



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI**

**ANADOLU LİSELERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI İLE ÖRGÜT KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ
İLİŞKİ, FATİH İLÇESİ ÖRNEĞİ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ-DENETİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

MEHMET ÇELİK

İSTANBUL, 2008



T.C.

**YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI**

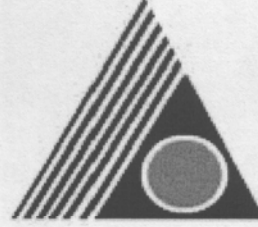
**ANADOLU LİSELERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI İLE ÖRGÜT KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ
İLİŞKİ, FATİH İLÇESİ ÖRNEĞİ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ-DENETİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MEHMET ÇELİK
Öğrenci No: 254102188-2D**

**DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin OKUR**

İSTANBUL, 2008



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

Anadolu Liseğinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik
Tutunları ile Öğretmenlik Kurumları Arasındaki İlişki, Fatih İlçesi Örneği

Mehmet ÇELİK

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. M. Emin OKUR

Üye

: Prof. Dr. Canan ÇETİN

Üye

: Dr. Mustafa FARSAKOĞLU

Yüksek lisans tezi onay tarihi 19 / 06 / 2008

ÖNSÖZ

Bilindiği gibi, örgütlerin verimliliğine ve etkililiğine ilişkin araştırmalar son yıllarda büyük bir hız kazanmıştır. Günümüzde, örgütlerin başarısında fiziksel ve parasal kaynaklardan çok, insan kaynaklarının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Ancak örgütlerin en değerli kaynağı olan insanın örgütsel davranışı oldukça karmaşıktır.

Günümüzde kurumları başarıya götüren bir unsur olarak, örgüt kültürünün rolü iyice anlaşılmıştır. Kurumda var olan değerler, davranış biçimleri, inanışlar, o kurumun kendine has yapısını oluşturur ve kurumun başarısını fazlasıyla etkiler.

Her okulun kendine özgü bir okul kültürü vardır. Okul kültürü son yıllarda eğitim yönetimindeki önemini arttırmaktadır. Okul kültürü kapsamlı bir kavramdır. Okullarda yönetici, öğretmen, öğrenci, diğer personel ve veliler okul kültürünün oluşturulmasında etkilidir. Okulun amaçlarından biri, okulda yetişen bireylerin sosyalleşmesini sağlamaktır. Bunun içinde okulun uygun bir okul kültürüne sahip olması gerekir. Okul kültürünün oluşturulmasında çevre faktörü ve öğretmenlerin kişisel özellikleri, belirli konularda ki düşünceleri çok büyük etkindir. Gerek öğrenciye, gerekse velilere ve diğer mesai arkadaşlarına karşı gösterile tutumlar kültürün şekillenmesine, öğrenciler aktarılmasında öğretmeni kritik bir konuma yükseltmektedir. Biz araştırmamızda okul kültürüyle öğretmenlik tutumları arasındaki ilişki araştırılmış ve sonuçlar ilgili bölümlerde ifade edilmiştir.

Araştırmanın her aşamasında benden desteğini esirgemeyen, sorularıma bıkmadan cevap veren, beni doğru şekilde yönlendiren danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin OKUR'a, istatistikî verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında katkılarından dolayı Doç. Dr. Halil EKŞİ'ye, Samiha Ayverdi Anadolu Lisesinin kıymetli idareci ve öğretmenlerine teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
ÖZET.....	VI
ABSTRACT.....	VII
İÇİNDEKİLER.....	II
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	IX
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	3
1.1.2. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
2. ALAN YAZIN.....	8
2.1. KÜLTÜR VE ÖRGÜT KÜLTÜRÜ İLE İLGİLİ LİTERATÜR.....	8
2.2. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ KAVRAMININ DOĞUŞU VE TANIMI.....	11
2.2.1. Örgüt Kültürünün Oluşumu.....	16
2.2.2. Örgüt Kültürünün Fonksiyonları Ve Yararları.....	20
2.2.3. Örgüt Kültürünün Özellikleri.....	23
2.3. ÖRGÜT KÜLTÜRÜNÜN ÖĞELERİ.....	26
2.3.1. Temel Değerler.....	27
2.3.2. İnançlar.....	30
2.3.3. Tutumlar.....	31
2.3.4. Kahramanlar.....	31
2.3.5. Temel Sayıtlar(Varsayımlar).....	32
2.3.5.1. İnsan-Çevre İlişkilerinin Doğasına İlişkin Sayıtlar....	33
2.3.5.2. Gerçeğin Doğasına İlişkin Sayıtlar.....	33

2.3.5.3. İnsanın Doğasına İlişkin Sayıtlar.....	34
2.3.5.4. İnsan Eylemlerinin Doğasına İlişkin Sayıtlar.....	34
2.3.5.5. İnsan İlişkilerinin Doğasına İlişkin Sayıtlar.....	35
2.3.6. Normlar.....	36
2.3.7. Artifaktlar.....	37
2.3.8. Dil.....	38
2.3.9. Hikâyeler ve Mitler.....	39
2.3.10. Semboller.....	40
2.3.11. Törenler.....	41
2.3.12. Adetler(Ritüeller).....	43
2.3.13. Fiziki Çevre.....	44
2.4. ÖRGÜT KÜLTÜRÜNÜN SINIFLANDIRILMASI.....	44
2.5. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ MODELLERİ.....	50
2.5.1. Parsons ModeliSchein Modeli.....	50
2.5.2. Schein Modeli.....	50
2.5.3. Kilmann Modeli.....	52
2.5.4. Diana Phersey”in Örgütsel Kültür Modeli.....	52
2.5.5. Ronnie lessem”in Örgütsel Kültür Modeli.....	53
2.5.6. Graves”in Örgütsel Kültür Modeli.....	54
2.5.7. Kim S. Quinn Ve Robert E. Cameron Modeli.....	55
2.5.8. Lloyd Byars Modeli	57
2.5.9. R. E. Miles Ve C. C. Snow Modeli.....	58
2.5.10. Qucni”nin “Z” Kültürü Modeli.....	60
2.5.11. Peters Ve Waterman”in Mükemmellik Modeli.....	63
2.5.12. Geert Hoofstede”nin Örgütsel Kültür Modeli.....	65
2.5.13. Harrison Ve Handy”nin Örgütsel Kültür Modeli.....	69
2.5.14. Bill Schneider”in Örgütsel Kültür Modeli.....	72
2.5.15. Deal Ve Kennedy”nin Örgütsel Kültür Modeli.....	73
2.5.16. Kets De Vries Ve Deny Miller”in Örgütsel Kültür Modeli.....	75
2.5.17. Toyohiro Kono”nun Örgütsel Kültür Modeli.....	76
2.5.18. Sethia Ve Glinow”un Örgütsel Kültür Modeli.....	77

2.6. ÖRGÜT KÜLTÜRÜNÜN DİĞER ÖRGÜTSEL SÜREÇLERLE İLİŞKİSİ	79
2.6.1. Örgüt Kültürü Ve Örgüt İklimi.....	79
2.6.2. Örgüt Kültürü Ve İletişim.....	81
2.6.3. Örgüt Kültürü Ve Sosyalleşme.....	82
2.7. OKULLARDA ÖRGÜT KÜLTÜRÜ İLE İLGİLİ LİTERATÜR.....	83
2.7.1. Okul Kültürü.....	83
2.7.2. Okul Kültürünün Oluşturulması.....	87
2.7.3. Etkili Okulda Kültür.....	89
2.7.4. Okul Kültürünün Yönetimi.....	91
2.7.5. Okul Kültürünün Değişimi.....	94
2.7.6. Okul Kültürünün Denetimi.....	95
2.7.7. Okul Kültürünün Çevreye Tanıtılması.....	96
2.8. EĞİTİM ÖĞRETİMİLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR.....	98
2.8.1.Eğitim.....	98
2.8.2.Öğrenme.....	100
2.8.3.Öğretme.....	101
2.8.4.Öğretim.....	102
2.8.5.Okul.....	103
2.9. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ.....	104
2.9.1. Kavram Olarak Öğretmen.....	104
2.9.2. Öğretmenlik Roller.....	107
2.9.3. Öğretmenin Nitelikleri ve Yeterlilikleri.....	115
2.9.4. Cumhuriyet'ten Günümüze Kadar Öğretmen Yetiştirme.....	121
2.9.4.1. Tarihsel Gelişmeler.....	121
2.9.4.2. Bugünkü Durum.....	127
2.10. TUTUMLAR.....	130
2.10.1. Tutum Kavramı.....	130
2.10.2. Tutumların Öğeleri.....	133
2.10.3. Tutumların Özellikleri.....	134
2.10.4. Tutumların İşlevleri.....	135

2.10.5. Tutum ve Davranış İlişkisi.....	136
2.10.6. Tutumların Kazanılması.....	137
2.10.7. Tutumların Değişmesi.....	139
2.10.8. Tutum Değişiminin Kuramsal Yönleri.....	140
2.11. ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI.....	141
2.11.1. Otoriter Tutumlar.....	142
2.11.2. İlgisiz (Umursamaz) Tutumlar.....	143
2.11.3. Demokratik Tutumlar.....	144
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	146
3. YÖNTEM.....	146
3.1. Araştırmanın Modeli.....	146
3.2. Evren Örneklem.....	146
3.3. Veri toplama Araçları.....	147
3.3.1. Kişisel bilgiler Formu.....	147
3.3.2. Örgütsel Kültür Anketi.....	147
3.3.3. Veri toplama Aracının Geçerlilik-Güvenilirlik Çalışması.....	149
3.3.4. Öğretmenlik Tutumları Ölçeği.....	149
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	151
4. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ ve BULGULARIN YORUMLANMASI.....	151
4.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler.....	153
4.2. Araştırmanın Hipotezlerine Ait Bulgular.....	153
4.2.1. Örgütsel Kültür Ölçeği İçin Analizler.....	158
4.2.2. Öğretmenlik Tutumları Envanteri İçin Analizler.....	203
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	212
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	212
5.1. Sonuçlar.....	212
5.2. Öneriler.....	218
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler.....	218
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	219
KAYNAKÇA.....	220
EKLER.....	228
ÖZGEÇMİŞ.....	232

ÖZET

Okul kültürün zorunlu kıldığı bir örgüttür (Bursalıoğlu, 2005, s.33).Neden bazı okullar öğrenciler tarafından birinci olarak tercih edilirken, bazıları son tercihlere kalıyor? Bu sorulara öğretmen olarak cevap ararken karşıma günümüzde kurumları, örgütleri, organizasyonları birbirlerinden farklı kılan, onlara kimlik kazandıran, değişen şartlar çabuk uyum sağlayıp, başarılarını devam ettirmelerinin arkasındaki ana etken olarak ‘Örgüt Kültürü’ kavramı çıktı. Eğitim alanında yeteri kadar çalışılmadığına inandığım bu konuyu ele alarak Fatih ilçesindeki Anadolu Liselerinde nasıl bir kültürün varlığından söz edilebileceğini ve bu kültürün oluşturulmasında öğretmenlik tutumlarının etkisini tespit için bu tezi hazırlamaya karar verdim.

Araştırma beş bölümden oluşmuştur. Tezin giriş kısmında, problemi, varsayımları, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve konuya ilişkin kavramlar yer almıştır. Tezin ikinci bölümünde alan yazın taramasına yer verilmiştir. Tezin üçüncü bölümünde araştırma sürecinin yöntem bilgilerine yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan evren ve örneklem; verilerin toplanması ile ilgili yapılan çalışmalar, verilerin işlenmesi ve araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler açıklamıştır. Tezin dördüncü bölümünde verilerin çözümüne bulgulara yer verilmiştir. Tezin beşinci bölümünde sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda Öğretmenlik Tutum Ölçeği ile Örgütsel Kültür Ölçeği “Sosyal Çevreye İlişkin Sayıtlılar” alt boyutu arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Buradan hareketle öğretmenlerin demokratik ve otoriter tutumlarıyla sosyal çevreye karşı edilgen sayıtlıları arasındaki ilişkinin negatif olduğu saptanmıştır. Bu araştırmadan çıkan bir sonuca göre de öğretmenlerin kıdemi ilerledikçe çevreye karşı daha edilgen bir kültürü benimsedikleri ve dinamik bir meslek olan öğretmenlik ile okul kültürü arasında negatif bir ilişki bulunmasından hareketle okulların değişime açık, aktif, güçlü bir kültürün varlığından söz edebiliriz.

Anahtar Sözcükler: Örgüt Kültürü, Okul Kültürü, Tutum, Öğretmenlik, Öğretmenlik Tutumu.

ABSTRACT

Relation Between Organisational Culture And Teaching Attitude Of Teachers Working In Anatolian High Schools Case Of Fatih

The summary

School is an organisation where culture is obligatory. (Bursalioğlu, 2005s.33) Why are some schools preferred primarily by students while some others are not? When I try to find what makes these organisations different from others I found that it was organisational culture. So I decided to search such a new subject which hasn't been worked on so far and to prepare a thesis on the effects of attitudes of teachers in Anatolian High Schools in Fatih during the process of creation of such a culture and how can be mentioned about the existence of a culture.

Research has mainly five headings. The Introduction section of the thesis has the problem, hypothesis, the goal of research, importance, limitations and concepts related to the subject. In the second section, literature is mentioned. The third stage includes the environment of the research, how I gained the datas and worked up them, statistic information about the research. The fourth section is about findings, and the commendation of datas. The fifth section is about consequences and recommendations.

At the end of the research it was found out that there is a negative relation between Teaching Attitude Inventory and Hypothesis Related to Social Environment, a subdivision of Organisational Culture Inventory

Another consequence from the same research is the longer years the teachers work the more passive culture they approve. It has been obtained that there is a negative relation between the democratic and disciplinary attitude of the teachers and hypothesis related to social environment.

On the basis of there is a negative relation between teaching which is a dynamic profession and organisational culture we can say that in schools there is a strong , open to renovations and active culture.

Key Words: Organisational Culture, School Culture, Attitude, Teaching, Teaching Attitude

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.2.1. Örgüt Kültürü Tanımları

Şekil 2.4.2. Şebekeleşmiş, Çıkarıcı, Toplumcu ve Parçalı Kültür

Şekil 2.5.3. Örgütsel Kültür Ölçeği

Şekil 2.9.4. Öğretmen Rollerinin Sınıflandırılması

Şekil 2.9.5. İyi Bir Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özellikler

Şekil 2.10.6. Tutum Değişikliği Modeli

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 4.1. Görev Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yıl}$ Değerleri

Tablo 4.2. Cinsiyet Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yıl}$ Değerleri

Tablo 4.3. Yaş (Gruplandırılmış) Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yıl}$ Değerleri

Tablo 4.4. Medeni Durum (Gruplandırılmış) Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yıl}$ Değerleri

Tablo 4.5. Mezuniyet (Gruplandırılmış) Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yıl}$ Değerleri

Tablo 4.6. Mesleki Kıdem (Gruplandırılmış) Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yıl}$ Değerleri

Tablo 4.7. Kurumdaki Çalışma Süresi (Gruplandırılmış) Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yıl}$ Değerleri

Tablo 4.8. Gelir Düzeyi (Gruplandırılmış) Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yıl}$ Değerleri

Tablo 4.9. Branş Değişkeni İçin f , $\%$, $\%_{geç}$ ve $\%_{yıl}$ Değerleri

Tablo 4.10. Örgütsel Kültür Ölçeği Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Tablo 4.11. Örgütsel Kültür Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Tablo 4.12. Öğretmenlik Tutumlarını Ölçme Envanterine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Tablo 4.13. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Görev Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Tablo 4.14. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Görev Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Tablo 4.15. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan Doğasına İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Görev Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Tablo 4.16. Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Alma Alt Boyutu Puanlarının Görev Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Tablo 4.17. Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt Boyutu Puanlarının Görev Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Tablo 4.18. Örgütsel Kültür Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt Boyutu Puanlarının Görev Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Tablo 4.19. Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanlarının Görev Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Tablo 4.20. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.21. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayılıtlar Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.22. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan Doğasına İlişkin Sayılıtlar Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.23. Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Alma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.24. Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.25. Örgütsel Kültür Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.26. Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.27. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.28.A. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.28.B. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.29. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan Doğasına İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.30. Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Alma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.31. Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.32A. Örgütsel Kültür Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.32B. Örgütsel Kültür Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.33. Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.34. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.35. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.36. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan Doğasına İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.37. Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Alma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.38. Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.39. Örgütsel Kültür Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.40. Örgütsel Kültür Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.41. Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.42. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.43. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.44. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan Doğasına İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.45. Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Alma Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.46. Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.47. Örgütsel Kültür Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.48. Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.49.A. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.49B. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.50A. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.50B. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.51A. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsanın Doğasına İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.51B. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsanın Doğasına İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.52A. Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Almaya İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.52B. Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Almaya İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.53. Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.54. Örgütsel Kültür Ölçeği Okullardaki Örgütsel Kültür İle İlgili Uygulamalar Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.55A Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.55.B. Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.56. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Tablo 4.57A. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıtlar Alt Boyutu Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Tablo 4.57B. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıtlar Alt Boyutu Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Tablo 4.58A. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan Doğasına İlişkin Sayıtlar Alt Boyutu Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Tablo 4.58B. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan Doğasına İlişkin Sayıtlar Alt Boyutu Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Tablo 4.59A. Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Almaya İlişkin Sayıtlar Alt Boyutu Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Tablo 4.59B. Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Almaya İlişkin Sayıtlar Alt Boyutu Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Tablo 4.60A. Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt Boyutu Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Tablo 4.60B. Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt Boyutu Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Tablo 4.61. Örgütsel Kültür Ölçeği Okullardaki Örgütsel Kültür İle İlgili Uygulamalar Alt Boyutu Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Tablo 4.62. Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Tablo 4.63. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.64. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıtlılar Alt Boyutu Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.65. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan Doğasına İlişkin Sayıtlılar Alt Boyutu Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.66. Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Alma Alt Boyutu Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.67. Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.68. Örgütsel Kültür Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt Boyutu Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.69. Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.70. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.71A. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıtlılar Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.71B. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıtlılar Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.72A. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsanın Doğasına İlişkin Sayıtlılar Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.72B. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsanın Doğasına İlişkin Sayıtlılar Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.73A. Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Alma Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.73B. Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Alma Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.74. Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.75A. Örgütsel Kültür Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.75B. Örgütsel Kültür Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.76A. Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.76B. Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.77. Öğretmenlik Tutumları Puanlarının Görev Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Tablo 4.78. Öğretmenlik Tutumları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.79. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.80. Öğretmenlik Tutumları Envanteri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.81. Öğretmenlik Tutumları Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 482A. Öğretmenlik Tutumları Envanteri Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 482B. Öğretmenlik Tutumları Envanteri Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.83A. Öğretmenlik Tutumları Envanteri Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Tablo 4.83B. Öğretmenlik Tutumları Envanteri Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Tablo 4.84. Öğretmenlik Tutumları Envanteri Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Tablo 4.85. Öğretmenlik Tutumları Envanteri Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Tablo 4.86. Örgütsel Kültür Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmenlik Tutumları Envanteri Toplam Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Bulunup Bulunmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 4.87. Örgütsel Kültür Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanlar yaşamak ve gereksinimlerini karşılamak için başka insanlarla ilişkide olmak zorundadırlar. Bu nedenle her birey yaşamını herhangi bir toplumun, grubun, ailenin, organizasyonun ya da tümünün bir üyesi olarak sürdürür. Herhangi bir topluluğun benimsenen bir üyesi olabilmek ise, o topluluğun kural ve koşullarına uymakla mümkündür (Berberoğlu, 1990, s.153). Uyum sağlamanın, grup ya da örgüt tarafından benimsenmenin temel koşulu ise, ortak amaçlar, standartlar ve değerler ile alışkanlıklar felsefe ve ideolojileri paylaşma gereğini ortaya koymaktadır.

Kültürün oluşması için öncelikle insanların belirli esaslarla bir araya gelmesi gerekmektedir. Kültür, insan etkileşimini geliştirir ve sosyal bir tecrübenin sonucudur (Vural ve Shodol, 2005, s.122-123). Kültür, toplumun bir üyesi olarak kişilerin yaşamları boyunca eğitim süreciyle öğrendiklerinin tümüdür (Güvenç, 2004, s.54).

Örgüt; iş ve işlev bölümü sonucu, bir yaptırım gücü ve sorumluluk sıra düzeni içinde ortak ve açık bir amacın gerçekleşmesi için bir insan topluluğunun etkinliklerinin koordinasyonu olarak tanımlanabilir (Schein,1977,s.11). Örgüt kültürü; bir dizi insanın zaman içerisinde geliştirdikleri, grup normları ya da geleneksel davranış şekilleri ile ilgilidir. Bu grup normları, bir grupta tekrar tekrar görülen davranış modelleri olmaktan öte, herkesin farkına varmadan teşvik ettiği eylemlerdir. Üyelerden biri normal şekilde davrandığında, diğerleri onu alışılmış biçimlere yönlitiyorsa o durum “kültürel”dir (Kotter,1997.s.148).

Schein’e göre örgüt kültürü; bir grubun etkin bir biçimde çalışabilmesi için gerekli olan ve yeni üyelerce kabul edilen, dışa karşı bütünleşme ve içsel uyumlaşmayı sağlamaya yönelik temel sayıtlıdır (Örücü ve Ayhan, s.88).

1930’lardan itibaren kültür, örgütsel davranışın bir konusu olarak ele alınmış, ancak 1970’lere varıncaya kadar yapılan çalışmalarda antropolojik yaklaşımlar ağır basmıştır. 1970’li yıllarda batı ekonomilerinin ve işletmelerinin yaşadığı sıkıntılara çözüm yolları aranırken, her sosyal grup gibi örgütlerinde bir kültürü olduğu ve kültürün örgütün işleyişinde önemli bir rolü olduğu ortaya çıkmış ve bu alandaki araştırmalar hız kazanmıştır.1981’de William Ouchi’nin ortaya attığı Z kuramı,

örgütsel kültürün temelini oluşturmuştur. 1982 yılında Deal ve Kennedy, Peters ve Waterman, 1985 yılında ise Schein çalışmaları ve yazdıkları kitaplarla örgütsel kültür kuramının temellerini oluşturmuşlardır. Araştırmacılar ve uygulamacılar örgütsel kültürü bütün hastalıkları iyileştiren yeni bir yaklaşım olarak değil, hemen hemen örgütsel ortamdaki bütün olayları ve süreçleri açıklamaya çalışan bir yaklaşım olarak ele almışlardır (Tierney,1998, s.2 aktaran Eyüboğlu,2006 s.1).

Eğitim örgütleri, doğrudan insana yönelik bir hizmet üretirler. Gerçekleştirilen faaliyetler, örgüt üyeleri arasında yoğun bir etkileşime dayanır ve örgüt kültürü bu etkileşim içinde doğar (Erdem ve İşbaşı, 2001, s.34). Her okul kendi kişilik ve duygularına sahiptir. Bunlar okullara yaklaşıldıkça hissedilmeye başlanır; iyice yaklaşıldığında adeta koklanır ve tadılır; kuruma girildiğinde duvarlardaki resimlerde ve koridorlarda dolaşan öğrencilerde görülür; öğrencilerin öğretmenlerle ve birbiriyle diyaloglarında işitilir. Uzun yıllar iklim ya da ethos olarak isimlendirilen bu kişilik ve duygulara okul kültürü denir. Okulun kişiliği anlamına gelen bu kültür, değer kalıplarını, inançları ve belirli bir tarih içinde oluşan gelenekleri yansıtır. Okul kültürünü oluşturan inanç ve değer kalıpları okul üyelerinin söyleyip yaptıklarıyla bir anlam kazandırır ve bu anlam, zamanla okul üyelerinin davranışlarını şekillendirmeye başlar. Eğitim kurumlarının yeniden yapılanmasında da bu kurumların sahip olduğu kültürler önemli rol oynarlar. Çünkü okul kültürü öğretmenlerin değişim ve yeniliklere karşı tutumlarını, öğrencilerin güdülenmelerini ve başarı düzeylerini etkilemektedir (İpek, 1999, s.417-418).

Eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısı insandır. İnsan ilişkilerinin önem taşıdığı eğitim örgütlerinde örgütsel iklim ve kültür kavramları daha fazla değer kazanmaktadır. Okul, kültür değişmesi sağlayan ve değişik kültürleri bir arada bulunduran bir örgüttür. Okulun evrensel amaçlarından biri, bireyin sosyalleşmesini sağlamaktır. Okula yeni başlayan öğrencinin ve göreve yeni atanan öğretmenin sosyalleşmesinde okul kültürünün önemi büyüktür (Çelik, 1993, s.145).

Okulun evrensel amaçlarından biri, toplumsal kültürü kuşaktan kuşağa aktarmaktır. Okulun kendine özgü oluşturduğu örgütsel kültür, toplum kültürünün analiz edildiği, öğretmen ve öğrencilere sunulduğu değer ve normları içerir. Okul, toplum kültürünü yansıtır. Toplum kültürü, okul kültürü potasında eritilerek

öğrencilere sunulur. Bireyin yaşadığı topluma uyum sağlaması, öncelikle okul kültürüyle bütünleşmesine bağlıdır (Papalewis,1988,s.159).

Okul kültürünün başlamasında, oluşup korunmasında, okul içindeki mevcut kültürün geliştirilmesinde birçok öğenin etkisi vardır. Okul müdürleri yasal ve kişisel bir güce sahiptir ve bu güç ile örgütün yapısını genellikle biçimlendirirler. Bir okul müdürünün en önemli görevi, güçlü bir okul kültürü oluşturmak için sahip olduğu gücü kullanmasıdır (Şimşek, 2005, s.15). Güçlü okul kültürü, yönetici ve öğretmenlerin ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmeleri sonucu ortaya çıkar (Tanrıverdi, 2007, s.46). Okul müdürleri, okulu yöneten kişi olduklarından, sahip oldukları değerler, tutumlar, inançlar ve görüşleri birileri tarafından kabul edildiğinde ve bir süre bunlar devam ettirildiğinde, okul kültürünün bileşenleri arasında yer almaya başlarlar (Çelik, 2002, s.46). Okul kültürü okulun başarısı üzerinde de etkilidir (Balcı, 1993, s.13).

Okul kültürünün oluşturulması, yönetilmesi ve çevreye tanıtılmasında temel görev sadece okul yöneticisine düşmez. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel bu kültürü oluşturur (Çelik, 2002, s.50-51). Bu nedenle araştırmamızda öğretmenlerin öğretmenlik tutumlarının okul kültürüyle bir ilişki olup olmadığını inceleyeceğiz.

1.2. Problem Cümlesi

Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik tutumları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki, Fatih ilçesi örneği.

1.3. Alt Problemler

1. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik tutumları ile örgüt kültürü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel kültürü algılama düzeyleri görevlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel kültürü algılama düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel kültürü algılama düzeyleri yaşına göre farklılık göstermekte midir?
5. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel kültürü algılama düzeyleri Medeni Durumlerine göre farklılık göstermekte midir?

6. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel kültürü algılama düzeyleri mezuniyetlerine (öğretmenliğe esas eğitim düzeyi) göre farklılık göstermekte midir?

7. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel kültürü algılama düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

8. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel kültürü algılama düzeyleri kurumlarındaki çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

9. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel kültürü algılama düzeyleri gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

10. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel kültürü algılama düzeyleri yaşına göre farklılık göstermekte midir?

10. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel kültürü algılama düzeyleri gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

11. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel kültürü algılama düzeyleri branşlarına göre farklılık göstermekte midir?

12. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlik tutumlarını gösterme düzeyleri görevlerine göre farklılık göstermekte midir?

13. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlik tutumlarını gösterme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

14. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlik tutumlarını gösterme düzeyleri yaşına göre farklılık göstermekte midir?

15. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlik tutumlarını gösterme düzeyleri Medeni Durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

16. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlik tutumlarını gösterme düzeyleri mezuniyetlerine (öğretmenliğe esas eğitim düzeyi) göre farklılık göstermekte midir?

17. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlik tutumlarını gösterme düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

18. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlik tutumlarını gösterme düzeyleri kurumlarındaki çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

19. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlik tutumlarını gösterme düzeyleri gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

20. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlik tutumlarını gösterme düzeyleri yaşına göre farklılık göstermekte midir?

21. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlik tutumlarını gösterme düzeyleri gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

22. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlik tutumlarını gösterme düzeyleri branşlarına göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmadan elde edilecek bulguların;

1. Öğretmen yetiştiren kurumların program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı,

2. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin nitelikleriyle ilgili elde edilen bilgilerin ışığında, niteliği arttıracak tedbirlerin alınması için Milli Eğitim Bakanlığı'na yardımcı olunacağı,

3. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin tutumlarını gözden geçirmelerine yol göstereceği,

4. Üniversitelerde konu ile ilgili yapılacak araştırmalara ışık tutulacağı umulmaktadır.

1.4. Sayıtlar

1. Anket ve ölçeklere deneklerin verdikleri cevaplar onların gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

2. Örgütsel kültür ve öğretmenlik tutumları düzeyleri bu alanda geliştirilmiş anketler aracılığıyla belirlenebilir.

3. Araştırmaya katılan öğretmenler ankete istekle cevap vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2007-2008 öğretim yılı ile

2. İstanbul ili Fatih ilçesi Çapa Anadolu Öğretmen Lisesi, Gelenbevi, Samiha Ayverdi, Şehremini ve Pertevniyal Anadolu Liseleriyle

3. Bu liselerdeki idareci ve öğretmenler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Kültür: Kültür ya da uygarlık, toplumun üyesi olarak, insan türünün öğrendiği, edindiği, bilgi, sanat, gelenek-görenek, ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür (Güvenç, 2004, s.54)

Örgüt Kültürü: Örgüt üyelerinin paylaştığı duygular, normlar, etkileşimler, etkinlikler, beklentiler, varsayımlar, inançlar, tutumlar ve değerler (Çelik, 2002, s.38).

Okul Kültürü: Okulun kimliğini oluşturan ve okuldaki tüm bireylerin davranış ve eylemlerini etkileyen maddi, manevi öğeler bütünüdür (Gümüşeli, 2006, s.8).

Etkili Okul: Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun sağlandığı, optimum bir öğrenme çerçevesinin yaratıldığı okul (Balcı, 1996, s.127-128).

Eğitim: Eğitim, yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerini almak için hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği. Önceden saptanmış amaçlara göre insanın davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir (Poyraz, 1996, s.13-14).

Öğrenme: Öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyine göre çevresiyle etkileşim sonucunda yeni davranışlar kazanması ya da eski davranışları değiştirmesi sürecidir (Ada ve Ünal, 1999, s.122).

Öğretim: Bireyin yaşamı boyunca süren eğitiminin okulda, ya da sınıf ortamında planlı ve programlı biçimde yürütülmesine öğretim denir (Küçükahmet, 1997,s.1-6).

Okul: Eğitim sistemimizde eğitimin üretildiği amaçları programlarla ve yasalarla belirlenmiş sosyal bir kurumdur.

Öğretmen: Öğretmen, sürekli kendini geliştiren, çevresini inceleyen, kendi gelişimi ve öğrencileri için gerekli bilgi kazanımlarını artırmak için çevre olanaklarını en iyi şekilde kullanan kişidir (Oktay ve diğerleri, 2007, s.278).

Rol: Belirli bir statüde ve konumda bulunan bir bireyden göstermesi beklenen davranışlar olarak tanımlanmıştır (Zembar, 2007, s.289).

Tutum: Yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici bir etkiye sahip ruhsal ve sinirsel hazırlık durumudur (Freedman ve diğerleri, 2003, s.338.).

Öğretmenlik Tutumu: Öğretmenlerin öğrencilerine ve okul çalışmalarına karşı belli bir tarzda tepki göstermeye hazır olmaları.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALAN YAZIN

2.1. KÜLTÜR VE ÖRGÜT KÜLTÜRÜ İLE İLGİLİ ALAN YAZIN

Sözcük Cultra'dan geliyor. Latince'de, Colere, sürmek, ekip-biçmek; Cultura ise Türkçe'deki ekin karşılığında kullanılıyordu. Culture sözcüğü XVII. yüzyıla kadar Fransızca'da aynı anlamda kullanıldı. İlk kez ünlü Voltaire, Cultura sözcüğünü, insan zekâsının (espirit) oluşumu, gelişimi, geliştirilmesi ve yüceltilmesi anlamında kullanmıştır. Sözcük buradan Almancaya geçmiş ve 1793 tarihli bir Alman Dili Sözlüğünde Cultur olarak yer almıştır. Etimolog G. Klemm (1843-52) , “İnsanın Genel Kültür Tarihi” adlı on ciltlik eserinde Cultur sözcüğünü uygarlık ve kültürel evrim karşılığında kullandı. Sözcük ve kavram buradan, İspanyolca, İngilizce ve Slav dillerine geçti(Güvenç, Bozkurt, 1994, s.96).

Kültür sözcüğünün dört ayrı anlamda kullanıldığı görülür (Bozkurt, 2004, s.54):

1. Bilim alandaki kültür: Uygarlıktır.
2. Beşeri alandaki kültür: Eğitim sürecinin ürünüdür.
3. Estetik alandaki kültür: Güzel sanatlardır.
4. Maddi(teknolojik) ve biyolojik alanda kültür: Üretme, tarım, ekin, çoğaltma ve yetiştirmedir.

Kültür çok netameli ve hiçbir zaman berrak bir tarife kavuşturulamamış bir mefhumdur. Fransızca sözcüklerde ve denemelerde, insanı insan yapan bilgilerin bütünü, anlamına gelir. Almanca ve İngilizce eserlerde ağır basan mana; sosyal yaşayıştır. Başka bir deyişle kültür, antropologlarla sosyologlar için başkadır, edebiyatçılar için başka (Meriç, 1986, s.38).

Amerikalı iki antropolog (Kroeber ve Kluckhohn,1952) kültür konusunda yayımladıkları antolojide, kültür ve kavramının 164 farklı tanımını derlemiş ve tartışmışlardır (Güvenç, 1994, s.95). Kültür kavramının tanımlanmasının ve açığa kavuşturulmasının zorluğu kültür kavramının sosyoloji, antropoloji gibi farklı disiplinlerdeki araştırmacılar tarafından ele alınmış olması sebep gösterilmektedir. Sözcük olarak da kültür kelimesi birçok manaya gelmektedir. Nitekim Raymond Williams kültür kavramını İngilizce'de mevcut olan en kapsamlı ve karmaşık sözcük olarak ifade etmektedir (Çarıyev, 2004, s.5).

Kültür hakkında yapılmış tanımların bazılarını şunlardır (Bozkurt, 1994, s.100): Kültür, varlığımızın yapısını (ilişkilerini) belirleyen, sosyal bir süreçle öğrendiğimiz uygulama ve inançların, maddi ve manevi öğelerin birliğidir (Spair, 1921, s.402). Kültür, bir toplumun tüm hayat biçimidir (Linton, 1945). Kültür, bir grubun yaşama biçimidir (Marguet, 1949). Kültür, sosyal-kültürel evrendeki açık seçik eylemlerin ve araçların ortaya koyduğu ve nesnelleştirdiği anlamlar, değerler ve kurallar, bunların etkileşim ve ilişkileri, bütünleşmiş ve bütünleşmemiş gruplardır (Sorokin, 1947, s.313). Kültür, maddi öğelerin, davranışların, düşünce ve duyguların, simgelerden oluşan simge (sembol)’lere dayalı bir örgütlenmesidir (White, 1949, s.363).

Memleketimizde medeniyetle kültürü sistemli şekilde ilk tarif eden şüphesiz büyük mütefekkirimiz, Ziya Gökalp’tir. Ziya Gökalp göre, milli kültür ile medeniyet arasındaki birleşme noktası, ikisinin de sosyal hayatları içine almasıdır. Farkları, kültür milli olduğu halde, medeniyet milletler arasındır. Kültürün tanımına gelince, Kültür (hars) “ Yalnız bir milletin dini, ahlaki, hukukî, aklî, estetik, lisanî, iktisadi ve fenni hayatlarının ahenkli bir bütünüdür.” Ziya Gökalp bu sekiz türlü hayattan “sosyal hayat” diye bahseder. Medeniyet ise aynı medeniyet dairesine giren birçok milletlerin sosyal hayatlarının müşterek bir yekûnudur. Mesela, Avrupa ve Amerika medeniyet dairesinde bütün Avrupalı milletler arasında müşterek bir Batı Medeniyeti vardır. Bu medeniyetin içinde birbirinden ayrı ve müstakil olmak üzere bir İngiliz kültürü, bir Fransız kültürü, bir Alman kültürü mevcuttur (Gökalp, Ziya, 1970,30).

Bir kavmin yaptıklarının ve yarattıklarının bütünü, içtimai ve dini düzen, adetler ve inançlar. Biz bunlara daha ilerlemiş bir kavimde rastlarsak, medeniyet adını veriyoruz (Dixon aktaran Meriç, 1986, s.15). Başka bir Amerikan sosyologuna göre, medeniyet, araçları içerir; kültür amaçları (Mac Iver). Bu görüşü ilk ileriye süren Alman Alfred Weber olmuştur: “Demek ki medeniyet deyince, insanın veya organizasyonun bütünü anlıyoruz. Kültür ise yaşayış üslubumuzda, düşüncemizde, dinde, eğlencede yaratılışımızın ifadesidir. Kültürün ülkesi; değerler, üsluplar, hissi bağlılıklar, entelektüel maceralar dünyasıdır. Şu halde kültür, medeniyetin antitezidir (Meriç, 1986, s.26).

Kültür, bir cemiyetin sahip olduğu maddi ve manevi kıymetlerden teşekkül eden öyle bir bütündür ki cemiyet içinde mevcut her nevi bilgiyi, alakaları, itiyatları,

kıymet ölçülerini, umumi atitüt, görüş ve zihniyet ile her nevi davranış şekillerini içine alır. Bütün bunlarla birlikte, o cemiyet mensuplarının ekserisinde müşterek olan ve onu diğer cemiyetlerden ayırt eden hususi bir hayat tarzı temin eder (Turhan, 1969, s.56).

İnsanbilim çevrelerinin, yaklaşık yarım yüzyıldan bu yana, İngiliz Taylor'un (1871) aşağıdaki tanımında büyük ölçüde birleşmişlerdir(Taylor, 1871 aktaran Güvenç, 2004, s.54):Kültür ya da uygarlık, toplumun üyesi olarak, insan türünün öğrendiği, edindiği, bilgi, sanat, gelenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür. Murdoc (1940) Taylor'un tanımından hareketle kültürün özelliklerini birkaç başlık altında toplayıp yorumlamaya çalışmıştır (Güvenç, 2004, s.54):

1. Kültür, içgüdüsel ya da kalıtsal değil, her bireyin doğduktan sonra, yasayarak kazandığı, öğrendiği bilgi, davranış ve alışkanlıklardır.

2. Bütün canlılar, yaşadıkları sürece, varlıklarını sürdürecekt, kendilerini tehlikelerden koruyacak bazı beceriler kazanırlar. Ancak insan öğrendiklerini yavrusuna aktarabilen tek canlıdır. Bu anlamda, ilk yaradılışa kadar uzanan kültürün, tarihi ve sürekli bir varlık alanı olduğu söylenir.

3. Kültürün öğrettikleri yalnız zaman boyutunda sürekli değil, fakat aynı zamanda, toplumsal, yani mekâna görelidir. Toplumdan topluma değişir. Bir toplumun sahip olduğu, yarattığı, paylaştığı tün alışkanlıklar o toplumun kültürüdür. Bu anlamda toplumun aile, mahalle, köy, kasaba gibi alt birimlerinin sahip olduğu farklı kültür birikimlerine toplumun alt kültürleri denebilir.

4. Kültür her ne kadar, ideal kural, davranış ve değerlerden oluşursa da, bireysel tutum ve davranışlar, büyük ölçüde ideallerden ayrılır. Başka bir deyişle, her kültür bütünü kabaca, ideal ve gerçek adını verebileceğimiz bir kültür ikileminden oluşur. İdeal ile gerçek ara sıra birbirine yaklaşırsa, üst üste gelse de, çoğu zaman birbirinden uzaktır. Öyleyse insan davranışlarının büyük bölümü kültürel(öğrenilmiş) olsa bile ideal olmayabilir.

5. Kültür, biyolojik (yaşamsal) ve toplumsal ihtiyaçları karşılayıcı, yani işlevseldir. Kültürel kurumlar ve ilkeler, başarısı denenmiş çözüm yollarıdır.

6. Hemen her kültürün öğeleri, uyum ve doyum sürecinin sonucu olarak bütünleşmek, ya da öyle görünmek eğilimindedir. Ancak kimi işlevcilerin ileri

sürdüğü gibi, kültürün tam anlamıyla bir bütün ya da bütünleşmiş sistem olduğunu söylemek güçtür. Tarihi ve çevresel etkenlere açık olan kültürler tam bir bütünlük kazanamazlar. Kazanır gibi olurken, iç-dış güçler dinamiği, dengeyi ve bütünleşme sürecini alt üst edebilir. Bütünleşme bir idealdir. Bütünleşme yerini hemen ayrışmaya, çatışmaya bırakır.

7. Kültürün bir bütün ya da “sistem” olduğu sık sık yinelenir. Ancak, sistemi tanımak zor olduğu gibi, kültürün de tam bir sistem olmadığını savunmak belki daha kolaydır. Kültür varlığı tümüyle maddi veya gözlemlenebilir bir olgu veya nesnel bir varlık değildir. Öyleyse, kültür kavramı, hayatla ilgili soyut bir kavramdır. Bu kavram bir coğrafya haritası gibidir. Yeryüzü öğelerini ve engebeleri simgeleyen harita nasıl bir soyutlama ise kültür kavramı da bir soyutlamadır. Kültürel kuram, kavram ve süreçler gerçekliğin adları, yankıları ve soyutlamalarıdır.

8. Kültür değişir. Değişme, uyum yoluyla gerçekleşir. Gerçi doğal koşullar kültürel özellikleri belirleyecek kadar etkili ya da güçlü değildir ama kültürler, zaman boyutu içinde doğal çevreye uyum gösterirler.

2.2. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ KAVRAMININ DOĞUŞU VE TANIMI

Örgüt kültürü kavramının ortaya çıkarak yaygınlaşması çok eskiye dayanmamakla birlikte; grup kültürüne ilgi aslında yeni değildir. 1930 ve 40’lı yıllarda Chester Barnard ve Elton Mayo biçimsel olmayan örgütleri ele alarak bunların doğası, değer, norm ve duyguları üzerinde incelemeler yapmışlardır. Yine bu çalışmalardan yaklaşık otuz yıl sonra Katz ve Kahn adlı iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilen çalışma da benzer nitelikte olup, her örgütün kendine özgü bir kültüre sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Green, 1988,s.121; Bachinger, 1990,s.1 aktaran Unutkan, 1995,s.35).

