.com.tr
- Uçar, S. (2009). *Sosyal Bilgiler Programındaki Değerlerle İlgili Kazanımlara Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Ulusoy, K. (2007). *Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ural, S. (1998). Epistemolojik Açından Değerler ve Ahlak. *Doğu Batı Dergisi*, 4, 41-49.
- Uttal, L. (2006). Organizational Cultural Competency: Shifting Programs for Latino Immigrants from a Client-Centered to a Community-Based Orientation. *Am J Community Psychol*, 38, 251-262.
- Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, Bireysel Değerler ve Meslek Seçimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 93-103.
- Uzun, D. (2007). *Örgüt Kültürünün Bilgi Yönetim Sürecine ve Örgütsel Performansa Etkisi: Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Van Buskirk, W. and McGrath, D. (1999), Organizational Cultures as Holding Environments: A Psychodynamic Look at Organizational Symbolism, *Human Relations*, 52 (6), 805-832
- Varol, M. (1993). *Halkla İlişkiler Açısından Örgüt Sosyolojisine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları. No:2
- Veugelers, W. (2000). Different Ways of Teaching Values, *Educational Review*, 52(1), 37-46.
- Veugelers, W. and Vedder, P. (2003). Values in Teaching. *Teachers and Teaching*, 9(4), 377-389
- Vural, Z. B. A. (1988). *Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Vural, Z. B. A. ve Coşkun, G. (2007) *Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel Basımevi
- Whitney, I. B. (1986). *The Satus of Values Education in the Middle and Junior High Schools of Tennessee*. Unpublished Doctoral Dissertation University of Tennessee State. Nashville, Tennessee.
- Yağmurlu, A. (1997). Örgüt Kültürü: Tanımlar ve Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi SiyasalBilgiler Fakültesi Dergisi*, 52(1), 717-724.

- Yalar, T. (2010). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Değerler Eğitiminin Mevcut Durumunun Belirlenmesi ve Öğretmenlere Yönelik Bir Program Modülü Geliştirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yaman, H., Taşan, S. ve Çolak, S. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler*. Değerler Eğitimi Dergisi. Cilt 7(18), 107-120.
- Yapıcı, A. ve Zengin, Z. S. (2003), İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları Üzerine Psikolojik Bir Araştırma: Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (4)*, 173-206.
- Yaran, C. S. (2010). *Ahlak ve Etik*. İstanbul: Rağbet Yayınları
- Yazıcı, K. (2006). *Değerler Eğitime Genel Bir Bakış, Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2007). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayınları.
- Yenişehirlioğlu, Ş. (1994). *Cumhuriyetimizin Kültürel Temeli*. 2000'li Yıllarda Türkiye'deki Toplumsal ve Kültürel Dönüşümler Sempozyumunda sunuldu. Abant.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi 7(17)*, 109-128
- Yıldız, S. M. ve Bakır, M.(2006). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki Okul Kültürünün İncelenmesi. *Hacettepe Spor Bilimleri dergisi. 17(3)*.100-111
- Yıldız, S. M. (2005). Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında algılanan hizmet kalitesi düzeyini ölçmeye yönelik kalite ölçeği. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 10(4)*, 69-80.
- Yılmaz, E. G. (2010). *Okul Kültürü Öğrenci Başarısı İlişkisi : İstanbul İli İlköğretim Okullarında Amprik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğittir, S. ve Ocal, A. (2010). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Değer Yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24*, 407-416

- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim Öğrenci Velilerinin Okullarda Kazandırılmasını Arzuladığı Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 207-223.
- Yücel, İ. (2007). *Öğrenen örgütler ve Örgüt kültürü*. Yayımlanamamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük Program Eğitimde Saklı Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

EK-A Okul Kültürü Ölçeği (Öğrenci)

Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz	① Bay	② Bayan			
Okul Türünüz	① Resmi	② Özel			
Annenizin Eğitim Düzeyi	Babanızın Eğitim Düzeyi				
① Okur Yazar Değil	① Okur Yazar Değil				
② Okur Yazar	② Okur Yazar				
③ İlkokul	③ İlkokul				
④ Orta Okul	④ Orta Okul				
⑤ Lise	⑤ Lise				
⑥ Üniversite	⑥ Üniversite				
⑦ Lisans Üstü(Yüksek Lisans, Doktora)	⑦ Lisans Üstü(Yüksek Lisans, Doktora)				
Annenizin Mesleği	① Ev hanımı	② İşçi	③ Memur	④ Küçük Esnaf	
	⑤ Serbest Çalışan (Kendine ait iş yeri olan(Eczacı, Avukat, Mühendis vb.))				
	⑥ Hakim-Savcı	⑦ Diğer (Yazınız).....			
Babanızın Mesleği	① Mevsimlik işçi	② İşçi	③ Memur	④ Küçük Esnaf	
	⑤ Serbest Çalışan (Kendine ait iş yeri olan(Eczacı, Avukat, Mühendis vb.))				
	⑥ Hâkim-Savcı	⑦ İş Adamı	⑧ Diğer (Yazınız).....		
Anne Doğum Yeri	① Köy	② İlçe	③ Şehir	④ Büyük Şehir	
Baba Doğum Yeri	① Köy	② İlçe	③ Şehir	④ Büyük Şehir	
Ailenizin Aylık Geliri	① 0-701 TL	② 702-1000TL	③ 1001-1500TL	④ 1501-2000TL	⑤ 2001+
Ailenizin şu an oturduğu yer	① Köy	② İlçe	③ Şehir	④ Büyük Şehir	

OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ (Öğrenci) Okulunuzdaki durumunuzu göz önüne alarak aşağıdaki ifadelerin sizin için ne ölçüde doğru ya da yanlış olduğunu belirtmeniz istenmektedir. Lütfen, kendinize uygun kutucuğu işaretleyiniz.		Tamamen Yanlış	Çoğu kez Yanlış	Bazen doğru bazen yanlış	Çoğu kez Doğru	Tamamen Doğru
1	Öğretmenler, öğrenciler için kendilerinden beklenenden fazlasını yapar.	①	②	③	④	⑤
2	Öğretmenler, yeni fikirleri öğrenmeleri için öğrencileri cesaretlendirir.	①	②	③	④	⑤
3	Öğretmenler, öğrencilere her konuda yardım eder.	①	②	③	④	⑤
4	Öğretmenler, tüm öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılmaları için eşit fırsat sunar.	①	②	③	④	⑤
5	Öğretmenler, öğrencileri eleştirel düşünme konusunda cesaretlendirir.	①	②	③	④	⑤
6	Öğretmenler, her türlü problemlerinde öğrencilere yardımcı olur.	①	②	③	④	⑤
7	Öğretmenler, okulun daha güvenli bir ortam olabilmesi için çaba gösterir.	①	②	③	④	⑤
8	Okulumda dürüst olmaya önem verilir.	①	②	③	④	⑤
9	Öğrenciler kendilerini ve başkalarını önemserler.	①	②	③	④	⑤
10	Okulumda ahlaki değerlere önem verilir.	①	②	③	④	⑤
11	Okulumda saygı ve sevgiye önem verilir.	①	②	③	④	⑤
12	Okulumda farklı görüş ve inançlara saygı gösterilir.	①	②	③	④	⑤
13	Okulumda rekabetten çok yardımlaşmaya önem verilir.	①	②	③	④	⑤
14	Öğrenciler sorumluluk bilincine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
15	Okulum, sürekli değişim ve gelişim atmosferine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
16	Okulum, öğrencilerin başarıları için yeni teknolojileri getirmeye çalışır.	①	②	③	④	⑤
17	Okulum, ihtiyaç duyduğumuz bütün eğitim materyallerine sahiptir.	①	②	③	④	⑤
18	Okulum, öğrencilerin akademik gelişimi için yüksek standartlara sahiptir.	①	②	③	④	⑤
19	Okulum, öğrenciler için güvenli bir ortam sunar.	①	②	③	④	⑤
20	Okulumda boş zamanları değerlendirecek etkinlikler yapılır. (Spor müsabakaları, bilgi yarışmaları, tiyatro gösterisi vb.)	①	②	③	④	⑤
21	Alanında uzman kişiler okula getirilerek konferans verilmektedir.	①	②	③	④	⑤
22	Ünlü kişiler okula getirilerek öğrencilerle tanıştırılmaktadır. (Futbolcu, müzisyen vb)	①	②	③	④	⑤
23	Okulumuz yerel basın aracılığı ile halka tanıtılmaktadır. (fiziki imkânlar, okulun tarihi vb.)	①	②	③	④	⑤

OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ (Öğrenci) Okulunuzdaki durumunuzu göz önüne alarak aşağıdaki ifadelerin sizin için ne ölçüde doğru ya da yanlış olduğunu belirtmeniz istenmektedir. Lütfen, kendinize uygun kutucuğu işaretleyiniz.		Tamamen Yanlış	Çoğu kez Yanlış	Bazen doğru bazen yanlış	Çoğu kez Doğru	Tamamen Doğru
24	Okulumda başarıların (ödül, kupa, madalya, plaket vb.) sergilendiği bir bölüm yer almaktadır.	①	②	③	④	⑤
25	Okulumun kendine özgü sembolleri vardır.(Logo, arma, amblem vb.)	①	②	③	④	⑤
26	Okulumda öğrenciler törenlere aktif olarak katılırlar.	①	②	③	④	⑤
27	Okulumda öğrenciler kutlamalara aktif olarak katılırlar	①	②	③	④	⑤
28	Öğrenci olarak okulum için değerliyimdir.	①	②	③	④	⑤
29	Okulumla gurur duyuyorum.	①	②	③	④	⑤
30	Okulumun başarıları (spordaki, eğitimdeki vb.) beni sevindirir.	①	②	③	④	⑤
31	Kendimi bu okulda öğrenim gördüğüm için farklı hissediyorum.	①	②	③	④	⑤

EK-B Okul Kültürü Ölçeği (Öğretmen)

Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz ① Bay ② Bayan

Branşınız (Yazınız) :

Öğretmenlik Mesleğindeki Görev Süreniz (Yıl - Yazınız) :

Bu okuldaki Görev Süreniz (Yıl - Yazınız) :

Yaşınız (Yazınız) :

Öğrenim Düzeyiniz ① Fakülte ya da Yüksekokul (Dört Yıllık)

② Yüksek Lisans

③ Doktora

Okulunuzun Türü ① Resmi

② Özel

Doğum Yeriniz ① Köy

② İlçe

③ Şehir

④ Büyük Şehir

Lütfen Arka Sayfaya Geçiniz 

OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta derecede Katılıyorum	Çok katılıyorum	Tam Katılıyorum
Hangi dereceye kadar bu ifadeler okulunuzdaki durumu tanımlamaktadır. Kendi okulunuzdaki durumu ve deneyimlerinizi göz önüne alarak ne ölçüde katıldığınızı belirtmeniz istenmektedir. Maddelere katılım düzeyiniz gösteren kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.						
1	Öğretmenler derslerinde kullanmak üzere bilgi ve materyal elde etmek amacıyla alanıyla ilgili kaynakları (İnternet, dershane, yayınevi vb.) kullanırlar.	①	②	③	④	⑤
2	Yöneticiler öğretmenlerin fikirlerine değer verirler.	①	②	③	④	⑤
3	Öğretmenler farklı sınıflar ve derslerle ilgili görüş alış-verişinde bulunma ve planlama yapma fırsatlarına sahiptir.	①	②	③	④	⑤
4	Öğretmenler birbirlerine güvenirlir.	①	②	③	④	⑤
5	Öğretmenler okulun misyonunu desteklerler.	①	②	③	④	⑤
6	Öğretmenler ve veliler öğrenci başarısına ilişkin ortak beklentilere sahiptirler.	①	②	③	④	⑤
7	Bu okuldaki yöneticiler öğretmenlerin mesleki karar ve değerlendirmelerine güvenirlir.	①	②	③	④	⑤