Örgüt kültürü kavramı 1980’li yılların başında ortaya çıkmış ve yönetim alanında yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Kültür kavramı ilk defa Amerikan akademik alan yazında Pettigrew (1979) tarafından Administrative Science Quarterly’de yayınlanan “Örgütsel Kültürler Üzerine Çalışırken” adlı makale ile yer almıştır (Hofstede ve diğerleri, 1990:286 aktaran; Terzi, 2000,s.19). Daha önceki yıllarda kültür daha çok antropoloji, etnografya ve sosyoloji disiplinleri tarafından ele alınmakta, bu disiplinlerin konusunu oluşturmaktaydı (Unutkan, 1995,s.35).

Sosyoloji, antropoloji ve etnoloji (kültürel antropolojinin bir alt dalı) kökenli kültür kavramının örgüt kuramı ile örtüştürülerek yönetim alanyazınına yerleşmesinde Deal ve Kennedy (1982)'nin "Kurum Kültürü (Corporate Culture)" , Peters ve Waterman(1982)'in "Mükemmeli Arayış (in Search of Excellence)" , William Quchi (1981)'nin "Teori: Z" adlı kitapları önemli rol oynamıştır (Terzi, 2000,s.20).Daha sonra bu kavram, 1980'li ve 1990'lı yıllarda yöneticiler, uzmanlar, bilim adamları arasında değişik yönleriyle ele alınmış, tanımlanmış; adeta bir moda halinde yayılmıştır. Moda gelip geçici bir şeydir. Ancak, örgütsel kültür kavramı böyle olmamış, giderek daha çok ilgi görmeye başlamıştır. Yukarıdaki kitapların yayınlanmasından sonra birçok kurum ve işletme de örgütsel kültür konusuyla ilgilenmeye, bu konuda kafa yormaya başlamıştır (Alvesson 1990; Harvey and Brown 1988, Simircich 1983; Hofstede and Others 1990 aktaran Şişman, 1994,s.26)

Örgüt kültürü kavramının ortaya çıkışı ve bu alandaki araştırmaların hızla artmaya başlamasının esas olarak üç nedeni vardır (Cavaleri ve Obloj, 1993,s.267-268; Wilkins, 1983,s.24 aktaran Terzi 2000,s.20):

1. Japon firmalarının ekonomik başarısı ve Japonya'nın 1970'lerin sonlarına doğru ekonomik bir süper güç olmaya yönelmesi birçok araştırmacıyı bunun nedenlerini araştırmaya itmiştir.

2. Japon firmalarının hızlı yükselişlerine eş zamanlı olarak Amerikan firmalarının pazar paylarını kaybetmeyle yüz yüze kalmaları, Avrupa ve Amerika'da artan iflaslar örgütsel başarının doğasını anlamada sıcak bir ilgi yaratmıştır. Bu ilgi örgütsel kültürle ilgili birtakım kavramların (paylaşılan değer ve normlar, tutarlı bir vizyon, örgütsel hikayeler, törenler, kahramanlar) gelişimini sağlamıştır.

3. Örgütsel araştırmalarda nitel değişkenlerin ölçülmesinde esnek bir özellik göstermeyen pozitivist eğilime karşı doğan tepki neticesinde örgütsel yaşamın rasyonel olmayan kültürel ve sembolik yönünün ağırlık kazanması ve araştırmaların nitel ölçümlere ağırlık verilmesi eğilimi önem kazanmıştır.

Şişman'a göre örgütsel kültür kavramının bilim adamları, araştırmacılar, uygulamacılar arasında bu denli ilgi görmesinin nedenleri şöyledir (Şişman, 1994,s.28-29):

- Deneycilik (ampirizim), olguculuk (pozitivizm), akılcılık (rasyonelizm), gibi geleneksel yöntemler üzerinde meydana gelen çeşitli tartışmalar çerçevesinde,

örgüt kuramıyla ilgili olarak da geçmişte ortaya konan görüşlerin yeterince tatmin edici bulunmaması ve örgütsel yaşamın rasyonel olmayan, kültürel, sembolik yönünün giderek önem kazanması,

- Sosyal bilimlerin diğer bazı alanlarında (bilim felsefesi, sosyal psikoloji, psikoloji) olduğu gibi örgütsel bilimlerde de giderek evrensellikten durumsal ilişki ve ilkelere; nesnellikten öznelliğe doğru bir eğilimin gelişmesi,

- Örgütün geçmişte bir organizma ya da bir makine olarak düşünülmesine bağlı olarak yakın geçmişte örgütü tanımlama ve çözümlemede düşünce sistemleri, anlam sistemleri, kültürler gibi yeni mecaz (metaphor) ve yaklaşımların (paradigma) geliştirilmesi,

- Kültür kavramının geniş anlamda birçok kavramı içinde barındıran bir semsiye kavram olarak düşünülmesi ve bu kavramın, örgütsel çözümlemelerde kullanılan bazı geleneksel konu başlıklarının (yapı, liderlik, örgüt-çevre ilişkileri) yeniden yorumlanmasında başat duruma gelmesi,

- Politik, ideolojik ve sosyo-ekonomik faktörlerin sosyal kuram üzerindeki etkileri,

- İşe ve örgütsel yaşama ilişkin olarak iş gören beklentilerindeki değişimler ve yapılan iş karşılığında iş görenlerin sadece ücretle ödüllendirilmesinin yeterli olarak görülmemesi,

- Kültürün, örgütsel değişimin özünün anlaşılmasında ve gerçekleşmesinde temel etken durumuna gelmesi örgütsel bütünleşme, kontrol ve verimliliğin temel anahtarı olarak görülmesidir.

Kültür, antropolojiden örgütsel alan yazına geçmiş bir kavramdır. Bu kavramın antropolojide herkes tarafından kabul edilen bir tanımı yapılamadığından örgütsel araştırmalarda da örgütsel kültür için farklı görüş ve tanımlamalar yapılmaktadır (Terzi, 2000,s.21). Örgüt ve kültür kavramlarıyla ilgili olarak benimsenen farklı yaklaşımlar, bu konuda çalışanların da değişik noktalar üzerinde yoğunlaşmasına, farklı örgütsel kültür kuram ve yaklaşımlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Şişman, 1994,s,57-58). Bu yüzden örgütsel kültür araştırmalarında da örgütsel kültür kavramının farklı yönleriyle ele alınması, değişik biçimlerde tanımlanması, açıklanması, çözümlenmesi bir sürpriz olarak karşılanmamalıdır

(Simircich, 1983,s.339 aktaran Şişman, 1994,s.58). Aşağıda bu konuda yapılmış bazı tanımlara yer verilmiştir.

Örgüt kültürünü, Louis (1985,s.74) “Bir grup insan tarafından paylaşılan anlamlar demeti” ; Alvesson (1993,s.2) “Sosyal gerçeklik hakkındaki değerler ve sayıtlılar” ; Deal ve Peterson (1991,s.7) “Örgütün tarihsel gelişimi içerisinde biçimlenmiş gelenekler, inançlar değerler örüntüsü” Schwartz ve Davis (1981,s.33) “Örgütteki grupların ve bireylerin davranışlarını güçlü bir biçimde şekillendiren normları yaratan, örgüt üyeleri tarafından paylaşılmış beklentiler, değerler ve inançlar kalıbı” Wagner ve Hollenbeck (1995,s.601) “Örgüt içerisinde temel değerler ve normlara dayalı ve örgüt üyelerinin örgütü anlamalarına yardım eden paylaşılmış algılar ve tutumlar” Armstrong(1990,s.206) “Örgüt içerisinde eylem ve etkileşim biçimlerini şekillendiren ve işlerin nasıl yapıldığını gösteren paylaşılmış inançlar, beklentiler ve varsayımlar örüntüsü” Hofstede (1980,s.25) “Bir grubu diğerlerinden ayırt edecek bir biçimde aklın kolektif olarak programlanması” olarak tanımlamışlardır (Terzi 2000,s.24).

Örgüt kültürünü Simircich (1985), “Örgüt üyelerince paylaşılan algılar, anlamlar, inançlar ve değerler” olarak tanımlamış; Kilmann and Others (1988) ise “Bir grubu birbirine bağlayan ve grupça paylaşılan normlar, tutumlar, beklentiler, inançlar, sayıtlılar, değerler, ideolojiler ve felsefeler” biçiminde tanımlamıştır (Şişman, 1994,s.58-59). “Örgüt kültürü birtakım değerlerden oluşmuş, bu değerlerin olduğu gibi kabul edildiği ve örgüt içinde çalışanlar tarafından ortaya atılmış bir kavramdır.” Bu değerler örgüt içindeki çalışanların istedik ve istenmedik davranışlarını belirler ve iş görenlerin birbiriyle kurmuş oldukları iletişim ile kazanılır ve öğrenilir (Moorhead and Griffin, 1989,s.497 aktaran Özkalp ve Kirel 2003,s.143). Örgüt kültürü, tüm personelin davranışlarını ve örgütün görüntüsünü şekillendiren, semboller aracılığıyla öğrenilebilen ve öğretilebilen, kuşaktan kuşağa aktarılabilen, değişebilen nitelikteki değer, düşünce ve normlar bütünüdür (Unutkan, 1995,s.36-37). Başaran (2000,s.294) örgüt kültürünü “İş görenlerin ortaklaşa geliştirdikleri değer ve düzgüler” ; Kozlu (1986,s.64) “Paylaşılmış değerler, inançlar, kahramanlar, merasimler, efsaneler ve öyküler” ; Çelik (2002,s.38) “ Örgüt üyelerinin paylaştığı duygular, normlar, etkileşimler, etkinlikler, beklentiler,

varsayımlar, inançlar, tutumlar ve değerler” olarak tanımlamaktadır. Çeşitli örgüt kültürü tanımları:

Eliot Jagues (1952) “Bir örgütün kültürü örgüt içerisindeki işlerin yapılışı ve düşünüşün genel bir biçimidir ki, bu durum bütün örgüt üyeleri ile paylaşılmakta ve örgütün hizmetine kabul edilebilmek için yeni üyeler de bunları öğrenmek ve kabul etmek durumundadırlar.”

Andrew Pettigrew (1979) “Kültür, herhangi bir zamanda, herhangi bir grup içerisinde işleyen açık ve kolektif bir sistemdir. Bu sistemin terimleri, formları, kategorileri ve imajları grubun kendi durumunu yorumlar.”

Merly Reis Louis (1983) “Örgütler bir kültüre sahip saygın ve sosyal biçimlerdir ve kültür örgüt içerisindeki ortak bir anlayışı, ortak bir lisanı ve ortak sembolik araçları ortaya koymaktadır.”

Caren Siehl and Joanne Martin (1984) “Örgütsel kültür örgütü bir arada tutan bir tutkal olarak nitelendirmekte ve kültür ve kültür, onu oluşturan bireylerin değer, inanç ve beklentileri üzerinde odaklaşmaktadır.”

John Van Maanen (1988) “Örgütsel kültür örgütü oluşturan bireylerin paylaştıkları bilgi, aralarındaki bilgi alışverişi, örgüt içerisindeki rutin ve rutin olmayan aktiviteler ile açıklanmaktadır. Kültür kendi başına görülmemekte, ancak sunulduğu zaman görünür bir hale gelebilmektedir.”

Harrison Trice and John Beyer (1993) “Kültür kolektif bir fikirdir ve kültür belirsizlikler ve insanın hayatının tecrübesizlikleri karşısında oluşur ve duygusal tepkiler, bölüşümler ve kültürel formlardan oluşmaktadır.”

Şekil 2.2.1. Örnek Örgüt Kültürü Tanımları; Kaynak: Mary Hatch, Organization Theory, Great Britain: Oxford University Press, 1997,s.205 aktaran Özsoy, 2006,s.119.

Örgütsel kültür, örgüte ilişkin sadece bir betimleme değildir, örgütün kendi içindeki bir betimlemedir. Örgütsel kültür ile ilgili literatürü incelediğimizde, örgütsel kültürün şu boyutlardan oluştuğunu görürüz (Steinhoff ve Owens, 1989,s.17-18 aktaran Çelik, 2002,s.38):

1. Örgütün tarihi
2. Örgütün değerleri ve inançları

3. Örgütü açıklayan hikâyeler ve mitler
4. Örgütün kültürel normları
5. Gelenekler, törenler, adetler
6. Örgütün erkek ve kadın kahramanları

J.V.Mannen (1978,s.19), kültürünün temelini oluşturan yedi özellikten bahsetmektedir (Mannen, 1978,s.19 aktaran Hasanoğlu, 2004,s.52). Bunlar:

- Kişisel Özerklik: İnsanların sahip olduğu sorumluluk, bağımsızlık derecesi ve kişisel teşebbüs fırsatları,
- Yapı: Personelin davranışını kontrol ve idare etmek için mevcut kuralların, düzenlenmelerin derecesi ve doğrudan gözetim miktarı,
- Destek: Yöneticilerin astlarına sağladıkları yardımın ve samimiyetin derecesi,
- Kimlik: Üyelerin kendi çalışma grupları ya da profesyonel uzmanlık alanların yerine, örgütle bir bütün olarak özdeşleşme derecesi,
- Performansa Ödül: Örgüt içindeki ödüllerin personelin verimliliklerine göre dağıtılması,
- Çalışma Toleransı: Personel ve çalışma grupları arasındaki ilişkilerde var olan çalışma düzeyi ve aynı zamanda konusunda dürüst ve açık olma istekliliği,
- Risk Toleransı: Personelin atılğan, yenilikçi ve risk almaya teşvik edilme derecesi

Örgüt kültürünün özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Taubitz, 1990,s.7., Bachinger. 1990,s.2-3., Hofstede, 1990,s.286., aktaran Unutkan, 1995,s.40-41)

- Örgüt kültürü, örgütte çalışanların değer, norm ve davranış sistemleriyle ilgilidir. Çalışanların davranışlarını şekillendirerek, örgüt içindeki bireylerarası ilişkileri etkiler.
- Uyum sağlayabilir ve değişebilir nitelik taşır.
- Sosyal nitelik taşır. Diğer bir ifadeyle örgüt kültürü birden çok bireyin bir araya gelerek meydana getirdiği bir olgudur.
- Semboller ve sembolik hareketler aracılığıyla öğrenilebilir, öğretilir ve gelecek nesillere aktarılabilir.
- Antropolojik kavramlarla ilişkilidir.

- Zamanla oluşan bir kavram olması nedeniyle geçmiş zamana bağlı olarak belirlenmiştir.

- Bütüncü özellik taşır. Diğer bir ifadeyle örgütün bütününe yönelik olup her kademedeki çalışan personele ait duygu, düşünce, değer ve inançlar bütününe ifade eder.

- Yapı, strateji ve sistem gibi teknik unsurlarla personel, yönetim tarzı ve yetenek gibi beşeri unsurlar arasında bağlantıyı ve uyumlaşmayı sağlar.

- Bireyler tarafından meydana getirilmiştir. Örgüt üyelerinin düşünce, istek ve davranışlarının bir sonucu olarak ortaya çıkar.

2.2.1. Örgüt Kültürünün Oluşumu

Örgüt kültürünün oluşumunda örgütün tarihi, örgütün uzun dönemden beri üyesi olma, bireylerarası karşılıklı etkileşimin bulunması gibi faktörlerin de rol oynadığı kuşkusuzdur (Wilkins ve Quchi, 1983,s.472 aktaran Unutkan, 1995,s.43).Yine örgütü kuran kişinin yani girişimcinin örgüt kültürünün oluşumunda büyük bir önem taşıdığı belirtilmelidir. Güçlü bir örgüt kültürüne sahip olan örgütlerin çoğunun daha kuruluş aşamasında iken güçlü bir önderin etkisinde kaldığı görülür (Wever, 1990,s.67 aktaran Unutkan, 1995,s.43).

Örgüt kültürünün oluşumunda değişik faktörlerin etkisi olduğu söylenebilir. Bu oluşum sürecinde örgüt kurucularının önemli bir rolü vardır. Çünkü kurucular daha önceki felsefeler ve ideolojilerle kısıtlanmadığından sahip oldukları değerler ve inançların yapılandıracakları örgüt üzerinde etkilerinin olması doğaldır (Robbins, 1994,s.307; Wilkins ve Quchi, 1983,s.472; Peters ve Waterman, 1987,s.132 aktaran Terzi, 2000,s.25). Yine örgütü kuran kişi veya kişilerin örgüt kültürünün oluşmasındaki rolü ile ilgili olarak belirtilmesi gereken bir diğer husus da, bu kişilerin temel değer, inanç ve normlarının örgütte nelerin nasıl yapılacağına dair çerçeve oluşturmasıdır. Belirli durumlar karşısında ne şekilde hareket edilmesi gerektiği, uyulması gereken ilke ve kurallar, nelerin doğru nelerin yanlış olacağı, başarıya hangi biçimde ulaşılabileceği gibi konularla ilgili ilk belirlemeler girişimci önderliğinde gerçekleşir (Bleicher, 1991,s.150 aktaran Unutkan,1995,s.43).

Schein (1983,s.16-17) bir kültürün biçimlenme sürecinin kurucu bir grubun etkisiyle başladığını ileri sürerek, her örgütün tarihinde bu oluşumun bir dereceye

kadar farklı olabileceğini, fakat izlediği temel aşamaların aynı olduğunu ve dört aşama izlediğini belirtmektedir. Bu aşamalar ise şunlardır (Terzi, 2000,s.25-26):

- Bir kurucu yeni bir girişim için bir fikre sahiptir.
- Kurucu grup sahip oldukları fikrin bazı risklere girmeye değer ve elverişli bir fikir olduğu konusunda hem fikir olduklarından ilk uzlaşmanın temellerini atarlar.
- Kurucu grup sermaye artırımını, bina temini, patent alımı gibi örgütün temellendirilmesi için planlayıcı eylemlere başlar.
- Kurucuların belirlediği ilkelere göre örgüte alınan diğer iş görenler işlevlerini icra etmeye ve örgütün tarihini geliştirmeye başlarlar.

Schein (1988,s.24-26) kültürün oluşumuyla bağlantılı olarak kültürün öğrenilmesini sosyal travma modeli içerisinde düşünülebilecek endişe ve zorlukların üstesinden gelme (anxiety and pain reduction) ve başarı modeli çerçevesinde düşünülebilecek olumlu ödül ve destekle öğrenildiğini ifade etmektedir (Terzi, 2000,s.26).

Örgüt kültürünün oluşumundaki temel aşamaları Gagliardi (1986) dörde ayırmaktadır (Üçok, 1989,s.317-318):

Birinci aşamada, örgütün kuruluşu sırasında liderin bilinçli bir görüşü vardır. Bu görüşler onun eğitimi, deneyimi ve çevre hakkındaki bilgisine dayanan görüşlerdir. Bu görüşler onu bir girişimde bulunmaya, insanları ve kaynakları bir araya getirerek bir ürün ortaya çıkarmaya iter. Bu aşamada örgütün bütün üyeleri kendisi ile aynı düşünceleri paylaşmayabilirler. Ancak liderin davranışları istediği biçimde yönlendirme gücü vardır.

İkinci aşamada, lider tarafından yönlendirilen davranışlar istenilen sonuca ulaştığında, tecrübeye dayandırılmış olan inançların bütün üyeler tarafından benimsenmesi ve bir referans kriteri olarak kullanılması beklenir. Sağlanan bu inançla kontrolün psikolojik ve ekonomik maliyetleri azalacak, sistemin verimliliği artacak ve tasarruf edilen kaynaklar örgütün temel stratejisini güçlendirmede kullanılabileceklerdir.

Üçüncü aşamada, istenilen sonuçlara ulaşmaya devam edildiğinden emin olan örgüt üyeleri ilgilerini sonuçlardan nedenlere çevirirler. Sonuçlar örgüte zamanla göz ardı edilir ve sadece nedenler ortada kalır. Böylece hangi nedenlerin ve yöntemlerin geçerli olduğu yer eder.

Son aşamada, sorgusuz benimsenen değerler giderek örgüt üyeleri tarafından yaşanmaya çalışılır.

Örgüt kültürünün oluşum sürecinde, dış çevrenin etkileriyle birlikte örgüt içi etkenler olarak örgüt kurucularının ve örgüt yöneticilerinin de önemli etkileri vardır. Örgüt kültürünün, örgüt dışı çevrenin etkileriyle birlikte, her örgütün sahip olduğu özel birtakım iç koşullara bağlı olarak “örgüt yönetimi ve üyelerin karşılıklı etkileşimleri sonucunda oluştuğu” (Meek 1988,s.463) söylenebilir (Şişman, 1994,s.56). Tosi ve diğerleri (1996,s.70-72) örgüt kültürünün oluşumuna etki eden faktörleri şu şekilde sınıflamaktadırlar (Terzi, 2000,s.29-30):

- *Genel dış etkiler*: Toplumun paylaştığı tarihsel olaylar ve doğal çevre gibi örgütün üzerinde hiçbir kontrolünün olmadığı veya az bir kontrolü olduğu faktörlerdir.

- *Toplumsal değerler ve milli kültür*: Toplumdaki başat inançlar ve değerler(insanlık erdemi ve bireysel özgürlük gibi) toplumdaki güç mesafesinin şekli, zaman ve iş yönelimi gibi faktörlerdir.

- *Örgüte özgü faktörler*: Çevredeki teknolojik değişme örgütün gereksinimlerini de değiştirecektir. Bu durum örgüt kültürünü farklı seviyelerde etkileyecektir. Mesleki sosyalizasyon sürecinde daha iyi eğitilmiş iş görenler ve güçlü profesyoneller değerler oluşacaktır. Bu da parçalanmış mesleki alt kültürleri doğurabilir. Örgütün tarihindeki önemli olaylar ve kişiler de örgüte özgü faktörler arasındadır.

Swales (1995,s.288-293) örgüt kültürünün oluşumunda kurucuların, örgütün iç ve dış çevresinin, yönetim uygulamalarının ve ulusal kültürün etkisi olduğunu belirtmektedir (Terzi, 2000,s.30-31).

- *Kurucuların etkisi*: Örgüt kurucuları örgüt kültürü üzerinde sürekli ve anlamlı bir etki yapma eğilimindedirler. Kurucular kültürü hem yaratır hem de geleceğe taşırlar. Kurucuların başarıları, kişilikleri ve vizyonları örgütsel inanç ve geleneklerin özünü oluşturur.

- *İç çevrenin etkisi*: Örgütlerin kendilerine has kültürleri örgütün yapısı ve alt sistemlerin özelliklerinden meydana gelir. Kültürü etkileyen iç faktörler; örgütün biçimi, biçimsellik derecesi, ödüllendirme ve değerlendirme kriterleri, kullanılan teknoloji ile kontrol ve bilgi sistemleridir.

- Dış çevrenin etkisi: Örgütler farklı sektörlerde eylemlerini sürdürürler. Bu durum örgütlerin teknolojik ihtiyaçlarını, becerilerini ve kullanmaları gereken kaynakları belirleyecektir. Farklı çevrelerin farklı talepleri örgütlerin kültürlerini bu çevrelerin çizdiği sorumluluklar çerçevesinde değiştirmek zorunda bırakır.

- Yönetim uygulamaları (current management): Örgütün kuruluş aşamasında kurucuların etkisi büyüktür. Bu etki örgüt büyüdükçe ve geliştikçe azalma eğilimi gösterebilir. Örgütün işlerin yapılış tarzı zamanla uygun olmayan bir şekle dönüşebilir. Örgütte işlerin yapılış tarzı zamanla uygun olmayan bir şekle dönüşebilir. Örgütün büyümesi ve değişen çevrenin getirdiği yeni sorumluluklar o andaki yönetimin kültür üzerindeki potansiyel etkisinin daha büyük olmasını sağlayacaktır. Bu etki, yöneticilerin örgütsel inançların yeni durumlara uygun bir şekil almalarını sağlamaları yönünde oluşabilir.

- Ulusal kültürün etkisi: Ulusal kültür, değerler, inançlar ve temel varsayımlar çerçevesinde örgütsel kültürün belirlenmesine yardım eder. Örgüt kültürü, ulusal kültürün bireye güç ve kontrole bakış açılarını yansıtacaktır.

2.2.2.Örgüt Kültürünün Fonksiyonları Ve Yararları

Örgüt kültürü bir örgütün başarısı için birkaç nedenden dolayı önemlidir. İlk olarak örgütün benimsediği vizyonun tanımlanmasını kolaylaştırır. Örgüt kültürü bir denge kaynağı olduğu için örgüt üyelerine güvenlik duygusu sağlar. Aynı zamanda örgütsel kültür iş görenlerin işlerini istekli bir şekilde yapmalarında teşvik edici bir rol oynar (Nevstrom ve Davis, 1993,s.58-59 aktaran Terzi, 2000,s.57). Örgüt kültürünü, çatışmaların olumsuz etkilerini en aza indirmek, işletmeye süreklilik kazandırmak ve işletme için tanıtıcı bir kimlik oluşturmak gibi diğer önemli yararlar da sağlamaktadır (Özdevecioğlu, 1993,s.13). Greenberg ve Baron (1995,s.540) örgüt kültürünün işlevlerini, örgüt üyelerine kimlik duygusu kazandırmak, örgütün misyonuna bağlılığı arttırmak ve davranış standartlarını açıklamak ve desteklemek olarak ifade etmektedir (Terzi, 2000,s.58). Schneider (1988,s.231) örgüt kültürünün temel işlevlerini; kontrol, koordinasyon ve bütünleştirme olarak üç başlık altında toplamıştır (Terzi, 2000,s.57). Unutkan (1995,s.71-77) Schneider'in sınıflamasına ek olarak motivasyon boyutunu eklemekte, örgüt kültürünün ortak değer, norm ve davranışlar aracılığıyla sosyal tatmin yarattığı ve bireyin motivasyonunda büyük

önem taşıdığını belirtmektedir. Özkalp ve Kirel (2003,s.161)e göre örgüt kültürünün beş önemli fonksiyonu vardır:

Birincisi, kültürün bir örgütü, diğer örgütten ayıran sınırlayıcı bir rolünün olmasıdır. Her örgütün kültürü onu diğer örgütlerden farklı kılar.

İkincisi, örgüt üyeleri için bir kimlik oluşturur. Yani bireyler kendilerini çalıştıkları örgütle bütünleştirirler. Bu onlara ayrıcalıklı bir benlik sağlar.

Üçüncü olarak, çalışan bireyler örgüte daha fazla bağlanarak, örgütün yararına özveride bulunabilirler.

Dördüncüsü ise, örgüt üyeleri arasındaki dayanışmayı arttırmasıdır.

Beşinci ve sonuncu görevi örgüt üyeleri için bir kontrol mekanizması olarak fonksiyon görmesidir.

Eren (2006,s.161-162) örgüt kültürünün fonksiyonlarını altı ana başlık altında incelemektedir:

1. Örgüt kültürü, çalışanların belirli standartları, normları ve değerleri anlamalarına ve böylece kendilerinden beklenen başarıya ulaşmaları konusunda daha kararlı ve tutarlı olmalarına, yöneticileri ile daha uyum içinde çalışmalarına yardımcı olur.

2. Örgüt kültürü, yeni yöneticilerin bilgi, beceri ve davranışlar kazanmalarına yardımcı olarak yetiştirme ve gelişmelerine olumlu katkıda bulunur.

3. Örgüt içi haberleşme ve bireyler arası ilişkilerde örgüt kültürünün oldukça önemli rolü vardır. Kültür, personel arasında birliktelik sağlar, biz duygusunu ve takım ruhunu geliştirir. Bireyleri birbirlerine ve işletmeye bağlar, bununla birlikte örgüt iklimini de olumlu yönde geliştirir.

4. Örgütlerde çeşitli nedenlerle ortaya çıkan çatışmalar (amaçlardaki farklılıktan, algılama farklılıklarından, örgüt için ilişki ve güç dağılımından doğan çatışmalar vb.) örgüt kültürünün geliştirdiği bazı standart uygulamalar ve süreçler yardımı ile azaltılarak yumuşatılabilir.

5. Örgüt kültürü sembollerle, seramonilerle, kahramanlarla, sloganlarla, hikâyelerle nesilden nesile aktarılarak örgütsel yaşamı sürekli kılar.

6. Kültür tanıtıcı bir kimlik gibidir. Bir örgüt hakkında değerlendirmeler o kurumun kültürüyle yapılır. Davranış, tutum, örgüt içi ve örgüt dışı ilişkilerde kurum kültürünün izlerine rastlanır.

Schein (1989,s.52-66) kültürün örgütsel problemlerin çözümü üzerindeki etkilerine değinerek, örgüt kültürünün işlevlerini, “Hayatta kalma ve dış uyum problemlerini çözme” ve “İç bütünleşme” olarak iki ana başlıkta incelemektedir (Terzi, 2000,s.57).

1. Hayatta kalma ve dış uyum problemlerinin çözümünde örgüt kültürünün işlevleri:

- Misyon ve Strateji: Temel görev ve ana misyonun açık ve gizli işlevlerinden ortak anlayışlara ulaşma.
- Amaç: Ana misyondan türetilmiş amaçlar ekseninde ortak anlayışlar geliştirme.
- Araçlar: Yetki dağılımı, ödül sistemi, iş bölümü ve örgütsel yapı gibi amaçlara ulaşmamda kullanılan araçlar üzerine ortak fikirler geliştirme.
- Ölçümler: Bilgi ve kontrol sistemleri gibi grubun amaçlarını nasıl daha iyi yerine getireceğinin ölçümünde kullanılan kriterler üzerine ortak fikir geliştirme.
- Düzenlemeler (Correction): Amaçlara ulaşamama durumunda uygun iyileştirici ya da onarıcı stratejiler oluşturma hususunda ortak fikir geliştirme.

2. İç bütünleşme problemlerinin çözümünde kültürün işlevleri:

- Ortak dil ve kavramsal sınıflamalar: Eğer iş görenler birbirlerini anlamazlarsa ve iletişime girmezlerse bir grubun tanımlanması imkânsızlaşır.
- Grup sınırları ve kriterler: Herhangi birinin grup üyeliğini belirleyen kriterler oluşturmada ve kimin içeride, kimin dışarıda olduğunu anlamada ortak fikir geliştirme.
- Güç ve statü: Her örgüt kendi hiyerarşisinin belirlediği roller ve kriterler içerisinde, bir kimsenin gücü nasıl kazanacağını, nasıl sürdüreceğini çözüme kavuşturmak zorundadır. Bu alandaki uzmanlaşma üyelerin karşı çıkışlarını yönetmeye yardımcı olmada can alıcı bir noktadadır.
- Samimiyet, arkadaşlık ve sevgi: Her örgüt benzer ilişkilerin kurallarını belirlemelidir. İş görenler arasındaki ilişkilerde açıklık ve samimiyet, görevlerin yönetim şartları içerisinde ele alınmalıdır.
- Ödüller ve cezalar: Her grup hangi davranışların güç ve statü sağlayacağını, hangi davranışların ise statü kaybettireceğini ve cezalandırılacağını bilmek zorundadır.

Kültürün örgütlerde iş görenlere iletişim yoluyla bilgi sağladığını, kabul edilen ve edilmeyen davranışların belirlemede çok önemli bir rol oynadığını, kültürün iş görenlerin yapacakları şeyler hakkında kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlayabileceğini, bu durumun da örgütsel amaçları başarmada daha sıkı çalışmalara yol açacağını, kültürün kalbini oluşturan değerlerin tüm iş görenlere ve yöneticilere stratejinin oluşturulması ve uygulanması aşamasında rehberlik yapacağını bazı araştırmacılar kültürün işlevleri olarak belirtmektedir (Barney ve Griffin, 1992,s.366; Smith ve diğerleri 1982,s.41; Lei ve diğerleri 1990,s.35 aktaran Terzi, 2000,s.61).

2.2.3.Örgüt Kültürünün Özellikleri

Çeşitli düşünürlerin üzerinde fikir birliği oluşturdukları örgütsel kültürün özelliklerini dört ana grupta toplayabiliriz. Bunlar(Eren, 2006,s.138-139):

1. Örgüt kültürü öğrenilmiş veya sonradan kazanılmış bir olgudur: Diğer bir deyimle kültür örgütün faaliyet konusu ve faaliyet sektörü, toplum içindeki misyonu, geçmiş dönemlerde başarılı görevler yapmış olan ve halen görevde bulunan üst kademe yönetici ve liderlerin empoze ettiği norm ve davranışlarla ortaya çıkar ve tüm üyeleri(çalışan görevlileri) etkiler. Böylece, üyeler bireysel kültürü oluşturan bilgi, inanç, tutum, norm, değer ve davranışları öğrenir ve kazanırlar.

2. Örgütsel kültür grup üyeleri arasında paylaşılr olmalıdır: Örgütsel kültür her örgüt için ayırıcı bir nitelik taşıyan, örgütün kendi özelliklerinin ortak ürünüdür. Örgüte üye olan kimse bu ortak ürüne inanmalı, saygı duymalı, onun yaşaması ve geliştirilmesi için örgütteki üyelere ve özellikle yeni iştirak edenlere sözleri ve davranışları ile mesajlar iletmeli, hikâyeler anlatmalı, geçmiş tecrübelerini aktararak, paylaşmalıdır. Örgütsel kültür böylece yaşayacak, tüm üyeler tarafından paylaşılacak ve örgütün tümünde yayılma veya anonim olma özelliğini kazanacaktır. Buna kültürün hikâyelerle, sembollerle, seremonilerle yayılması ve tüm üyeler tarafından aynı şekilde algılanıp uygulanması da denebilir.

3. Örgüt kültürü yazılı bir metin halinde değildir. Örgüt üyelerinin düşünce yapılarında, bilinç ve belleklerinde inanç ve değerler olarak yer alır: Örgüt kültürü E. Schein isimli düşünüre göre, üç katmana ayrılarak incelenir. Her katman kültürün yansıması ve anlaşmasına katkıda bulunur. Birinci katman fiziksel düzen ve sosyal çevredir. Üretimde kullanılan teknoloji, iş akışı, iş düzeni, konuşulan dil, toplantı odası düzeni, toplantıları yapma ve tartışma düzenidir. Buna üst katman diyoruz.

Orta katmanda ise, davranışlara rehber olan ve sorun çözüm yollarını oluşturan değer yargılarını birbirleri ile konuşarak birbirlerine aktarırlar ve aşırlar. Alt katmanda ise, örgütte genel kabul görmüş varsayımlar vardır. İnanç ve değerlerin oluşmasında bu varsayımların tüm üyelerce bilinmesi ve farkında olunması gerekir. Kilman isimli düşünür de, örgüt içindeki birtakım varsayımların ve gerçeklerin bilinmesi, kişilerin düşünce yapısı içinde yer alarak, davranışlar için değer ve inanç sistemi oluşturulması gereğini savunur. Bunlar yazılı değildir. Ancak en üst katmandan alt katmana kadar varsayımların bilinmesi ve kabullenilmesi yani farkında olunması çok güçlü bir iletişim paylaşım ve örgütsel öğrenmeyi zorunlu kılar. Bu yapılamaz ise birey birçok şeyi farkında olmadan öğrenir, doğru olarak kabul eder ve basmakalıp şekilde uygulamaya koyar. Bilinçliliğin geliştirilmesi ve yayılması güçlü inançları, daha bilinçli davranışlar olarak ortaya çıkarır. Bu nedenle örgütsel öğrenme ve paylaşım, yazılı olmayan veya yazılı olarak ifade edilmesi zor olan örgütsel kültürde çok önem taşımaktadır.

4. Örgüt kültürün dördüncü özelliği düzenli bir şekilde tekrarlanan veya ortaya çıkarılan davranışsal kalıplar şeklinde olmasıdır: Kültürün öğrenilmesinde ve yayılmasında birbiri ile ilişkili, birbirini tamamlayan ve anlamlı hale getiren davranışsal kalıplar önemlidir. Çünkü kültür, inanç sistem ve değerlerin sonucunda ortaya çıkan üyelerce sergilenen, kendi içindeki bir bütünleşik sistem oluşturan davranış kalıpları sisteminden oluşmaktadır. Örgütsel kültürün düzenli ve tekrar edilen, geçmişten bugüne, bugünden de geleceğe aktarılan bir yapısı vardır. Örgüt içinde üyelerin gösterdikleri ve diğer üyelere aktardıkları, kullandıkları diller, semboller, seremonik hareketler çoğu zaman üyelerin otomatik olarak ve sorgulamadan aldıkları ve kabullendikleri ortak davranış kalıplarıdır. Bunların nedenleri örgüt üyelerine zamanla, yeri geldikçe ve fırsatlar ortaya çıktıkça verilmeli, örgütsel öğrenme gerçekleştirilmeli ve öğrenen organizasyonların yöntem ve teknikleriyle aktarılacak pekiştirilmelidir.

Tevrüz işletmelere özgü bazı fonksiyonel özellikler, süreçler ve yapıları dikkate alarak örgüt kültürüne ilişkin şu özellikleri belirlemiştir(1996,s.88):

- İşletme kültürü kendini oluşturan parçalarla bütüncül bir özellik taşır.
- Kültür, işletmedeki insanlar arasında uzun süreli etkileşim ve sosyalleşme süreci içeren tarihi bir perspektifi yansıtır.

- Kültür, işletmenin yapısal özellikleri yansıtan kavramlarla değil, antropolojik kavramlarla açıklanabilir.

- Kültürün değiştirilmesi çok zor ve uzun vadeli olduğunda, kültürün bütünü yerine onu oluşturan değişkenlerin değişimine gidilir.

- Kültür,  rg t içindeki insan davranışlarının ifade sel boyutuyla ilgili sembolik birikimlerini içerir.

- Kültürel öğelerin oluşumunda, insanlar arası duygusal ilişki önemli rol oynadığından, kültür değişkenleri duygu yüklüdür.

- Kültürün çekirdeğini, işletmede çalışanların zihinlerinde yarattıkları dış dünya ile ilgili deneyimlerine düzen ve anlamlılık getiren, doğruluğu sorgulanmadan kabul edilen bilinç dış düzeydeki varsayımlar oluşturur.

Yapılan araştırmalar sonucunda örgüt kültürünün sahip olduğu özellikler aşağıdaki şekilde sıralanmıştır ( r c , 1994,s.126;  zkalp ve Kirel, 2003,s.144):

- Bireysel Katılım veya Teşebbüs: Bireylerin  rg t içinde sahip oldukları sorumluluğun derecesi.

- Risk Toleransı: İş görenlerin yaratıcılık, risk alma ve daha aktif olma gibi konularda  zendirilme derecesi.

- Y n: Örgütün yarattığı amaçların ve başarı beklentilerinin derecesi.

- Birleşme: Örgüt içindeki bölümlerin koordineli bir biçimde çalışmaya teşvik edilmesi.

- Yönetim Desteği: Yöneticilerin astlarına sağladıkları iletişim, destek ve yardımın derecesi.

- Kontrol: İş görenlerin davranışlarını kontrol eden kural ve kaidelerin düzeni.

- Benlik: Örgüt içindeki bireylerin kendilerini örgütle veya çalıştıkları grupla veya profesyonel kişilerle b t nleştirebilmeleri, özdeşim kurmalarıdır.

- Ödül Sistemi: Maaş artışı, terfi gibi ödül araçlarını kullanımında adil olma, performans kriterlerini  nde tutulma derecesi.

- Çalışma Toleransı: Çalışanların kendilerine yöneltilen eleştirilere karşı kendilerini savunmalarında gösterilen desteğin derecesi.

- İletişim Kalıpları: Örgütsel iletişimin formal hiyerarşı ile sınırlı olmama derecesi.

2.3. ÖRGÜT KÜLTÜRÜNÜN ÖĞELERİ

Örgütsel kültürlerin temelini neyin oluşturduğu, bu kültürlerin içeriklerinin evrensel bazı başlıklarla ifade edilip edilemeyeceği konusunda da bilim adamları ve araştırmacılar arasında çeşitli tartışmalar yapılmaktadır(Şişman, 1994,s.64). Örgüt kültürünün temel öğelerinin neler olduğu konusunda örgüt kültürü ile ilgili alan yazın incelendiğinde kültür kavramının tanımında olduğu gibi değişik yaklaşımların olduğu görülmektedir(Terzi, 2000,s.37). Temelde benzerlik gösteren bu yaklaşımlar değerler, normlar, davranışlar, törenler, gelenekler, ayinler vb. gibi olguları ele almaktadır (Unutkan, 1995,s.45).

Pettrigrew (1979,s.574) örgüt kültürün öğelerini semboller, ritueller (adetler), dil, inanç ve mitler olarak açıklamaktadır (Terzi, 2000,s.37). Duncan (1985) örgüt kültürün öğelerini sembol, tören, kahraman, varsayım, değer, inanç ve anlamlar sıralamaktadır(Bakan, 2004,s.26). Lundberg (1985) ve Dyer (1988) örgüt kültürün öğelerini **artifaktlar** (İnsanlar tarafından yapılan şeyler), **perspektifler**, **değerler** ve **sayıtlılar** olmak üzere dört boyutta açıklamaktadır (Şişman, 1994,s.65).

Schein (1984,s.4) göre örgüt kültürünün üç temel düzeyi vardır(Terzi, 2000,s.38):

1. Artifaktlar: Görülebilen fakat deşifre edilmeyen buluşlar, teknoloji, sanat ve görülebilen, işitilebilen davranış örüntüleri,

2. Değerler: Örgüt üyelerinin olay, durum ve davranışları değerlendirmede, yargılamada benimsemiş oldukları ölçütler,

3. Temel varsayımlar: : Örgüt üyelerinin

- Çevreye ilişkin
- Gerçeğin, zamanın ve mekânın doğasına ilişkin
- İnsan faaliyetlerinin doğasına ilişkin
- İnsan ilişkilerinin doğasına ilişkin kanıksanmış, görülmeyen ve tahmin

edilen yargılarından yahut inançlarından oluşmaktadır.