8	Öğretmenler birlikte plan yapmaya önemli ölçüde zaman ayırırlar.	①	②	③	④	⑤
9	Öğretmenler düzenli olarak seminerlerden, meslektaşlarından ve konferanslardan fikirler edinmeye çalışırlar.	①	②	③	④	⑤
10	Her ne zaman bir problem olsa öğretmenler yardım etmeye isteklidirler.	①	②	③	④	⑤
11	Yöneticiler- iyi performans gösteren öğretmenleri takdir eder.	①	②	③	④	⑤
12	Okulun misyonu, öğretmenler için yol gösterici niteliktedir.	①	②	③	④	⑤
13	Veliler öğretmenlerin mesleki karar ve değerlendirmelerine güvenirlir.	①	②	③	④	⑤
14	Öğretmenler karar alma sürecine katılırlar.	①	②	③	④	⑤
15	Öğretmenler birbirlerinin nasıl ders işlediklerini gözlemlerler.	①	②	③	④	⑤
16	Bu okulda çalışanlar mesleki gelişime önem verirler.	①	②	③	④	⑤
17	Öğretmenler birbirlerinin fikirlerine önem verirler.	①	②	③	④	⑤
18	Okulumuzdaki yöneticiler öğretmenlerin birlikte çalışmalarını kolaylaştırırlar.	①	②	③	④	⑤
19	Öğretmenler okulun üstlendiği misyonu anlarlar.	①	②	③	④	⑤
20	Öğretmenler okuldaki güncel konular hakkında bilgilendirilirlir.	①	②	③	④	⑤
21	Öğretmenler ve veliler öğrencilerin başarıları hakkında sıklıkla iletişim kurarlar.	①	②	③	④	⑤
22	Okul politikalarının belirlenmesi veya karar alma süreçlerine katılımını önemsenir.	①	②	③	④	⑤
23	Öğretmenler genellikle diğer öğretmenlerin ne öğrettiğinin farkındadırlar.	①	②	③	④	⑤
24	Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme süreçleri hakkında güncel raporlar tutarlar.	①	②	③	④	⑤
25	Öğretmenler gruplar halinde işbirliği içinde çalışırlar.	①	②	③	④	⑤
26	Öğretmenler yeni fikirleri ve teknikleri denedikleri için ödüllendirilirlir.	①	②	③	④	⑤
27	Okulun misyonu toplumun değerlerini yansıtır.	①	②	③	④	⑤
28	Yöneticiler, öğretim sürecinde risk almayı ve yeniliği desteklerler.	①	②	③	④	⑤
29	Öğretmenler program ve projeleri geliştirmek ve değerlendirmek için birlikte çalışırlar.	①	②	③	④	⑤
30	Okul çalışanları okulun iyileştirilmesini önemser.	①	②	③	④	⑤
31	Öğretimin niteliği okulun misyonunu yansıtır.	①	②	③	④	⑤
32	Yöneticiler planlama ve öğretim zamanını denetlerler.	①	②	③	④	⑤
33	Öğretim uygulamalarına ilişkin uyuşmazlıklar açıkça seslendirilir ve tartışılır.	①	②	③	④	⑤
34	Öğretmenler fikirlerini paylaşmak için cesaretlendirilirlir.	①	②	③	④	⑤
35	Öğrenciler genellikle okulla ilgili sorumluluklarını yerine getirirlir. (örneğin derse aktif olarak katılırlar ve ev ödevlerini düzenli yaparlar.)	①	②	③	④	⑤