Örgüt kültürün öğelerine ilişkin yukarıdaki sınıflama biçimlerinden Schein (1984,s.4)in örgütsel kültürü açıklama yöntemi kullanılarak okullarla ilgili bazı örgütsel kültür araştırmaları yapılmıştır. Schein (1984,s.4)in örgütsel kültürü

açıklama yönteminin işletmelerde başarıyla kullanıldığını belirten Plath (1987), bu yöntemin okullardaki örgüt kültürünü açıklamak için kullanılıp kullanılmayacağını sınamak amacıyla bir araştırma yapmış ve bu yöntemin okulların örgütsel kültürünü açıklamak için de başarıyla kullanılabileceği sonucuna varmıştır. Dört yüksekokulda örgütsel kültürün özelliklerini araştıran Kafka(1988) da örgütsel kültürünün açıklanmasında Schein (1984,s.4)in örgütsel kültürü açıklama yöntemini kullanmıştır. Daniel (1989) de ortaokullarda örgütsel kültür araştırmaları için bir algı dayanağı geliştirmeyi amaçlayan araştırmasında, Schein (1984,s.4)in örgütsel kültürü açıklama yöntemini temel almıştır (Şişman, 1994,s.66-67). Bu çalışmada Schein (1984,s.4)in örgütsel kültürü açıklama yöntemini temel alınmıştır.

2.3.1.Temel Değerler

Değerler örgüt kültürünün oluşumunda temel oluşturmaktadır. Her toplum nasıl kendine özgü birtakım değerlere sahipse o toplumda var olan örgütlerin de kendilerine özgü birtakım değerleri vardır. Hangi davranışların iyi, doğru, arzulanır nitelikte olduğunu belirleyen ve aynı zamanda kişi ve toplumlar için doğruları ortaya koyan değerlerdir. Değerler normatif yani kural koyucu nitelik taşımakta ve örgüt kültürünün temelini oluşturmaktadır (Unutkan, 1995,s.47)

Paylaşılmış kavramlardır. Değerler iş görenlerin başarısını belirlemede çok sık başvurulan bir ölçüttür. Paylaşılmış değerler, örgütsel karakteri ve örgütsel kimlik duygusunu anlamada önemli bir belirleyicidir (Çelik, 2002,s.39). Paylaşılmış değerlerden kasıt, örgüt için neyin önemli olduğudur (Owens, 1998,s.165 aktaran Terzi, 2000,s.43). Değerler iş görenlerin işlem ve eylemlerini nitelendirmeye yarayan ölçütlerin kaynağıdır. İnsan, nesne ve olayların örgüt toplumunca ne değerde bulunulduğunu örgütçe geliştirilen kültürel değerler belirler. Değerler, normlardan daha geniş ve daha soyut kavramlardır, normların haklılayıcılarıdır. Bir norm kültürel değerlerden kaynaklanmadıkça meşru olmaz. Bir normu iş görenlerce uygulanması gereken bir kural veya ölçüt niteliğine ulaştıran, dayandığı kültürel değerlerdir (Başaran, 1991,s.112).

Değerler, başarı için önemli olduğuna inanılan performans standartları, müşteri ve iş görenlere nasıl davranıldığı konusunda örgütlerin sahip olduğu inançlardır(Rande, 1998,s.244 aktaran Terzi, 2000,s.42). “Müşteri veli nimetimizdir.” , “Bu örgütte en önemli kaynak insandır.” şeklindeki düşünce

biçimleri bir örgütün sahip olabileceği değer örüntülerine örnek olarak verilebilir (Terzi, 2000,s.42). Bir örgüt için değerler kısaca “neyin önemli olarak görüldüğü” ifade etmektedir (Davis, 1988,s.138 aktaran Şişman, 1994,s.80).

Hofstede (1980,s.18-25) kültürün yapı taşları olarak nitelendirdiği değerleri, belirli bir durumu diğerlerine tercih etme eğilimi olarak tanımlamaktadır. Schermerhorn (1994,s.436) a göre ise, örgüt tarafından paylaşılan değerler, şu işlevleri yerine getirir (Terzi, 2000,s.42):

- Belirli bir değeri olan olağan eylemlerin önemli eylemlere dönüşmesine yardım eder.

- Örgütü toplumun etkili değerlerine bağlar.
- Ayırt edici bir rekabet avantajı sağlar.

Weiss (1986,s.243-247) e göre örgüt kültüründe bulunması gereken değerler şunlardır(Bakan ve diğerleri 2004,s.38):

- İnsanlara saygılı davranma ve değer verme, örgüt kültürünün ayrılmaz bir parçası olmalıdır.
- Örgütte yönetim, yeni fikirlere ve önerilere açık olmalı ve değer vermelidir.
- Optimum standartlarda hizmet amaçlanmalıdır. Hizmet en yüksek değer olarak kabul edilmelidir.
- Örgütte müteşebbis ruhuna önem ve değer verilmelidir.
- Örgütte sinerjiye değer verilmelidir. Örgütte çalışan bireylerin beceri ve yeteneklerinden maksimum düzeyde yararlanarak örgütün gelişmesi sağlanmalıdır.
- Liderliğe değer verilmelidir.
- Örgütte mevcut değerlere uygun ve tutarlı davranmalıdır.

Schein (1984) a göre de örgütsel değerlerin kaynağını; örgüt üyelerinin insan, çevre ve bu ikisinin etkileşimi sonucu ortaya çıkan durumlarla ilgili olarak kabul ettikleri temel sayıtlılar oluşturmaktadır (Şişman, 1994,s.80). Örgütün kültürel değerlerinin kaynağı, toplumun inançlarına dayanır. Pasquale Galgliardi”ye göre örgütsel değerlerin oluşumu dört aşamada gerçekleşmektedir (Üçok, 1989,s.317):

1. Örgütün kuruluşu sırasında onun liderlerinin bilinçli bir görüşü vardır. Bu inançlar, liderin eğitimi, tecrübesi ve çevresi hakkındaki bilgisine dayanan inançlardır. Bu inançlar onun bir girişimde bulunmaya, insanları ve kaynakları bir

araya getirecek bir ürün ortaya çıkarmaya iter. Bu aşamalarda örgütün bütün üyeleri kendisi ile aynı düşünceyi paylaşamayabilirler. Ancak liderin davranışları istediği biçimde yönlendirme gücü vardır.

2. Lider tarafından yönlendirilen davranışlar, istenilen sonuca ulaştığında, tecrübeye dayandırılmış olan inançların bütün üyeler tarafından benimsenmesi ve bir referans kriteri olarak kullanılması beklenir.

3. İstenilen sonuçlara ulaşmaya devam edildiğinden emin olan örgüt üyeleri, ilgilerini sonuçlardan nedenlere çevirir. Sonuçlar örgütte zamanla göz ardı edilir ve sadece nedenler ortada kalır. Böylece hangi nedenlerin ve yöntemlerin geçerli olduğu önem kazanır.

4. Sorgusuz benimsenen değerler, giderek örgüt üyeleri tarafından yaşanmaya çalışılır.

Değerler, bir örgüt içerisinde neyin arzu edildiği ile ilgili paylaşılmış görüşler olduğundan örgüt kültürünün altındaki varsayımları yansıtır. Değerler aynı zamanda iş görenlerin örgüt içerisinde başarılı olmak için ne yapmaları gerektiğini ve örgütün temel karakterini tanımlayıcı özelliklere sahiptir (Hoy ve Miskel, 1991,s.215 aktaran Terzi, 2000,s.44)

Robbins (1989,s.119) değerleri taşıdıkları vurgulara ve yönelimlere göre şu şekilde sınıflandırmıştır(Bakan ve diğerleri 2004,s.39):

- Kurumsal değerler: Kritik, rasyonel yaklaşımlar vasıtasıyla gerçekliğin keşfedilmesine büyük önem verirler.

- Ekonomik değerler: Yarar ve pratikliğe göre değerlendirme vurgusuna sahiptirler.

- Estetik değerler: Biçim ve uyumun önemine yöneliktirler.

- Sosyal değerler: İnsan sevgisi ve ilişkilerine dair taşınan değerlerdir.

- Politik değerler: Güç kazanımına ve etki alanının genişletilmesine yönelik değerlerdir.

- Kutsal değerler: Rasyonel dünya dışındaki oluşumları anlamaya ve açıklamaya önem veren değerlerdir.

Thevenet (1986,s.96) ise değerleri dört bölümde incelemektedir(Erdem, 1996,s.38):

1. Açıklanan değerler: İşletmenin hangi kriterlere dayandığının bilinmesi için işletmenin belgelerinde yer alan değerlerdir; başkanın konuşmalarında, işletme gazetesinde, dış iletişim araçlarında, reklamlarında belirtilirler.

2. Görülen değerler: Olaylar ve kararlarda somutlaşan ve çok fazla açıklanmayan değerlerdir. Önemli bir kişinin yarattığı ya da karşı çıktığı bir değer olabilir: yönetici, ürün ve strateji seçimi, rekabetle mücadele şekli, dış iletişim ve başarı ödüllendirmede görülür.

3. Operasyonel değerler: Günlük uygulamalarda görülen değerlerdir; kontrol sistemleri(bütçe, performans, ücret değerlendirme), işe alma, büro düzenleme, kariyer yönetimi, yapısal ilişkiler(şube, bölümler arası) bu değerleri ifade eder.

4. Tutumlar: Her işletmede değer sistemini yansıtan tutumlara sahiptir. Bu tutumlar işletmenin rekabet, ekonomi, pazar, bürokrasi konusunda sahip olduğu dünya görüşüdür.

Örgüt içerisindeki değerler sistemi işlevsel(fonksiyonel) ve seçkin (elitist) olarak iki şekilde oluşabilir (Wiener, 1988,s.537 aktaranlar: Erdem, 1996,s.38-39; Terzi, 2000,s.44-45). **Fonksiyonel değerler**, organizasyon üyelerinin faaliyetlerini yürütme biçimini kapsar; özellikle amaçlarda, fonksiyonlarda ve operasyon stillerinde odaklaşır(üretim kalitesi, müşteri hizmeti, yenilik...). Fonksiyonel değerler üretimde kalite, müşteri hizmetleri ve yenilik çerçevesinde, müşteri her zaman haklıdır, yeni bir fikri asla öldürme, kalite bizim işimizdir şeklinde ifade edebiliriz.

Elitist değerler ise, statü ve işletmenin üstünlüğüne dayanır; işletmenin diğer kurumlar ve toplumla ilişkilerinde organizasyonun kendisine, ürünlerine ve üyelerinin önemine ilişkin değerlerdir. Bir anlamda elitist değerler işletme milliyetçiliği gibidir ve örgüt hakkında güçlü hisler oluşturur. Bu değerleri, bir numarayız, en iyiyiz şeklinde ifade edebiliriz.

2.3.2. İnançlar

İnançlar gerçeğin şimdi ve geçmişte nasıl olduğuna ilişkin bireyin bilgilerinden oluşur. Başka bir deyişle inançlar bireyin çevresiyle ilişkisinde edindiği bilişleridir (Trompenaars, 1993 aktaran Bozkurt, 1996,s.91). İnançlar, bireyin kendi dünyalarının(iç âlemlerinin) bir yönü ile ilgili algıların ve tanımların meydana getirdiği sürekli duygular ağıdır (Eren, 2006,s.173).

2.3.3.Tutumlar

Tutum, bireyin kendi dünyasının (iç âlemlerinin) bir yönü ile ilgili olarak, belirli değer yargılarına ve inançlarına bağlı olarak ortaya çıkan coşku ve tanıma süreçleridir. Tutumlar belirli değer yargılarının ve inançlarının arkasında gizlidirler. Tutumlar yaşam olayları karşısında davranış ve hareket biçimi olarak şekillenirler (Eren, 20006,s.172). Başka bir deyişle, inanç ve değerlerin hayata dökülmüş somut şekilleri olarak ifade edilir(Bakan ve diğerleri 2004,s.43).

2.3.4.Kahramanlar

Kahramanlar örgütün değerlerini ve kültürünü kişiliklerinde somutlaştıran insanlardır. Örgüt içinde her üyenin kişisel performansını ve başarısını örnek aldığı kişiler olan (Özkalp ve Kırel, 2003,s.171) kahramanlar, kültürel değerleri canlandırır ve iş görenlerin yapacakları eylemlerde takip edecekleri gerçek bir model oluştururlar. Kahramanlar, kültür içerisinde yüksek değere sahip hayal mahsulü veya gerçek insanlar olup, iş görenlerin davranışına model oluşturarak, örgütsel kültür değerlerinin kişiselleşmesine yardım ederler (Deal veKennedy, 1982,s.15; Hofstede ve diğerleri 1990,s.191; Myerson ve Hamilton, 1986,s.9 aktaran Terzi, 2000,s.56-57).

Örgütsel kahramanlar örgüt açısından ideal özelliklere sahip olarak görülen üyelerdir. Örgütün en üst düzeydeki yöneticisi, bir lider ve kahraman olarak görülebileceği gibi, söz konusu lider ve kahramanlar, örgütün diğer üyeleri arasından çıkabilir. Deal and Kennedy (1982) örgütsel kahramanların, örgüt üyeleri için rol modeliği oluşturma, performans ölçütlerini gösterme, örgütü dış çevreye karşı temsil etme ve örgüt üyelerini güdüleme gibi önemli bazı işlevleri yerine getirebileceğini belirtmiştir. Etkili ve güçlü kültürlere sahip örgütler, düşünce, davranış, kişilik ve başarıları ile örgütün değerlerini temsil eden örgütsel kahramanları sürekli yaşatır, anar ve kutlar. Bir okulda da öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında okulun geçmişiyile ilgili bazı örgütsel kahramanlardan(yönetici, öğretmen, memur, öğrenci), onların başarılarından, düşünce, davranış ve kişilik özelliklerinden söz edilebilir. Bu kahramanlar çevresinde anlatılan hikâyeler, okul üyelerine bazı değerleri aktarma ve onların okul ve grupla bütünleşmelerinde, örgütsel amaçlar doğrultusunda güdülenmesinde etkili bir kontrol aracı olarak kullanılabilir (Şişman, 1994,s.72-73).

2.3.5.Temel Sayıtlılar (Varsayımlar)

Kişi ya da grupların davranma, düşünme ve hissetme söyleyişlerin referans çerçevesini oluşturan, bilinç dışı düzeye itilmiş ilkelerdir. Bu ilke sisteminin değerler sisteminden farkı, sayıtlıların bir kültürel biçim içinde başka seçeneklerle kıyaslama imkânı bırakmayacak derecede doğal kabul edilen egemenliğidir. Dolayısıyla sayıtlılar, gerçeğin algılanmasının referans çerçeveleri olarak kullanılırlar. Sayıtlılar, belli bir zaman içerisinde sistemin kendisine mal ettiği, bilinçaltı düzeyde de doğru kabul edilen ve üzerinde kuşku duyulmayan “temel varoluş ilkeleri olarak” insan etkileşimine yön verirler. Sayıtlılar, örgütsel kültürün değer, inanç ve norm sistemine yön verir niteliktedir (Bozkurt, 1996,s.91-92)

Bir örgütsel kültür ögesi olarak temel sayıtlılar, örgütü oluşturan birey ve gruplarca paylaşılan, örgütteki insan unsuru, örgütsel ve çevresel sorunlar, insan ilişkileri ve eğilimi ile bütün bunlara ilişkin gerçek ve doğrunun doğasıyla ilgili temel yorumları içermektedir (Schein, 1988,s.21 aktaran Bakan ve diğerleri 2004,s.45). Örgüt üyelerinin kendilerini ve dış dünyayı algılama ve kendi düşüncelerine göre değerlendirme biçimleridir (Johnson ve Scholes, 1999,s.236 aktaran Çarıyev, 2004,s.22).

Varsayım ya da hipotez sözcükleriyle aynı anlamda kullanılan sayıtlı sözcüğü “doğru kabul edilen yargı genellemelerini” ifade etmektedir. Killmann’a göre sayıtlı bir konuda neyin mantıklı ve doğru olduğuyla ilgili olarak ortaya çıkan ve kabul edilen sonuçtur. İnsanların sahip olduğu temel sayıtlılar, insanların tüm eylemlerini, çevre ilişkilerini ve kararlarını farkında olmadan önemli oranda etkiler. Bu sayıtlılar, kültürün doğa, insan ve insan ilişkilerine bakış açısını yansıtmakta olup, birey ya da grubun dünyayı görüş ve düşüncesinin alışkanlık haline gelmiş biçimi olarak da görülebilir (Killmann, 1983,s.3; Wilkins ve Peterson, 1988,s.268 aktaran Şişman, 1994,s.82-83).

Literatürde sayıtlılar ve inançlar bazı yazarlarca aynı anlamda kullanılmışsa da temel sayıtlılar ve inançlar arasında bazı farklar vardır. Bunlar (Brown, 1995,s.22-23 aktaran Bakan ve diğerleri 2004,s.46):

1. İnançlar bilinçli, sayıtlılar ise bilinçsizce oluşur.
2. İnançlar çelişkili ve tartışılır. Temel sayıtlılar ise tartışmaya açık değildir ve sorgusuzca kabul edilirler.

Schein (1985) örgütsel kültür ile ilgili sayıtları şu şekilde sınıflandırmıştır(Şişman, 1994,s.84-104).

2.3.5.1. İnsan-Çevre İlişkilerinin Doğasına İlişkin Sayıtlar

Örgütsel açıdan çevre, örgütün içinde yer aldığı, faaliyetlerini sürdürürken karşılıklı etkileşim içersinde olduğu, siyasal, ekonomik, teknolojik ve sosyo kültürel çevreyi içine almaktadır. Bir örgütün üyeleri, içinde bulundukları örgütün yaşamı, kaderi ve geleceği konusunda kendilerinin ne ölçüde etkili olabilecekleri konusunda farklı inanç ve görüşlere sahip olabilirler. Örgüt üyeleri, örgütün içinde yer aldığı söz konusu dış çevreyi etkileyebileceklerine, yönlendirebileceklerine, kontrol edebileceklerine, değiştirebileceklerine inanabilecekleri gibi; onu etkileme, kontrol etme, yönlendirme ve değiştirme gücüne sahip olmadıklarına; bu nedenle de söz konusu çevreye boyun eğmek, ona tabi olmak, uymak gerektiğine de inanabilirler. Bu bağlamda bir örgütün amaç ve görevle ilgili temel sayıtları, kendini çevresel gerçeklerin dışında ve ondan soyutlanmış kabul ediyor, dış çevreyi ve bu çevre içinde yer alan örgütün müşterilerini, rakiplerini görmezden geliyorsa; bu örgütün sonuçta yaşamını sürdürme konusunda sıkıntılarla karşılaşacağı söylenebilir (Schein,1985,s.87 aktaran Şişman, 1994,s.85). Buna karşın, bir örgütün amaç ve görevle ilgili temel sayıtları kendini çevresel faktörlerle etkileşim içinde görüyorsa, bu örgütün faaliyetlerini başarıyla sürdürebileceği ve yaşamını sürekli kılabileceği sonucuna ulaşılabilir (Bakan ve diğerleri 2004,s.46).

2.3.5.2. Gerçeğin Doğasına İlişkin Sayıtlar

Schein (1985,s.89-90) gerçeği; fiziksel, bireysel ve sosyal gerçek olmak üzere üç boyutta açıklamamaktadır (Şişman, 1994,s.85).

Fiziksel gerçek: Nesnel veya deneysel ya da bilimsel olarak nitelendirilebilen gerçektir. Farklı kültürler, fiziksel gerçeği değişik biçimlerde yorumlayabilir ve bu nedenle de neyin gerçek olup olmadığı, gerçeğe nasıl ulaşılacağı konusunda, farklı kültürlerin insanları, farklı sayıtlara sahip olabilirler (Schein, 1984; Scneider, 1989 aktaran Şişman, 1994,s.86). Scneider (1988,s.233) batı kültüründe fiziksel gerçeğin, genelde deneysel ve olgusal olarak tanımlanabileceğine; bazı doğu kültürlerinde ise bu gerçeğin genelde mantıksal, felsefi ve metafizik ilkelerle açıklanabileceğine ilişkin sayıtların egemen olduğunu ileri sürmektedir (Şişman,

1994,s.86). Schein (1988) ise fiziksel gerçeğin istisnalar dışında, hemen her kültürün insanların çoğu tarafından kabul edildiğini belirtmektedir (Şişman, 1994,s.85).

Bireysel gerçek: İnsanların her birinin kendine özgü olarak kabul ettiği gerçek ya da doğrulardır. Bu gerçek, kişisel yaşantı ve deneyimlerin bir sonucu olup soyut niteliklidir (Schein, 1985,s.90 aktaran Şişman, 1994,s.86).

Sosyal gerçek: Bir grubun üyelerinin birtakım sosyal konularda kabul ettikleri gerçek ya da doğrulardır. Herhangi bir grubun üyeleri, fiziksel olarak sınamamayacak, ölçülemeyecek bazı sosyal konu ve durumlarla ilgili olarak kendi aralarında bir uzlaşma sağlamış olabilirler. Örneğin, birçok politik görüşler, insanlar, insan yaşamı ve yaşam sonrası konulardaki bazı inançlar bu boyutta düşünülebilir. Bu konuda bir grubun üyelerinin belki de en önemli sosyal gerçeklerinden biri, söz konusu grubun sınırlarını tanımlayan “biz” ve “onlar” biçiminde gruplar arasında ayırım yapmada kullandıkları ölçütlerdir (Schein, 1985,s.89 aktaran Şişman, 1994,s.87). Buna göre, farklı kültürlerin içinde yer alan farklı grupların, sosyal gerçekleri de farklı olabilmektedir (Şişman, 1994,s.87).

Kısaca, her kültürde fiziksel, bireysel ve sosyal gerçeklerin varlığından söz edilebilir. Bir başka deyişle, her kültürde neyin gerçek olup olmadığına ilişkin yerleşmiş temel varsayımlar vardır. Ancak gerçekler konusundaki varsayımlar kültürden kültüre farklılık gösterebilir (Bakan ve diğerleri 2004,s.47).

2.3.5.3. İnsanın Doğasına İlişkin Sayıtlılar

Örgütsel açıdan ve bir örgütsel kültür ögesi olarak insan doğasıyla ilgili sayıtlılar kapsamında “İnsanın anlamı nedir? İdeal insan hangi özelliklere sahip olmalıdır? İnsan yaratılış itibarıyla iyi, kötü, tarafsız (ne iyi ne kötü) ya da karmaşık bir varlık mıdır? İnsan mükemmel olabilir mi? Yönetimle ilgili olarak X kuramı mı, yoksa Y kuramı mı geçerlidir? vb. (Schein, 1984; Dyer, 1988; Daniel, 1990; Tosi,1986 aktaran Şişman, 1994,s.93). İnsanların yukarıdaki sorulara verecekleri cevaplar, onların insan doğası konusunda kabul ettikleri temel kültürel sayıtlıları da yansıtabilir (Şişman, 1994,s.93).

2.3.5.4. İnsan Eylemlerinin Doğasına İlişkin Sayıtlılar

İnsan eylemlerinin doğası kapsamında, örgütsel yönden ele alınabilecek önemli bir nokta, iş ve oyunun nasıl görüldüğü; yapılan işin, insanın aile yaşantısı ve bireysel ilgileriyle olan ilişkilerdir. Bazı insanlar insan yaşamında gerekli temel öge

olarak iş yaşamına, bazıları aileye, bazıları ise bireysel ilgilere öncelik tanıyabilirler (Schein, 1985,s.103 aktaran Şişman, 1994,s.85). Dolayısıyla bazı insanlara göre iş yaşamında başarılı olmak insanı mutlu eder ve diğer ihtiyaçlarının karşılanmasına da imkân sağlar. Bazı insanlar için ise aile yaşamı, hatta diğer bazı insanlar için bireysel ilgiler, iş yaşamından daha önemlidir. Aile yaşamı mutlu olan bir insan iş yaşamında da başarılı olabilir, aksi takdirde huzurlu bir aile yaşantısına sahip olmayan birisinin iş yaşamının başarılı olması düşünülemez. Burada önemli olan nokta güçlü bir örgüt kültürüne sahip olabilmek için aynı örgüte üye olan bireylerin, örgütte yapılan işlerle ilgili etkinliklerin doğası konusunda benzer sayıtlıları taşımalarıdır. Örneğin bir üniversitedeki öğretim üyelerinden bir kısmına göre üniversite, öğrencilere eğitim hizmetinin verildiği bir kurum, diğer kısmına göre ise, akademik kariyer yapılacak bir yer olarak görülebilir. Bu durumda üniversiteyi hizmet verilecek kurum olarak görenler akademik kariyere önem vermezlerse, üniversitelerin nitelikli insan gücü yetiştirme, bilim ve teknolojinin ilerlemesini sağlamak gibi temel işlevlerini bütün öğretim üyelerinin katılımıyla sağlanması mümkün olmayabilir. Hâlbuki ideal olan durum bütün öğretim üyelerinin benzer sayıtlılara sahip olarak, üniversiteleri hem hizmet verilecek, hem de kariyer yapılacak kurumlar olarak görmeleridir (Bakan ve diğerleri 2004,s.48-49).

2.3.5.5. İnsan İlişkilerinin Doğasına İlişkin Sayıtlılar

İnsan ilişkileri konusundaki sayıtlılar, bir grubun yaşamını sürdürebilmesi için grup üyelerinin birbirleriyle olan çeşitli ilişkilerde uygun olarak kabul ettikleri yolları tanımlamaktadır (Schein, 1985,s.104 aktaran Şişman, 1994,s.100). İnsan arası ilişkiler, çok çeşitli ve değişik boyutlarda olabilir. Sosyal sistemdeki insan ilişkilerini Parsons beş başlık altında açıklamıştır (Schein, 1985,s.107 aktaran Şişman, 1994,s.99). Bunlar:

1. Duygusal ya da duygusallıktan uzak ilişkiler
2. Çok boyutlu ya da tek boyutlu ilişkiler
3. Evrensel ya da özel ilişkiler
4. İmtiyazlı ya da başarı merkezli ilişkiler
5. Birey ya da grup merkezli ilişkiler

İnsan ilişkilerinin doğasıyla ilgili sayıtlılar, ya yetki, güç ve hiyerarşiye dayalı yöntemlerin kullanılmasıyla; ya da etki, sevgi, saygı, dostluk ve iyi ilişkilerle işlerin

yapılmasını ve sorunların da bu yollarla çözümlenmesi gerektiğini temel yöntemler olarak görebilir. Bu sayıtlıların temelinde de daha önce belirtildiği gibi insanın doğası konusunda benimsenen sayıtlılar yatmaktadır. Örneğin iş görenler grubu işverenleri yalnızca kendi çıkarlarını gözetken, iş görenleri sömürmeyi amaçlayan kişiler olarak kabul ediyorsa bu grup, kendini söz konusu işverenlere karşı korumak için bir kontrol ve savunma sistemi geliştirmenin gerekliliğine de inanmış olacaktır. Eğer bu grup, işverenleri iş görenleriyle işbirliği yapma eğiliminde olduğunu, her iki tarafın çıkarlarına da önem verdiğini kabul ediyorsa, ilişkiler konusunda benimsenen sayıtlılar da grubun amaçlarını gerçekleştirmek için nasıl işbirliği yapılması gerektiğini vurgulamış olacaktır. Eğer bir örgütte egemen olan sayıtlılar, esas itibarıyla iş görenlerin çıkarlarının da gözetilmesi gerektiğini kabul ediyorsa bu örgüte iş görenlere verilen özerkliğin de yüksek düzeyde olması beklenir. Eğer bireysel ilişkiler hiyerarşiden daha önemli kabul ediliyorsa, yetki devri ve katılma fazla, merkeziyetçilik az düzeyde olabilir. Böylece insan ilişkileri konusundaki sayıtlıların, dış çevreyle ilişkilerin doğası, gerçeğin doğası ve insanın doğası konularındaki temel sayıtlıları da yansıttığı veya bunların birlikte ortaya çıktığı söylenebilir (Schein, 1985,s.104; Tosi, 1986,s.67 aktaran Schein, 1985,s.101).

Örgüt üyelerinin yukarıda beş başlık altında toplanan sayıtlılar konusunda aralarında tam bir uzlaşma varsa, bu grubun uyumlu bir grup olduğu; aksi takdirde bu grupta ortak bir kültürün gelişmediği veya birtakım alt kültürlerin ve kültürel çatışmaların olduğu söylenebilir (Bakan ve diğerleri 2004,s.50).

2.3.6. Normlar

Örgütsel kültür içinde davranışı etkileyen, sosyal sistemi kurumsallaştıran ve güçlendiren öğelerdir (Owens ve Steinhof, 1989,s.10 aktaran Bakan ve diğerleri 2004,s.54). Normlar, belirli durumlarda hangi davranışların kabul göreceği, hangilerinin ise kabul edilemeyeceğini belirleyen yazılı olmayan kurallardır. Bir başka deyişle, karşılaşılan sorunlar veya durumlar karşısında nasıl davranılacağına ilişkin örgüt üyelerinin uzun süre kendi aralarında müzakere yaptıkları ve sonunda üzerinde anlaştıkları kurallardır(Erdoğan, 1994,s.133). Luthans’a göre normlar örgüt içerisinde hangi işin nasıl yapılacağına ve arzu edilen çıktıyı nasıl elde edileceğine yardımcı olan davranış standartlarından ibarettir (Luthans, 1992,s.563 aktaran Çarıyev 2004,s.18).

Normlar, iş görenlerin örgüt içinde nasıl davranacağını, nasıl ilişkide bulunacağını, başkaları ile nasıl iletişimde bulunacağını gösterir. İş görenlerin rolleri, normlarla değerlendirilir. Örgütün kültürel normları kimi kez yasalarca benimsenerek, iş görenlerin örgüte karşı tutumlarını, örgüt içindeki ahlaki davranışlarını, otoriteye karşı boyun eğmelerini, sorumluluk üstlenmelerini düzenleyen yasal kural ve ölçütler olarak ortaya çıkar. Örgütün normları bir iş görenden beklenen rolleri belirlediği gibi, iş görenden haksız yere istenecek rolleri de engeller. Böylece normlar, iş görenin hangi rolleri oynayacağını, hangilerini oynayamayacağını göstererek davranışı yönlendirir (Başaran, 1982,s.113-114).

2.3.7. Artifaktlar

Artifaktlar, fiziksel çevrenin mimarisi, dili, teknolojisi ve ürünleri, sanatsal yaratılar, elbiselerin şekli, örgüt hakkında anlatılan hikâyeler, mitler ve törenler gibi grubun gözlenebilen unsurlarıdır. Kültürün bu aşamasında en önemli nokta artifaktların gözlemlenebilmesinin kolay deşifre edilmesinin zorluğudur. Kültürel artifaktlar, iş görenlerin birbirleriyle ve fiziksel çevreleriyle olan etkileşimlerinde aracılık eder (Hausfather, 1996,s.2 aktaran Terzi, 2000,s.39).

Dyer (1988,s.202) artifaktları sözlü, davranışsal ve fiziksel olarak üçe ayırmaktadır. Örgüt üyeleri tarafından paylaşılan mitler, hikayeler ve dil sözlü artifaktları; ritüel ve törenlerde yapılan eylemler davranışsal artifaktları; teknoloji, fiziksel çevrenin düzenlenmesi ve kullanılan iş elbiseleri gibi unsurlar da fiziksel artifaktları oluşturmaktadır (Terzi, 2000,s.39). Bowditch ve Buono (2001) da artifaktların bazı alt gruplarının şunlar olduğunu belirtmişlerdir (Bakan ve diğerleri 2004,s.52-53):

- Materyal nesneler: Yıllık raporlar, örgütün ürettiği ürünler, pazarlama broşürü gibi.
- Fiziksel donanımlar: Ofis bölgesinin kullanım şekli, büronun ve araba park alanının görünümü gibi.
- Teknoloji: Bilgisayar, faks makinaları, üretimde kullanılan alet ve makinalar gibi.
- Dil: Şakalar, anekdotlar, hikâyeler ve argo terimler gibi.
- Davranış özellikleri: Ritüeller ve törenler gibi.

▪ Semboller, kurallar, sistemler, prosedürler ve programlar: Ödüllendirme, değerlendirme ve terfi gibi.

2.3.8. Dil

Bir örgüte özgü yazılı ve sözlü dil, bu dil içinde yer alan argo ifadeler, deyimler, şakalar, mecazlar, teşbihler, sloganlar, selamlaşmalar sözel semboller arasında yer almaktadır. Her meslek grubunun (akademisyen, bilgisayar programcısı) kendine özgü bir dili olduğu gibi her örgütün de (karmaşık örgütlerde ise örgütteki her alt birime özgü) özel dillerin varlığından söz edilmektedir (Meek, 1988,s.466 aktaran, Şişman 1994,s.69). Örgüte özgü bu dil, mesleksen ve örgütsel terminolojiyi oluşturmaktadır (Şişman 1994,s.69). Örgüt kültürünü şekillendiren değer ve normların ifade edilmesi dil aracılığıyla gerçekleşir (Unutkan, 1995,s.49). Ortak bir kaynağı ne olursa olsun paylaşılan norm ve değerleri iletmede ve kültür için ortak payda oluşturmada dil önemli bir rol oynar. Dil bir diğer anlamıyla kültürün paylaşılan değer ve fikirlerini ifade eder. Birçok örgütte çalışanlar kullandıkları dil ile örgütün kültürünü ifade ederler. Bu dil aynı zamanda örgüt üyelerini birleştirici rol oynar (Özkalp ve Kirel, 2003,s.173).

2.3.9. Hikâyeler Ve Mitler

Hikâyeler geçmişte örgütte yaşanmış gerçek olaylara dayanır, yeri ve zamanı geldikçe tekrarlanır ve üyeler tarafından benimsenerek paylaşılır. Genellikle kahramanların başarılarından söz ederken bunların yaptıkları ve yaşadıkları konu ve olaylar anlatılır. Bu olaylarda kahramanları başarıya götüren davranışları ve bu davranışların altındaki değerler, inanışlar, alışkanlıklar, sosyal ve ahlaksal normlar ortaya konarak özellikle yeni örgüt üyelerine davranışlarında rehber edinecekleri örgüt kültürü aşılanmış olur (Eren, 2006,s.137).

Örgüt açısından önem taşıyan ve genellikle örgütün geçmişine yönelik olayların biraz abartılarak aktarılması sonucunda ortaya çıkan kültür taşıyıcılarıdır. Bu tür hikâyeler örgütün geçmişi ile bugünkü durumu arasında köprü görevi yerine getirmesi bakımından önem taşır (Unutkan, 1995,s.49). Örgütsel hikâyeler, örgütün geçmişiyle ilgili yaşanmış birtakım olayları yansıtır. Etkili örgütlerde yönetici ve iş görenler, örgüt felsefesini yansıtan çeşitli hikâyeler, anılar anlatırlar; örgütsel kahramanlardan ve onların değişik örgütsel uygulamalardaki başarılarından söz ederler. Paylaşılan bu hikâyeler, örgütün temel değerlerini taşır. Örgüt kurucuları,

yöneticiler ve başarılı olmuş iş görenler hakkında anlatılan bu hikâyeler, örgütsel yönden bütünleşme ve kontrol işlevi görmekte; yönetsel anlayış (paradigma) ve uygulamaların inandırıcı ve ibret verici örneklerini oluşturmaktadır. Örgütle ilgili olarak anlatılan bu hikâyeler, aynı zamanda, örgüt içinde kabul edilen sosyal sınıf, güç ve statülerin de önemli göstergeleri olmaktadır. Bu hikâyeler, örgüt üyelerine, rolleri tanımada ve kimin nasıl hareket etmesi gerektiği konusunda da rehberlik yapmakta; içlerinde açıklanan çeşitli değerler aracılığıyla birtakım örgütsel sorunların çözümünde de ışık tutabilmektedir (Wilkins, 1983,s.83-84; Weick, 1987,s.125 aktaran Şişman, 1994,s.71).

Hikâyeler genellikle örgüt içerisinde kazananlar, kaybedenler, başarıya ulaşanlar veya örgüt normlarına uymadığı için cezalandırılanlar ve başarıları için ödüllendirilenler hakkındadır. Örgüt içerisinde en çok anlatılanlar olarak örgütün kuruluş aşamasında kurucunun veya liderin gösterdiği davranışlardır ki sanki bir kahramanın gösterdiği davranışları gibi hikâyeler vasıtasıyla nesiller boyunca aktarılır. Hikâyeler örgüt içerisinde mevcut uygulamaların neden bu şekilde olduğu hakkında fikir verir(ödüllendirme veya cezalandırma uygulamaları hakkında). Ayrıca örgütün nelere değer verdiğini, hangi misyonu üstlendiğini hikâyelerle açıklanır ve örgütün yeni üyelerine öğretilmiş olur (Luthans, 1992,s.569 aktaran Çarıyev 2004,s.19-20).

Mitler ise genel olarak incelenmeden kabul edilen tecrübe edilmemiş inançlardır. Mitler yapmayı planladığımız şeylerin daha önceden yapılmış olduğu hakkında bilgi verir ve böylece bireye yapmak istediklerine güvence verir. Mitler sahte inanç değil, örgütün tarihini, efsanelerini anlatan hatıralardır. Abartılarak anlatılmalarına rağmen örgütün en derin inançları hakkında bilgi sahibi olmanızı sağlar. Efsane ve öykülerden oluşan mitler örgüt üyelerine gerçekleri ve olayları nasıl yorumladığı hakkında ipuçları verir. Bir örgüt, vizyonunu değiştirirse yeni mitleri yaratması vizyona ulaşması için daha anlamlı olur (Terzi, 2000,s.52).

Mitler rasyonelleştirici ve değerlendirici gibi değişik boyutlarda anlatılır. Rasyonelleştirici mitler daha önceki olayları rasyonel çerçevede anlatarak gelecek için yasalar koyar. Değerlendirici mitler örgüt kültürünün üstlendiği değerlerden kaynaklanır. Örgüt değerlerine uygun ve uygun olmayan davranışları aktarır (Erdem, 1996,s.41). Peters ve Waterman”ın 62 büyük Amerikan işletmesinde yaptığı

araştırmalarda örgüt üyelerinin birçoğu kendi işletmelerini anlatırken duyduğu efsane ve öykülerden bahsetmiştir. Mesela I.B.M. işletmesinde çalışanların birçoğu I.B.M”in başkanı T.J. Watson”u tanımamalarına rağmen sanki onu tanıyormuşçasına onunla ilgili öyküleri ve hikâyeleri anlatmaları örgüt içinde anlatılan öykü ve hikâyelere örnek gösterilebilir niteliktedir (Luthans, 1992,s.569 aktaran Çarıyev 2004,s.19-20).

2.3.10. Semboller

Kültürün içerisinde özel anlamlar taşıyan kelimeler ve objelerdir. Kültürün anlamını açıklayarak örgütün derinliklerindeki değerleri simgeler. Semboller kavrama sürecine yardım eden herhangi bir nesne, eylem, olay nitelik ve ilişki olarak tanımlanabilir. Kavrama teriminin anlamını ortaya koyan deneyimlerden elde edilen soyutlamalar, somuta indirgenmiş düşünceler, tavırlar, yargılar, özlem veya inançlar olarak ifade edilebilir. Semboller sistemin korunmasında ve dengesinin sağlanmasında yönlendirici işlevlere sahiptir. Sistemdeki roller arasındaki ilişkileri daha anlamlı kılar ve ilişkilerin sürekliliğini sağlar (Hofstede ve diğerleri, 1990,s.291; Daft, 1992,s.320; Wilkins, 1983,s.82-83; Dandridge, 1983,s.73-74 aktaran Terzi, 2000,s.54).

Semboller örgüt varlığının ve yaşamının görünen yönünü temsil eder (Rafalei ve Warline, 2000,s.73 aktaran Bakan ve diğerleri 2004,s.59) ve örgüt kültürünün anlaşılmasında önemli bir yere sahiptir. Semboller dıştan bir işarettir ya da jesttir ve bir anlam ya da değer temsil eder; çağrışım yoluyla duyguları anımsatıp tahrik eder, böylece belirli fikirlere canlılık verir (Köse ve diğerleri 2001,s.225). Değişik biçimlerde kodlanmış özel anlamlar olarak örgütsel semboller, bir kültürün üyeleri tarafından paylaşılan çeşitli kültürel öğelerin en kapsamlılarıdır. Bunlar anlam zenginliği oluşturan, heyecan uyandıran ve insanları eyleme sevk eden, sözel, davranışsal ifadeler, çeşitli fiziksel nesneler olabilmektedir (Pettigrew, 1979,s.574-575; Meek, 1988,s.446 aktaran Şişman, 1994,s.68).

Örgütün derinliklerindeki değerleri simgeleyen kelimeler ve objelerdir. Örgütün işareti olarak kullanılan sloganlar, desenler, şarkılar örgütün içsel inancı hakkında fikir verse de sembollerin asıl işlevi örgütün vizyonunun anlaşılmasını sağlamak, çalışanları motive etmek, istenmeyen davranışları önlemek gibi yararları vardır. Semboller örgütün içerisindeki rollerin daha kolay anlaşılmasını sağlar ve

ilişkileri düzenler. Semboller vasıtasıyla örgüt içerisindeki yetki gücünün hiyerarşi dağılımı hakkında bilgi verilir. Şirket logoları, ofislerin düzenleniş biçimleri, şirketin iç ve dış mimarisi bize dille anlatılmayacak olan mesajları daha kolay bir şekilde bize aktarır (Laurie, 1999,s.807 aktaran Çarıyev, 2004,s.21). Bu sembollerden bazılarını şu şekilde özetlemek mümkündür(Thevenet, 1986,s.96 aktaran Erdem, 1996,s.44):

Dış çevreyle ilişkiler: Telefona verilen cevap, ziyaretçilerin, malzemecilerin, müşterilerin karşılanma şekli, dış iletişim şekilleri, sekreterlik stili, işletme dışındaki kişi ve yerlerle temas kurma şekli.

Davranışlar: Dil, giyinme şekli, yöneticilerin görülen tüketim standardı, işletme içi ilişkilerin şekli (samimiyet derecesi, açık kapılar...).

Alan düzenleme: Bölümlerdeki faaliyetlerin işleyişi, alanların mimarı ve materyal düzenlemesi, renk kullanımı.

Zaman yönetimi: Yöneticiler için bireysel ve kolektif zaman kullanımı, çalışma saatleri ve bu saatlere karşı tutumlar, düzenlenmiş zaman ile özel zaman ilişkisi.