EK-C Portre Değerler Anketi

Aşağıda bazı kişiler kısaca tanımlanmaktadır. Lütfen her tanımı okuyun ve bu kişilerin size ne derece benzediğini ya da benzemediğini düşünün. Tanımda verilen kişinin size ne kadar benzediğini göstermek için sağdaki kutucuklardan uygun olan birini [X] ile işaretleyin.

	BU KİŞİ SİZE NE KADAR BENZİYOR?					
	Bana 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 yollarla yapmaktan hoşlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Onun için zengin olmak önemlidir. Çok parası ve pahalı şeyleri olsun ister.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Dünyada herkesin eşit muamele görmesinin önemli olduğunu düşünür. Hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine inanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Onun için yeteneklerini göstermek çok önemlidir. İnsanların onun yaptıklarına hayran olmasını ister.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Onun için güvenli bir çevrede yaşamak önemlidir. Güvenliğini tehlikeye sokabilecek her şeyden kaçınır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Hayatta pek çok farklı şey yapmanın önemli olduğunu düşünür. Her zaman deneyecek yeni şeyler arar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. İnsanların kendilerine söylenenleri yapmaları gerektiğine inanır. İnsanların her zaman, hatta başkaları izlemiyorken bile, kurallara uymaları gerektiğini düşünür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Kendisinden farklı olan insanları dinlemek onun için önemlidir. Onlarla aynı fikirde olmadığında bile onları anlamak ister.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sahip olduğundan daha fazlasını istememenin önemli olduğunu düşünür. İnsanların sahip olduklarıyla tatmin olmaları gerektiğine inanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Eğlenmek için her fırsatı kollar. Zevk veren şeyleri yapmak onun için önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Yaptığı işler hakkında kendi başına karar vermek onun için önemlidir. Faaliyetlerini seçip planlarken özgür olmaktan hoşlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Çevresindeki insanlara yardım etmek onun için çok önemlidir. Onların refaha kavuşmasını ister.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Çok başarılı olmak onun için önemlidir. İnsanlar üzerinde iyi izlenim bırakmaktan hoşlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ülkesinin güvende olması onun için çok önemlidir. Devletin içeriden ve dışarıdan gelebilecek tehditlere karşı uyanık olması gerektiğini düşünür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Risk almaktan hoşlanır. Her zaman macera peşinde koşar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Her zaman uygun şekilde davranmak onun için önemlidir. İnsanların yanlış diyeceği şeyleri yapmaktan kaçınmak ister.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. İşin başında olmak ve başkalarına ne yapacaklarını söylemek onun için önemlidir. İnsanların onun söylediklerini yapmalarını ister.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Arkadaşlarına sadık olmak onun için önemlidir. Kendisini ona yakın olan insanlara adanmak ister.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. İnsanların doğayı korumaları gerektiğine gönülden inanır. Çevreyi korumak onun için önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Dini inanç onun için önemlidir. Dininin gereklerini yerine getirmek için çok çaba harcar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Eşyaların düzenli ve temiz olması onun için önemlidir. Her şeyin pislik içinde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	BU KİŞİ SİZE NE KADAR BENZİYOR?					
	Bana hiç Benzemiyor	Bana Benzemiyor	Bana çok az benziyor	Bana Az Benziyor	Bana benziyor	Bana çok benziyor
olmasından hiç hoşlanmaz.						
22. Her şeyle ilgili olmanın önemli olduğunu düşünür. Meraklı olmaktan ve her türlü şeyi anlamaya çalışmaktan hoşlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Dünyadaki bütün insanların uyum içinde yaşaması gerektiğine inanır. Dünyadaki bütün gruplar arasında barışın güçlenmesi onun için önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Hırslı olmanın önemli olduğunu düşünür. Ne kadar kabiliyetli olduğunu göstermek ister.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. İşleri geleneksel yollarla yapmanın en iyisi olduğunu düşünür. Öğrendiği gelenek ve göreneklerin devam ettirmek onun için önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Hayattan zevk almak onun için önemlidir. Kendisini "şımartmaktan" hoşlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Başkalarının ihtiyaçlarına cevap vermek onun için önemlidir. Tanıdıklarına destek olmaya çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Ana-babasına ve yaşlı insanlara her zaman saygı göstermesi gerektiğine inanır. Onun için itaatkar olmak önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Herkese, hatta hiç tanımadığı insanlara bile adil muamele yapılmasını ister. Toplumdaki zayıfları korumak onun için önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Sürprizlerden hoşlanır. Heyecan verici bir yaşamının olması onun için önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Hastalanmaktan kaçınmak için çok çaba gösterir. Sağlıklı kalmak onun için çok önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Hayatta öne geçmek onun için önemlidir. Başkalarından daha iyi olmaya çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Kendisini inciten insanları bağışlamak onun için önemlidir. İçlerindeki iyi yanları görmeye ve kin gütmemeye çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Bağımsız olmak onun için önemlidir. Kendi ayakları üzerinde durmak ister.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. İstikrarlı bir hükümetin olması onun için önemlidir. Sosyal düzenin korunması konusunda endişelenir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Başkalarına karşı her zaman kibar olmak onun için önemlidir. Başkalarını hiçbir zaman rahatsız veya huzursuz etmemeye çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Hayattan zevk almayı çok ister. İyi zaman geçirmek onun için önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Alçakgönüllü ve kibirsiz olmak onun için önemlidir. Dikkatleri üzerine çekmemeye çalışır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Her zaman kararları veren kişi olmak ister. Lider olmaktan hoşlanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Doğaya uyum sağlamak ve onun uyumlu bir parçası olmak onun için önemlidir. İnsanların doğayı değiştirmemesi gerektiğine inanır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK-D Malatya İli Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 73521772-821/
Konu: Araştırma İzni

1054

11-01-2013

VALİLİK MAKAMINA

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Battal GÖLDAĞ'ın Prof. Dr. Feridun MERTER danışmanlığında yürütmekte olduğu "Ortaöğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi" konulu tez çalışmasını il merkezinde bulunan Liselerde görev yapan öğretmenler ve 12. Sınıf öğrencilerine uygulama yapma talebi ile ilgili İnönü Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 04.01.2013 tarihli ve 21-30 sayılı yazıları ile ekleri İl İnceleme ve Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup söz konusu anketin ve ölçeklerin uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Söz konusu anketin sorumluluğun tamamen okul müdürlüğüne ait olması kaydıyla uygulanması hususunu;

Olurlarınıza arz ederim.