Adetler: Adetler, sembolik anlamlarla yüklüdürler. Törenler, işletme komitesi faaliyetleri, iletişim şekli, ödül sistemi, terfilerin ve değişimlerin açıklanma şekli.

Tarih: Yöneticilere, işletmenin önemli olaylarına ilişkin geçmişi sembolize eder.

Logolar: İşletmenin iç ve özellikle dış çevresinde görsel kimliğini ifade eder.

2.3.11. Törenler

Törenler belirli zamanlarda belirli nedenlere bağlı olarak gerçekleştirilen gelenekselleşmiş hareketler şeklinde açıklanabilir (Kasper, 1990,s.22 aktaran Unutkan, 1995,s.50). Tören, bir grubun amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıran biçimsel, simgesel ve süreli bir kolektif eylemdir. Çoğunlukla tarihsel nitelik taşıyan bir olaya toplumun verdiği kültürel ağırlığı sürekli kılmak için belirli yer ve zamanlarda düzenlenen toplu bir davranış türüdür(Terzi, 2000,s.48). Örgütsel törenler ve toplantılar içinde, karşılama, buluşma, anma, kutlama, emeklilik, mezuniyet törenleri; çay, kahve, yemek toplantıları; balolar, kokteyler, piknikler; özel günler, haftalar, bayramlar vb. sayılabilir. Pettigrew (1979)'e göre törenler, neyin önemli ve değerli olduğunu; neyin yapılması ya da yapılmaması gerektiğini vurgulayarak örgüt üyeleri arasında ortak bir yaşam sağlar. Trice and Beyer (1984,s.655) de ayin, tören

ve seremonileri, “İnsanların iyi bir biçimde tanımlanmış birtakım rolleri icra ettikleri sosyal dramalar.” olarak tanımladıktan sonra, bunların ayrıntılı bir biçimde planlanması ve iyi bir biçimde yönetilmesi gerekli etkinlikler olduğunu; sosyal etkileşimlerden oluştuğunu; katılanlar için birtakım yararlı sosyal sonuçlarının bulunduğunu belirtmiştir (Şişman, 1994,s.73-75). Fairholm (1994,s.84)’a göre törenler çok çeşitli amaçlara hizmet eder. Bu amaçları şu şekilde ifade edebiliriz (Terzi, 2000,s.48-49):

- Örgütsel düzenin sürdürülmesine hizmet eder.
- Yeni üyelerin tanıtılmasını sağlar.
- Sembolik mesajları örgüt üyelerine aktarır.
- Sosyal bağlılık duygusunun gelişmesine katkı sağlar.

Örgütsel törenlerin en genel olanları şunlardır(Özkalp ve Kirel, 2003,s.168-169):

Geçiş Töreni: Örgüte yeni katılan üyelere örgüt kültürünü, normlarını, değerlerini nakletmek için kullanılır. Bazı ticari firmalarda işe yeni alınan kişilerin, firmada uzun süredir çalışan kişilerle konuşarak örgütün kültürü, norm ve değerleri hakkında bilgi almaları istenerek yapılır. Burada asıl istenilen, yenilere eskilerin bilgi ve tecrübelerini aktarmaktır. Bazı firmalar ise geçiş törenini sadece personel yöneticisinin kısa bir konuşması şeklinde yapar.

Değer Düşürme Töreni: Eğer iş görenler düşük verim, değerlere uyum sağlayamama veya herhangi bir kişisel sebepten dolayı başka bir bölüme transfer edilirse, pozisyonları düşürülürse veya işten çıkartılırsa bu durumda yapılan törenlere “değer düşürme töreni” denir. Bu törenler örgütün iş görenlerin tutumunda ve davranışlarında hangi sınırları kabul edebileceğini tüm çalışanlara göstermek açısından önem taşır. Bu törenler günümüzde sessiz yapılmasına rağmen bazen son derece dramatik olabilmektedir.

Geliştirme Yüceltme Töreni: Bu törenlerde amaç, tüm örgüt üyelerinin onları birbirine bağlayan ortak örgütsel duygulardan haberdar olmasını sağlamaktır. Bu tip törenlerde kişiler arası hiyerarşik farklılıklar ve mekân ayrılıkları bilinçli olarak göz ardı edilir ki iş görenler birbirlerinin pozisyonları ile değil de kişi olarak tanıyabilsinler. Şirket piknikleri, golf partileri, soft ball maçları ile tatil ve bayram tatilleri de bu bütünleşme törenlerine örnektir.

Ayinler: Ayinler kültürel değerleri ve normları yerleştirmeye yönelik düzenli olarak yapılan hareketler ve törenlerdir. Ayinler her zaman mutlaka dinsel anlamda değil, düzenli bir şekilde yapılan toplantılar şeklinde algılanmalıdır. Örneğin hissedarlarla yapılan yıllık toplantılar, yönetimin kültürel normları ve değerlerinin hissedarlara aktarıldığı bir çeşit ayindir.

2.3.12. Âdet (Ritüeller)

Toplum içinde insanların günlük tavır ve hareket usullerini ve yaşama biçimlerini düzenleyen kuralları vardır. Bu kuralları uzun zamandan beri toplumun bireyleri tarafından kabul görmüş ve yerleşmiştir. İnsanlar bu kurallara ya isteyerek, ya da birtakım sosyal baskılar sonucu uyarlar. Söz konusu kuralları kendiliğinden oluşup, aynı şekilde kendiliğinden silinip ortadan kalkmaktadır. Bu kurallara “âdet” adı verilmektedir (Dönmezer, 1994,s.245). Âdet, örgüt içerisinde kültürel değerleri güçlendirmek için yapılan, önemli görülen, alışılmış ve tekrarlanmış eylemlerdir. Âdet örgüt üyelerinin algılarını ve davranışlarını etkileyebilmek için bazı zamanlarda tekrarlanmış ve standardize edilmiş eylemler olarak tanımlanır. Güçlü kültüre sahip örgütlerde âdet de ayrıntılarıyla açıklanarak bu adetlerin takip edilmesi istenir (Terzi, 2000,s.49-50).

Örgütlerde özel olaylara ve günlük faaliyetlere ilişkin kuralları içeren adetler, temel değerleri yaşatan olayların önemini vurgulayarak, örgüt kültürünü moda eğilimlere göre dalgalanmalardan korumak gibi işlevleri yerine getirir. Bu işlevler doğrultusunda adetler, özel durumlara(işe başlama, terfi etme, özel günlerin kutlanması, piknik, emeklilik, sportif etkinlikler, cezalandırma gibi aidiyet, bağlılık duygusunu güçlendiren) ve günlük faaliyetlere (yazışma şekilleri, toplantı yapma, konuşma konusundaki faaliyetler) ilişkin adetler olmak üzere ikiye ayrılır (Erdem, 1996,s.45).

2.3.13. Fiziki Çevre

Fiziki çevreyi oluşturan unsurlardan biri örgütün ürünleri, yıllık raporları, belgeler, demirbaşlar ve kullanılan her türden araç gereç gibi maddi nesnelerdir. Ayrıca fiziki çevreyi büro alanlarının nasıl kullanıldığı, mobilyalar, giyim kuralları, büroların mimarisi gibi öğeler de oluşturur. Fiziki çevreyi oluşturan diğer önemli bir unsur da teknolojidir. Kullanılan enformasyon teknolojileri, bilgisayarlar ve

bilgisayar yazılımları teknolojileri, bilgisayarlar ve bilgisayar yazılımları teknolojinin bir parçasıdır (Bakan ve diğerleri 2004,s.63-64).

2.4. ÖRGÜT KÜLTÜRÜNÜN SINIFLANDIRILMASI

Örgüt kültürünün sınıflandırılması örgütlerin ne tür bir kültüre sahip olduğunun anlaşılmasına yardımcı olacaktır (Kono, 1990,s.11 aktaran Unutkan, 1995,s.56). Literatürde örgüt kültürünün sınıflandırmasına yönelik çalışmalar incelendiğinde bunların çok sayıda olduğu göze çarpar. Ayrıca sınıflandırmaya giderken her araştırmacı farklı kriterleri göz önünde bulundurmuş ve buna bağlı olarak farklı sınıflamalar ortaya çıkmıştır (Unutkan, 1995,s.56). Örgüt kültürünün sınıflandırmalarından güçlü (strong) ve zayıf (weak) kültürler olarak yapılan sınıflandırma biçimi (Quchi, 1981; Peters and Waterman, 1982; Deal and Kennedy, 1982; Pascale, 1985; Cooke and Rousseau, 1988; Hofstede and Others, 1990) yaygın olarak benimsenmektedir(Şişman, 1994,s.142). Örgüt kültürünün sınıflandırılmasına ilişkin başlıca çalışmalar aşağıda ana hatlarıyla ele alınmaktadır.

1. Baskın Kültür- Alt Kültür: Örgüt kültürü paylaşılan anlamlardan oluşan bir sistemdir. Dolayısıyla her işletmede o örgütün üyeleri için anlam ifade eden, geçerliliği olan değer ve davranış modellerinin olması beklenir. Bununla beraber, özellikle büyük örgütlerde yani ürün veya hizmet çeşitliliği artmış ve/veya bölgesel ayrımlara gitmiş örgütlerde baskın olan temel değer, inanç ve davranış kalıpları dışında her bir bölüm veya departman içinde geliştirilmiş bazı ek değer, norm, inanç ve davranış modellerine de rastlamak mümkündür (Schein, 1992,s.255-256 aktaran Çarıyev, 2004,s.131). Örgüt bireylerinin çoğunluğu tarafından paylaşılan temel değerleri ifade eder (Luthans, 1922,s.563 aktaran Vural, 2005,s.47). Örgüt üyelerinin çoğunluğunun paylaştığı değerler örgütte baskın kültürü oluşturur. Örgüt kültürü dendiğinde bu baskın kültürü ifade eder. Organizasyonun, her bölümünün kendi üyeleri arasında geçerli olan değerleri vardır. Bu değerlerin bazıları genel değerlerden ayrılabilir. İşte bu ayrılan yönler alt kültürleri oluşturur (Berberoğlu ve diğerleri 1998,38). Dolayısıyla, baskın kültürün yanında her örgütte ortak sorunlara, etkileşimlere ve deneyimlere bağlı olarak gelişen alt kültürler vardır. Alt kültürlerin etkileşimi sonucu örgüt kültürü oluşur. Alt kültürlerin benzerlik ve farklılık düzeyi,

kültürün homojen ya da heterojen oluşunu belirler (Schein, 1984,s.7). Örgüt üyeleri arasında sadece belli bir azınlık tarafından paylaşılan değerleri temsil eder. Alt kültürler, bir departman veya üitedeki bireylerin karşılaşabileceği ortak problemler, durumlar ve deneyimleri yansıtmak üzere, daha çok büyük firmalarda yatay ve dikey bir şekilde oluşmaktadır (Johnson ve Gill, 1993,s.98 aktaran Vural, 2005,s.47). Alt kültürlerin değerleri ve davranışları birbirine ne kadar yakınsa, örgüt kültürü o derece bütünlük gösterir. Ancak alt kültürlerin algılamalarında büyük farklılıklar varsa örgüt kültüründe bütünlük görüntüsü zayıftır (Erdem ve İşbaşı, 2001,s.33).

2. Güçlü Kültür – Zayıf Kültür: Örgütsel kültürleri, Deal ve Kennedy (1982,s.3-21), Peters ve Waterman (1987,s.124-125), Hofstede ve diğerleri (1990,s.288) güçlü ve zayıf kültürler olarak sınıflamaya tabi tutmaktadır (Terzi, 2000,s.65). Örgütler tarafından açıkça düzenlenmiş ve paylaşılmış temel değerler güçlü kültürü (strong) oluşturmaktadır. Güçlü kültürün şekillenmesinde güçlü bir liderliğin etkisi olduğu kadar iki önemli faktörün de etkisi vardır: Paylaşma ve Yoğunluk. Paylaşma derecesi, örgüt üyelerinin ne kadarının aynı temel değerlere sahip olduğunu göstermektedir (Luthans, 1992,s.563 aktaran Vural, 2005,s.49). Payne (1990)’e göre örgüt kültürünün güçlülüğü iki şekilde ölçülür:

- Bütün örgüt üyeleri tarafından paylaşılma derecesi
- Kültürün örgüt üyeleri tarafından kabul görme düzeyi.

Dolayısıyla, güçlü kültürde, örgütün temel değerlerinin örgüt üyelerinin çoğunluğu tarafından paylaşılması yalnız başına yeterli olmayıp, aynı zamanda göstermesi gerekmektedir. Organizasyon üyeleri temel değerleri ne kadar çok benimser ve onaylarsa örgüt kültürü o kadar güçlenir. Güçlü bir örgüt kültüründe, kültürün bilişsel, sembolik, imgesel unsurları üyeleri birbirine güçlü bir şekilde bağlar (Laroche, 1991,s.582); herkes örgütün amacını bilir ve onun için çalışır (Deal ve Kennedy, 1982), güdüleme düzeyi yükselir ve performans artışı sağlanır (Berberoğlu ve diğerleri 1998,38). Zayıf kültürlerde ise, değerler üzerinde uzlaşma sağlanamamıştır, alt kültürler arası ilişkiler yetersizdir. Zayıf kültür, organizasyonda rasyonel biçimde oluşturulmamış amaçlara hizmet ettiğinden, öyküler, semboller ve törenlerle çalışanlara çapraşık mesajlar verebilir. Ayrıca zayıf kültür müşteri, ürün ve çalışanlar yerine istatistiklere önem vermektedir (Berberoğlu ve diğerleri 1998,38). Özellikle yeni kurulmuş firmaların veya sık sık eleman değişimi yapan firmaların

kültürleri zayıf olarak nitelendirebiliriz. Çünkü bu tür firmaların üyeleri, ortak anlamlar ve değerler yaratacak kadar bir arada bulunup deneyim yaşamamışlardır (Lussier, 1990,s.341 aktaran Vural, 2005,s.50).

Bir örgütte, örgütsel kültürün rasyonel, sosyal ve duygusal yönlerinden (Tosi, 1986,s.68), ayrıca, birey, grup ve örgüt boyutlarından olumlu ya da olumsuz çeşitli sonuçlarından söz edilebilir (Louis, 1985: 85). Kültürü örgütle ilişkili olarak ele alan kuramsal yayın ve araştırmalarda güçlü kültürlerin örgütsel yaşamdaki bazı sonuçları şöyle özetlenebilmektedir (Şişman, 1994,s.144-145):

Güçlü kültüre sahip örgütlerde:

- İş görenlerin yaratıcılık, yenilikçilik ve başarı güduları teşvik edilir. İş görenlerin, mesleki gelişimi ve işindeki başarısı için yönetim tarafından her türlü destek ve yardım sağlanır. Örgütte, yenilik ve değişmelerle gelenekler; otoriteyle özerklik (otonomi) arasında bir denge kurulur.
- Görevin başarıyla yerine getirilmesinde iş görenlere büyük ölçüde özerklik verilir; iş görenler yanlış yapmaktan korkmaz, görevleriyle ilgili konularda risk üstlenme konusunda teşvik edilir. Bu nedenle de örgütün kuralları dışına çıkanlar bu kuralları bozan kişiler olarak değil; kendilerini riske atan kişiler olarak kabul edilir.
- Örgüt üyeleri arasında görevlerini başarıyla yerine getirme adına yarışmaya işbirliği arasında iyi bir denge sağlanır. İş görenler, işleriyle ilgili konularda kendi aralarında bir yandan yarışmaya, diğer taraftan da karşılıklı yardımlaşma ve işbirliğine teşvik edilir.
- İş görenler, yaptıkları işle ilgili konularda sorumluluk üstlenmeye teşvik edilir, isteklendirilir. İş görenler de yaptıkları işlerle ilgili konularda sorumluluk almaktan kaçınmaz.
- Örgütte esnek bir yapı bulunur ve iş görenin kontrol edilmesinde yakından denetim yerine, uzaktan denetim biçimi tercih edilir. Örgütte egemen olan kurallar, değişmez, katı kurallar değildir. Yazılı kurallardan çok, yazılı olmayan kurallar (kültürel ölçütler) önemli görünür.
- Örgütte hoşgörü ortamı egemen olup, örgütsel çatışmalardan büyük ölçüde kaçınılır; meydana gelebilecek çatışmalar karşılıklı anlayış içinde çözümlenir. Örgütte yapılan işlerle ilgili olarak iş görenlerin yapabileceği hatalar hoşgörü ile karşılanır ve örtbas edilir; şikayetler ise hoş karşılanmaz.

▪ İş görenin iş yaşantısına ve görevine olduğu kadar sosyal yaşantısına da ilgi gösterilir. İş görenler arasında arkadaşlık ilişkileri teşvik edilir. Örgüt bir aile, köy, kulüp havası taşır. İş görenler arasında karşılıklı güven, dostluk ve arkadaşlık bulunur.

▪ İş görenler arasında uyum ve ahenk bulunur. Örgütte yeni katılan üyeler, kısa bir süre içinde örgüte uyum sağlar ve örgütün diğer üyeleriyle kaynaşır.

▪ Örgütte adil bir ödül-ceza sistemi bulunur; iş görene sağlanacak her türlü yardım, destek ve ödüllerde iş görenin performansı ve işindeki becerisi temel ölçütler olarak kabul edilir, imtiyazlı davranışlardan kaçınılır.

▪ İş, örgüt üyeleri tarafından yaşamak için gerekli bir uğraş olarak görülür. Örgütte yapılan her iş, örgütün amaçlarının gerçekleşmesi ve örgütün başarısı içindir. Bu süreçte biçimsel kurallardan çok ulaşılan sonuçlar önemli görülür.

Güçlü örgüt kültürü ile örgütsel performans arasındaki ilişki konusunda literatürde farklı görüşler ileri sürülmüştür. Bir görüşe göre güçlü kültür her zaman için daha yüksek performans düzeyine ulaşmayı sağlarken (Schein, 1985), başka bir görüşe göre de güçlü kültürün her zaman için yüksek performans sağlayacağını söylemek doğru bir yaklaşım değildir (Armstrong, 1991,s.191 aktaran Bakan ve diğerleri 2004,s.79). Birinci görüş; yani güçlü kültürün daha yüksek performans anlamına geleceğini ileri sürenler bu argümanlarını güçlü kültürün şu sonuçları doğuracağı varsayımına dayandırmaktadırlar (Brown, 1995,s.183 aktaran Bakan ve diğerleri 2004,s.79):

- Güçlü kültür amaçların gerçekleştirilmesini kolaylaştırır.
- Güçlü kültür çalışanlar arasında yüksek düzeyde motivasyon oluşturur.
- Güçlü kültür geçmişten, geçmişten tecrübelerden daha iyi yararlanma imkânını sağlar.

İkinci görüş; yani güçlü kültürün her zaman yüksek performans anlamına gelmeyeceğini ileri sürenler ise bu argümanlarını şu ifadelerle desteklemektedirler (Bakan ve diğerleri 2004,s.79):

- Güçlü kültür amaçların gerçekleştirilmesini kolaylaştırabilir; ancak bu amaçlar örgütsel amaçlarla çatışır durumda da olabilir.
- Güçlü kültür çalışanları örgütsel amaçların tersi yönde amaçlar için motive edebilir.

- Güçlü kültür geçmişten daha iyi yararlanma imkânı sağlar; ancak eğer örgütün geçmişinde birçok hata yapılmışsa ve örgüt kültürü de bu hataların tekrarlanmasına imkân tanıyacaksa durum farklı olacaktır.

- Güçlü kültür eğer değişime kapalı bir kültürse, örgüt çevresindeki değişime adapte olamayacağından örgütün yüksek performans düzeyine ulaşması mümkün olmayacaktır.

Dolayısıyla güçlü kültür ile örgütsel performans ilişkisi konusunda literatürdeki tartışma sürüp gitmektedir. Bu tartışmalarda geline son nokta ise aşağıdaki şartların sağlanması durumunda güçlü kültürün örgütsel performansı arttırabileceğidir(Bakan ve diğerleri 2004,s.80):

- Kültürel değerlerin örgüt üyeleri tarafından paylaşılması ve kabul edilmesi,
- Kültürel değerlerin çevresel değişimlere uyum sağlamak açısından örgüte destek olması,
- Güçlü kültüre sahip olan örgütün aynı zamanda sektör ve çevreyle uyumlu stratejilere de sahip olması.

3. Şebekeleşmiş, Çıkarıcı, Toplumcu ve Parçalı Kültür: Örgütteki sosyallik ve dayanışma düzeyi esas alındığında ise dört farklı örgüt kültürü tipinden söz edilebilir. Bunlar şebekeleşmiş, çıkarıcı, toplumcu ve parçalı kültürel yapıdır. Sosyallik bir topluluğun üyeleri arasındaki dostlukların ölçütü olup dayanışma ise kişisel bağlardan bağımsız olarak topluluğun ortak hedeflerinin hızlı ve etkin biçimde hayata geçirilme becerisinin bir ölçütüdür. Sosyallik ve dayanışmayı esas alan dört farklı örgüt kültürü tipi aşağıdaki şekilde belirgin olarak görülmektedir (Berberoğlu ve diğerleri 1998,38):

Sosyallik	
Yüksek	Düşük
ŞEBEKELEŞMİŞ	TOPLUMCU
PARÇALI	ÇIKARCI
Düşük	Yüksek
Dayanışma	

Şekil 2.4.2. Şebekeleşmiş, Çıkarıcı, Toplumcu ve Parçalı Kültür; Kaynak:

Goffee ve Jones, 1996,s.134 aktaran Bakan ve diğerleri 2004,s.81.

Şebekeleşmiş Kültürel Yapı: Yüksek sosyallik ve düşük dayanışma düzeyindedir. Şebekeleşmiş yapıya sahip organizasyonlarda insanlar işyerinde sohbet ederler, öğle yemeğine birlikte çıkarlar, iş sonrası bir araya gelirler, kutlamalar, maçlar düzenlenir. Kısacası informel bir yapı vardır. Şebekeleşmiş yapıda yakın arkadaşlıklar fikir ayrılıklarının ve eleştirinin önündedir.

Çıkarıcı Kültürel Yapı: Düşük sosyallik ve yüksek dayanışma düzeyindedir. Şebekeleşmiş yapının tam zıddıdır. Örgüt üyeleri arasındaki iletişim tamamen iş ile ilgilidir. İş ve sosyal yaşantı birbirinden kesin çizgilerle ayrılır. Sosyal bağların zayıf olması nedeniyle organizasyona bağlılık zayıftır.

Toplumcu Kültürel Yapı: Yüksek sosyallik ve yüksek dayanışma düzeyindedir. Çalışanların kendilerini organizasyonla özdeşleştirme düzeyleri yüksektir. Bireyler kendi kimliklerini organizasyonun kimliğiyle eş tutar. Dayanışma hedefler ve değerler konusunda kendini gösterir, işletme misyonunu belirten ibareler ofislerde yer alır.

Parçalı Kültürel Yapı: Düşük sosyallik ve düşük dayanışma düzeyindedir. Aidiyet duygusu zayıftır, çalışanlar genellikle kendileri için ve kendilerini mesleki gruplarıyla özdeşleştirirler. Kişisel ilişkiler azdır, projeler bir sır gibi saklanır,

dedikodu ve eleştirilerle iş arkadaşları sabote edilmeye çalışılır (Goffee ve Jones, 1996,s.134-143 aktaran Bakan ve diğerleri 2001,s,81-82).

2.5.ÖRGÜT KÜLTÜRÜ MODELLERİ

2.5.1.Parsons Modeli

Kültürel değerlerin incelenmesiyle ortaya atılan modellerden birisi Amerikalı sosyolog Talcot Parsons tarafından geliştirilmiştir (Parsons, 1937 aktaran Özkalp ve Kirel, 2003,s.150). Parsons geliştirdiği “AGIL” modelinde her sosyal sistemde (Bu ister ekonomik, ister toplum, ister bir organizasyon olsun) sistemin devamlılığını sağlamak için belirli fonksiyonların karşılanması gerektiğini ileri sürer. Bu fonksiyonların baş harflerinin alınmasıyla “AGIL” modeli oluşur. Bu modelde adı geçen dört fonksiyon: Adaptasyon ve uyum (Adaptation), Amaç edinme ve amaca ulaşma (Goal attainment), Bütünleşme (Integration) ve Meşruluk (Legitimacy) adını taşır. Bu dört sözcük İngilizce baş harflerinin bir araya gelmesiyle “AGIL” modeli oluşmaktadır. Eğer bir sosyal bir sistem yaşamda kalmak ve gelişmek istiyorsa uyum sağlamalı, amaca ulaşmalı, parçalarını bir araya getirerek bütünleşmeli ve hem kendi içindeki insanlar hem de kendi dışındaki organizasyonlardaki bireyler tarafından meşru olarak kabul edilmelidir (Özkalp ve Kirel, 2003,s.150-151).

Modelde öne sürülen bütün bu işlevlerin yerine getirilmesinde, kültürel değerler en önemli araçlar olarak tanımlanmaktadır. Bu değerler sayesinde sistem ortamdaki hızlı değişme ve gelişmelere ayak uydurabilir. Alt sistemlerle ve üst sistemlerle entegrasyon ve uyum sağlayarak toplumdan dışlanıp örgütsel işlevini sona erdirmez, yasal olarak çalışmalarını devam eder ve amaçlarına erişir. Bu nedenle, sosyal sistemlerin kuruluşunda ve devamında kültürel değerlerin rolü büyüktür (Eren, 20006,s.143).

2.5.2.Schein Modeli

Schein (1985) dört farklı kültür tanımlamıştır (Furham ve Gunter, 1993,s.84-85 aktaran Ölçüm, 2004,s.47-48):

Güç Kültürü

- Liderlik çok insanda bulunan bir özelliktir.
- Kişiler ödül ve cezalarla motive edilir (ve güçlü liderlerle işbirliği içinde)
- İyi güç kültürlerinin güçlü, katı, adil liderleri vardır.

- Kötü güç kültürlerinin ise zayıf, korkuya sürükleyen, korku aşıl原因an liderleri vardır.
- Girişimci ve yeni başlayan kültürler için iyi olabilir.
- Örgütün boyutu ve karmaşıklığı artıkça problemler ortaya çıkar.

Rol Kültürü

- Güç lider ve bürokratik yapılar arasında eşit olarak dağılmıştır.
- Roller ve kurallar açıkça tanımlanmış ve karşıtları da sunulmuştur.
- Değerler düzenli, akılcı ve temsilcidir.
- Küçük danışmanlık yeterlidir.
- Bu kültürler sabit çevrelerde iyi işler.
- Gelişim ve değişime karşı kişisel değildir ve üyeler kendilerine görev verilmiş olarak hissederler.

Başarma Kültürü

- Kişisel öğretici motivasyon öncelikle ele alınır ve kişilerin kent işlerini yapabilmekte sorumlulukları vurgulanır.
- Tutku, yükümlülük ve iş ahlakı uyandırma girişimi vardır.
- Kişilerin ilginç heyecan verici amaçların arkasına seve seve sıraya girdikleri bu kültürler; hareketlere, heyecanlara ve etkilere değer verir.
- Kişilerin enerji ve zamanları üzerinde yüksek talepleri vardır.
- Kültür, katlanılmasının güç olmasıyla birlikte kişiler sönmeye ve hayalden uyandırılmaya mütemayildir.
- İş örgütlemek konusunda disiplin ve prosedürlere bağlılıktan çok genel görüşler vardır.

Destek Kültürü

- Burada destek gönüllüdür ve ilişkiler müşterek olarak şekillendirilir.
- Kişiler yükümlülük ve dayanışma fikriyle katılırlar.
- Askeri, yabancı servislerde, cx-pat örgütlerde, birleşin örgütleyicilerinde, başlangıç takımlarında bulunur.
- Karşılıklı ilgi, güven ve diğerlerinin rahatı kavramları vardır.
- Grup hizmetlerinde yüksek motivasyon ve fedakarlık etme isteği en önemli özelliklerdendir.

- Fikir ayrılıklarından kaçınma eğilimi zayıftır. Anlaşmalar yoğun olarak değerlendirilir ve az da olsa adam kayırmak vardır.

2.5.3.Kilmann Modeli

Ralp H. Kilmann, örgüt kültürünün görevini her şeyi harekete geçiren sosyal enerji olarak tanımlar. Örgüt kültürü, tüm karar ve sistem mekanizmaları ile çalışanların iş görme arzularını ve iş verimlerini de etkilemektedir. Çünkü örgüt kültürü, örgüte hâkim olan inançların ve örgüt ikliminin davranışlara yansımalarıdır. Böylece, iyi ve kötü kültür tiplerinden yola çıkarak örgütsel kültürün işlevsel iki ayrı yönünden söz edilebilir (Eren, 2006,s.146):

Bürokratik Kültür: Hiyerarşik yapılar oluşturmuş, tüm çalışmaların yetki ve sorumluluklarını açık seçik belirlenmiş, iş yapma mekanizmaları kontrol sistemleri oluşturmuş örgütler için kullanılırdı. Bu nitelikte kültüre sahip olan firmalar, genelde belirli bir büyüklüğe ulaşmış örgüt yaşam eğrisinde olgunluk düzeyine erişmiş firmalardır. Belli bir büyüklüğe ulaşmış, durmuş, oturmuş bir yapının, belli bir süre çalışmış ve sistem geliştirmiş olmanın avantajlarını taşır. Ayrıca daha fazla çaba sarf etmeye gerek duymadan denenmiş firmaca kabul edilmiş yönetsel mekanizmalarla uzun zamandan beri başarılı sonuçlar elde etmektedir. Bu şekilde oluşmuş kültürü değiştirmek de çok zordur (Eren, 2006,s.146).

Yenilikçi Kültür: Bu kültürün hâkim olduğu firmalarda kültürden beklenen temel görev, hızlı değişme ortamında ve küreselleşen dünyada ortama ve ihtiyaçlara uyum sağlayıcı olmasıdır. O halde bu durumda oturmuş bürokratik kültür yerine dinamik ve koşullara göre değişim gerektiren bir anlayışın ürünü olan kültürden söz edilebilir. Bu kültürün liderleri de girişimci, değişimden hoşlanan, yenilikçi ve başarı hırsını rehber edinmiş olmalıdır. Yenilikçi ruha sahip insanlar yaratıcı, risk alma cesaretini gösteren ve ekibini ateşleyen, bürokratik kurallara takılmaktan hoşlanmayan kimselerdir. Onlara göre örgüt inanç, yaratıcılık, değişim, başarı ve yeniliktir (Eren, 2006,s.146-147).

2.5.4.Diana Phersey”in Örgütsel Kültür Sınıflandırması

Diana Phersey”in (1993) sınıflandırması şöyledir (Balcı, 2002,s.178-179):

1. **Rol Kültürü:** Primit yapıda ya da Yunan tapınağı şeklinde olan örgütlerdir. Klasik bürokrasi olarak da ifade edilebilen bu türden örgütlerde rasyonel ve yasal

yapılanmalar asıldır. Bu eğilimi genelde büyük örgütlerin ve devlet kuruluşlarının benimsedikleri görülmektedir.

2. Başarı Kültürü: Bu eğilimdeki örgütlerde kurallara uymaktan çok işlerin görülmesi ve başarma önemlidir. Küçük danışmanlık ve araştırma şirketleri bu türden örgütler arasındadır. Matriks örgütlenme anlayışının egemen olduğu bu tür örgütlerde tepenin alt kademeler üzerinde kısmi denetimi vardır. Örgütsel kararlar genelde komisyon ve komitelerde alınır (esnek bürokrasi).

3. Güç Kültürü: Genelde mafya ve aile şirketleri güç kültürüne göre örgütlenirler. Bu tür örgütlerde olup biten her şey yönetimin bilgisi içindedir; tüm yetkiler yönetimde toplanmıştır.

4. Destek Kültürü: Örgütle üyeleri arasında karşılıklı ilişki, ortak karar alma ve bağlılık söz konusu olup ideal olarak devrimci komitelere rastlanır. Bu türden örgütler müteşebbis ya da klan şeklindedir. Bu örgütlerde sezgisel karar alma ve değerleyici denetim söz konusudur.

2.5.5.Ronnie Lessem”in Örgütsel Kültür Sınıflandırması

Ronnie Lessem’e göre (1990) bu sınıflamanın Getzels ve Guba’nın sosyal sistem modelinin iki boyutuna karşılık geldiği anlaşılmaktadır (Balcı, 2002,s.180). Örgütsel kültürler **ilkel**, **rasyonel**, **gelişimci** ve **metafizik** olarak kategorileşmekte her bir kültürün de teknik sosyal ve ideolojik kültür boyutları bulunmaktadır. Kültürün teknik yönü araç-gereç, teçhizat ve makineleri kapsar. Kültürün sosyolojik ya da sosyal boyutu insanların girdiği ilişkileri, buna karşılık kültürün ideolojik boyutu ise inanç, rituel, sanat, etik, dini uygulamalar ve mitleri ifade etmektedir.

Kültür kategorilerinden **ilkel kültür**, daha çok üretici ve müşterilerle sanat ve artefaktların birbirleriyle kaynaştığı örgütlerde görülmektedir. Bu kültürde örgütsel hikaye, masal, destanlar, dokunabilir ürünler, hizmet ve görev tanımları, örgüt kahramanları ve örnek kişiler önemlidir.

Rasyonel kültür, gerek örgüt içi gerekse de örgüt dışı formel ve informal ilişkileri yansıtmakta ve örgütün iş tanımı, sahip olduğu değerler, tutum ve inançlarda görülmektedir. Gelişimci temele dayalı örgüt kültürü, gerekli olan üretim ve tüketimin belirlenmesini, kaliteli ürün ve hizmetin insancıl bir bağlamda sağlanmasını temel alan örgütlerde görülür.

Metafizik temele dayalı örgüt kültürü ise örgütün ruhunu oluşturmaktadır. Örgütsel mit ve ritüelleri kapsayan bu kültürü, örgütsel hikaye ve ritüeller, örgütün kuruluşunun dayandığı vizyon, ürün ve hizmetlerin sunulduğu teknolojik ve kültürel ortam ile sanat ve bilim yansıtmaktadır. Bu dört farklı örgüt kültürünün her birinin katı ve yumuşak olmak üzere iki alt kültürü bulunmaktadır. Bu sınıflandırmayla toplumların gelişmişlik düzeyleri arasında bir ilişki görülmektedir. Diğer bir anlatımla, bu sınıflandırmada basitten karmaşıklığa doğru kültürlerin hiyerarşik bir sıralanmasının varlığı sezilmektedir (Balci, 2002,s.180-181).

2.5.6.Graves”in Örgütsel Kültür Sınıflandırması

Graves de (1986) dört kültür türü belirtmiştir (Furnham ve Gunter, 1993,s.85-86 aktaran Çetin, 2004,s.49-50):

Barbar Kültürü:

- Süreç ve resmiyet gösteren, ego tatmin edici bir kültürdür.
- Çalışkanlar işkolik, sahipsiz kişilerdir.
- Liderler karizmatiktir, gruplar da istikrarsızdır.
- Sürekli bir telaş havası vardır.
- Üyeler; iniş-çıkışların heyecanı, yüksek yaşamın rahat hissi ve çaresizliğin acılığı deneyimlerini paylaşırlar.

- Karakter çeşitleri şiddetli bir çatışmada tespit edilir.

Monarşi Kültürü:

- Sadakat, azim çok yücelirken; formaliteler, bürokrasi ve planlama küçük görülür.
- Büyük ölçüde liderin yeteneklerine dayanır.
- Bu kültürde başarı önemli bir problem olabilir.
- Liderin kalitesi değişkendir ve terfi bununla birlikte gelir.

Başkanlık Kültürü:

- Demokratik kültürlerde seçilen liderler örgütteki bütün insanların ihtiyaç ve özelemlerini bir bütün halinde toplar.
- Kendi vadesinin kısa, etkisinin sınırlı olduğunu bilen liderlere alt çalışanları katlanabilir.
- Liderlerin, kişileri alt gruplara sürüklemekten korumak için açık mesajlar vermeleri gerekir.

Paranoyak Kültürü:

- Düzen, statü ve geleneksel yöneme tutkusu olan kültürlerdir.
- Kültür değişmez ama sağlıklı olmanın yanında yanlış da olabilir.
- Bireysellik kabul edilir ama sistemin ön yüksekliği korunur, alandaki

bütün diğer otoriteler gibi, Graves (1980)de kategorik için ne bir kanıt sunmuş, ne de bu özel sınıflandırma sistemini seçmeye neden yöneldiklerini açıklamıştır.

2.5.7.Kim S. Quinn Ve Robert E. Cameron” un Örgütsel Kültür

Sınıflandırması

Bu düşünürler geliştirdikleri örgüt kültürü modelinde örgüt içinde geliştirilen kültür ile bunun örgütsel başarı ya da etkinliğe etkilerini araştırmışlardır. Düşünürler stratejinin, örgütün finansal başarısı yanında, örgüt üyelerinin bekledikleri motive edici ücret, uygun personel yönetimi için de etkili olduğunu açıklamışlardır. Daha başarılı ya da etkin yeni stratejilerin bulunmasının ve uygulanmasının iş görenlerin arzu ve isteklerine, içlerindeki değişiklik ve yaratıcılık kapasitelerine bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

Örgütsel başarı ile örgüt kültürü arasındaki ilişkileri inceleyen Quinn ve arkadaşları “Rekabetçi Değerler” adını verdikleri bir model geliştirmişlerdir. Bu modelin temelinde, örgütsel etkinlik için bireylerin sahip oldukları değer yargılarının ampirik analizi yatmaktadır. Quinn ve Cameron’a göre kültür, değer yargıları, varsayımlar ve yorumlamalarla ifade edildiğine göre kültür, değer yargıları, varsayımlar ve yorumlamalarla ifade edildiğine ve bu unsurlar bazı ortak hususlar yardımıyla düzenlenebileceğine göre kültür tipleriyle ilgili bir model yaratılabilir. Rekabetçi değerler modelinde dört kültür tipi tanımlanmıştır. Her kültür tipi (Adhokris, hiyerarşi, piyasa, klan) altında yer alan ortak değerler de yine dört başlık altında toplanmıştır (Eren, 2006,s.147-148).

Hiyerarşi Kültürü: Bu kültür, temel endüstri sektöründeki uzun ömürlü işletmelerde görülebilecek bir kültür olarak nitelendirilmektedir. Bu örgütlerde açık bir otorite sınırı, standart kurallar, prosedürler, ileri düzeyde formallik ve yapılaşma söz konusudur. Burada liderler iyi koordinatör ve etkili organizatör olmakla kendileri ile gurur duyarlar. İstikrarlılığı sürdürmek örgüt için çok kritiktir. Resmi kural ve politikalar, örgütü bir arada tutar. Başarı; güvenilir teslimat, düzgün programlama ve düşük maliyet kavramları ile tanımlanır (Karcıoğlu ve Timuroğlu, 2004,s.324). Güç,

kurallarla belirlenir ve teknik bilgi kimdeyse güç ondadır. Kararlar somut analiz sonuçlarına göre, temkinli yöneticiler tarafından alınır. Çalışanların uyumluluğu kontrol edilir ve formal bir sistemle değerlendirmeye tutulur. Öğeleri ise formallik, mantık, sadakat ve düzenlilik (Brown, 1998,s.71-72 aktaran Nasrap, 2006,s.33-34).

Pazar Kültürü: Üretkenlik ve verimliliği performansın birincil kriteri olarak gören rasyonel kültürdür. “Patron” kültürü yönetir ve otoritesi deneyimlerinden kaynaklanır. Bu kültürün liderlik stili, emir veren ve hedef odaklıdır. Bu kültürde çalışanların uymak zorunda olduğu kurallar kontratla belgelendirilir ve somut başarı ödüllendirilir (Brown, 1998,s.71-72 aktaran Nasrap, 2006,s.33-34). Pazar üzerine yoğunlaşan örgütler, piyasada önemli bir yere sahip olmak için çaba gösterirler. Bu örgütler; daha çok sonuç merkezli çalışma yaşamını öngörür. Bu örgütlerde liderler, kararlı ve isteklidir. Uzun vadeli hedefler söz konusu olup sorumluluk ve ödüller, bireylerin örgüte kattığı değere göredir. Örgütü bir arada tutan bağlılık kazanma üzerine odaklıdır. Uzun dönemde rekabet faaliyetlerine ölçülebilir amaç ve hedefleri başarmaya odaklanır. Başarı pazar payı ve pazara girme olarak tanımlanır (Karcioğlu ve Timuroğlu, 2004,s.325). Pazar kültürüne sahip işletmeler dış çevreyi oluşturan müşteri, ticari sözleşmeler, şirket birleşmeleri, lisans verimleri gibi faktörlerin devamlı takip altına alınmasına önem vermektedirler (Çarıyev, 2004,s.74).

Klan Kültürü: Bu kültürün egemen olduğu örgütler, geniş bir aileye benzerler. 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 işyerleridir. Liderler, birer yol gösterici olup çalışanlar arasında bağlılık, sadakat ve bütünleşme ileri düzeydedir. Bu kültürde örgüt liderleri akıl hocası ve hatta ebeveyn gibi düşünülür. Örgüttekiler birbirlerine sadıktır ve geleneksel olarak bağlıdırlar. Örgütte insan kaynakları gelişimi için uzun dönemde kar, uyum ve moral büyük önem taşır. Başarı tüketici duyarlılığı ve insanların ilgisi olarak tanımlanır (Karcioğlu ve Timuroğlu, 2004,s.324).

Adhokrasi Kültürü: Bu kültür, belirsiz veya fazla enformasyon yüklemesi karşısında uyum, esneklik ve yaratıcılığı teşvik eder. Örgütsel yapılaşma ve rehberlik düşük düzeyde olup bireysel yaratıcılık ve yenilik teşvik edilir ve beklenir. Dinamik, yaratıcı bir iş ortamının söz konusu olduğu bu kültürde insanların deneyim, yenilik

ve risk ile bütünleşmesi beklenir. Bu kültürde örgütler uzun dönemde büyüme ve yeni kaynaklar elde etme üzerine yoğunlaşır. Başarı tek ve yeni ürün veya hizmet anlamındadır. Ürün veya hizmette lider olmak önemlidir (Karcıoğlu ve Timuroğlu, 2004,s.324). Adhokrasi kültürüne sahip işletmelerin esas amaçları rakiplerinden daha hızlı davranmak ve çalışanların yaratıcılıklarını kullanarak yeni kaynaklar ve yeni ürünler elde etmektir. Uzay araştırma merkezleri, bilgisayar yazılım işletmeleri, yeni fırsatlar bulup pazarlayan danışman işletmeleri adhokrasi kültürünün karakteristik özelliklerine sahip olduğu belirtilmektedir. Quinn ve Cameron”nun gerçekleştirdikleri araştırma sonuçları çerçevesinde adhokrasi kültürünün karakteristik özellikleri aşağıdaki gibi nitelendirilmektedir (Çarıyev, 2004,s.76):

1. Belirli bir örgüt şemasının olmaması.
2. Sabit yerleşim yerleri yerine geçici ofislerin kullanılması.
3. Çalışanların müşterilerin istekleri ve taleplerini karşılamak için çalışanların rollerinin devamlı değişim sürecinde olması.
4. Müşterilere yeni hizmetleri sunmak için çalışanların yaratıcılık konusunda teşvik edilmesi.

2.5.8. Lloyd Byars” ın Örgütsel Kültür Sınıflandırması

Lloyd Byars tarafından geliştirilen örgütsel kültür ölçeği iki boyutludur. Boyutlardan biri katılımcılık niteliğinin belirlenmesine, ikincisi ise çevreye karşı gösterilen faaliyetin özelliğine ilişkindir (Eren, 2006, s.150).

İNSANLAR	Katılımcı Olmayan	Sistematik	Müteşebbis
	Katılımcı	Etkileşen	Bütünleşik
		Tepkisel	Etkisel
		FAALİYETLER	

Şekil 2.5.3. Örgütsel Kültür Ölçeği; Eren, 2006,s.150’den alınmıştır.

Şekilde katılımcılığı insanlar, çevreye karşı gösterilen faaliyetleri de kısaca faaliyetler olarak gösteriyoruz. Faaliyetler işletmenin karar verme, düzenleme yapma ile planların yürütülmesi ve fikirlerin yaratılmasında kullanılan süreçlerdir. Bu boyutta, işletmeler “tepkisel (dış çevreye cevap veren)” ve “etkisel (dış çevreyi etkileyen, onu yönlendiren ve şekillendiren)” olarak sınıflandırılmıştır. Tepkisel işletmeler pasiftir, ancak çevreden gelen tehlikeler karşısında tepki gösterirler. Aksine, etkisel işletmeler ise iş görenler, müşteriler, tedarikçiler ve diğer çevresel unsurlar aktif biçimde ilgilenir ve ilişki kurarlar. Bu boyutta ilişki ve etkilemenin derecesi gösterilmektedir. Katılımcı kültürler iletişimde güçlü, hem iş görenlerin hem de müşterilerin istek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek yeterliliktedir. Buna göre şekil 3’te ortaya çıkan kültür biçimlerini şu şekilde açıklayabiliriz 151):

Etkileşen Kültür: Bu kültürler iş görenlerin ve müşterilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yöneliktir. En önemli şey, ortaya çıkan ihtiyaçlara en iyi hizmeti vermektir. Etkileşen kültür çevreyi etkilemekten çok rekabet ve yeni teknolojilerin ortaya çıkarttığı çevresel istek ve ihtiyaçları en iyi biçimde karşılama amacıdır.

Bütünleşik Kültür: Bu kültür de iş gören ve müşterilerin ihtiyaçlarını etkilemeye ve değiştirmeye yöneliktir. Bunu yeni ürünler veya hizmetler meydana getirerek, yenilikçi davranışlar sergileyerek kısaca çevreyi etkileyerek gerçekleştirir. Rakipleri hızlandırır, çünkü rakabet avantajı elde etmek için tüm beşeri yaratıcı güçleri harekete geçirir.

Müteşebbis Kültürü: Yeni ürünlerin ve hizmetin getirilmesinde oldukça yenilikçidir. Ancak bu kültürlerde genellikle karar verme de katılımcılığın olmamasından dolayı çalışanlara yönelim de yetersizdir. Bireycilik yönü ağır basmaktadır.

Sistematik Kültür: Bu kültürler prosedürlerin, politikaların uygulanması ve faaliyetlerin yürütülmesindeki sistemler üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu kültürlerde karar verme, dış çevre etkileşimlerine göre yönlendirilir. Görevler kalıplaşmıştır. Bu nedenle katılımcı yoktur. Çevresel ihtiyaçların karşılanmasını rutin faaliyetlerle devam edilir (Eren, 2006, s.150-151).

2.5.9. R. E. Miles Ve C. C. Snow Modeli

Miles ve Snow isimli düşünürler örgütlerin gelenek ve alışkanlıklara göre sahip olduğu bu özellikleri birbirinden farklı dört kültür grubunda toplamakta,

bunların özelliklerini ve strateji oluşumuna katkılarını açıklamaktadır (Eren, 2006,s.156-157):

Koruyucu Kültür: Örgüt, muhafazakâr inanç ve değerlere sahiptir. Bu nedenle düşük risk stratejisi tercih edilmekte, yöneticiler güvenli pazarlarda faaliyetlerde bulunmaya özen göstermektedir. Firma gerçekten yeni olan ürün ve pazarları araştırma, faaliyetlerini çeşitlendirme yoluna gitmemekte veya bu konularda çok az araştırma yapmakta, mevcut faaliyetlerinin etkinliğini iyileştirmeye daha çok önem vermektedir. Bu firmalar, transaksyonel biçimde geçmişteki faaliyetlerini muhafaza ederek sürdürmeyi tercih etmekte, büyüme ve gelişme stratejisinin taşıdığı risklere girmeyi arzu etmektedirler.

Geliştirici Kültür: Bu tip örgütler yenilikçidir. Bu kültür tipine sahip olan firmaların yöneticileri yeni ürünler üretmek, yeni pazarlara girmek eğilimindedirler ve riske girmekten hoşlanırlar. Bu örgütlerin faaliyet sahaları ve endüstrileri genellikle yeniliklere açıktır ve yöneticiler yeni fırsatlar aramayı tercih ederek strateji ve yapılarında değişimin ve belirsizliğin yarattığı risk ve fırsatları yakalamayı hedef aldığı için yöneticiler, yüksek rekabetten ve rakiplerin sert tepkilerinden kaçınmamaktadırlar. Bu örgütler firma içinde eskiden beri devam eden faaliyetlerin etkinliğini arttırmak yerine, değişen ürüne ve pazarlamaya yönelmekte, sürekli dinamizm ve değişkenlik gösteren ortamlarda faaliyette bulunmaktadır. Bu firmaların stratejisi gelişme ve büyümedir. Yöneticilerin tutumu ise girişimci ve risk almaya dönüktür.

Analizci Kültür: Bu tip örgütlerde denge ve değişim gibi iki farklı yön bir arada bulunmaktadır. Denge, biçimsel yapılar oluşturma ve mevcut faaliyetlerin etkinliğinin araştırılmasına ilişkindir. Değişim ise, rakiplerin faaliyet ve stratejileri kontrol edilerek ve onların davranış ve fikirleri dikkate alınarak geliştirilen temkinli stratejilerdir. Bu stratejilerde denge ön plandadır, bu nedenle yöneticiler de geçmişten geleceğe doğru planlayıcı tutum yanında, faaliyetleri rakiplerin faaliyetlerine uyarlayıcı bir değişim de öngörülmektedir. Risk alma rakiplerin ve endüstrinin değişimine uygun olarak yapılmaktadır. Bu strateji türü, durgun büyüme ya da endüstri ve rakip büyüdükçe kendini ona ayarlama niteliğindedir.

Tepki Verici Kültür: Bu tip örgütlerde değişim baskıları rakiplerden ve çevreden gelmekte, ancak buna yöneticiler etkili biçimde cevap verebilme

yeteneğinden yoksun bulunmaktadır. Yöneticiler, bıçak kemiğe dayanınca, ortaya yeni bir kriz çıktığında, firmaya hissedarlardan, müşterilerden, satıcılardan veya diğer yakın çevre elemanlarından gelen uyarı ve baskılar nedeniyle, ürün ve pazarlarda, diğer işletme fonksiyonlarında ayarlamalar yapmaktadırlar. Bu stratejiler, iflas etmemek ve yaşamak için yapılan ayarlamalar ya da uyarlamalar niteliğindedir. Çoğu kez tasarruf stratejileri krizden kurtulmak ve yaşayabilmek için bu tür kültürler içinde oluşmaktadır.

2.5.10. Quchi”nin “Z” Kültürü Sınıflandırması

Japon Profesör William G. Quchi Amerika”da pek çok firma pazar paylarını kaybederken, Hewlett-Packard, Eastman-Kodak, IBM gibi firmaların başarılarını nasıl sağladıklarını ve devam ettirdiklerini tespit edebilmek için, pek çok Amerikan ve Japon firması üzerinde araştırmalar yapmıştır. Araştırmalar sonucunda Quichi, birçok Amerikan firmasının bir dizi yönetim uygulamasını takip ederken (Tip A), Japon firmalarının da daha farklı uygulamalarda bulunduğunu (Tip J) tespit etmiştir. Bununla birlikte oldukça başarılı görülen Amerikan firmaları ne Tip A, ne de Tip J yaklaşımını uygulamaktaydı. Bunun yerine bu firmalar, özellikle kültürel faktörlerin belirlenmesinde Tip A”nın ve Tip J”nin güçlü yönlerinden oluşan, değiştirilmiş bir yaklaşımı benimsemekteydiler. Bu firmalar başarısını bu yaklaşıma bağlayan Quchi, Amerikan ve Japon modellerinin güçlü yönlerini birleştiren esnek bir yönetim anlayışının, başarılı rekabeti de beraberinde getireceğini belirtmektedir. Japon ve Amerikan yönetim özelliklerini başarıyla bir araya getiren bu yeni kombinasyona “Teori Z” adı verilmektedir.

Teori Z kültürünün kalbinde “Fikir birliği ile katılımcı karar alma” felsefesi vardır. Yani Z tipi firmalarda karar verme, fikir birliğine dayanan, katılımcı bir işlemdir (Vural, 2005,s.28-29). Z tipi kültürde Japon kültüründe olduğu gibi hayat boyu istihdam imkânları mevcuttur. Z tipi örgüt kültüründe bireysel kararlar yerine, Japon işletmelerinde olduğu gibi oluşturulan poje grupları ile önemli konularda katılımcı yönetim tarzı benimsenebilmektedir (Eren, 2006,s.158).

Quchi”ye göre tipik Japon şirketlerinin ve Amerikan Z tipi şirketlerinin kültürel yapısı tipik Amerikan şirketlerinden büyük farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle Japon ve Amerikan Z tipi şirketler, tipik Amerikan şirketlerinden çok daha

başarılıdır. Şimdi bu yedi temel unsuru tek tek ele alarak inceleyelim (Özkalp ve Kırel, 2003,s.152-155):

1. İş Görenlere Bağlılık: Quchi”ye göre tipik Japon ve Amerikan şirketleri iş görenleri birlikte tutmak ve uzun süreli hatta yaşam boyu iş vermek eğilimindedir. Kültürel değerlerini de bu yönde geliştirirler. Bir Japon şirketinde çalışmaya başlayan bir kişi artık işinden çıkarılmayacağı garantisini altında çalışır. Amerika”daki Z tipi şirketler de uzun dönem çalışma garantisini açık olarak belli ederek işe personel alırlar. Japonya”da insanlar işten çıkarılmama garantisi ile çalışırken, Amerikan Z şirketlerinde yöneticiler veya işçiler ancak başarılı olmadıkları zaman işten çıkarılırlar. Buna karşın tipik Amerikan şirketlerinde aynı kültürel değer yoktur. Daha kısa dönem çalışma söz konusudur. Şirketin en ufak bir biçimde zarar ettiği durumlarda şirket hem işçi hem de yöneticileri işten çıkarılabilir.

2. Değerlendirme: Quchi”nin gözlemlerine göre Japon şirketlerinde ve Amerikan Z tipi şirketlerde hem işçiler hem de yöneticiler devamlı değerlendirmeye alınırlar. Bu değerlendirmeler bazen on yıl sürebilir ve iş görenler hem nitel hem nicel teknik kullanarak değerlendirilir. Bu nedenle bu tür şirketlerde terfi daha yavaştır. Uzun süren görüşmelerden sonra buna karar verilir. Buna karşın tipik Amerikan şirketlerinde değerlendirme çok kısa sürede ve daha çok kantitatif yöntemlerle yapılır. Terfiler hızlı ve çabuk olur. Ancak, kısa dönemlidir.

3. Kariyer Gelişimi: Quchi”nin gözlemlerine göre Japon ve Amerikan Z tipi şirketlerde kariyer gelişimi en önemli değer taşıyan unsurdur. Çalışanlar çeşitli görevler ve bürolar arasında farklı fonksiyonları icra ederek gelişirler. Bu durum şirkete özgü becerilerin gelişmesine katkıda bulunur. Ancak tipik Amerikan firmalarında bu gelişim daha dar anlamlıdır, yani çok büyük bir değer taşımaz. Yani Amerika”da yöneticiler bir veya iki yöneticilik fonksiyonlarını icra ettikten sonra hemen yükseltilebilirler. Bu nedenle Amerikan şirketlerinde ihtisaslaşma önem taşımaktadır.

4. Kontrol veya Denetim: Bütün organizasyonlarda belirli bir düzeyde kontrol söz konusudur. Kontrol veya denetim olmaksızın bir koordinasyon söz konusu değildir. Bu nedenle Japon ve Amerikan Z şirketlerinde bu kontrol gayri resmi kanallarla ve gizli olarak yapılır. Burada en güçlü mekanizma şirketin

kültürüdür. Yöneticiler şirketin kültürü doğrultusunda ne tür harekette bulunacaklarını kendi kendilerine tayin ederler.

Buna karşılık tipik Amerikan şirketlerinde yönlendirme informal kanallardan değil, aksine formel örgüt yapısından gelir ve gizli değil açık olarak yapılır. Örneğin iş tanımları, otorite dağılımı, yetki göçerme, kural ve yönetmelikler hâkimdir. Yani yazılı kural ve kaide dizinlerine uymak insanı sorunlardan uzak tutar prensibi vardır. Önemli olan kendini ilgilendirmeyen şeylerle karışmamaktadır.

5. Karar Verme: Japon ve Amerikan Z tipi şirketlerinde karar verme fikir birliğine dayanan katılımcı bir içerik taşır. Buna karşın tipik Amerikan şirketlerinde yöneticilerin veya işçilerin karar verme sorumlulukları yok denecek kadar azdır. Genellikle kararın sorumluluğu tek bir kişinin sorumluluğuna bırakılır.

6. Sorumluluk: Burada grup veya bireysel karar alma farklılıklarının bir yansımasını tekrar görürüz. Quichi Japonların temel bir kültürel normunun ortak sorumluluk olduğu belirtir. Yani bir tek kişinin sorumluluğu değil, bir kararda grubun sorumluluğu önem taşır. Ancak gerek Z modeli Amerikan şirketlerinde gerekse de tipik Amerikan şirketlerinde bireylerin sorumluluk alması beklenir.

Quichi Amerikan Z tipi şirketlerinde ve tipik Amerikan şirketlerinde bireysel sorumluluğun büyük bir kültürel değer olduğunu ileri sürmektedir. Çünkü bu değer Amerikan toplum yapısından ve kültüründen kaynaklanmaktadır. Amerikan toplumu bireysellik üzerinde özellikle duran ve toplumun genelde sahip olduğu kültür yapısından izole bir yapıya sahip değildir. Aksine genel kültürel yapıyla doğrudan ilgilidir. Toplumsal beklenti ve değerler örgüt kültürünü kuvvetli bir biçimde etkileyebilirler.

7. Çalışanlara İlgisi: Quichi'nin ilgilendiği son değer çalışanlara gösterilen ilgidir. Japon şirketlerinde ve Z tipi Amerikan şirketlerinde temel bir değer yöneticilere ve çalışanlara ilgi göstermektir. Ancak, bu kişilere sadece yönetici veya işçi olması nedeniyle değil, onların ev yaşamı, ilgileri, inançları, gelecekte beklentileri ve korkuları da içine alan bütüncül bir biçimde ele almak, samimi ilişkiler kurmak önem taşımaktadır. Buna karşın tipik Amerikan şirketlerinde insanlara ilgi daha dar bir biçimdedir ve onun çalışma yaşamı ile kısıtlıdır. İş dışındaki yaşam örgütün ilgi alanı dışındadır

2.5.11.Peters Ve Waterman”ın Mükemmellik Modeli

Tom Peters ve Robert Waterman ünlü kitapları olan “In Search of Excellence” (Mükemmeli Arayış) adlı eserlerinde Quichi”den daha ayrıntılı ve açık bir biçimde örgüt kültürü ve başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Peters ve Waterman Amerika”da başarılı olan şirketlerden seçtikleri örneklem üzerinde bu şirketlerin başarı nedenlerini araştırmışlardır (Peters and Waterman, 1982 aktaran Özkalp ve Kırel, 2003,s.156). Araştırmaları sonucunda başarılı firmalarda 8 niteliğin bulunduğunu ve bunların hepsinin örgüt kültürünü oluşturduğunu belirtmişlerdir. “Mükemmelliğin Nitelikleri” olarak bilinen 8 özellik şunlardır (Vural, 2005,s.32-33; Özkalp ve Kırel, 2003,s.156-159):

- Peşin Hükümle Eylemden Yana Olmak: Bu şirketlerdeki yöneticiler karar verirken çok çabuk davranmak zorundadırlar. Yani daha ellerine somut kanıtlar geçmeden karar verirler. Kararları geciktirmek bazen karar vermemek kadar zararlı sonuçlar doğurabilmektedir. Çünkü başka şirketler böyle bir düşünce üzerine hemen atlayıp uygulayabilirler.

- Müşterilerle Yakın İlişki: Peter ve Waterman”a göre müşterilere yakın olan ve onlara değer veren şirketler, bu değerlere sahip olmayan şirketlere kıyasla büyük bir başarıya sahiptirler. Çünkü müşteriler üretilen malın kalitesi, yeni ürünler, gelecekte neler üretebileceğine ilişkin en iyi fikirleri getiren ve ortaya koyan kaynağıdır. Bu nedenle müşteriye tatmin örgüt kültürünün temelini oluşturmaktadır.

- Özgür Düşünce ve Girişimciliği Destekleme: Peters ve Waterman”a göre başarılı şirketler yaratıcılığı destekleyip bürokrasiyi mümkün olduğunca azaltan şirketlerdir. Bunu yaparken şirketi küçük parçalara bölüp, bağımsızlığı pekiştirip, yaratıcılığı, riske girme eğilimini desteklemektedir. Yeni yetişen yöneticilere, geçmişteki başarılı yöneticilerin nasıl riskli kararlar vererek şirketi başarıya götürdüğü anlatılır. Şirkette liderler ve yenilikçiler teşvik edilmekte ve onlara fırsat verilmektedir.

- Üretimi İnsan Faktörünü İyi Kullanarak Arttırma: Quichi gibi Peters ve Waterman da insan faktörünün iyi bir biçimde kullanılması yolunda aynı fikirdedirler. Çünkü gerek yöneticiler gerekse de iş görenler örgütün en önemli ve değerli unsuru olarak görülürler. Bu şirketlerde bir örgüt kültürü olarak temel değer

“İnsanları onurlu ve saygılı bir biçimde görmek, işin başarısı için sadece gerekli değil, aynı zamanda zorunlu bir davranıştır.” düşüncesidir.

- Yöneticilerin İşin Yapılışıyla ve Bölümlerle Yakın İlgisi: Peters ve Waterman birçok şirkette üst yöneticilerin şirketin diğer bölümleriyle ilişkili olmadıklarını, sadece örneğin finans konusuyla ilgilendiklerini görmüşlerdir. Dolayısıyla bir otomobil fabrikasının yöneticisiyseniz ama eğer arabadan anlamıyorsanız, başarı şansınız ne olabilir? Elbette çok yüksek değildir. İşte bu sorunların altından kalkabilmek için başarılı şirketler yöneticilerini hemen her sahada bilgili kılmak ve her bölümün yaptığı işten haberi olmak zorunluluğunu hissetmişlerdir. Bu davranış biçimi ise şirketlerdeki başarıyı pekiştiren bir değer olarak benimsenmiştir.

- Sadece En İyi Yapılan İşe Bağlı Kalıp Onunla İlgilenmek: Peters ve Waterman’a göre başarılı şirketlerin diğer bir özelliği ise kendi iş alanları dışındaki örgütlerle ilgilenmemesi, sadece kendi işleri ve üretimleriyle ilgilenmeleridir. En iyi bildiği işe bağlı kalan firmalar, en iyi performansın elde edilmesini sağlar.

- Sade Yapı, Ufak Kadro: Peters ve Waterman’a göre başarılı şirketler çok yönetici veya karar alma organı olmayan, ancak az sayıda ve kaliteli yöneticilerle çalışan organizasyonlardır. Birçok şirketle yöneticiler kendi statülerini kendine rapor veren insanların sayısı ile ölçerler. Hâlbuki en iyi yönetilen şirketlerde ise önemli olan bir organizasyonda çalışan kişilerin sayısı değil, gösterdikleri başarı veya performansdır.

- Hem Gevşek Hem de Birbirine Bağlı Sıkı Bir Organizasyon: Peters ve Waterman’ın bu son başarı değeri ilk bakıldığında pek bir anlam taşımamaktadır. Yani bir işletme hem gevşek hem de nasıl sıkı bir biçimde organize olur? Bunun çözümü örgütün kültürel değerlerinde yatmaktadır.

Şirketin sıkı bir biçimde organize olması demek örgüt içinde çalışanların birbirini anlaması ve şirketin değerlerine inanması demektir. İşte bu bağ şirketi bir arada tutan ortak kültürü oluşturur. Aynı zamanda şirketin gevşek bir biçimde organize olması ise çalışanların az sayıda yönetici tarafından yönetilmesi, az sayıda kural, kaide ve yönetmeliklerin olmasıdır. Özerklik, ürün geliştirme ve yaratıcılıkta tabana indirilmekteyken, temel değerlerin korunmasında merkezîyetçilik benimsenmektedir.

2.5.12.Geert Hofstede”nin Örgütsel Kültür Modeli

Hofstede (1980) ulusal kültürün örgütler açısından sonuçlarını inceleyerek kırk ülke üzerinde yapmış olduğu araştırmada elde ettiği sonuçları dört başlık altında incelemektedir; güç mesafesi, belirsizlikten kaçınma, bireycilik-kollektivizm ve erililik-dişilik (Terzi, 2000,s.69-76).

Güç Mesafesi Özelliği: Bu boyutun incelenmesinde hareket noktası, toplumun bireylerine eşit davranıp davranmadığıdır. Bazı ulusal ve bölgesel kültürlerde güç dağılımında büyük eşitsizlikler görülür; iktidar sağlam ve küçük elitlerin elinde toplanır (Erdem, 1996,s.128). Bir toplumda kurumlar ve örgütlenmeler içindeki gücün dağılım biçimini; bu dağılımdaki farklılıkların, eşitsizliklerin üyeler tarafından benimsenmekte ve kabul edilme derecesini göstermektedir (Hofstede, 1989,s.392 aktaran Bakan ve diğerleri 2004,s.82). Dolayısıyla güç mesafesi, gücün toplumun bireyleri ve organizasyonlarında eşit olmayan bir şekilde dağılımı ile ilgilidir (Hofstede, 1984,s.65 aktaran Bakan ve diğerleri 2004,s.82). Örgütlerde de eşitsizlik, kaçınılmaz ve görevle ilgilidir. Bu eşitsizlik ast-üst ilişkileri içinde biçimlendirilir (Hofstede, 198,s.92 aktaran Terzi, 2000,s.69-70).

Hofstede (1980,s.122-135)”ye göre güç mesafesinin düşük olduğu toplumlarda; toplumdaki eşitsizlikler azaltılmış, toplumdaki herkes birbirine bağımlı, hiyerarşi rollerin eşitsizliği anlamında olup, uygun bir biçimde oluşturulmuş, toplumun alt katmanında olanlar ile üst katmanında olan herkes birbirini kendisi gibi bir insan olarak görmekte, gücün kullanımı hukuki ve iyi ile kötüyü ayırt etmeye bağlı, herkes eşit haklara sahip, güçlü insanlar sahip olduklarından daha az güçlü görünmeyi denemekte, sosyal sistem sorgulanabilmekte, bir sosyal sistemi değiştirmenin yolu, gücü yeniden dağıtmaktan geçmekte, değişik güç seviyesindeki insanlar kendilerini daha az tehdit içinde algılamakta, güçlü ve güçsüzler arasında gizli bir uyum söz konusu ve güçsüzler arasındaki işbirliği dayanışma temelinde oluşabilmektedir (Terzi, 2000,s.70). Güç mesafesinin düşük olduğu toplumlarda mobilizasyon fazladır, organizasyonlar merkezi değildir, hiyerarşik piramit basıktır ve aşağıdan yukarıya doğru iletişim yaygındır. Bu toplumlara örnek olarak; Avusturya, Danimarka, İsrail, İrlanda, Norveç, Finlandiya, Almanya verilebilir (Erdem, 1996,s.128).

Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumların temel özellikleri ise şu şekilde sıralandırılmaktadır: Eşitsizlik düzeninin olduğu bir dünyada herkes hak ettiği yerdedir. Güçlüler ve güçsüzler bu düzenle korunmaktadır. Çok az insan özgür ve insanların çoğu ise diğerlerine bağımlıdır. Hiyerarşi varoluşsal eşitsizlik anlamındadır. Topluluğun alt katmanlarında olanlar ile üst katmanlarında olanlar birbirlerini farklı kategorilerde görürler. Güç toplumun temel gerçeğidir ve iyi ve kötünden önce gelir. Gücün hukuksallığı tartışılmaz. Güç sahipleri ayrıcalıklı olmaya hak kazanırlar. Güçlüler olduklarından daha fazla güçlü görünmeye çalışırlar. Güçsüzler kınanır. Sosyal bir sistemi değiştirmenin yolu güç sahiplerini değiştirmektir. Birilerinin gücü diğer insanlar için potansiyel bir tehdittir ve nadiren güven duyulabilir. Güçlü ve güçsüzler arasında işbirliği insanların birbirlerine olan güveninin düşük olması nedeniyle zordur (Terzi, 2000,s.70). Bu toplumlarda organizasyonlar merkezidir, hiyerarşik piramit yüksektir ve yukarıya doğru iletişim sınırlıdır. Bu toplumlara örnek olarak; Malezya, Meksika, Hindistan, Arap ülkeleri verilebilir (Erdem, 1996,s.128)

Toplumdaki güç mesafesi ile ilgili bu özelliklerin örgütlere yansması ise şu şekilde olmaktadır. Güç mesafesinin düşük olduğu toplumlardaki örgütlerde, katı olmayan bir merkezileşme, basık bir örgütsel yapı, az sayıda denetleyici kadro, sınırlı bir ücret farklılaşması, alt kademelerde yüksek nitelik ve işçilerle memurların aynı statüye sahip olduğu görülmektedir.

Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlardaki örgütlerde, katı bir merkezileşme, sivri bir örgütsel yapı, çok sayıda denetleyici kadro, büyük bir ücret farklılaşması, alt kademelerde düşük nitelik ve beyaz yakalıların mavi yakalılara oranla daha yüksek statüye sahip olduğu görülmektedir. Türk toplumu Hofstede'nin yapmış olduğu araştırmada güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlar arasında yer almaktadır.

Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlardaki örgütlerde biçimsel iletişim yukarıdan aşağıya doğru işler. Biçimsel yatay iletişim yoktur. Bu sistemde belirsizlikler güç mesafesi aracılığıyla azaltılır. Örgütte kimin kimler üzerinde yetkisi olduğu açıkça belirlenir (Sargut, 1994,s.122).

Belirsizlikten Kaçınma Özelliği: Belirsizlikten kaçınma bir toplum üyelerinin kesinlik olmayan, kuşku uyandıracak durumlar karşısında kendilerini ne

ölçüde rahatsız ve tehdit altında hissettikleri ve bu durumdan ne ölçüde kaçındığını ifade etmektedir. Bilginin yetersiz ya da açık olmaması, değişmelerin hızlı ve öngörülemez gelişmesi, yüksek düzeyde karmaşıklık durumunun söz konusu olması halinde, bir toplumun duyacağı tedirginlik, belirsizlikten kaçınma boyutuyla açıklanmaktadır (Hofstede, 1984,s.111 aktaran Bakan ve diğerleri 2004,s.85). Toplumlarda aşırı belirsizlik tahammül edilemez bir gerilim yaratır ve toplumlar bu gerilime başa çıkma yöntemleri geliştirirler. Belirsizlikle başa çıkma yolları toplumların kültürel mirasıyla ilişkilidir. Belirsizlikle başa çıkma yolları okul, aile gibi temel kurumlar vasıtasıyla transfer edilir ve desteklenir. Örgütler açısından belirsizlik kavramı, sıklıkla çevre kavramıyla ilişkilendirilir. Belirsizliğin kaynağı olarak çevre, örgütün doğrudan kontrolü altında olmayan her şey olarak ele alınır (Hofstede, 1980,s.153-155 aktaran Terzi, 2000,s.72).

Hofstede (1980,s.122-123)’ye göre belirsizlikten kaçınmanın düşük olduğu toplumlarda, toplumda düşük kaygı düzeyi, günlük yaşamla ilgili iyi niyet görülür. Örgütlerde işverene sadakat bir erdem olarak kabul görmez, kuşaklar arasında az bir mesafe vardır. Yöneticiler yaş kriterinden başka kriterlerle de seçilebilir. İş görenlerde yüksek risk alma, bireysel ilerlemeler için güçlü bir ihtiras bulunur. Yöneticinin yönettiği alanda uzman olması gerekmez. Hiyerarşi pragmatik nedenlerden dolayı çığnenebilir. İş görenler arası yarışma doğru ve haklı olarak kabul edilir.

Belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu toplumlarda toplumda yüksek kaygı düzeyi, gelecek hakkında yüksek kaygı, yüksek iş stresi, değişime yüksek duygusal tepki gösterilir, kuşaklar arası mesafe büyüktür. Örgütlerde, yöneticiler yaş temeline göre seçilirler. İş görenlerde düşük risk alma, bireysel ilerlemeler için düşük ihtiras görülür. Örgütlerdeki hiyerarşik yapılar açık olmalı ve hiyerarşik kurallar uygulanmalıdır. Örgüt kuralları ihlal edilemez. İş görenler arası yarışma duygusal olarak kabul görmez (Terzi, 2000,s.72-73). Dolayısıyla belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu toplumlarda, çalışanlar kurallar çerçevesinde hareket etmeyi tercih eder, üstlerinin kendilerine yön göstermesini bekler, çalışma koşullarında süreklilik ve oturmuşluk isterler.

Hofstede belirsizlikten kaçınmanın en yüksek düzeyde yaşandığı toplumlara örnek olarak, Yunanistan, Portekiz, Belçika, Japonya, Fransa, Guetemala, Uruguay

ve Salvador'u göstermiştir. Belirsizlikten kaçınmanın düşük olduğu toplumlara örnek olarak Singapur, Danimarka, İsveç, Hong Kong, İngiltere, A.B.D. ve İrlanda'yı vermektedir (Bakan ve diğerleri 2004,s.86-87).

Bireycilik / Kollektivizm Özelliği: Kültürün bu boyutu bir toplumdaki insanların bir arada veya toplu olarak gösterdikleri davranışları ile ilgilidir. Hofstede (1980,s.213-218)"ye göre bireycilik belirli bir toplumda topluluk veya bireyler arasındaki ilişkileri tanımlar. Çekirdek aileler, büyük aileler ve kabileler gibi insanların birlikte yaşama yollarını yansıtır. Bazı kültürlerde bireycilik kutsanır ve mutluluğun kaynağı olarak görülürken, bazılarında ise yabancılaşma olarak görülür. Bireycilik insanın zihinsel yapısını, ailenin yanı sıra eğitim, din ve politik örgütlerin işlevlerini de etkiler. Kolektivist değerlerin yüksek olduğu toplumlarda, bireyler bir aileyi ve bir klanı devam ettirmek ve büyütme için doğarlar. "Biz" tercih edilir. Kimlik, sosyal sistem içerisinde şekillenir. Grup kararlarına inanılır.

Bireycilik değerlerinin yüksek olduğu toplumlarda herkes kendisine ve en yakın ailesine dikkat eder. "Ben" tercih edilir. Kimliğin temeli bireydir. Birey kendi kararlarına inanır.

Örgütlerde ise bir toplumun üyelerinden beklenen bireysellik/kollektivizm ile ilgili yaygın bir norm, iş görenler arasındaki ilişkilerin doğasını güçlü bir şekilde etkileyecektir. Daha kolektivist toplumlarda bulunan örgütlerdeki iş görenlerde daha güçlü bir duygusal bağ aranır. Toplumlardaki bireycilik/kollektivizimin derecesi örgütlerde iş görenlerin örgütsel kurallara uyma nedenlerini de etkileyecektir. Kolektivist değerlerin yaygın olduğu örgütlerde "moral" bağlılıklar, bireyselci değerlerin yüksek olduğu örgütlerde ise "kâra dayalı" bağlılıklar oluşacaktır. Ayrıca örgütlerde bireyselciliğin derecesi, sosyal normların yanı sıra iş görenlerin eğitim biçimi, örgütün tarihi ve alt kültürlerine de bağlıdır. Küçük örgütlerde morale dayalı bağlılıklar, büyük örgütlerde ise kâra dayalı bağlılıklar görülebilir (Hofstede, 1980,s.213-218 aktaran Terzi, 2000,s.73-74).

Hofstede'nin araştırmasında en üst düzeyde bireyci toplumlar arasında ABD, Avustralya, İngiltere, Kanada, İsveç ve Danimarka yer almıştır. En üst düzeyde kolektivizmin hâkim olduğu ülkelerin arasında ise Guetemala, Ekvador, Panama, Venezuela, Kolombiya ve Pakistan gibi ülkeler yer almıştır (Bakan ve diğerleri 2004,s.88).

Eril ve Dişil Özellikler: Kültürün bu boyutu toplumdaki cinsiyetlere yüklenen rolleri ifade etmektedir. Cinsiyet rolleri, aile, okul ve akran grupları içerisinde sosyalizasyon yoluyla transfer edilir. Yetişkinlik öncesi sosyalizasyon erkekler için daha iddiacı, kadınları için daha terbiye edici bir şekilde oluşabilir. Örgütlerde cinsiyet açısından yükselme fırsatları ve örgütsel amaçların algılanması arasındaki ilişki vardır. Dişil özelliklerin yüksek olduğu toplumlarda ise, yüksek iş stresi görülür. Çalışma hayatında yüksek ücret alan kadınlara sık rastlanılmaz (Hofstede, 1980,s.261-297 aktaran Terzi, 2000,s.75).

Dişi kültürün göstergeleri; insana ve insanlar arası ilişkilere yüksek önem verme ve yaşamın genel niteliğini önde tutma şeklinde ortaya çıkar. Dişi kültür geleneksel anlamda toplumlarda genellikle kişilikle özdeşleştirilen şefkatli, merhametli, nazik, sadık, çocuklara karşı sevgi dolu, başkalarına karşı duyarlı olma gibi özellikleri içermektedir. Bir kültürün erillik boyutu ise eril özellikler olan, yükselme tutkusu, dediğim dedik tavır, yarışmacı olmak, egemen ve baskıcı tavır takınmak, kendine güvenli, bağımsız ve tavır koyucu olmak, atılganlık, para kazanmaya önem verme ve materyalist eğilimlerin egemen olması gibi özellikleri içermektedir.

Eril yaklaşımı yüksek olan ülkelere Japonya, İtalya, Meksika, Avusturya, Venezuella, İsveçre ve Hindistan örnek olarak verilebilir. Dişil yaklaşımı yüksek olan ülkelere Norveç, Hollanda, Danimarka, Şili, İsviçre, Portekiz, İspanya ve Fransa örnek olarak verilebilir (Bakan ve diğerleri 2004,s.88-89).

2.5.13. Harrison Ve Handy”nin Örgütsel Kültür Modeli

Harrison 1972”de güç, rol, görev, kişi kültürü olmak üzere dört temel örgüt tipi önermektedir. Altı yıl sonra 1978”de Handy, Harrison”ın fikri üzerinden yeniden çalışarak ve Grek mitolojisine atıf yaparak bu dört kültür tipini tanımlamaktadır (Özsoy, 2006,s.135).

1. Güç Kültürü (Zeus): Bu tip kültüre sahip örgütlerde iktidar ve denetim son derece merkezidir. Kararları kilit kişiler alır, astlara danışılmaz. İletişim yapısı aynı örümcek ağı gibi merkeze bağlıdır. Kararları tek kişi veya birkaç yönetici aldığı için tehlike anında hızlı kararlar alınır. Bürokratik yapı en aza indirgenmiştir; çünkü merkezin güvenini kazanmış olan yöneticiler faaliyetlerinde serbest davranmaya hak kazanmış olur. Risk almayı seven kişiler bu tür kültürlerde hemen ön plana çıkmayı

başarır. Bu tür örgüt kültürünü tehlikeye sokacak olan önemli etken örgüt büyüklüğüdür. Çünkü örgüt büyüdükçe, faaliyetler çeşitlendikçe merkeze bağlı iletişim yapısı aynı kalmaz. Ayrıca merkezdeki gücü elinde bulunduran liderin veya yöneticinin değişmesi mevcut örgüt kültürünün de devam etmesini zorlaştırabilir (Handy, 1995,s.183 aktaran Çarıyev, 2004,s.67).

Güç kültürünün simgesi örümcek ağıdır. Bölümler merkezden dışa doğru dağılan birimler şeklindedir. Bu kültürde önemli olan, merkezdeki örümceği çevreleyen daireyi oluşturan çizgilerdir. Çünkü bu çizgiler gücü ve yetkiyi simgeler. Merkezden uzaklaştıkça gücün ve yetkinin kaybolduğu görülür. Hızın, hayati önem taşıdığı durumlarda bu kültüre sahip örgütler kârlı çıkarlar fakat hız kaliteyi garantilemez. Kaliteyi yaratan, Zeus'un ve ona yakın kişilerin yeteneğidir (Handy, 1981,s,183 aktaran Terzi, 2000,s.79).

2. Rol kültürü (Apollo): Rol kültürünün esas temelini fonksiyonel sütunlar oluşturmuştur. Finans, pazarlama, üretim gibi örgüt içerisindeki bölümler hepsi örgütün birer sütununu teşkil eder. Bu bölümler kendi içerisindeki faaliyetleri en iyi şekilde yapmaya gayret gösterir. Birimler arasındaki ilişki rollerle, işe ve iletişime ait kurallarla sağlanır. Tüm birimler tepe yönetim tarafından kontrol edilir ve her birinin belirlenen kurallar çerçevesinde hareket etmesi sağlanır (Pheysey, 1993,s.17 aktaran Çarıyev, 2004,s.68). Bu nedenle rol kültürünün yapısı bir Yunan tapınağı gibi düşünülebilir ve ilgili tanrı da Apollo'dur; sağduyunun tanrısı. Bu kültür ayrıntılı işlemler, yetki tanımlamaları, iletişim prosedürleri, anlaşmazlıkları çözme konusunda yazılı kurallar koyma gibi özellikler taşır. Bu kültürde rol ve iş tanımlaması o işi yapan çalışandan daha önemlidir. Hiyerarşik güç, bu kültürde ana güç kaynağıdır. Kişisel güç hoş görülmez ve uzmanlık gücü ancak yerinde hoş görülür. Bu kültürün etkililiği çalışanların kişiliklerinden ziyade, sorumluluklar ve işbölümünün rasyonelliğine bağlıdır. Rol örgütü sabit bir çevrede bulunduğu sürece başarılı olabilecek, çevre monopol ve oligopol özellikler gösterdiği ölçüde başarısını sürdürecektir (Handy, 1981,s.178-179 aktaran Özsoy, 2006,s.136). Bu kültürü resmi kuruluşlarda ve sigorta şirketlerinde görmek mümkündür (Özsoy, 2006,s.136).

Rol kültürünün avantaj ve dezavantajları şöyle özetlenebilir (Jarvis, 1999 aktaran Bakan ve diğerleri 2004,s.92-93):

- Ekonomik göstergelerin esneklikten, teknik uzmanlık ve uzmanlaşmanın ürün geliştirme veya ürün maliyetinden daha önemli olduğu ortamlarda rol kültürü olumlu sonuçlar doğurabilir.

- Rol kültürü istikrarlı çevrede gelişme eğilimindedir.

- Rol kültürünün önem verdiği hususlar tahmin edilebilirlik, tutarlılık ve standardizasyondur.

- Rol kültürünün en büyük dezavantajı değişime ayak uydurmada problem yaşamasıdır. Bu kültürün mevcut olduğu örgütlerde kurallar, prosedürler ve işlerin yapılış şekilleri mevcut şartlara cevap vermez duruma gelebilir.

3. Görev Kültürü (Athena): Görev kültüründe bir görev etrafında organize edilmiş disiplinler arası görev gruplarına önem verilir. Katılanların kendilerini disipline ettiği merkezi olmayan çalışma yolları esastır (Hemden-Turner, 1990,s.16 aktaran Terzi, 2000,s.77-78). Görev kültürü, gruplara ve proje takımlarına son derece uyarlanabilen bir özellik gösterir. Çalışanlar bu kültürde işleri üzerinde yüksek derecede bir kontrole sahiptir. Bu kültürde esnek ve duyarlı çevreye uygunluk esastır. Görev örgütlerinde kontrol zordur. Esas kontrol tepe yöneticisinde bulunur. Pazarın rekabetçi, ürün yaşamı zincirinin kısa ve sürekli yeniliğin şart olduğu ortamlarda görev kültürü çok başarılı olabilir. Ancak görev bu kültürler genellikle derin bir uzmanlık yaratmazlar, büyük ölçüde işin içindeki insanların niteliklerine bağlıdır, sürdürecektir (Handy, 1981,s.178-179 aktaran Özsoy, 2006,s.136).

Görev kültürünün avantaj ve dezavantajları şöyle özetlenebilir (Jarvis, 1999 aktaran Bakan ve diğerleri 2004,s.92-93):

- Takım kültürü esnek ve uyarlanabilirdir.