Mehmet BOYRAZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
11./01/2013



Numan ÖRNEK
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

EK-E Okul Kültürü Ölçeği (Öğretmenler İçin) Türkçe Uyarlama İzin Yazıları

Tarih: Mon, 3 Jan 2011 14:57:27 +0200 

[Tüm Başlık](#)

Kimden: "[Battal Goldag](#)" <bgoldag@inonu.edu.tr>  

Kime: ValentineJ@missouri.edu

Konu: Your written permisson

Dear Dr. Valentine;

I am working as an instructor at İnonu University, Malatya, Turkey and at the same time I am doctorate student at İnonu University.

Presently, I am conducting a dissertation study on the School Culture and Values Education. In my review of instruments relative to school culture,

I came across your School Culture Survey in the Internet. I want to use your School Culture Survey in my dissertation after translating it into Turkish. For this purpose, I need your written permission.

I would be very grateful, if you can send me the written permission via e-mail.

Thanks for your consideration.

Sincelerly.


Instructor Battal GÖLDAĞ.

Tarih: Mon, 3 Jan 2011 22:58:47 -0600 

[Tüm Başlık](#)

Kimden: "[Valentine, Jerry W.](#)" <ValentineJ@missouri.edu>   

Kime: Battal Goldag <bgoldag@inonu.edu.tr>

Konu: RE: Your written permisson 

I am short on time now...check back with me next week and I will explain the steps necessary to obtain permission. I will be glad to work with you so you can get the permission in just a short time...don't have time now to explain.

Jerry

Jerry W. Valentine, Ph.D.

Professor Emeritus

University of Missouri

1266 Sunset Drive

Columbia, MO 65203

(573) 356-8948

-----Original Message-----

From: [Battal Goldag \[mailto:bgoldag@inonu.edu.tr\]](mailto:Battal Goldag [mailto:bgoldag@inonu.edu.tr])

Sent: Monday, January 03, 2011 6:57 AM

To: Valentine, Jerry W.

Subject: Your written permisson

Dear Dr. Valentine;

I am working as an instructor at İnonu University, Malatya, Turkey and at the same time I am doctorate student at İnonu University.

Presently, I am conducting a dissertation study on the School Culture and Values Education. In my review of instruments relative to school culture,

I came across your School Culture Survey in the Internet. I want to use your School Culture Survey in my dissertation after translating it into Turkish. For this purpose, I need your written permission.

I would be very grateful, if you can send me the written permission via e-mail.

Thanks for your consideration. Sincelerly. Instructor Battal GÖLDAĞ.

Tarih: Tue, 11 Jan 2011 20:51:16 -0600 

[Tüm Başlık](#)

Kimden: "Valentine, Jerry W." <ValentineJ@missouri.edu>  



Kime: Battal Goldag <bgoldag@inonu.edu.tr>

Konu: RE: Your written permisson

[Tüm Ek Dosyası](#)

Yes, I now have a moment to respond. You will have my permission to use the School Culture Survey and translate it into your language and use it for your dissertation once you send to me affirmation that you are following all university rules that protect the right and confidentiality of all respondents. The survey cannot be use without permission of participants and their understanding that you will not use the instrument responses in any way to bring harm to participants. The results must be anonymous and if not anonymous, then confidential. Once I have that confirmation from you, I will provide permission.

I am attaching some files that might be of value.

Best of luck.

Jerry

Jerry W. Valentine, Ph.D.

Professor Emeritus

University of Missouri

1266 Sunset Drive

Columbia, MO 65203

(573) 356-8948

-----Original Message-----

From: Battal Goldag [mailto:bgoldag@inonu.edu.tr]

Sent: Tuesday, January 11, 2011 6:14 AM

To: Valentine, Jerry W.

Subject: Your written permisson

Dear Dr. Valentine;

I have recieved your e-mail. Because of your lack of time, you have requested me to write again after a week. Now, I'm writing my request again.

I am working as an instructor at İnönü University, Malatya, Turkey and at the same time I am doctorate student at İnönü University. Presently, I am conducting a dissertation study on the School Culture and Values Education. In my review of instruments relative to school culture, I came across your School Culture Survey in the Internet. I want to use your School Culture Survey in my dissertation after translating it into Turkish. For this purpose, I need your written permission. I would be very grateful, if you can send me the written permission via e-mail.

Thanks for your consideration.

Sincelerly.

Instructor Battal GÖLDAĞ.