- Takımlar belirli amaçlar için oluşturulurlar ve üzerinde çalışılan projede geline aşamaya göre takım yapısı değiştirilir.

- Takımlar esnek ve çevreye duyarlıdır.

- Bazen proje liderleri arasında kaynak tahsisi gibi konularda anlaşmazlık olabilir. Böyle durumlarda merkezden müdahaleler gelir ve görev kültürünün yerini güç kültürü almaya başlar.

4. Kişi Kültürü (Dionysus): Bu kültürde birey odak noktasıdır. Var olan örgütsel yapı, örgüt içerisindeki bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak ve desteklemek

için vardır. Bu kültür avukatlık büroları, küçük danışmanlık şirketleri ve sivil toplum örgütlerinde görülebilir (Handy, 1981,s.183 aktaran Terzi, 2000,s.79).

Güç, görev ve rol kültürlerinde iş görenler örgüt için çalışırlar; fakat bu kültürlerde iş görenler örgüt için değil, örgüt iş görenler için çalışır. Modelin simgesi bir daire içinde yer alan birbirinden uzak olan noktalardır. Bu kültür genellikle profesyoneller tarafından tercih edilen bir sistemdir. Dionysus taraftarları patron tanımazlar. Yöneticilik bu tür bir kültüre sahip örgütte ev işleri gibi günlük bir görevdir. İşten çıkarma ve herhangi bir biçimde ceza verme önderin yetki sınırlarının çok uzağındadır. Terfi ve seçim gibi karar vermeyi gerektiren bazı konular bile, tümüyle eşit iş görenlerin oluşturduğu gruplar tarafından gerçekleştirilir. Bu kültür, herkesin kendi işini yaptığı, kimsenin başkasına karışmadığı, en önemlisi de kişilerin faaliyet gösterdikleri örgüt dışında da varlıklarını koruyabilmelerinin mümkün olduğu ortamlarda işlerliğini korur. Ancak bu kültür geliştikçe, bütün iş görenler bu kültürün sağladığı yararlardan faydalanmak isterler ve sorumluluktan ve risklerden kaçınmanın tadına varırlar (Handy, 1995,s.33-36 aktaran Terzi, 2000,s.79-80)

Handy örgüt kültürüne ilişkin olarak yaptığı bu sınıflama ile yetinmeyerek, hangi kültürün hangi işletme faaliyetlerini yerine getirilmesi sırasında daha etkin olacağını ortaya koymuştur. Buna göre rutin işler yerine getirilirken rol kültürü, yenilik yapılırken görev kültürü, kriz durumlarında ise güç kültürü daha etkin sonuçlar verecektir (Unutkan, 1995,s.58).

2.5.14. Bill Schneider”in Örgütsel Kültür Modeli

Schneider, örgütsel kültür sınıflamasını, bu alanda yapılan ilk çalışmalardan biri olan Harrison ve Handy”nin çalışmalarına dayandırarak tanımlamaktadır. Buna göre örgütsel kültürü dört tipte tanımlamak mümkündür (Hawkins, .s.422 aktaran Özsoy, 2006,s.137):

1. Kontrol Kültürü: Bu kültürde odak nokta “kesinlik”tir. Kontrol kültürü kesinlik, tahmin edilebilirlik, güven, güvenilirlik ve doğruluğu sağlamak için vardır (Schneider, 1999 aktaran Bakan ve diğerleri 2004,s.95). Bu kültürde en çok dikkat edilen şey maddi gerçeklik, fiili tecrübeler, tatbik imkânı olan işler ve faydalılıktır. Kontrol kültürlerinde karar alma süreçleri, yetkiyle kararlaştırılmış, kural yönelimli ve analitik bir yol izler. Bu kültürün temel amacı örgüt başarısını sağlamak, korumak ve geliştirmektir. Sistem olarak örgüt her şeyden önce gelir. Bundan dolayı, kontrol

kültüründe bilgi ve iletişimin yaşı ve dizaynı örgütsel amaçlar ve bu amaçların başarılması merkezli olarak belirlenir. Bu kültür örgütsel amaçlara ulaşmaya odaklanmıştır (Schneider, 1999 aktaran Bakan ve diğerleri 2004,s.95). Kontrol kültürü büyük üretim şirketleri ve finans şirketlerinde görülebilir (Bakan ve diğerleri 2004,s.95).

2. İşbirliği Kültürü: Kontrol kültüründeki gibi maddi gerçekliğe, fiili tecrübeler ve faydalılığa önem verilir. Bununla birlikte kontrol kültüründen farkı, karar alma süreçlerinin informal, organik ve insan yönelimli olmasıdır. Bu kültür çok miktarda insanın çalıştığı yardım kuruluşlarında görülebilir (Terzi, 2000,s.81).

3. Yetenek Kültürü: Bu kültür “ayırt etme” ile ilgilidir. Bu kültürlerde teorik anlayışlara, yaratıcı düşüncelere, tasarlanmış alternatiflere ve niteliğe çok büyük oranda dikkat edilir. Bu kültürde karar alma süreci bilimsel kural yönelimli ve analitik bir yol izler. Yetenek kültüründe temel konular düşünsel amaçlardır. Bilgi ve iletişim yapıları düşünsel amaçlar ve bunların gerçekleştirilmesi merkezli olarak dizayn edilir (Schneider, 1999 aktaran Bakan ve diğerleri 2004,s.95).

Bu tür kültürler araştırma örgütlerinde, reklam ajanslarında, güçlü başarı duygusunun olduğu danışmanlık şirketlerinde görülür (Terzi, 2000,s.81)

4. Gelişme Kültürü: Bu kültürde yaratıcı tercihlere, inançlara, ideallere, yüksek gayelere, ilhamlara ve niteliğe önem verilir. Karar alma süreçleri, subjektif, açık görüşlü, organik ve insan yönelimlidir. Bu tür kültür, insan gelişiminin güçlü bir şekilde uygulandığı din ve sağlık örgütlerinde görülebilir (Hawkins, 1997,s.422 aktaran Bakan ve diğerleri 2004,s.96).

2.5.15. Deal Ve Kennedy”nin Örgütsel Kültür Modeli

Deal ve Kennedy adlı araştırmacıların yaptığı sınıflama, örgüt kültürü sınıflamalarına değişik bir perpektif getirmiştir. Araştırmacılar çevre ve kültür arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak dört farklı tip kültür belirlemişlerdir. Söz konusu sınıflamada çevrenin belirsizliği ile herhangi bir kararın başarısına ilişkin çevreden geribildirim alınma hızı başlıca kriterlerdir. Bu kriterlere bağlı olarak ortaya çıkan kültür tipleri aşağıda açıklanmaktadır (Unutkan, 1995,s.64):

Sert Erkek/Maço Kültürü: Bu tür kültürlerde bireyler yüksek risk alır ve hareketlerinin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında hızlı geri bildirim elde ederler. Yüksek risk ve hızlı geri bildirimin olduğu bir çevrede, bir gece içerisinde bahtlı

veya bahtsız insan olunabilir. Yönetim danışmanlığı, reklamcılık, televizyon, sinema, yayıncılık, spor gibi alanlar bu kültürün içine girebilir. Eğer bir otomobil yöneticisi dizayn değişimi ile ilgili kararı erteler ve eski model satılmazsa, değişim yöneticinin işten çıkarılması şeklinde gerçekleşir. Eğer değişim yapılır ve araba bir numara olursa yönetici yıldız olacaktır. Bu kültür bireylerin dünyası olduğu için birtakım parçası olmak ödüllendirilmez, herkes için amaç yıldız olmaktır. Burada en önemli olgu, yüksek riski göze almak ve sonuçlarını da kısa sürede göze almaktır (Özsoy, 2006,s.134)

Çok Çalış/Sert Oyna Kültürü: Bu tip kültürlerde kararların başarısı konusunda hızlı bilgi alınmasına rağmen üstlenilen risk azdır. Risk düzeyi düşük olduğu için başarı çok çalışmaya bağlıdır. Ekip çalışması ön plandadır. Çalışanlar çeşitli törenler ve yarışmalarla canlı tutulmaya çalışılır. Toplantılar, yarışmalar çalışanlar için motivasyon kaynağıdır. Moda sektörü, çeşitli pazarlama şirketleri, hizmet sektörü bu tip kültürlerle örnek verilebilir. Müşteri ihtiyaçları ön plandadır. Yaratıcılık, heyecan, yarışma güdüsü çalışanlara kazandırılmaya çalışılır (Mullins, 1999,s.805 aktaran Çarıyev, 2004,s.63-64). Yüksek satışı yapan kişiler kahraman olarak nitelendirilir. MC Donald's şirketi bu kültüre tipik bir örnektir (Senior, 2002,s.124 aktaran Çarıyev, 2004,s.63-64).

Şirketin Üzerine Bahse Gir Kültürü: Bu kültürde örgütler faaliyet alanlarıyla ilgili yüksek risk alırlar; ancak ortaya çıkardıkları ürünlerinin piyasada kabul edilip edilmeyeceği konusunda yavaş geri bildirimle sahipsizler. Buradaki yavaşlık örgüt ürünlerinin sonuçları hakkında örgüt üzerinde baskı olduğu anlamına değil, yavaş damlayan su işkencesinde kadar sürekli olduğu anlamındadır. Yani, geri bildirim hiç kesintisiz bir şekilde sürekli olarak küçük bilgi kırıntıları şeklinde örgütte akmaktadır.

Hayata geçirilecek bir projenin sonuçlarının iyi gidip gitmeyeceği bilinmeden örgüt bir projeye büyük miktarda para yatırarak, projeyi test eder ve geliştirir. Projenin üretim aşaması, test aşaması ve piyasaya sunulması devresindeki geri bildirim uzayarak aylar, hatta yıllar alır. Bu örgüt kültürü büyük petrol şirketlerinde, havacılık ve uzay sanayinde ve harp sanayisinde görülebilir. Bu tür kültürler, yüksek kalitedeki icatlara yol açar ve ülke ekonomisinin gelişmesine yardım eder. Fakat çok

yavaş ilerleyen bir süreçtir (Deal ve Kennedy, 1982,s.116-119 aktaran Bakan ve diğerleri 2004,s.99-100).

Süreç Kültürü: Kamu örgütleri, mali hizmet örgütleri ve bankacılık sektöründe popüler olan bir örgüt kültürüdür. Bu tür kültürün bulunduğu örgütlerde geri bildirim yoksunluğu iş görenleri ne yaptıklarına değil, yaptıkları şeyi nasıl yaptıkları üzerine odaklaştırır. Bu süreçte iş görenlerin ne yaptıklarını ölçmek zordur. Süreçlerin kontrolü kaybedildiğinde bu kültürün diğer bir adı bürokrasi olarak ifade edilebilir (Deal ve Kennedy, 1982,s.108-119 aktaran Terzi, 2000,s.83-84).

2.5.16. Kets De Vries Ve Deny Miller”in Örgütsel Kültür Modeli

Vries ve Miller kişilik terminolojisi çerçevesi içerisinde, örgütsel kültürü tanımlayan nevrotik örgütler yaklaşımını ileri sürmüşlerdir. Tosi ve diğerleri (1996,s.75-77)”ne göre nevrotik insanlar, kendilerini ve başkalarını etkileyen problemleri olan aşırı derecede psikolojik eğilimler ve davranışlar gösteren insanlardır. Bu problemler onların toplum dışına çıkarılmasını haklı kılacak kadar ciddi değildir. Bu yaklaşım örgütler için de doğrudur.

Nevrotik örgütler sıkıntılı örgütlerdir. Bu örgütler, nevrotik yöneticilerin veya yönetici gruplarının idaresinde eylemlerine devam ederler. Örgütler aşırı derecede merkezileştiğinde, nevrotik yöneticilerin eylemleri ve inançları yönetsel kararlar vasıtasıyla kültürü yansıtan ikincil derecede stratejilere ve uygulama yöntemlerine dönüştürülür.

Kets de Vries ve Miller (1986,s.268) göre, dramatik yönetici kişiliği; karizmatik örgütsel kültüre, şüpheli kişilik; paranoid kültüre, depresif kişilik; çekinik kültüre, kayıtsız kişilik; ihtiyatlı kültüre ve zorlayıcı kişilik; bürokratik kültüre yol açar (Terzi, 2000,s.84-85).

▪ Karizmatik Örgütsel kültürler: Karizmatik örgütsel kültürlerde bireysellik tepe yönetimince özellikle abartılı bir biçimde sergilenir. Yöneticiler örgüt dışında tanınma ihtiyacı hissederler. Karar alma süreçleri örgütün kapasitesi ve çevrenin şartları dikkatli bir analize bağlı olmaksızın, tahminlere ve sezgilere dayandırılır (Vries ve Miller, 1986,s.373 aktaran Bakan ve diğerleri 2004,s.101).

Karizmatik kültürde her şey liderin etrafında döner ve diğer yöneticilerin duygu ve ümitleri bu yüceltilmiş insan etrafında şekillenir. Liderin formal ve

informal gücünün büyüklüğü, kendisine tek yanlı ve cesur kararları almada büyük bir serbestlik sağlar (Tosi ve diğerleri, 1990,s.77 aktaran Bakan ve diğerleri 2004,s,101).

▪ **Paranoid kültürler:** Lider rolünü üstlenen kişi şüpheli bir kişiliğe sahiptir ve dolayısıyla bu örgütte örgüt üyeleri arasında birbirlerine karşı güvensizlik, şüphelilik vardır. Güç merkezileşmiştir. Yöneticilerle çalışanlar arasında ilişkiler kopuktur. Liderlik rolünü üstlenen kişi astlarını yeteneksiz, beceriksiz, iş yapmaktan kaçınan insanlar olarak algılar. Bu yüzden astlarını sıkı denetim altında tutar. Cezalandırmayı en iyi yola getirici güç olarak seçer. Örgütte çalışanların çoğu bu ortama ayak uyduramazlar ve işten ayrılmayı tercih ederler (Çarıyev, 2004,s.65).

▪ **Çekinik kültürler:** Çekinik kültürlerde yöneticiler, örgütlerini rutin girdilerle beslenen basit bir makine gibi görürler. Yöneticiler güçsüzlük ve etkisizlik duyguları içerisinde olduklarından olayları kontrol edebileceklerine inanamazlar. Yöneticilerdeki amaçsızlık ve kayıtsızlık duyguları örgüte yön verebilecek her türlü teşebbüsü engeller (Vries ve Miller, 1986,s.373 aktaran Bakan ve diğerleri 2004,s,102).

▪ **İhtiyatlı kültürler:** Bir lider olarak sorumlulukların terk eden yöneticilerin kendilerini örgütten geri çekmeleri sonucunda ortaya çıkar. Koordinasyon problemleri, bölümler arası rekabet ve strateji kararsızlığı oldukça yaygındır. Örgüt doğasının bölünmüşlüğü iletişim ve koordinasyonu zedeler. Bilgi, etkili uyum için bir araç olarak kullanılmaktan ziyade, güç kaynağı olarak kullanılır (Vries ve Miller, 1986,s.276-277 aktaran Terzi, 2000,s.86).

▪ **Bürokratik Kültür:** Kişisel ilişkilerden arındırılmış katı bir kültürdür. Bu kültür, yöneticilerinin dış çevre, uygulamalar ve insanlar üzerindeki kontrol arzularıyla yayılır. Biçimsel politikalar, standart süreçler, görevlerin başarılmaları için ayrıntılı tanımlar gibi tüm araçlar üst yönetim tarafından örgütü kontrol etmek amacıyla kullanılır. Bu kültürde planlama ve kontrol süreçleri bir güven duygusu sağlar (Vries ve Miller, 1986,s.276-277 aktaran Terzi, 2000,s.86).

2.5.17.Toyohiro Kono'nun Örgütsel Kültür Modeli

Tohiro Kono (1990,s.11) beş tür örgüt kültüründen söz etmektedir: Canlı kültür, lider eksenli-canlı kültür, durağan kültür, güçlü lider eksenli durağan kültür (Akıncı, 2005,s.83-84).

1. Canlı Kültür: Bu kültürün bireylerin yeniliklerin önemi üzerinde durmakta ve örgüt içinde genel değerleriyle paylaşmaktadır. Bir topluluk veya aile hissine sahiptirler. Örgütün amacı çalışanları tarafından açıkça anlaşılmakta ve de yapılan işlerin anlamı bilinmektedir. Örgütün hem yatay hem dikey olarak çok iyi bir iletişimi vardır. Bu tip kültürün yaşandığı örgütlerde üyeler kendileriyle kıdemli yöneticileri arasında çok az bir sosyal farkın olduğunu hissederler, öyle ki kıdemli yöneticilere isimleriyle hitap edebilmektedir.

2. Lider Eksenli ve Canlı Kültür: Bu kültürün özelliği, üyelerinin çoğunlukla şirketin kurucusu olan güçlü bir lideri izlemeleridir. Liderin yeteneklerine güvenirlir, üst yönetimden gelen fikirler ve bilgi önemlidir. Yönetim iyi kararlar aldığı müddetçe bu kültür tipi iyi çalışmakta; fakat üst yönetim yaşlandıkça ve yanlış kararlar almaya başlayınca bu tip kültür kendi içinde bir dönüşüme girmektedir.

3. Bürokratik Kültür: Bu kültüre dahil olan şirketlerde kurallar ve standartlar çoktur, çalışanların davranışlarını bu kurallar belirlemektedir.

4. Durağan Kültür: Bu kültüre mensup bireyler eski davranış örneklerini tekrarlar ve bilgi toplamaları içe yöneliktir. Bu kültür, çevredeki değişimlere karşı duyarsızdır ve yeni fikir üretmez.

5. Güçlü Lider Eksenli Durağan Kültür: Bu kültür tipinde üst yönetim otokrattır; fakat aldıkları kararlar yanlıştır ve emirlere uymak zorunda kalan çalışanlar girişimciliklerini kaybetmektedir. Üst yönetim yıllarca aynı konumda kalırsa lideri izleme ve canlı kültür tipi bu hale dönüşebilmektedir.

2.5.18. Sethia Ve Glinow”un Örgütsel Kültür Sınıflandırması

Sethia ve Glinow (1988,s.408-416) bir örgütte insan kaynaklarına, verimliliğe ve ödül biçimlerine dayalı olarak dört tip örgüt kültürü tanımlı yapmaktadırlar (Terzi, 2000,s.88-90).

1. İlgisiz Kültür: İş görenlere ve performanslarına karşı ilgisizlik apathetic kültürü sembolize eder. Bu kültür, ahlaka uygun olmayan davranışların, moral düşüklüğünün ve karamsarlığın genel bir çerçevesini yansıtır. Bu tür örgütlerin uzun süreli yaşayabilmeleri sorunlu olmalarına rağmen, endüstrileri içerisindeki pozisyonları sağlamlaştırabilirlerse veya çevrelerini koruyabilirlerse yaşamlarını sürdürebilirler. Bu kültürlerde maddi iş içerikli ve kariyer ödülleri düşük, statü farklılaşması yüksektir. Performans ödül için bir kriter değildir ve sözleşmelerden

kaynaklanan zorunluluklara dayalı olması muhtemeldir. İş görenlerin güvenliği düşük, yükselme fırsatları sınırlıdır.

2. Dikkatli Kültür: İş görenler üzerinden fazla yüksek performans standartları konmadan iş görenler dikkatli bir biçimde gözetilmektedir. Bu kültür genellikle örgüt kurucularının babacan (paternalist) felsefelerinin bir ifadesidir. Rekabetçi bir çevre çok tehdit etmediği sürece bu kültüre sahip örgütler, iş görenlerin örgüt liderlerine itaat etmelerinden dolayı işlevlerini sürdürebilir ve hayatta kalabilirler. Hatta bu kültürler iş görenlerin sebatları ve dürüstlükleriyle zaman içerisinde başarılı da olabilirler. Bu kültürlerde maddi ödüller piyasa standartlarıyla karşılaştırıldığında ortalama bir özellik gösterilmesine rağmen, mesleki ödüller genellikle çok iyi, iş güvenliği yüksek, eğitim ve geliştirme programları baskı oluşturmaksızın uygun bir şekilde düzenlenir. Bu kültürlerde, ödüller iş görenlerin performansı ile güçlü bir şekilde ilişkilendirilmiştir. İşbirliği, takım çalışması, liderlik ve çabuk kavrama gibi davranış ve eylemler iş görenlerin ödülleri etkileyebilir.

3. Titiz Kültür: Bu kültürler iş görenlere az duyarlı fakat performans beklentileri yüksektir. Bu tip kültürler performans dürtülü veya başarı yönelimli kültürlerdir. Bu kültüre sahip örgütlerde performans göz önünde alınan bir şeydir ve hesap edilebilir. Bu çerçevede iş görenler feda edilebilirler. Bu kültürlerde ödüller genellikle çok iyidir. İş güvenliği yüksek oranda performansla bağlı olduğundan bu kültürde mesleki ödüller çekici olma eğilimindedir. Risk alma ve yaratıcılık görünürde onaylanırken başarısızlığın cezalandırılması da iş görenleri yıldırabilir.

4. Tamamlayıcı Kültür: Bu kültürde yüksek derece performans beklentisi kadar, iş görenlere ilgi de yüksek seviyededir. Bu kültürdeki iş görenlere ilgi dikkatli kültürlerdeki gibi paternalistik bir özellik göstermez. İnsanın değerli olduğuna içten bir saygı gösterilir. İş görenlerin örgütsel performans için anlamlı katkılar sağlayabilecekleri varsayılır ve bu nedenle onlardan bu katkılarının yerine getirmeleri beklenir. Bu kültüre sahip örgütler, yetenekli insanları elinde tuttuğu ve cezp ettiği için maddi ödüller piyasa şartları ile karşılaştırıldığında çok yüksektir. Bu kültürlerde sahip olan örgütler aynı zamanda üyelerine büyük ölçüde özgürlük, anlamlı derecede sorumluluk, yüksek oranda tanınma, iş güvenliği ve kaliteli eğitim ve geliştirme programları sağlarlar.

2.6.ÖRGÜT KÜLTÜRÜNÜN DİĞER ÖRGÜTSEL SÜREÇLERLE İLİŞKİSİ

Örgütsel kültür, birçok örgütsel süreçle ilgilidir. Biz çalışmamızda konuyla ilgili gördüğümüz örgüt - iklim, iletişim ve sosyalleşme süreçlerini ele alacağız.

2.6.1.Örgüt Kültürü Ve Örgüt İklimi

Örgüt kültürü ile örgüt iklimi çoğunlukla birbiriyle karıştırılan ve bazı yazarlar tarafından eş anlamlı olarak ele alınan kavramlar olarak karşımıza çıkar (Unutkan, 1995,s.52). Gerçekte ise bu kavramların örgüt teorilerindeki kullanımları farklı ekollerin etkisiyle ortaya çıkmıştır ve iklimin kültürün eski adı olduğunu söyleyen ya da iki kavramın tamamlayıcı niteliklerini savunan görüşler aynı zamanda farklı içerik ve yaklaşım biçimlerine de işaret eder (Bozkurt, 1996,s.85). Schneider (1990) editörlüğünü yaptığı bir kitapta örgüt kültürü ile iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiş; fakat aralarındaki farklılıklar konusunda kesin bir sonuca ulaşamamıştır (Bakan ve diğerleri, 2004,s.65). Payne (2000,s.16) örgüt kültürü ile örgüt iklimine ilişkin literatürü inceledikten sonra her iki kavramı tanımsal açıdan birbirinden ayırmanın çok güç olduğunu, ancak aynı anlamı taşımadıkları ve iklimin örgüt kültürünü ölçme tarzı olduğunu belirtmiştir (Bakan ve diğerleri, 2004,s.65).

Etimolojik yönden iklim (climate) sözcüğü Yunanca”dan gelmektedir ve eğilim (temayül) anlamını taşır. Bu sözcük yalnız ısı ve basınç gibi fiziksel olayları anlatmaz, aynı zamanda örgüt üyelerinden birinin iç çevreyi nasıl betimlediğini de anlatır (Ertekin, 1978,s.19). İklim kavramı sanayi psikolojisine 1960 yılında Gellerman tarafından getirilmiştir. Gellerman, örgüt kişiliği ve iklimine değinen ilk yazardır. Gellerman’a göre örgüt kişilikleri, bireylerinki gibi açıkça belirlenmiş birtakım bölümlere konu olamazlar, her biri türlü yönlerden kendine özgüdür. Bu kendine özgü oluş, ilk bakıştaki benzerliklere karşın her örgütü ötekilerden ayıran bir çalışma ortamı yaratır (Gellerman, 1973,s.74-76 aktaran Ertekin, 1978,s.19). İklim, iş görenlerin örgütün iç çevresinin atmosferine ilişkin algılarıdır. İklim örgütsel atmosferi değerlendirmekten ziyade, tanımlamaya veya ona karşı duygusal tepki göstermeyle ilişkilidir (Lussier, 1990,s.344 aktaran, Terzi, 2000,s.92).

Başka kaynaklarda örgüt iklimi kavramından şu anlaşılmaktadır (Litvin ve Stringer, 1968,s.1 aktaran Ertekin, 1978,s.19):”İş çevresinin, bu çevrede yaşayan ve çalışan bireyleri tarafından doğrudan doğruya ya da dolaylı olarak algılanan ve onların isteklendirilmesine ve davranışlarına etkide bulunduğu kabul edilen

ölçülebilir özellikler kümesi.” Örgüt iklimi örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan; örgüte egemen olan tüm özellikler dizisidir (Ertekin, 1978,s.19-20). Haplin (1963,s.131) “Kişilik birey için ne ise, örgüt için de iklim odur.” şeklinde görüşünü dile getirmiştir (Bakan ve diğerleri, 2004,s.66).

Okul iklimi, öğretmenlerin genel iş çevresine ilişkin algılarını kapsayan geniş bir kavramdır. Okul iklimi, formal ve informal örgüt, katılanların kişilik yapıları ve örgütsel liderlik üzerinde etkide bulunmaktadır. Basit bir ifadeyle okulun örgütsel iklimi, üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okuldan ayırt eden iç özellikler bütünüdür. Birtakım iç özellikler seti olarak örgütsel iklimin belirlenmesi, önce kişiliğin tanımlanmasını gerektirir. Okul iklimi hemen hemen okulun bir kişiliği olarak görülebilir. Bir başka deyişle okul iklimi, okulun bireysel kişiliğidir (Hoy ve Miskel, 1991,s.221 aktaran Çelik, 2002,s.43-44).

Örgüt kültürü ile örgüt iklimi arasındaki farklar şunlardır (Vural, 2005,s.178; Çelik, 2002,s.44; Terzi, 2000,s.92-93; Unutkan, 1995,s.52-53; Taymaz, 2003,s.74; Karcıoğlu, 2001,s.92-94):

1. Örgüt iklimi geçici bir özelliğe sahipken, örgüt kültürü genellikle uzun dönemli, stratejik, değişimi çok zor bir özellik taşır.
2. Örgüt kültürü, örgüt iklimini kapsar; fakat iklim kültürün bütün yönlerini ihtiva etmez.
3. Örgüt kültürü, sadece iş görenlerin örgütleri hakkında ne hissettiklerini kapsamaz, aynı zamanda örgüte kimliğini ve davranış standartlarını kazandıran inançlar ve değerler ve varsayımları kapsarken, örgüt iklimi iş görenlerin çalışma üniteleri ve örgütleri ile ilgili paylaştıkları algıları kapsamaktadır.
4. Örgüt kültürü ve örgüt iklimi kavramları ortaya çıkış tarihleri olarak farklılık göstermektedir. Örgüt kültürünün yönetim literatürüne girmesi ve kavramlaşması nispeten yenidir.
5. Örgüt kültürü yavaş değişir, örgüt iklimi ise daha hızlı değişir.
6. Örgüt kültürü, örgüt iklimini etkiler ve biçimlendirir.
7. Örgüt kültürü sosyoloji ve antropolojinin temel ilkeleriyle, örgüt iklimi ise psikolojinin temel ilkeleriyle ilgili kavramlardır.
8. Örgüt iklimi, örgüt kültüründen daha kısa sürelidir.

9. İşletme içinde hakim olan hava (iklimin) motivasyon, verimlilik, iş doyumunu ve başarı açısından kültürden çok daha etkili olur ve kötü bir iklim işletmeye zarar verebilir.

10. Örgüt kültürü belirleyici, örgüt iklimini değerleyicidir.

11. Örgüt kültürü davranış normlarını oluştururken, iklim bu davranış normlarına ne kadar uyulup uyulmadığı hususunda bir göstergedir. Yani, kültürün oyunun kurallarını belirleyici rolü varken, iklim bu kurallara ne derece ve nasıl uyulduğunu gösterir.

12. Örgüt kültürü, örgüt iklimine nazaran daha fazla bağımsız değişkendir, buna nazaran iklim hem bağımlı hem bağımsız değişken olabilir ve daha çok bağımlı değişken olup bu niteliğinden dolayı çabuk değişebilir.

13. Örgüt kültürünün belirlenmesi ve değerlendirilmesi daha zordur.

14. Kültürün belirleyicileri ile iklimin belirleyicileri farklıdır.

15. Örgüt iklimi çalışanların beklentilerinin gerçekleşme düzeyini ölçerken, örgüt kültürü bu beklentilerin ne olduğu ile ilgilidir.

Kavramsal olarak örgütsel kültür ile iklim arasında farklılıklar olmakla birlikte yakın bir ilişki de vardır. Kültür ve iklimin örgütün temel değerleri ve normları üzerinde önemli etkisi vardır. Örgütsel kültür, eylemlerde süreklilik ve örgütsel davranışlarda uyum sağlayarak örgütsel iklimin ortaya çıkmasında önemli rol oynar (Moran ve Vokwein, 1992,s.42 aktaran Çelik, 1993,s.142-143).

2.6.2.Örgüt Kültürü Ve İletişim

Örgüt yöneticileri, çalışanlar arasında ortak bir anlayış geliştirmek, onları motive etmek ve işbirliğini sağlamak için iletişim kurmak zorundadır. İletişim, insan yetenekleri ve fiziksel kaynakların birleştirilerek çıktı üretilmesini ve hedeflerin başarılmasını sağlayan bir araçtır (Costley, 1994,s.120 aktaran, Vural, 2005,s.140).

Örgütlerde kurulan iç ve dış iletişimin amaçları çok farklıdır, ancak örgütsel iletişimin asıl amacı, örgütsel amaçların başarılmasıdır. Bir sanat, bilim ve evrensel bir süreç olarak kabul edilen yönetimde, iletişimin temeli bilginin aktarılmasıdır. Bu bilgi aktarma işi çok basit konularda olabileceği gibi, örgüt kültürünün, temel değerlerinin ve işletme politikalarının çalışanlara iletilmesi gibi anlaşılması ve uygulanması zor bir konu da olabilir. Böyle bir çalışma örgüt içinde etkili bir iletişimi gerektirmektedir. Çünkü örgüt içinde kurulan etkili iletişim, neticede

örgütün yapısını, kültürünü, çalışanlar arasındaki ilişkileri, teknoloji kullanımını, raporlama ve yetki akışını da etkiler (Miner, 1988,s.468 aktaran Vural, 2005,s.142).

Örgütsel kültür, örgüt üyeleri arasında iletişimi sağlar, diğer informal mesajlar, iş görenler arasında anlatılan hikayeler, dedikodular, formal iletişim yoluyla işleyen mesajlar, sloganlar, örgütsel dokümanlar, grup toplantıları ve halka yönelik toplantılar, iletişim sürecinin işletilmesiyle anlam kazanır. Bir örgüt kimliğinin ortaya çıkması, örgüt üyelerinin geçmişi, bugünü ve geleceği yorumlamasına paralel olarak gerçekleşir. Gerçekler ve hikâyeler tema olarak örgütün geleceğe yönelik gelişimine, grup çabasının güçlenmesi ve yaşanmasıyla kazanılır (Kreps, 1986,s.145 aktaran Çelik, 2002,s.42). Güçlü örgüt kültürlerinin

çalışanlar arasında bir anlam yarattığına inanan birçok yazara göre, örgüt içi iletişimin asıl işlevi kurum kültürünü güçlendirmektir (Vural, 2005,s.196).

Örgütsel kültürün anlamlı kılınması ise ancak iletişim sağlanmasıyla gerçekleşir. Bundan dolayı örgütsel kültür ile iletişim arasında çok yakın bir ilişki vardır. İletişim yoluyla örgütsel kültürün temel öğeleri olan değerler, normlar, hikâyeler, tarih, gelenekler diğer bir deyişle örgütün sembolik dünyası yorumlanabilir (Çelik, 2002,s.42).

2.6.3.Örgüt Kültürü Ve Sosyalleşme

Örgütler karmaşık sosyal sistemlerdir. Hem örgütün hem de iş görenlerin kendilerine özgü tutum, değer ve davranışları bulunmaktadır. Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi, örgütsel ve bireysel tutum ve değerlerin uzlaştırılmasıyla sağlanabilir. Bu uzlaştırma süreci ise örgütsel sosyalleşme olarak adlandırılmaktadır. Örgütsel sosyalleşme, bir örgüte yeni katılan ya da aynı örgütte farklı bir işe geçen iş görenin, kendisinden beklenen tutum, değer ve davranışları öğrenmesi sürecidir. Sosyalleştirme etkinliklerinin temel amacı, iş göreni örgütün etkin bir üyesi konumuna getirmektir. Örgütsel sosyalleşme, hem eski tutum ve değerlerin terk edilerek yenilerinin kazanılmasını, hem de örgüt amaçlarının, bu amaçları başarmak için gereken araçların, görevsel sorumlulukların, örgütsel değer ve normların öğrenilmesini içerir (Can, 1991,s.274). Sosyalleştirmenin amacı, iş göreni örgütün etkili bir üyesi durumuna getirmek için, bireysel ve örgütsel çıkarları birleştirmektir (Northcraft ve Neale, 1989,s. aktaran Can, 1991,s.303).

İnsanlar nasıl toplumda yaşayarak toplumsallaşıyorlarsa, örgüt içinde çalışarak da örgüt açısından toplumsallaşmaktadırlar. Diğer bir deyişle, örgüt içinde geçerli olan istedik ve istenmedik davranışları, diğer çalışanlarla iletişim kurmayı öğrenmektedirler. Özellikle, örgüt içinde deneyimli personelin tutum ve davranışları gözlenerek, onların anlattıkları hikâyeler dinlenerek bu süreç tamamlanmaktadır. Ancak bu, örgüt içinde verilen formal eğitimin, dağıtılan kitap ve broşürlerin önemli olmadığını göstermez. Bu tür resmi faaliyetler ve deneyimli personelin gözlenmesi ile birlikte olarak bir süreci geçerli kılar ve kolaylaştırır. Böylece örgüt kültürü öğretilerek kültürün devamlılığı sağlanmış olur (Özkalp, 1995,s.79-80). Örgütler, bireysel inanç ve değerlerin, örgütsel değerlerle uyumlu olmasını sağlamak için bireylerin davranışlarını sistemli olarak biçimlendirir. Örgütsel sosyalleşme, örgütün bireysel boyutunun formal boyutuyla kaynaştırılması sürecidir. Bu süreçte iş görenler, örgütsel değer ve normları kabullenmeye ikna edilir. Değerler, normlar, beklentiler, özendiriciler ve bürokratik yaptırımlar, örgütsel sosyalleşme sürecinde kullanılan mekanizmalardan bazılarıdır (Aydın, 1991,s.219).

Sosyalleşme, örgüte yeni giren iş görenlerin var olan kültürü sürdürmeleri için başvurulmuş bir yoldur. Seçim sürecinde adayların örgütsel değerleri benimseyip benimsemedikleri dikkate alınır. Örgütsel kültürün devam ettirilmesi için, yeni alınacak iş gören adaylarının seçimi, örgütün geleceği açısından büyük önem taşır (Çelik, 2002,s.46).

2.7. OKULLARDA ÖRGÜT KÜLTÜRÜ İLE İLGİLİ LİTERATÜR

2.7.1.Okul Kültürü

Örgüt kültürüyle ilgili olarak ifade edilen hususlar, okullar içinde geçerlidir. Kültürü okullar açısından ele alan çalışmalarda, kültür okul toplumunu oluşturan bütün bireylerin ortaklaşa paylaştıkları kültürü ifade etmektedir (Balcı ve diğerleri, 2004, s.137). Her örgüt, hizmet verdiği alan ve taşıdığı amaçlara göre farklı özellikler gösterir. Örgütler, belirli bir mal ya da hizmet üretirken gelenek, görenek, tören, değer ve felsefeleriyle kendi kültürlerini de üretirler. Eğitim örgütlerinin kültür açısından özel bir durumu vardır. Aslında eğitim örgütleri başlı başına bir kültür üreten kurumlardır. Okul hem kendi içinde bir kültür oluşturur, hem de toplumsal kültürü kuşaktan kuşağa aktarmaya çalışır. Bir başka deyişle okul sadece kültür üreten değil, aynı zamanda kültür aktaran bir örgüttür Okul, kültür değişmesini

sağlayan ve değişik kültürel değerleri bir arada bulunduran bir örgüttür. Okulun evrensel amaçlarından biri, bireyin sosyalleşmesini sağlamaktır. Okulun sosyalleştirme amacını gerçekleştirebilmesi için, uygun bir örgütsel kültüre ve iklime sahip olması gerekir (Çelik, 2002,s.35-51).

Eğitim sisteminin girdisi, işlediği varlık ve çıktısı genelde insandır. Bu bakımdan diğer örgütlerden farklılık gösterir (Taymaz, 2003,s.20). Buna göre, okul örgütünün üzerinde çalıştığı hammaddenin insan olması ve bu hammaddenin yine insan tarafından biçimlendirilmesi okul olarak tanımlanan örgütün en önemli özelliği olmaktadır. Bu nedenle okul örgütünün bireysel boyutu, kurumsal boyutundan; biçimsel olmayan yönü, biçimsel yönünden daha çok önem kazanmakta; etki alanı, yetki alanından daha geniş yer tutmaktadır. Okul, kültürün zorunlu kıldığı bir örgüttür (Bursalıoğlu, 2005, s.33). Okullar kültür üreten ve kültür aktaran örgütler olduğu için okulların işleyişi de bu özelliğe uygun olarak kültürel dokusunun çözümlenmesi ve anlaşılmasıyla etkili verimli hale getirilebilir (Arslan ve diğerleri, 2005, s.456).

Yönetimle ilgili çağdaş literatürde, diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinin (okulların) yönetiminde de kültürün önemli bir faktör olduğu sıkça vurgulanmaktadır (Bates, 1978 aktaran Şişman, 1994,s.30). 1980’lerden sonra işletme yönetimi alanında olduğu gibi eğitim yönetimiyle ilgili çağdaş literatürde de “okul kültürü” ve “örgüt kültürü” başlıkları altında bazı tartışma ve araştırmalara sıkça rastlanmaktadır. Eğitim yönetimiyle ilgili literatürde bu iki kavram, bazen ayrı anlamlarda (Blanch, 1990; Campbell, 1991) bazen de eşanlamlı (Helen, 1989; Golden, 1991; Keller, 1991) kavramlar olarak kullanılmakta ve çözümlenmektedir. Kültür kavramını okul yönünden ele alan araştırmalarda bu kavram, okuldaki bilgi temelleri (eğitim programı), örgütsel yapı ve semboller, politik mücadelelerde üretilen anlamlar gibi değişik yönlerden çözümlenmekte (Erickson, 1987,s.11); okulun eğitsel, yönetsel, fiziksel ve sosyal çevresinde olup biten hemen her şeyi kapsamaktadır (Friedman, 1991,s.332 aktaran Şişman, 1994,s.30).

Eğitim örgütlerinde yönetici, öğretmen ve öğrenci karmaşık bir örgütsel davranış yumağı oluşturur. Bu karmaşıklığın giderilmesi, okul ortamındaki davranışları yönlendiren değer, inanç, sembol ve felsefenin anlaşılmasıyla ve okul kültürünün araştırılmasıyla mümkün olabilir. Bu bakımdan okul kültürü, okuldaki

örgütsel davranışın bir aynısıdır. Okul kültürü gözlenebilen ve gözlenemeyen birçok davranışın aydınlatılmasına yardımcı olmaktadır (Çelik, 2002,s,34-35).

Okul kültürü en basit tanımıyla okul topluluğunu bir araya getiren idealler, değerler, varsayımlar, inanışlar ve tutumların birleşimidir (Balcı, 1992, s.157). Okul kültürü, okulun kimliğini oluşturan ve okuldaki tüm bireylerin davranış ve eylemlerini etkileyen maddi, manevi öğeler bütünüdür (Gümüşeli, 2006, s.8). Okul kültürü, okulun kişiliğini oluşturan normlar, değerler, inançlar, kutlamalar, semboller ve hikâyelerdir (Çelikten, 2006, s.59). Leithussad (1999) okul kültürünü; kurallar, inançlar ve bir okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarına kılavuzluk eden değerler olarak tanımlamıştır (Richard, 1999 aktaran Özdemir, 2006, s.414). Deal ve Peterson”a göre okul kültürü, okulun tarihi içinde oluşan değer ve inanç kalıplarıyla geleneklerden oluşur. Heckman”a (1993) göre ise okul kültürü yönetici, öğretmen ve öğrencilerin paylaştıkları ve onların faaliyetlerini yönlendiren inançlardır. Gazzel”e (1997) göre okul kültürü terimi okulun özelliği, karakterini tanımlamak için kullanılır. Çünkü okul kültürü yıllardan beri biçimlendirilen geleneklerin, inançların ve değerlerin derinlemesine örneklerini yansıtır (Özdemir, 2006, s.414).

Bir okulun kültürü, “okul üyeleri için özdeşlik, kimlik duygusu” oluşturur. Bir okulun tanımlanmış olan paylaşılan değer ve normları, insanların daha güçlü bir şekilde okulların temel değerleri ile ortaklık kurmalarına; kendilerini okulun yaşamsal parçası olarak hissetmelerine olanak sağlar. Okul kültürü “Okulun vizyonuna bağlılık yaratma”yı sağlar. Zayıf okul kültürüne sahip örgütlerde insanların kendi ilgilerini düşünmenin ilerisine gitmeleri oldukça zordur. Oysa okullarda güçlü bir kültür oluşturulduğunda, insanlar kendilerini iyi tanımlamış, eksiksiz bir bütün olan okulun bir parçası olarak hissederler. Bu durumda, bireylerin ilgilerinden daha büyük olan okul kültürü, insanlara, okulun niçin var olduğunu hatırlatır ve işlerin nasıl yürütüleceğine yönelik açık ve kesin bir felsefe sağlar (Şimşek, 2005, s.25) Okul kültürü “Davranış standartlarını berraklaştırmaya ve standartlaşmaya” hizmet eder. Güçlü kültüre sahip okullarda, okul üyeleri arasındaki davranışsal tutarlılık yüksektir (Robbins, 1998, s.598 aktaran Şimşek, 2005, s.25).

Okul kültürü, okulda bulunan tüm bireyleri aynı hedefler doğrultusunda seferber eden ve okuldaki tüm eylemlerin arkasında bulunan görülmeyen bir güçtür.

Kültür bu bireyler için neyin önemli olduğunu, üyelerin nasıl düşünmeleri, hissetmeleri ve davranmaları gerektiğini yönetir (Turner ve Crang, 1999, s.1 aktaran Sönmez, 2005, s.48).

Kokamp (1984, s.153), okul kültürleriyle ilgili dörtlü bir sınıflama yapmıştır (Çelik, 2002, s.52-53):

1. Başarısızlığı vurgulayan okul kültürü: Başarısız okul kültüründe yönetici, öğretmen ve öğrenciler düşük bir başarı beklentisine sahiptirler. Başarısız kültürde kötü semboller bulunur.

2. Başarıyı vurgulayan okul kültürü: Bütün öğrencilerde yüksek başarı arzusu ya da yüksek başarı beklentisine vardır. Çalışma konusunda her tarafa asılan ilan tahtaları ve göze çarpan onur panoları başarılı kültürün sembollerini oluşturur.

3. İnsan kaynağını geliştirmeye eğilimli okul kültürü: Kültürel amaçlar açık bir şekilde gelişme ve yetiştirmeyi içerir. Akademik gelişme herkese açıktır. İnsan kaynağının geliştirilmesi temel bir değer olarak görülür.

4. Savaş niteliği taşıyan okul kültürü: Willower, bu okul kültüründeki yöneticilerin iletişim biçimlerini ve hüküm süren savaşın görünmeyen yönlerini belirtmiştir. Her bölümdeki alt kültürler farklı amaçlara ve beklentilere sahiptir. Kurallar düşmanlık tohumları saçmaktadır. Okula atanan her yeni yönetici, kısa süre içinde çökmektedir.

Carl ve Steinhoff ve Robert Owens devlet okullarına yönelik geniş çaplı araştırmaları sonucunda, okulların dört ayrı kültür tipine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bunlar (Lunenberg ve Ornstein, 1991, s.74 aktaran Sönmez, 2005, s.48):

1. Aile Kültürü: Aile, ev ya da takım adlarıyla anılan bu kültür tipinde okul müdürü baba, arkadaş, kardeş ya da koç rolünü üstlenmektedir. Bu okulda herkes ailenin bir üyesi olmaya isteklidir. Aile tipi okullar, samimi olmasının yanı sıra çoğu zaman işbirlikçi ve koruyucudur.

2. Makine Kültürü: Bu kültürü yaşatan okullarda okul adeta bir makineye benzemektedir. Okulun sosyal yapısı oldukça sıkıdır ve aile tipi okul kültürünün tersine içtenlik yerine koruyuculuk hakimdir. Okulda bulunan öğretmende işleri bitirmesi gereken bir makine olarak görülür.

3. Kabare Kültürü: Okul kabare ya da sirk gören bu kültürde okul müdürü sirk yada cambaz ipi yürüyücüsü olarak görülmelidir. Bu kültürde ilişkiler ve performans seyircinin tepkilerini temel almaktadır.

4. Korku Kültürü: Bu kültürü içeren okullar, hapishaneler gibi görülmektedir. Okul yönetiminin görevi her şeyi düzene sokmaktır. Öğretmen davranışlarında baskı ve kontrol hâkimdir. Az miktarda sosyal aktiviteler vardır. Bu kültür oldukça soğuk ve düşmancadır.

2.7.2.Okul Kültürünün Oluşturulması

Okul kültürü, bireysel okulun zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzı olarak görülebilir. Okulun tarih ve gelenekleri, okul personelinin birikimleri; karşılıklı etkileşimleri zamanla okulda o okula özgün bir kültürün gelişmesine neden olmaktadır. Bu kültür norm, inanç, tutum ve beklenti, davranış ve eğilimlerden oluşmaktadır. Sonunda okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, nasıl hareket edileceği konusunda personel arasında bir ortaklaşma doğmaktadır. Dolayısıyla okulun asıl işi olan eğitim ve öğretimde öğrenciden ve öğretmenden neler beklenmesi gerektiğini, nelerin vurgulanması gerektiğini tayin eden okul kültürü olmaktadır (Balcı, 2002,s.187).

Okul kültürü, paylaşılan değerler, inançlar, ortak bir misyon, kahramanlar, adetler, gelenekler ve bir tarihten oluşur (Milstein, 1999); üyelerin davranışlarını ve verimliliğini etkiler, okulun veliler ve toplum karşısındaki imajını belirler (Leifeste, 1999). Stolp’a göre (1996), güçlü gelenekleri, törenleri, ritüelleri ve sembolleri içeren ve derinden algılanan okul kültürü, öğrenci başarısı ve motivasyonu ile öğretmenlerin verimlilik ve tatminlerini olumlu yönde etkilemektedir (Erdem ve İşbaşı, 2001,s.36).

Özdemir (2006, s.414-415) okul kültürünü oluşturan faktörleri okulun yaşı, okulun tarihi gelişim süreci, okulun amacı ve hedefleri, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik ve coğrafi çevre, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, kırsal ve kentsel alanlar, okulun tesisleri, okulda kullanılan teknoloji, okul ve sınıf büyüklüğü; yönetici, öğretmen, öğrencilerin ve velilerin beklentileri, eğitim sisteminin yapısı ve merkezîyetçi olup olmaması, eğitim kurumlarının özel olup olmaması şeklinde sıralamaktadır.

Blandford (1997, s.40) okul kültürünün birçok biçimde oluşabileceğini ileri sürerek bu oluşumları dört başlık altında toplamaktadır (Aktaran Terzi, 2000, s.100).

1. Uygulamalar: Törenler ve ritüeller.
2. İletişim: Hikâyeler, mitler, efsaneler, masallar ve semboller.9999
3. Fiziksel oluşumlar: Yerleşim, okul binalarının yapılış tarzı.
4. Ortak dil: Okulda kullanılan yaygın dil.

Modern okul araştırmalarında başat kültür değerlerinin gelişimi ve şekillenmesinde okul müdürünün etkisinin kritik olduğu vurgulanmaktadır (Hunderfund, 1993, s.456 aktaran Terzi, 2000, s.100). Okul ortamında tek bir kültür olmayıp, çeşitli alt kültürler, hatta bazen birbirine karşı kültürler gelişebilir. Okullarla ilgili olarak, yönetim kültürü, sendika kültürü, öğretmen kültürü, öğrenci kültürü, sınıf kültürü gibi sınıflandırmalar yapılabilir (Şişman ve Turan, 2004, s.133) Okul kültürünün oluşmasında okul dışı ve içi çeşitli etmenler rol oynar. Ancak bu konuda da önemli belirleyicilerden biri okul yöneticisidir. Okul yöneticisi bunu yaparken, okulda egemen bir alt kültürü ortak kültür olarak dayatma yerine herkesi kuşatan, bütün alt kültürlerin üstesinde genel bir ortak kültür oluşturmaya öncülük etmelidir (Balcı ve diğerleri, 2005, s.137). Yöneticinin okul kültürünün yönetimindeki ilk görevi, güçlü bir okul kültürü oluşturmaktır. Güçlü okul kültürü, yönetici ve öğretmenlerin ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmeleri sonucunda ortaya çıkar. Güçlü okul kültürü, bozucu nitelikteki alt kültürlerin oluşmasına olanak sağlamaz (Çelik, 2002,s.67).

Okul kültürü zaman içinde oluşur. Henüz yeni bir okulda güçlü bir okul kültüründen söz edilemez. Okulun geçmişi, aynı zamanda okul kültürünün beslendiği bir kaynaktır. Her örgütün olduğu gibi okulların da geçmişine ilişkin bir söylence arşivi vardır. Özellikle okul içinde yer alan kıdemli öğretmenler ve çalışanlar, okulun geçmişine ait bazı olayların anlatılmasında, yeni üyelerin sosyalleşmesinde önemli rol üstlenir. Okul çalışanlarının uzun süreli birlikteliği, okul içinde alt kültürün oluşum sürecinde önemli etkenlerdir. Okul yöneticisi, okul kültürünün korunup sürdürülmesinde, güçlendirilmesinde olduğu kadar gerektiğinde bu kültürün değişmesinde ve yeniden oluşma sürecinde önemli bir etkileme gücüne sahiptir (Balcı ve diğerleri, 2005, s.137-138).

Patterson (2000, s.5) değişimi destekleyen ve glendiren bir okul kltrnn oluşturulması için en az drt aşamalı bir srecin uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Bu aşamalar şöyle özetlenmiştir (Aktaran Eyüboğlu, 2006, s.32):

1. İnanç ifadelerinin geliştirilmesi: Bu aşama basit olmamakla birlikte srecin en kolay bölümüdür. İnançlar okulun örgütsel hedefleriyle yakından ilişkili olmak durumundadır.

2. İnanç ifadelerinin açıklanması: İnanç ifadeleri okul üyelerince onaylandıktan sonra, her bir ifadenin okulun yapısı, işleyişi ve bunun yanı sıra her bir sınıfın durumuyla ilişkili olarak açıklanması gerekmektedir.

3. İnanç ifadelerinin uygulamaya geçirilmesi: En önemli ve zor aşama bu ifadelerin uygulamaya geçirilmesidir. Öğretmenlerin haftanın belirli günlerinde ve yaklaşık 40 dakikalık ders saati içinde tüm bu faaliyetleri gerçekleştirmesi oldukça gttr. İstenilen hedeflere ulaşmak, yoğun bir hazırlığı ve düzenlemeleri gerekmektedir.

4. İnanç ifadelerinin devamının sağlanması: Örgüt kltrnn geliştirilmesi ve sürdürülebilmesi için son aşama personelin örgüt kltrn sürekli olarak değerlemesidir. Kltr etkileyen bazı faktörler üzerinde tartişmalara zaman ayırmak ve yeni ğretmen, yönetici veya öğrencileri kltr özümsemelerine yardımcı olmak örgüt kltrnn devamını sağlaması açısından önemlidir.

2.7.3. Etkili Okulda Kltr

Klop ve diğerleri etkili okulu “ğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun sağlandığı, optimum bir öğrenme çerçevesinin yaratıldığı okul” olarak tanımlamışlardır. Etkili okulda öğretmenler, okulun amaç ve hedefleri konusunda bir anlaşma içindedirler. Öğrencilerden beklentilerde de aynı ortaklaşma söz konusudur. Ayrıca akademik başarının onurlandırılması, başarılı olanların okul toplumuna bir törenle takdim edilerek ödüllendirilmesi, öğretimin niteliğinin gelişmesine neden olmaktadır.

Etkili okulda yönetici zamanının çoğunu sınıflarda, diğer ğretim ortamlarında harcamak durumundadır. Onun temel ilgi ve uğraşısı eğitim-ğretim sorunlarıdır. Öğretim liderliği yapmak üzere bazı yönetsel iş ve ayrıntıları astlarına devreder. Okuldaki tüm etkinlikleri ğretim ve öğrenimin geliştirilmesine dönük olarak bütünleştirir (Balcı, 1996, s.127-128).

Etkili okul akademik olarak açık amaçlar konmuştur. Bu amaçlar öğrenci başarısıyla ilişkilendirilmişlerdir. Öğretmen ve yöneticilerin öğrencilerden yüksek beklentileri vardır ve bunlar öğrencilere iletirler. Bu okullarda öğrencilerin öğrenmesini azamileştiren bir yapı ve hava vardır. O halde okulda bunları sağlayıcı belki de yaratıcı bir kültürün varlığına ihtiyaç bulunmaktadır. Bu kültür, ancak okul geliştirme bir bütün olarak ele alındığında ve özellikle insanların tutumlarına özen göstererek, onların birbirleriyle etkileşimlerine olanak tanındığında yaratılabilmektedir (Proctor, 1984 aktaran Balcı, 1992, s.158).

Etkili okul oluşturabilmek, her şeyden önce etkili bir okul kültürünün oluşumuna bağlı görülmektedir. Etkili ve mükemmel örgüt nitelendirmeleriyle birlikte son otuz yıldan bu yana örgüt ve yönetimle ilgili literatürde çokça üzerinde durulan konulardan biri de güçlü örgüt kültürüdür. Etkili ve mükemmel örgütlerin aynı zamanda güçlü örgüt kültürlerine de sahip oldukları söylenebilir (Şişman, 2002, s.179).

Pawlas (1997) güçlü ve etkili okul kültürünün temel öğelerini şu şekilde sıralamıştır (Özdemir, 2006, s.415):

1. 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.

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

3. Hikaye Anlatım: Okullar da dahil her örgütte yerleşmiş hikayeler vardır. Anlatılan ve anlatılması gereken hikayeler kültürle ilgilidir. Efsane formunda anlatılan bu hikayeler örgütün tarihsel bakış açısını yansıtır. Bu hikayeler, hem eğitici hem de motive edicidir. Ayrıca hikaye ve efsaneler, örgüt üyeleri arasında bağlayıcı rol üstlenebilir.

4. 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.

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

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

2.7.4. Okul Kültürünün Yönetimi

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 60. Ve Liseler Yönetmeliğinin 5. Maddesi "Okulu müdür yönetir." şeklindedir. Bu nedenle okul yöneticisi diğer yönetsel etkinliklerle birlikte okul kültürünü de yönetmek zorundadır (Özdemir, 2006, s.418). Okul kültürünün oluşturulması ve korunmasında en büyük sorumluluk okulun yöneticisine aittir. Okul yöneticisinin bu görevini yerine getirebilmesi için öncelikle kültürü oluşturan faktörler hakkında yeterli bilgiye sahip olmalıdır. Daha sonra da bulunduğu okulu bu kültürel faktörler bakımından analiz ederek, doğru bir biçimde tanımlayabilmelidir. Bunlar olmadan okulun amaçlarına katkıda bulunacak bir örgüt kültürü geliştirmek olanaklı değildir (Gümüseli, 2006, s.8).

Okul yöneticisi, okulda bürokrasinin bir temsilcisi, bir kapı bekçisi ve kuralların uygulayıcısı olmaktan öte, okulda temel değerlerin oluşturulup geliştirilmesine öncülük eden kültürel ve ahlaki bir lider olmalıdır. Okul kültürünün oluşmasında okul dışı ve okul içi çeşitli etmenler rol oynar. Ancak bu konuda da önemli belirleyicilerden biri okul yöneticisidir (Şişman ve Turan, 2005, s.137). Her okul müdürü, okul için önemli olduğuna inanılan amaçlar ile okulun kendine özgü işleyiş kurallarını belirlemek zorundadır ve okul kültürü müdürün liderliğine göre şekillenir. Okul müdürleri konumları gereği okulda oluşturulan kültüre öncülük etme, onu yönetme ve desteklemekle sorumludurlar (Çelikten, 2006, s.58).

Bir okul müdürünün en önemli görevi, güçlü bir okul kültürü oluşturmak için sahip olduğu bu gücü kullanmasıdır. Güçlü okul kültürü, etkili okul müdürleri tarafından oluşturulabilir ve etkili müdür ile güçlü okul kültürü iç içe geçmiş

kavramlardır. Bu kişiler, okulun nasıl çalışacağına ilişkin dinamik kişiliklere, güçlü değerlere ve okulların amaçlarını daha etkili bir biçimde gerçekleştirebilmek için açık vizyonlara sahiptirler. Okul müdürü bu vizyon aracılığıyla, okul üyelerinin görevleri ile okulun politikalarını tasarımlar ve amaçları başarmak için bunları uygulamaya sokar. Okul müdürleri, okulu yöneten kişi olduklarından, sahip oldukları tutum ve değerler de, okulun vizyon ve politikalarına yansır. Okul müdürlerinin sahip oldukları değerler, tutumlar, inançlar ve görüşleri örgütteki birileri tarafından kabul edildiğinde ve bir süre devam ettirildiğinde, okul kültürünün bileşenleri arasında yer almaya başlar.

Öğretmenlerin uygulamalarını etkilemek için okul müdürleri bilinçli olarak, öğretmenlerin olayları yorumlamalarını biçimlendiren paylaşılan normlar, değerler ve inançlar sistemini sık sık etkilerler. Okul müdürlerinin örgüt kültürünü manipasyonu, onun görünen boyutları olan dil, adetler, hikayeler, törenler vb. aracılığıyla biçimlendirerek değiştirmeleridir. Okul müdürleri, örgüte ders veren yaygın hikâyeleri değiştirebilir ve hatta bireylerin gerçeği görmeleri için onları destekleyebilir. Yeni adet ve törenler yaratabilirler. Bu oldukça zaman alabilir ve büyük bir enerji gerektirebilir. Fakat bunların uzun dönemli faydaları oldukça önemli olabilir. Değer ve normlar nasıl örgüt kültürünün özünü oluşturuyorsa. Etkili okul müdürleri de bu değer ve normları simgeleyen örnekleri ortaya koyarak, okul kültürünün gelişimini denetim altına alır. Bunlar o kültürü, müdürün ve kültürün gücünü temsil eder (Şimşek, 2005, s.13-16).

Okul yöneticisini meşgul eden eğitsel süreci ve sonucu etkileyen önemli bir örgütsel faktör, örgütsel kültürdür. Mitchell, okay yöneticisinin kültürel liderlik rollerini üçe ayırmaktadır. Bu roller: yorumlayıcı, sunucu ve resmi rollerden oluşmaktadır. Okul yöneticisi resmi kültürel liderlik rolünü oynamadan önce zorunlu olarak iki rolü yerine getirmelidir. Birincisi, örgütsel kültürü geliştirmede canlı ve kararlı olmalıdır. İkincisi, var olan ve düşlenen okul kültürü arasındaki farklılığı ortaya çıkarmalıdır. Okul yöneticisi okul kültürünü geliştirme isteğine sahip olmalıdır. Yöneticinin yalnız kalması ya da meslektaşlarıyla diyalog kurması okuldan okula farklılık gösterecektir (Çelik, 2002, s.53).

1. Yorumlayıcı Rol: Okulun kültürel misyonunu, değerlerini, normlarını ve inançlarını yorumlama ve üyelerin de okulun kültürel yapısını anlamalarına yardımcı

olma. Okul yöneticisinin bu rolü, kendisini bir sembol yöneticisi olmaya yöneltmektir. Okul yöneticisi, okulun kültürel görevini yerine getirebilmesi için, bazı sloganlar ve semboller geliştirebilmelidir. Yönetici, öğrencileri değişik sportif faaliyetlere yönelterek örgütsel kültürün gelişimine katkı sağlamalıdır. Ayrıca okul yöneticisi, nükteli sözcükleri derleme, yerel arşiv oluşturma veya tarihi bir olayı röportaj yaptırma yoluyla bir okul tarihi oluşturmaktadır. Okul yöneticisi geçmişin köklerini gösterebilmek için, okulun amaçlarını, normlarını ve değerlerini birleştirebilmeli ve değerlendirebilmelidir. Yönetici okula yeni katılan öğrenci ve anne-babaların okul kültürüne uyum sağlamalarına rehberlik etmeli ve bu kültürü onlara yorumlamalıdır

2. Sunucu Rol: Yorumlayıcı rol daha çok sözel iletişime dayanmasına karşın, sunucu rol sözel olmayan iletişime dayanır. Okul yöneticisi normlara uygun davranışlar gösterir. Bu rol yöneticiyi çok açık bir şekilde iki yüzlü davranışa yöneltir. Temel kültürel öğelere özel olarak bağlı olan okul yöneticisinin davranış örüntüleri son derece kapalıdır. Sunucu rol, okul yöneticisini belki de böyle bir davranış yapmaya zorluyor

Okul yöneticisi kültürel normları, değerleri ve amaçları modelleştirir. O öğretmenlerle, anne-babalarla sadece öğrenme ve akademik konular hakkında değil, okul iklimi, spor, tatil gibi konularda da görüşür. Okul yöneticisi öğretmenleri değerlendirmek için sadece sınıfta zaman harcamaz, öğretmenlerden bağımsız olarak grup halinde çalışan veya bireysel olarak çalışan öğrencilerle de görüşür.

3. Resmi Rol: Okul yöneticisinin resmi rolünü oynarken, bireysel ve grup etkinliklerinde ve diğer günlük etkinliklerinde temel kültürel değer ve normlara uyar. Okul yöneticisi bu rolü yerine getirirken çeşitli resmileştirme ve dikkati odaklaştırma yöntemlerinden yararlanır. Yönetici halka yönelik etkinlikleri daha az düzenlerken, özellikle öğretmen, öğrenci ve anne-babalara yönelik etkinliklere daha çok önem verir. Halka yönelik etkinlikler daha çok törensel ve geleneksel bir özellik taşır. Akşam yemeği verme, öğrencileri, öğretmenleri ve anne-babaları bir araya getirme, onur topluluğu oluşturma, akademik, vatandaşlık ve halkla ilişkiler alanlarında başarı gösterenler ödülleri verme, okul ve grubun başarısını artırma, yeni hikâyeler geliştirme ve yeni erkek ve kadın kahramanlar oluşturma, okul yöneticisinin resmi rollerini oluşturmaktadır.

Eğitimin evrensel amaçlarından birisi, mevcut kültürel mirasın aktarımını sağlamak ve kültürel yapıyı yeni gelişmelere göre değiştirmektir. Kültür değişimini sağlayan kurumların başında okullar gelir. Kültür değişimini sağlayan bir kurumun yöneticisi olarak okul yöneticisinden beklenen önemli rollerden biri de kültürel liderlik rolüdür.

Fullan (2002, s.16), okul müdürlerinin birinci görevlerinin kültürel değişimi yönetmek olduğunu vurgulamaktadır. Aynı araştırmacı, eğitim alanında görev yapan liderlerin de işletmeleri yönetenler gibi düşünmesi ve hareket etmesi, karşı karşıya olduğu sorunları bir bütün olarak görmesi ve birlikte çalıştığı kişilerle birtakım oluşturarak çözmesi gerektiğini savunmaktadır (Çelikten, 2006, s.59).

2.7.5. Okul Kültürünün Değişimi

Okul yöneticisi, okul kültürünün korunup sürdürülmesinde, güçlendirilmesinde olduğu kadar gerektiğinde bu kültürün değişmesinde ve yeniden oluşma sürecinde önemli bir etkileme gücüne sahiptir. Bir okulda yerleşik egemen kültür, okulun amaçlarına hizmet etmeyebilir ya da okul toplumunu oluşturan üyelerin beklentilerini karşılamayabilir. Bu durumda yöneticiden mevcut kültürü etkilemesi ve değiştirme girişiminde bulunması beklenebilir. Ancak bir okulda okul kültürünün değişmesi demek, pek çok şeyin de değişmesi demektir. Kültürel değişme, okul geliştirme stratejisinin önemli boyutunu oluşturur. Bu durum, insanların, tutum, değer ve alışkanlıklarının etkilenmesini gerektirir. Bu ise pek de kolay olmayan bir durumdur. Ancak yöneticiler, okul yönetim yapısında, okulun fiziki çevresinde, sembollerinde, örgütsel ve yönetsel uygulamalarda birtakım değişiklikler yaparak kültürel değişmeyi de sağlayabilir (Şişman ve Turan, 2005, s.138).

Öğretmenler genellikle başarılı düzenlemeler yapma ya da okul yapısını yenileştirme ve yeni uygulamaları yönlendirecek programları geliştirme konusunda pek istekli değildir. İşe vuruk programlar, yazılı ve yazılı olmayan kurslar, yatay ve dikey iletişim, fiziki mekânlar, eğitsel düzenlemeler, müdürün liderlik davranışları vb. faktörler okul kültürünün oluşumuna etkide bulunmaktadır. Örgütsel değişme sürecinde okul kültürü bağımsız değişken olarak görülürken, öğretmen davranışı ve öğrenci davranışı bağımlı değişken olarak görülmektedir (Owens, 1987 aktaran Çelik, 2002, s.78).

Okul ortamında yapılacak değişmelerde izlenecek temel strateji okulun örgütsel kültürünün değiştirilmesidir. Okul kültürünü değiştirmeden okulda değişme meydana getirmek mümkün değildir. Yıllardan beri okul kültürüne egemen olan temel kültürel yapının bir çırpıda değiştirilmesi oldukça zordur (Çelik, 2002, s.78). Değişimin hemen hemen bütün aşamalarında disiplinin gerekliliğini savunan Thompson'a (1994, s.88) göre, okul müdürü değişimi etkili bir şekilde yönetmek için değişimden etkilenecek kişileri değişimin her aşamasında bilgilendirmeli, örgütü ve işgörenleri ne gibi güçlüklerin beklediğini önceden haber vermeli, olası soru ve sorunlara karşı hazırlıklı olmalıdır (Çelikten, 2006, s.60).

Değişimi gerçekleştirme sürecinde direnci en aza indirme, okul yöneticisinin liderlik davranışlarına bağlıdır. Okul yöneticisinin kültürel liderlik davranışlarıyla okul kültürü, verimlilik ve liderlik arasında belirgin bir ilişki vardır (Ogawa ve Bossert, 1995, s.230). Kültürel bir lider olarak okul yöneticisi, kültürü biçimlendirmeye çalışır. Değişimin öncülüğünü yapar ve direnci en aza indirecek stratejileri uygular. Kültürü en iyi yorumlayan ve sunan liderler olduğuna göre, okul yöneticisi de kültürü çok iyi yorumlayıp okul personeline açıklamak ve değişimin getireceği konusunda ikna olan ve değişimin kaçınılmaz olduğuna inanan öğretmenler, değişimin gerçekleştirilmesinde aktif olarak katılabilirler. Okul yöneticisi değişmeyi ortak bir vizyona dayandırmalıdır. Gerçeğin resmi, paylaşılan vizyonla sağlanabilir. Yönetici ve öğretmenler değişmenin kendilerini nereye götüreceğini bu paylaşılan vizyonla görebilirler. Okul yöneticisi, paylaşılan vizyonu okul kültürüne yerleştirebildiği ölçüde başarılı olabilir (Çelik, 2002, s.80).

2.7.6. Okul Kültürünün Denetimi

Okul yöneticisi, sadece okul kültürünün yönetiminden değil, aynı zamanda denetiminden de sorumludur. Kültürü oluşturmak ve yaşatmak, iyi bir denetime bağlıdır. Ancak bu denetim, yazılı kurallara bağlılığı artırmakla sağlanamaz. Okul kültürüne yerleştirilen değerler ve normlar, güçlü bir denetim mekanizması oluşturur. Okul yöneticisi, öğretmenlerin yazılı kurallara uyup uymadığını denetleyebilir. Yazılı olmayan kuralları denetlemenin en belirgin yolu, okul kültürünün değerlerine ve normlarına bağlılık derecesini güçlendirmektedir. Ayrıca okulun düzenlediği geleneksel törenlere katılım sağlamak, okulun felsefesini ve sembollerin

benimsetmek de, okul kültürünün denetiminde başvurulan diğer yollar olarak görülebilir.

Okul yöneticisinin denetim görevi, güçlü okul kültürlerinde azalmaktadır. Çünkü bürokratik kurallar azalmakta, öğretmenler kendi davranışlarını düzenleyebilmektedirler. Örgüt kültürünün içselleştirilmesiyle birlikte, denetim işlevi daha az hissedilir hale gelmektedir (Çelik, 2002, s.68).

2.7.7. Okul Kültürünün Çevreye Tanıtılması

İşletme yönetiminin önemli işlevlerinden biri de pazarlamadır. Pazarlama, eğitim yönetimi alanında okul-çevre ilişkileri açısından ele alınmakta ve günümüzde eğitimsel pazarlama kavramından söz edilmektedir. Okul, kendini kültürüyle çevreye tanıtır. Okulun kendini çevreye tanıtması, okul kültürünün yönetiminin önemli bir alt sürecidir.

Okul kültürüyle tanınır. Eskiden kırsal kesim okulları için, “bir müdür bir mühür” söylemi vardır. Artık bu söylem, “bir okul bir kültür” söylemine dönüşmektedir. Bir okulun mutlaka çevreye sunabileceği bazı kültürel öğeler olacaktır. Okulun kültürünü kendisine saklaması, kapalı bir kültürel sistem olduğunu gösterir. Okulun çıktıları arasında, ürettiği kültür de yer almalıdır. Okulu, kültürüyle çevreye pazarlayan yönetici, daha sağlıklı bir okul-çevre ilişkisi geliştirebilir. Öğrenci velileri, okulun kültürünü tanıdıkları ölçüde, okula sahip çıkarlar. Okul kültürünün iyi tanıtılması, bazı çevresel olanakların, okulun örgütsel amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda kullanılmasını kolaylaştırabilir. Okul yöneticisi, özgün bir okul kültürü oluşturmak ve bu kültürü çevreye tanıtırken kullanabileceği bazı yollar vardır. Bunlar kısaca şöyle açıklayabiliriz: (Çelik, 2002, s.69):

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

2. Kültürel ve Sportif Etkinlikler Düzenleme: Okul yöneticinin, 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 öğrencilerin 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.

2.8. EĞİTİM ÖĞRETİMLE İLGİLİ LİTERATÜR

2.8.1. Eğitim

Eğitim, insanlık tarihiyle baslar. İlkel toplumlardan zamanımıza kadar nitel ve nicel bakımından farklı yapılmış olmasına rağmen, temel hedef hep aynı kalmıştır. O da davranış değişikliğidir. Eğitime bakış açısı ve bu konudaki anlayış 1900'lerden günümüze kadar: bilgi öğrenme ve bunu uygulama olarak ifade edilen eğitim, bugün, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yolu ile kasıtlı olarak istendik yönde değişiklik meydana getirme süreci olarak ifade edilmiştir (Ada ve Ünal, 1999, s.4). Toplumlarda, özellikle demokratik ülkelerde topluma hizmet için kurulmuş müesseselerden biri, hatta birincisi (devletin kendisinden sonra) eğitim müessesesidir, denilebilir. Eğitimsiz bir toplumun görülmesi ya da görülebilmesi asla mümkün değildir (Çelikkaya, 1995, s.41).

Değişik kaynaklarda eğitimin farklı tanımlarına rastlamak mümkündür. Yapılan bu tanımlar beklentilerin, yönetimin ve felsefi ekollerin etkisinde eğitim sürecini, ilkelerini ve niteliğini açıklamaya çalışmaktadır.

Eğitim, en geniş anlamda, bireyin yaşam boyu edindiği deneyimlerin tümüdür. Eğitim sözlük anlamı ile, bireyin toplumsallaştırılması, bireyin topluma hazırlanmasıdır. Eğitim, bireyin toplumsal yeteneklerinin en üst düzeydeki kişisel gelişmenin, sağlanması için seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan sosyal bir süreçtir.

Eğitim, yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerini almak için hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği. Önceden saptanmış amaçlara göre insanın davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir (Poyraz, 1996, s.13-14). Eğitim, yeni kuşakların toplum yaşamına hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri, tutum ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olma etkinliğidir (Karşlı ve diğerleri, 2005, s.9).

Eğitim, her felsefi sisteme ve psikolojik yaklaşıma göre değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımların pek çoğu, eğitime bir amaç yüklemiştir. İdealistler eğitimi Tanrıya ulaşma süreci için yapılan etkinlikler, Realistler insanı toplumun başat değerlerine göre yetiştirme süreci, Marksistler çelişkiyi en aza indirip üretimde bulundurma süreci, Pragmatistler ise, yaşantılar yoluyla kişide istendik davranış

değişikliği oluşturma süreci, Varoluşçular ise insanı sınır durumuna getirme süreci olarak ele almışlardır. Bilimde, özellikle genetik mühendisliğindeki gelişmeler, öğrenmenin beyinde fiziksel uyarımlar sonucu oluşan biyo-kimyasal değişiklikler olduğunu gösterir niteliktedir. Buradan hareketle, eğitim, fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişimler oluşturma süreci şeklinde tanımlanabilir (Sönmez, 2005, s.2).

Eğitim, topluma hizmet için kurulduğundan toplumun istekleri istikametinde şekillenmektedir. Çelikkaya (1998, s.47-52) eğitimi sosyal bir olgu olarak ele almakta ve genel özellikleriyle şöyle özetlemektedir:

1. Eğitim bir faaliyettir: Bir yönlendirme ve yetiştirme çalışmasının adıdır. Bu yönlendirme yetiştirme çalışması bilimsel olduğu kadar ahlâki de olabilir.

2. Eğitim bir bilimdir: _İnsanların ve hatta hayvanların da yönlendirme ve yetiştirmeleri ile ilgili bilgi, kural ve yolları (metotları) öğreten objektif bir bilimdir. Bu niteliği ile eğitim, öğrenme ve öğretme olayı ile ilgilidir.

3. Eğitim teorik yönlendirmedir: Eğitim teknik de olsa önce teorik olarak baslar. Yani örgenciye konunun tarihçesi, araç-gereçler (malzemeler) ve yapılısı hakkında bilgi verilir, sonra denemesine (uygulanmasına) geçilir.

4. Eğitim insana mahsustur: Toplumda ve toplumlarda mutlak olarak eğitim kelimesi kullanıldığında daima “insan eğitimi” kast olunur ve anlaşılır.

5. Eğitim millîdir: Toplumda eğitim denilince daima millî eğitim anlaşılır.

6. Eğitim amaçlı bir öğretimdir: Eğitim bir anlamda amaçlı bir öğretim demektir. Öğretim, denilince hemen akla okul gelir. Okulun yaptığı da planlı ve programlı bir çalışmadır, yani öğretimdir.

7. Eğitim bir davranıştır: Eğitim, gerek bilimsel, gerekse ahlâki yönden daima davranış değişikliğini veya yeni bir davranış kazandırmayı hedefler.

8. Eğitimde tekrar ve ısrar vardır: Gerek aile, gerekse örgün (okul) eğitiminde olsun istenilen yeni bilgi ve davranışları kazandırmak ya da değiştirmek için defalarca tekrarlama hatta seneler gerekmektedir.

9. Eğitim bir süreçtir: Eğitim (öğrenme) olayı, bir anda değil, belli bir süre sonra ancak gerçekleşebilmektedir.

10. Eğitim sosyal bir olgudur: Dün de bugün de her toplumda mutlaka bir eğitim faaliyeti vardır, örgün ya da yaygın olarak, aile ya da devlet eğitimi olarak var olmaya da devam etmektedir.

11. Eğitim aynı zamanda sosyal bir olaydır: Eğitim, her toplumda varlığını koruması, hatta kurumlaşmış olması bakımından sosyal bir olgu olmakla beraber, öğrenme ve öğretme olayının her gün ve hatta her saat yenilenmesi açısından da sosyal bir olay (kısa süreli etkileşim) olma niteliğini de devam ettirmektedir.

Çağdaş bilimsel anlayışa göre eğitim, bireyin bedensel, duygusal, düşünsel ve toplumsal yeteneklerinin kendisi ve toplum için geliştirilmesi durumudur. Kısaca bireyin, bir bütün olarak kendisi ve toplum için geliştirilmesi durumudur. Kısaca bireyin, bir bütün olarak kendisi ve toplumu için en uygun düzeyde geliştirilmesi sürecidir. Çağdaş anlayışa göre eğitimin amacı, bedenen ve ruhen sağlıklı ve topluma etkin şekilde uyan bireyler yetiştirmektir. Diğer deyişle, toplumsal ve çevresel koşullara sorgulamadan aynen uymak ve sürdürmek yerine toplumu ileriye götürebilecek ve geliştirebilecek değişimlerini de sağlayacak etkin bireyler yetiştirmektir (Yücel ve diğerleri, 2004, s.9-10).

2.8.2. Öğrenme

İnsan gelişiminin önemli bir bölümünde öğrenmenin etkisi vardır. Çocuk doğduğu andan itibaren öğrenme süreci içinde yer alır. Öğrenme olmadan alışkanlıkların kazanılması, kültür değerlerinin kazandırılması gerçekleşemez. İnsanoğlu öğrenme yetisi ve isteği ile doğar, aile, okul ve toplumdan aldığı destekle yaşamı için gerekli pek çok bilgi ve beceriyi öğrenme yolu ile kazanır. Öğrenme bireyin çevresi ile etkileşim yoluyla oluşur ve bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirir. Başka bir deyişle kişi yeni bir şey öğrendiğinde artık onu bilmediği zamandaki davranışı göstermez (Oktay ve diğerleri, 2007, s.4-5).

Öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyine göre çevresiyle etkileşim sonucunda yeni davranışlar kazanması ya da eski davranışları değiştirmesi sürecidir. Kişinin çevreyle etkileşimi onun sürekli olarak çevresinden bir şeyler alıp vermesi demektir. Kişi sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal veya davranışsal tepkide bulunur. Bu sekliyle bakıldığında öğrenme dinamik bir süreçtir. İnsan yaşadığı sürece sürekli bir şeyler öğrenir. Bir konuyu öğrenen insan artık öncekinden farklı bir kişi olmuştur. Yeni öğrenmeler ile

kişinin kapasitesi gelişir, önceden yapmadığı bir şeyi yapabilir hale gelir. Genel anlamda öğrenme çevresiyle etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duyu ve davranış değişikliğidir (Ada ve Ünal, 1999, s.122).

Psikologlar öğrenmenin varlığını, genel olarak şu üç ölçüte dayanarak incelemektedirler (Büyükkaragöz ve diğerleri, 1997, s.24):

1. Davranışlarda bir değişme olmalıdır.
2. Davranışlardaki değişme kalıcı olmalıdır.
3. Davranışlardaki değişme kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu (bir yaşantı ürünü) olmalıdır.

Öğrenme genellikle kendiliğinden ve yönlendirilmiş olmak üzere iki türlü meydana gelmektedir. Bireyin kendi kendine yaptığı bir eylem ya da yaşantı sonucu meydana gelen davranış değişikliği kendiliğinden öğrenme kasıtlı ya da kasıtsız olabilir. Ancak öğrenmeyi sağlayıcı yaşantıyı oluşturan kimse bireyin kendisidir. Birey biberin acı olduğunu tadarak, metalin sert olduğunu dokunarak, nasıl giyinmesi gerektiğini, toplum içinde hangi davranışları gösterip hangilerini göstermeyeceğini çevresindeki diğer kişilerin davranışlarını gözleyerek ve taklit ederek kendiliğinden öğrenir. Kendiliğinden öğrenme duyu organlarını kullanarak (algısal öğrenme), deneme, yanılma ve model alma gibi değişik biçimlerde gerçekleşebilir.

Yönlendirilmiş öğrenmede ise öğrenmeyi sağlayacak ortamı yaratan bir başka kişi ya da varlığı söz konusudur. Yönlendirilmiş öğrenme, öğretme etkinliklerinin sonucu meydana gelir. Öğrenme öğretene kişi ya da aracın yardımıyla gerçekleşir. Sınıf içindeki öğrenmeler yönlendirilmiş öğrenmeye örnektir.

Öğrenme kapsamına girmeyen durum ve değişmelerde bulunmaktadır. Bunlar bireyin doğuştan getirdiği ya da elinde olmadan yaptığı tik ve refleks hareketler; boy ve ağırlığın artması gibi büyüme ve gelişme ile ilgili olan değişmeler; bayılma, aşırı sarhoşluk, ilaç alma, yorgunluk durumlarında yapılan hareketler (Poyraz, 1996, s.20-21).

2.8.3. Öğretme

Öğrenme faaliyeti bazen bireyin kendi davranışlarına bağlı olarak çevre ile yaptığı etkileşimler sırasında kendi kendine ve plansız olarak meydana gelir. Ama bazen de bireyin öğrenebilmek için yardıma, daha bilgili ve tecrübeli bir yetişkinin desteğine ihtiyacı vardır. Bu durumda bireyden bireye bir öğrenme gerçekleşir. Bu

kez öğreten tecrübelerini, bilgilerini aktarmak için öğrenen bireyle işbirliği yapmak zorundadır. Bu işbirliği için bireyin istekli gerekir. Hiç bilmediği bir konunun öğretilmesinde ise öğretenin öğrenenin geçmiş bilgilerinden yararlanması ve onda öğrenme isteği yaratması gerekir. Öğretme bilinçli ve amaçlı bir etkinliktir (Oktay ve diğerleri, 2007, s.5).

Bir etkinliğin öğretme olarak kabul edilebilmesi için, öğrenmenin olması gerekir. Başka bir deyişle, öğrenmenin olmadığı bir yerde öğretme de olmaz. Öğretme ancak bireyde öğrenmenin oluşumuna yardım ediyorsa geçerlik kazanır (Poyraz, 1996, s.21).

2.8.4. Öğretim

Öğretim eğitim sistemi içinde yer alan alt sistem ya da süreçlerden birisidir. Bireyin yasamı boyunca süren eğitiminin okulda, ya da sınıf ortamında planlı ve programlı biçimde yürütülmesine ğretim denir. Öğretim programı, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik programdır. Öğretim, ğrenme süreçleriyle ilgili tüm faaliyetleri kapsar (Küçükahmet, 1997, s.1-6).

Öğretim önceden belirlenen amaçlar çerçevesinde bir eğitim kurumu veya bir okulda planlı, programlı etkinlikler yoluyla, öğretmenlerin rehberliğinde ve gerekli lme değerlendirmeler yapılarak gerçekleşir. Öğretmenin ğretim etkinliklerini tüm sınıfa, gruplara ve bireylere yönelik olarak dengeli bir şekilde dağıtması beklenmektedir (Oktay ve diğerleri, 2007, s.5).

Okullardaki ğretim etkinlikleri önceden belirlenmiş eğitim amaçlarını gerçekleştirecek şekilde düzenlenmektedir. Okulda ğretmen, ğretimi gerçekleştirmek için var olan eşya ve durumlardan yararlanarak öğrenmeyi kolaylaştıracak nitelikte bir evre yaratır. Öğrencilerde yaratılan bu çevrede, öğretmenin rehberliğinde denemelerde bulunarak bilgi, beceri, tavır ve idealler kazanırlar. İste bunların öğrencilere kazandırılmasıyla ilgili faaliyetler ğretim, bu faaliyetlerin sonucu düşünüş, değerlendirilil ve davranışlarda meydana gelen değişmeler ise eğitimdir. Bu nedenle ğretim eğitimin bir aracıdır (Poyraz, 1996, s.22).

2.8.5. Okul

Okulun tarih sahnesine ne zaman çıktığı bilinmemekle birlikte insanlık tarihinin en eski yazılı kaynakları olan Mısır ve Çin belgelerinde okulun varlığından söz edilmektedir. İnsanoğlunun bilgileri artıp karmaşıklıklaştıkça, bunları genç kuşaklara aktaracak özel kişi ve kurumlara ihtiyaç olduğu, okulun böylelikle ortaya çıktığı söylenebilir. İlk çağda, orta ve yakın çağlarda çok önemli bir kurum olan okulun günümüzdeki işlevi oldukça tartışmalı olsa da, okula alternatif olarak teknolojinin yarattığı birçok olanak bulunmasına, okullarla ilgili pek çok yenileşme önerileri ve çabaları bulunsa da henüz okul ve onun içinde görev yapan öğretmeni tümüyle devre dışı bırakan bir öğretme-öğrenme modeli de yaratılabilmiş değildir (Oktay ve diğerleri, 2007, s.6).

Toplumlar kendilerine uygun insanı kendilerine özgü eğitim süreci içinde yetiştirirler. Bu nedenle, onu tesadüflere ve kültürlemenin gelişigüzel etkilerine açık bırakmamışlardır. Toplumlar insanlara birlikte yaşamının gerektirdiği toplum bilincini vermek için eğitim sürecinin amaçlarını ve içeriğini belirlemişler ve onu kontrol altına almışlardır. Toplumlar geliştikçe işbölümü çeşitlenir. Meslek yaşamı uzmanlaşmayı gerektirir. Artık, birçok bilgi ve becerinin uzmanlarca verilmesi zorunluluk haline gelir. Aile, sokak, işyeri gittikçe gelişen ve çeşitlenen teknolojilerin aktarılmasını başaramaz. Vatandaşlık görevinin gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerin herkese aynı şekilde verilmesi, herkesin ortak bir eğitim sürecinden geçirilmesi ile mümkün olur (Fidan ve Erden, 1998, s.14-14).

İnsanın öğrenimi süreklidir. Birey aile üyeleriyle, yakın arkadaşlarıyla, doğal çevresiyle ve kitle iletişim araçları ile etkileşimde bulunurken birçok davranışı öğrenir. Ancak bu öğrenmeler gelişi güzeldir. Birey bu etkileşimleri sırasında toplumca onaylanan istendik davranışların yanısıra toplumca onaylanmayan istenmedik davranışları da öğrenebilir. Bilgi birikiminin hızla artışı, uzmanlaşmanın önem kazandığı modern toplumlarda bireylerin belli amaçlar doğrultusunda planlı ve programlı bir biçimde yetiştirilmesi gerekmektedir (Fidan ve Erden, 1998, s.56-57).

Okulda eğitim formaldır. Eğitim belli amaçlar doğrultusunda önceden hazırlanmış programlara göre yürütülür. Okulun açılışından kapanışına kadar

yönetici, öğretmen ve öğrencilerin yapacakları işler ve çalışmalar saatlere göre düzenlenmiştir.

Okul sistemi, insanların belli yaş dönemlerinde gösterdikleri ortak davranış özelliklerine uygun olarak düzenlenmiş ve eğitim programları ile öğretim yöntemleri insan gelişiminin özelliklerine uygun olarak biçimlendirilmiştir (Fidan, 1996, s.7-8).

Her toplumda çocukların yetişmesini o toplumdaki kurumlar yani okullar yapmaktadır. Çocuklar çevrelerinde bulunan çeşitli kurumlardan (iktisadi, siyasi, dini, dinlenme, eğlence vb.) olumlu ve olumsuz şekillerde etkilenmektedir. Okulların görevi, bu etkilerin olumsuzlarını olumluya dönüştürmek ve olumluları pekiştirmek olmalıdır. Ayrıca okullar kurumlar arasında eşgüdümücü bir rol oynamak zorundadır. Okulun diğer bir görevi de kültürün birikmiş kısmının rastgele değil, düzenli bir biçimde öğretimini sağlamaktır. Her toplumun gelişerek devamında ve diğer ülkeler arasındaki yerini almasında eğitim kurumlarına, yani okullara büyük görevler düşmektedir (Küçükahmet, 1997, s.3-4).

2.9. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

2.9.1. Kavram Olarak Öğretmen

Öğretmen, genç bireylerin hayata hazırlanması ve başarılı olmasında en önemli faktördür. Eğitimin temel ve vazgeçilmez unsurudur. Öğretmen, sürekli kendini geliştiren, çevresini inceleyen, kendi gelişimi ve öğrencileri için gerekli bilgi kazanımlarını artırmak için çevre olanaklarını en iyi şekilde kullanan kişidir (Oktay ve diğerleri, 2007, s.278). Son yıllarda bilim ve teknolojiye çok hızlı bir değişim ve gelişimler olmuştur. Bu hızlı değişim ve gelişim süreci içinde ulusun yaşamını sürdürmesini sağlayan sistemler etkileşim halinde bulunduğu birinde meydana gelen değişim, diğerlerinde de değişmeyi zorunlu kılmıştır. Toplumsal sistemin hızla gelişmesi sonucu eğitim gereksinmesi artmakta, dolayısıyla da eğitim sisteminden beklenen işgörü de farklılaşarak çoğalmaktadır. Eğitim sisteminin işgörüsünü yerine getirmesinde üç temel öge rol oynamaktadır. Bu ögeler, öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarıdır. Eğitimin etkili olabilmesi ve amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi ise, bu ögeler arasındaki uyuma bağlıdır. Ancak bu üç öğeden birisi olan “öğretmen” ögesinin, diğer iki öge olan öğrenci ve öğretim programlarını etkileme gücü diğerlerinden fazladır. Eğitim sisteminin başarısı, sistemi işletecek olan öğretmenin niteliğinden etkilenmektedir (Oktar ve Bulduk, 1999, s.66).

Öğretmen tüm toplumlarda insan yetiştirme işlevini üstlenen sistemin vazgeçilmez üyesidir. O, okul denen örgütün en stratejik parçalarından biridir (Ada ve Ünal, 1999, s.45). Eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitimli personelin niteliklerine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin üzerinde hizmet üretemez. Bundan dolayı, bir okul ancak öğretmeni kadar iyidir denebilir (Safran,1998, s.81).

Oğuzkan (1981) ise, Eğitim Terimleri sözlüğünde öğretmeni şöyle tanımlamıştır:

1.Resmî ya da özel bir eğitim kurumunda çocukların, gençlerin veya yetişkinlerin istenilen öğrenme yaşantıları kazanmalarına kılavuzluk etmek ve yön vermekle görevlendirilmiş kimse.

2.Bilgi, görgü yaşantısı ile belli dal ve alanlarda başkalarının yetişme ve gelişmesine yardım eden kimse.

3.Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği örgenimi bitirerek ya da yeterlilikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetisini elde etmiş olan kimsedir (Temiz, 2001, s.1).

Öğretmenlik mesleğiyle ilgili birçok betimlemeler ve tanımlar yapılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin yasal temeli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunuyla oluşturulmuştur. Kanunun 43. Maddesi öğretmenliği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleği olarak tanımlamaktadır (Gündüz, 2005, s.43).

Öğretme-öğrenme isinin insanlık tarihi ile başladığını kabul edersek, öğretmenlik mesleğinin de dünyanın en eski mesleklerinden biri olduğu söylenebilir. Öğretmenlik çok uzun yıllar din adamları veya filozofların kendi temel uğraşlarının yanı sıra sürdürdükleri ikincil bir görev olmuştur. İnsanlığın bazı dönemlerinde de eğitim görmüş kölelerin kullanıldığı bu görev, günümüzde genç kuşağın eğitim ve öğretimi, özellikle bu meslek için belirli bir hazırlığa sahip kişilerce yapılmaktadır (Oktay, 1991, s. 187) .

Öğretmen çevre ve ülke kalkınmasında doğrudan ilişkili bir etkinliğe sahiptir. Öğretmenler bir toplumdaki insanların, milli birlik ve beraberlik ruhu içinde, yaratıcı, verimli, başarılı, uyumlu, mutlu vatandaşlar olarak yetiştirilmesinden birinci derecede sorumludurlar. Öğretmenlerin öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirerek, zihinsel, duygusal, sosyal ve bedensel bakımdan sağlıklı birer vatandaş

olarak hayata ve üst öğrenime yönelik bilgi ve becerilere sahip kılması, toplumumuzun en haklı ve gerçekçi beklentisidir (Ada ve Ünal, 1999, s.45).

Öğretmen yalnız bilgi ve beceri kazandırmakla kalmaz, bireyin belirli konularda tutum kazanmasına da sebep olup, öğrencinin bilgiyi yansız tarzda yorumlamasına ve kendini gerçekleştirmesi sürecinde kullanmasına da yardımcı olur (Kulaksızoğlu, 1995, s.187).

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranışlar geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme çalışmalarının geleneksel konularından biri olmuştur. Öğretmenliğin bir bilim mi, sanat mı olduğu farklı çevreler tarafından uzun zamandır tartışılmaktadır. Her iki görüşte taraftar bulmaktadır. Öğretmenliği sanat olarak görenlere göre, öğretmenlikte yetenek, sevgi, yaratıcılık ve ilham gibi nitelikler önem kazanmaktadır. Öğretmenliği bilim olarak görenlere göre ise bilgi ve beceri önem kazanmaktadır (Yüksel, 2001, s.6).

Öğrencileri bilgi çağında başarılı kılacak donanıma sahip kişiler olarak yetiştirmek temelde öğretmenin görevidir. Öğretmen yetiştirme politikası, ülkemizde tutarlılık göstermekten yoksundur. Öğretmen yetiştirme sistemini bilim yapma geleneğinde, bilginin doğasında ve eğitimin amacında meydana gelen paradigmatik değişmelere göre yeniden düzenlemek bir zorunluluk halini almıştır. Öğretmen yetiştirme politikası “hem uygulanan öğretim programları bakımından, hem de eğitim sistemindeki arz ve talep dengesi bakımından bilimsel bir değerlendirmeye tabi tutularak” yeniden değerlendirilmelidir (Özden, 1998, s.33).

XI. Milli Eğitim Şurası’nda ülkemizde öğretmen yetiştirmenin genel amaçları saptanmıştır. Saptanan amaçlardan araştırmamızın konusunu ilgilendiren maddeler şunlardır:

“Öğretmen yetiştiren bir kurumu bitiren bir öğretmen adayı;

MADDE 6: Çalıştığı eğitim kademesindeki öğrencilerin gelişimlerini etkileyen fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik etkenlerin aynı zamanda bireyde yarattığı gelişim özelliklerini, ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçları karşılamada eğitimin görev ve sorumluluklarını kavrar.

MADDE 7: Öğretim süreçleri hakkında bilgi sahibidir; esas görevinin öğrenciyi yargılamaktan çok, ona, yetişmesinde yardım etmek olduğunu bilir.

MADDE 8: Her öğrencinin yeteneklerini, bireysel farklılıkları dikkate alarak geliştirir.

MADDE 9: Öğretim alanında sahip olduğu bilgiyi, öğrenci davranışlarını geliştirme doğrultusunda kullanma yeteneği kazanır.

MADDE 10: Elde edebileceği araçlardan yararlanarak iletişim kurma becerisine sahiptir” (TTKB, 1992, s.41-42).

Bu kadar büyük değerler atfedilen öğretmenlik mesleği, her üniversite mezununun yapacağı basit bir iş değildir. Öğretmenlik, bir milletin ve bir devletin geleceğini hazırlama sorumluluğunu taşıyan özel ve önemli bir ihtisas mesleğidir. O insan yetiştirme sanatıdır. O, ülkenin geleceğini hazırlama sorumluluğunu, bu sorumluluğun gereğinin yapılması şuuru ve idealini taşımaktadır. Öğretmenler, yetiştirdiği öğrenciler vasıtasıyla toplumu düzeltir, devleti güçlendirir, vatani yüceltir ve tehlikelerden korur. Bu bakımdan milletimizin selameti de felaketi de öğretmenlere bağlıdır (Tekişik, 1997 ve 2002, s.1-2).

2.9.2. Öğretmenlik Roller

Rol, belirli bir statüde ve konumda bulunan bir bireyden göstermesi beklenen davranışlar olarak tanımlanmıştır. Kısaca belli bir statüye ilişkin davranış kalıpları olarak tanımlanabilir. Öğretmenin rolü, bir bakıma onun öğretmenlik anlayışına dayanır. Öğretmenin rolleri konusunda rol oluşumundaki değişik etkenlerden kaynaklanan farklı görüşler vardır. Öğretmene yüklenen roller, kültürlere, zamana, toplumlara, koşullara göre değişebilir. Öğretim yapma sorumluluğu ile donatılmış öğretmenin görevi gereği mesleki rolleri değişiklik gösterir. Öğretmenlik aynı anda çok değişik rolleri birden yerine getirmeyi gerektiren bir meslektir (Ada ve Ünal, 1999, s.54; Zembat, 2007, s.289).

Öğretmenlerin rolleri, eğitimi etkileyen bilgi, teknoloji ve sosyal değerlere göre sürekli bir değişim göstermektedir. Bunu toplumların her bir evresinde görmek mümkündür. Modern eğitim bilimi de, öğretmenin öğretim işinde yerine getirdiği rollerin önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenin geleneksel rolü “bilgi aktarıcılığı” iken, yeni rolü kişiliği geliştirmek ve eğitim sürecine tüm ilgililerle birlikte katılmaktır. Öğretmen artık bilgi aktarıcı rolünden, öğrencilere öğrenme yolunu öğrenmelerine yardım edici rolüne doğru bir değişme başlamıştır. Öğretmen mesleki

rollerini yerine getirirken sosyal becerilere de sahip olmalıdır (Genç, 2000, s.382; Özyurt, 1999, s.12; Temiz, 2001, s.18-19; Yüksel, 1999, s.99).

Bugünün öğretmeninden beklenen görevlerde önemli değişiklikler bulunduğu bir gerçektir. Günümüzde öğretmenler aynı anda çok değişik rolleri birden yerine getirmek durumundadır (Oktay, 1991, s.189).

Woolfolk'a göre, modern eğitimde genel olarak öğretmenden su roller beklenmektedir:

Öğretim uzmanlığı, güdülmeyici, idari roller, liderlik, danışmanlık ve model olma şeklinde sıralanmaktadır.

Bir başka yaklaşıma göre öğretmenlik mesleği su boyutları içermelidir:

Konu uzmanlığı: Öğretmen temel kavramları, metodolojiyi ve bunları öğrenciye aktarma yollarını bilmelidir.

Güdüleyici: Öğretmen, öğrencilerin nasıl öğrendiğini, geliştiğini bilmelidir.

Öğrenenlerin farklılığı: Öğretmen, öğrencilerin öğrenme kapasite ve yaklaşımlarının farklı olduğunu bilmelidir.

Öğretimin planlanması: Öğretmen dersini, öğreteceği konuya, öğrencilerin, toplumun ve Milli Eğitimin genel amaç ve ihtiyaçlarına göre planlayabilmelidir.

Öğrenme stratejileri: Öğrencilerin kritik düşünme problem çözme ve performansına göre değişik öğretmen değişik öğrenme stratejileri kullanmalıdır.

Öğrenme çevresi: Öğretmen öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecek sosyal etkileşimlere imkan sağlayacak bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır.

İletişim: Öğretmen, öğrenme ortamını olumlu olarak etkileyecek yazılı ve sözlü iletişim tekniklerini etkili olarak kullanabilmelidir.

Değerlendirme: Öğretmen öğrencilerin zihinsel, sosyal ve fiziksel gelişimini değerlendirecek, formal ve informal değerlendirme yöntemlerini kullanmasını bilmelidir (Özdemir, 1997, s.113)

Öğretmenin hem okulla hem de çevreyle ilgili rolleri vardır. Konuyla ilgili kaynaklarda öğretmenlerin okuldaki rolleri şunlar yer almaktadır (Gündüz, 2005, s.45; Zembat, 2007, s.289-290; Hesapçıoğlu, 1998, s.268-269; Özyurt, 1999, s.17-18; Oğuzkan, 1985, s.54; Celep, 2004, s.33-35):

1. Bilgi yayıcılık: Öğretmenin en çok tanınan ve temel olarak nitelenen rolüdür. Öğretmenin bilgi yayıcılığı uzmanlık alanıyla ilgili öğrenmeye rehberlik

etmesi, öğretim sürecini yönetmesidir. Kısaca öğretmen, uzmanlık alanıyla ilgili bilgileri yayan, öğreten, aktaran biridir.

2. Yargıçlık: Öğretmen çeşitli durumlarda haklıyı haksızı, iyiyi kötüyü, suçluyu suçsuzu ayırt ederek yargıçlık rolü oynar. Sahip olduğu yetkisi ile istenilen davranışların gelişmesini sağlamaya çalışır. Öğrenci başarısını değerlendirerek sınıfta bırakır ya da sınıfı geçirir.

3. Disiplincilik: Öğretmen, eğitimin ve okulun amaçlarında öngörülen davranışları (bilgi, beceri, tutum, alışkanlık) öğrencilere kazandırmakla yükümlüdür.

4. Sırdaşlık: Öğretmen öğrenci sorunlarında onların sırdaşıdır. Öğrencilerin sorunlarının çözümünde onlara yardım etmek durumundadır.

5. Bilgi yayıcılık: Öğretmenin en çok tanınan ve temel olarak nitelenen rolüdür. Öğretmenin bilgi yayıcılığı uzmanlık alanıyla ilgili öğrenmeye rehberlik etmesi, öğretim sürecini yönetmesidir. Kısaca öğretmen, uzmanlık alanıyla ilgili bilgileri yayan, öğreten, aktaran biridir.

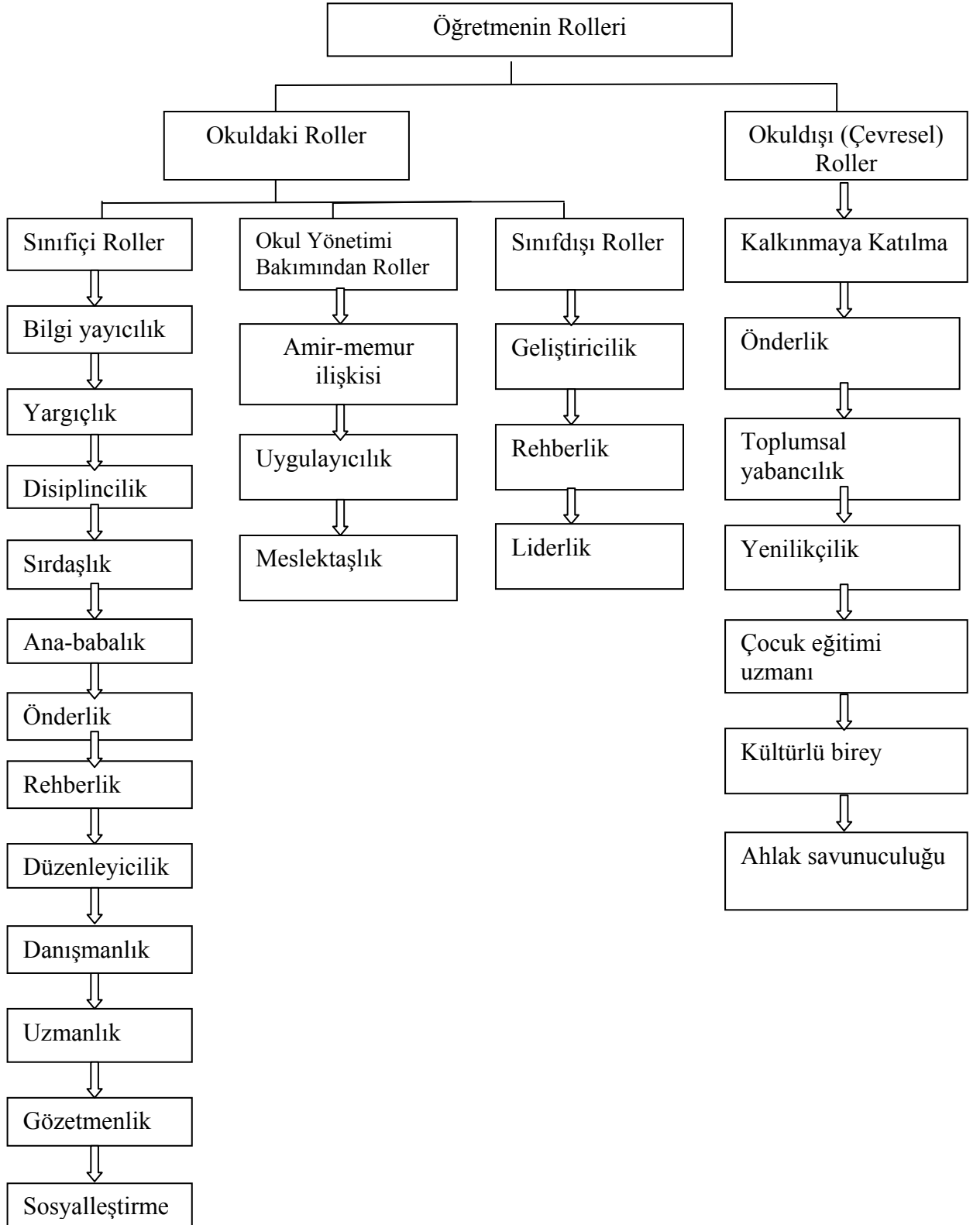
6. Yargıçlık: Öğretmen çeşitli durumlarda haklıyı haksızı, iyiyi kötüyü, suçluyu suçsuzu ayırt ederek yargıçlık rolü oynar. Sahip olduğu yetkisi ile istenilen davranışların gelişmesini sağlamaya çalışır. Öğrenci başarısını değerlendirerek sınıfta bırakır ya da sınıfı geçirir.

7. Disiplincilik: Öğretmen, eğitimin ve okulun amaçlarında öngörülen davranışları (bilgi, beceri, tutum, alışkanlık) öğrencilere kazandırmakla yükümlüdür.

8. Sırdaşlık: Öğretmen öğrenci sorunlarında onların sırdaşıdır. Öğrencilerin sorunlarının çözümünde onlara yardım etmek durumundadır.

10. Ana-babalık: Öğretmen, özellikle okulöncesi eğitim ve ilköğretimde, yerine göre öğrenciler için bir ana-baba konumunda olarak onların her türlü sorunlarıyla ilgilenmek durumundadır.

10. Önderlik: Öğretmen, okulunda ve sınıfında bir bilgi kaynağı, uzmanlık alanı ile bilgileri yayan, öğreten, aktaran kişidir, ayrıca eğitimin ve okulun amaçlarını gerçekleştiren kişidir. Öğretmenin, öğretme sorumluluğu sadece ders içi etkinliklerle sınırlı değildir, sınıf dışı etkinliklerle öğrencileri desteklemelidir. Öğretmen, “Sınıfın nabzını elinde tutan bir doktor, yaşamın kurallara uygun gerçekleşmesine özen gösteren bir hakem, sınıf içi uyum ve ahengi sağlayan bir orkestra şefidir.”. Bu tanımda görüldüğü gibi öğretmen, sınıfın lideri ve o grubu temsil eden kişidir.



Şekil 2.9.4. Öğretmen rollerinin sınıflandırılması Ada ve Ünal, 1999, s.55'ten alınmıştır.

12. Rehberlik: Öğretmen, eğitimin sınırsız olanaklarından yararlanarak, yaşamı uygarca yorumlama yeteneğine sahip olmalıdır. Başarılı öğretmen, kendini geliştirmeyi amaç edinmiş ve bu süreç içinde kendini sadece kuramsal olarak değil, yaşamın psikolojik gerçeklerini kavrayarak tamamlamış kişidir. Böyle bir gelişmenin sağlanması ve devam etmesinde en önemli husus öğretmenin iyi bir iletişimci olmasıdır. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler arasında düzenli ve etkin bir iletişimin kurulması eğitimin etkinliğini, öğrencide başarıyı, öğretmende iş tatminini artırır. Öğretmen rolü, öğrencinin problem çözme becerilerini geliştirmesinde destek olma, dinleme, açık iletişim kurma, soru sormaya özendirilme, kendilerini ifade edebilecek ortamlar yaratmak ve öğretmeyi kolaylaştırmaktır.

13. Düzenleyicilik: Öğretmen dersle ilgili araç, gereç ve kaynakları düzene sokmak ve kullanımlarını sağlamak, öğrenciler ve kendisi için çalışma programı düzenlemelidir.

14. Uzmanlık: Bilgi nakli, kavramlar ve dalın ya da alanın perspektifleri. Rolün gereği olan etkinlikler; dinlemek, mesleki hazırlık, ders organizasyonu ve öğretim materyallerinin sunulması, soruların cevaplandırılması.

15. Gözetmenlik: Özellikle orta dereceli ve ilkokullar için önemli bir anlama sahiptir. Gözetleme rolü, eğitim sisteminde en etkili bir şekilde güvence altına alınan roldür. Öğrenciler basitçe evlerine gönderilemezler, sınıflardan çıkarılamazlar. Ders saatleri çoğu kez kendilerine gözetleme işlevlerinin düştüğü temsil etme saatleridir. Öğrencilerin günün belli saatlerinde gözetim altında tutulması bu rolün kapsamındadır.

16. Sosyalleştirme: Öğretmen, çocuğun ders sırasında ve ders dışı etkinliklere toplumsallaşmasına yardım eder.

17. Amir-memur ilişkisi: Formal boyuttaki bu ilişkide müdür tavsiye eden, emir veren kişi iken, öğretmen ise bu tavsiye ve emirler doğrultusunda mesleki hayatına yön veren kişidir. Ancak bu ilişkinin sağlıklı yürüyebilmesi için karşılıklı saygı, güven dolu, hoşgörüyeye dayalı, iletişime açık, vizyon sahibi bir ast-üst ilişkisine ihtiyaç vardır. Okul sağlıklı ve kaliteli bir eğitim-öğretim kurumu olabilmesi için mutlak suretle müdür-öğretmen arasında yetki paylaşımı olmalı ve her türlü dayatmaya son verilmelidir.

18. Uygulayıcılık: Okul ve sınıf ortamında bireyler ve gruplar arasındaki çatışmalarda hakemlik rolü oynar. Çatışmaların çözümlenmesinde ve sistemin kurallara uygun olarak sürmesinde okul yönetimi ile birlikte rol üstlenir.

19. Meslektaşlık: Öğretmenin okul içinde öğrenci ve velilerle ilişkilerinin yanı sıra diğer öğretmenler ve meslektaşları ile olan ilişkileri son derece önemlidir. Meslektaşlarıyla işbirliği içinde olan öğretmen, öğretmenlik ve öğrenme konularında farklı uygulamalar ve stratejiler geliştirmede başarılı olur. Yardımlaşma, paylaşma, bir araya getirme, model alma gibi kavramlar, öğretmenin diğer öğretmenlerle arkadaşlık ve meslektaş olma düzeylerini gösterir.

20. Geliştirme: Öğretmenin kullandığı yöntem, izlediği stratejiler öğrencilerin başarısını olumlu ya da olumsuz etkileyecektir. Her birey yaratıcıdır, sorun çözümleyicidir, ancak bireye fırsatların verilmesi ve bu becerilerinin gelişimine yönelik eğitim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Öğretmen, öğretim yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmalı, bunları öğrenmeyi kolaylaştırıcı olması açısından farklı yöntemleri araştırmalı ve bunları kullanmada becerilerini geliştirmelidir. Öğrenciye, etkinliğe, konuya ve duruma uygun olarak yöntemleri seçmek, hem etkin katılımı arttıracak, hem de kendisinin motivasyonunu arttıracak ve böylece etkin öğrenme ortamı oluşacaktır.

Öğretmenin okul dışı (Çevresel) rolleri ilgili kaynaklarda şöyle yer almaktadır:

1. Kalkınmaya katılma: Öğretmenin çevre kalkınmasındaki rolü düşünsel ve liderlik açılarından. Özellikle kırsal alanda çevresindeki bireylerin devlet ve ekonomik hayattaki olgu ve olayları anlamasında lideri, rehberi konumundadır. Bireylerin yaşam kalitelerinin yükseltilmesinde yaşantısı ile örnek olmasının yanında, gerek okulda öğretim esnasında ve gerekse okul dışında bilgi yayıncılığı ile toplumsal reformcu rolü oynamaktadır.

2. Önderlik: Öğretmenin bu rolü yoksullukla savaş, yurttaşlık haklarının geliştirilmesi, sağlık ve trafik sorunları, gençlik grupları liderliği gibi ulusal ve uluslar arası sorunların çözümünde öğretmenlerin rol üstlenmesini gerektirir.

3. Toplumsal yabancılaşma: Bu rol onun topluluktaki olayların kökenine bulaşmaması, karışarak taraf olmamasıdır. Öğretmenin çevredeki diğer bireylerden farklı yaşaması, tarafsız davranması ve kutsal bir imaj olarak görülmesi isteğinin bir

sonucudur. Bu davranışı göstermediğinde çevresiyle senli benli olacağı ve etkisini kaybedeceği düşünülür.

4. Yenilikçilik: Yenilikleri yakından izleyip okulda uygulamaya koyabilmek için girişimlerde bulunmasıdır.

5. Çocuk eğitimi uzmanı: Çocuk yetiştirme teknik ve yöntemlerini en iyi bilen, insanı ve onun gelişimini bilimsel olarak anlayan, rehberlik eden bir uzman olarak görülür.

6. Kültürlü birey: Öğretmenlerin sıradan bireylere oranla daha zarif, kibar, daha çok okuyan, seyahat eden, edebiyat ve sanatla ilgilenen, fiziksel olarak bakımlı, söylediklerine itibar edilen, oturaklı bireyler olması beklenir.

7. Ahlak savunuculuğu: Öğretmenler orta sınıfı temsil ederler ve orta sınıf norm ve değerlerinin korunması ve yaygınlaştırılmasına çalışırlar. Anne-babalar da çocukları için öğretmenlerinin kendilerinden daha düzgün konuşma, yüce gönüllülük, dürüstlük, sorumluluk, uzak görüşlülük gibi özelliklere sahip olduğuna inanılır ve çocuklarının da öğretmenlerini model almalarını beklerler.

Bu roller, eğitim sisteminin çeşitli alanlarında ve basamaklarında farklı ağırlığa sahip olabilirler. Aynı zamanda öğretmenden öğretmene farklılık gösterebilirler. Ancak görülüyor ki, öğretmen sadece ders verici değildir (Hesapçıoğlu, 1998, s.270). Öğretmenin sınıf içinde, sınıf dışında ve çevrede öğreticilikten, danışmanlıktan, liderlikten aile üyeliğine kadar çok çeşitli rolleri, bazen formal bazen de informal ilişkiler içinde oynamak zorunda olduğu görülmektedir. Günümüz öğretmeni rolünü, oluşan değişikliklere göre çeşitlendirerek, yeni roller üstlenerek çağa uygun özelliklere sahip olmak için büyük çaba sarf etmelidir (Ada ve Ünal, 1999, s.58).

Bir çalışma sonunda, yakın gelecekte öğretmenlerden gerçekleştirmeleri önemle istenebilecek 28 rol belirlenmiştir (Horozoğlu, 1998,s.182- 185) :

1.Öğrencilere, her biri için kendi öğrenme hızı ve biçimine uygun öğrenme imkanı sağlamak.

2.Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme becerilerini geliştirmek.

3.Her örgenciyi kendi kapasitesine uygun eğitim-öğretim seviyesine ulaştırmaya çalışmak.

4.Günlük ders planlarını, ders öncesinde öğrencilerle birlikte yapmak.

- 5.Sınıf içindeki rolünü, öğrenme kaynaklarından sadece biri düzeyinde görmek ve oynamak.
- 6.Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek .
- 7.Öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmek.
- 8.Öğrencilerin yaratıcılık becerilerini geliştirmek.
- 9.Öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgilere yer veren eğitim-öğretim programları hazırlamak.
- 10.Öğrencilere bilgi aktarmak yerine bilgi kaynaklarına ulaşma yollarını öğretmek .
- 11.Sınıf içindeki eğitim-öğretim faaliyetlerine sınıfın bir öğrencisi gibi katılmak.
- 12.Öğrencileri özellikle iyi, güçlü, yetenekli oldukları konularda ödevler vererek yetiştirmek, geliştirmek.
13. Yaparak yasayarak öğrenme metoduna ağırlık vermek.
14. Öğrencilerde kendilerini eğitme sorumluluğu geliştirmek.
- 15.Öğrencilere, öğrenmenin yaşamları boyunca devam edecek bir süreç olduğu bilincini vermek.
- 16.Öğrencilere yurt içi ve yurt dışı güncel olayları izleme, eleştirme, yorumlama ve değerlendirme beceri ve alışkanlığı kazandırmak.
17. Öğrencilere kolay iletişim kurma ve devam ettirme becerisi kazandırmak.
18. Öğrencilere sorumluluk alma, yerine getirme beceri ve alışkanlığı kazandırmak.
19. Öğrencilere inisiyatif geliştirme, kullanma beceri ve alışkanlığı kazandırmak.
- 20.Öğrencilerin çok geniş bir düşünce, anlayış ve bakış açısına sahip olmalarını sağlamak.
- 21.Öğrencilerde değişim ve değişiklikler karşısında kayıtsız kalmama bilinci geliştirmek.
- 22.Öğretimde küme çalışmaları yerine takım çalışmalarına yer vermek.
- 23.Eğitim ortamlarını, öğrenmekten ve öğrenileni uygulamaktan zevk alınacak biçimde hazırlamak.

24.Öğrencilere okullardaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin sınırlı kalacağı bilincini vermek.

25.Öğrenciler arasındaki farklılıkları, eğitim-öğretimde bir zenginlik kaynağı olarak değerlendirmek.

26.Öğrencileri ilgilendiren bütün düzenleme ve kuralları öğrencilerle birlikte kararlaştırmak.

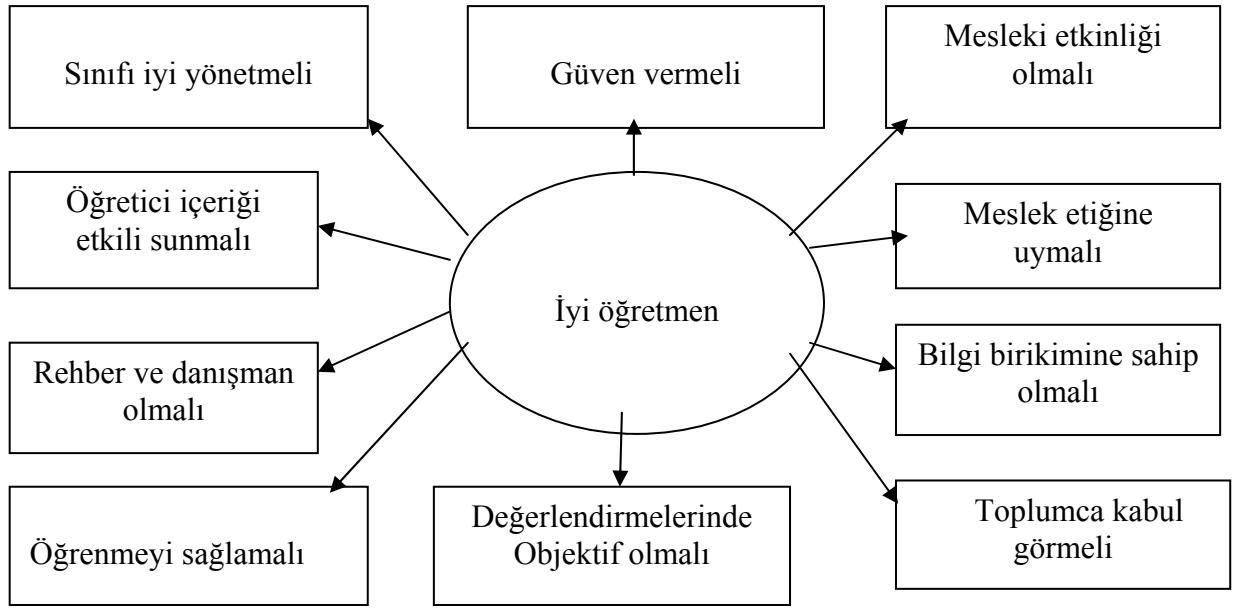
27. Sınıf içindeki rollere, toplumsal rollerden daha çok önem vermek.

28.Öğretimde bilgisayar ve diğer görsel işitsel araç-gereç kullanılmasına ağırlık vermek.

Öğretmenin çeşitli rollerinin zaman zaman birbirleriyle çatışması kaçınılmazdır. Örneğin, liderlik ile disiplincilik, çevre kalkınmacılığı ile sosyolojik yabancılık bunlar arasındadır. Bunlardan baksa, öğretmenin sosyal ve ekonomik durumu, vatandaşlık anlayışı, çevrenin tutumu, öğretmenin oynaması beklenen roller arasında çatışmalara yol açabilir. Bu rol çatışmalarının mutlaka kişilik bölünmesi ile sonuçlanması da gerekmez. Sağlam bir değer sistemi olan öğretmen, çatışan bu roller arasında denge kurabilmek ve devam ettirebilmek imkanını bulacaktır. Bu değer sistemi ise, öğretmenin kişisel olduğu kadar mesleki yetişmesinin ürünü olacaktır (Öztürk, 1993, s.191).

2.9.2. Öğretmenin Nitelikleri ve Yeterlilikleri

Eğitimde niteliği sağlayabilme öğretmen, öğrenci, fiziksel olanaklar, araç-gereçler, eğitim politikaları ve devletin uygulamaları ile bağlıdır. Ancak öğretmeni bu unsurlar arasında en önemli kılan etmen şartlar ne olursa olsun öğretmenin başarılı olma zorunluluğudur. Başarılı öğretmen eğitim programının amaçlarından gösteren özellikleri öğrencilerine kazandıracak nitelikte öğretim yapandır. Bu nitelikler çoğunlukla kültürel etmenlerle, mesleğin gerektirdiği unsurların birleşmesinden oluşur (Şen, 2006, s.9).



Şekil 2.9.5. İyi bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler Sünbül, 2005, s.247’den alınmıştır.

Schorling, ideal bir öğretmende bulunması gerekeni söyle sıralar (Karahan, 2003, s.38):

1. Demokratik tavırlı,
2. Öğrenciyi sever ve onların problemleriyle ilgilenir.
3. Her insana karşı iyi düşüncelidir. iyi şeyleri takdir eder.
4. Belli bir konuyu iyi öğretebilir.
5. İlgileri çeşitlidir.
6. Karakterli ve genel görünüşü hoştur.
7. Samimi ve sabırlıdır.
8. Değişen şartlara çabuk uyar.
9. Mizah duyguludur (Temiz, 2001, s.10).

Barr, başarılı bir öğretmende bulunması gereken on beş özellik belirlemiştir (Oktay, 1991, s.191-192):

1. İyi huylu, uyumlu olmak
2. Başkalarını düşünmek
3. İşbirliğine açık olmalı
4. Duygusal yönden dengeli olmak
5. Ahlaklı olmak

6. Kendini idare etmede başarılı olmak
7. Bağımsız, kendi kendine yeterli olmak
8. Zeki olmak, soyut düşünebilmek
9. Peşin hükümsüz ve adil olmak
10. Objektif olmak
11. Kişisel olarak çekici olmak (giyim, fizik görünüş, temizlik)
12. Fiziksel enerji sahibi olmak (başarılı olmak için istekli olmak)
13. Güvenilir olmak, dürüst olmak
14. Olaylara orijinal bir yöntemle yaklaşabilmek
15. Mesleki yönden yeterli bilgi sahibi olmak

İyi bir öğretmenin özelliklerinin neler olduğunu saptamak amacıyla yapılan bir araştırmada daha ayrıntılı olarak şu özellikler belirlenmiştir (Hesapçıoğlu, 1998, s.265):

1. Disiplin
2. Bilgi
3. Öğretim tekniği
4. Çalışkanlık
5. Adet halinde yapılan işlerde dikkatli olmak
6. Dili kullanma kabiliyeti
7. İncelik
8. Uyum kabiliyeti
9. Adalet duygusu
10. İşbirliği
11. İyimserlik
12. Okul yönetimi
13. İşleri zamanında ve düzenli olarak yapmak
14. Kendine hâkim olmak
15. Kişisel teşebbüs kabiliyeti
16. Kişisel ihtiyaçlara dikkat etmek
17. Öğrencilerin ilgilerini uyarma ilkesini uygulama yeteneği
18. Sağlık

19. Ses

20. Meslek hevesi

Her meslek grubunda olması gereken birçok ortak psikolojik özellikler öğretmende olmalıdır. Bu özellikler bizlerin sağlıklı ve insanlarla en az düzeyde çatışmalar yaşayarak mesleğimizi en iyi şekilde icra etmemize yardımcı olacak temel niteliklerdir. Başaran'ın (2000, s.207) çeşitli araştırmalara dayanarak belirlediği iyi öğretmen, karakter, toplumsal uyum ve öğretim yönünden ele alınmış ve özellikler ayrıntılı olarak belirlenmiştir:

1. Öğrencileri sever ve onlarla bir arada bulunmaktan zevk duyar.
2. Öğrenmekten haz duyar.
3. Enerjik ve sağlıklıdır.
4. Hevesli ve isteklidir.
5. Planlı ve düzenlidir.
6. Duygusal olgunluğa ulaşmıştır.
7. Coşkularında durulaşmıştır.
8. Kendine güvenir.
9. Korku ve kaygılardan sıyrılmıştır.
10. Öğrencilerini beğenmede cömerttir.
11. İyi ilişkiler kurmada beceriklidir.
12. Başkalarıyla kaynaşabilir.
13. Doğru ve yansızdır.
14. Hoşgörülüdür.
15. Şakadan anlar ve hoşgörülüdür.
16. Sabırlı ve sinirlerine egemendir.

Öğretmen, öğretme rolü dışında, öğrencinin performansını açığa çıkaran, öğrenme stilini belirleyen, öğrencilerini eleştirel düşünmeye yönlendiren, onların yaratıcı düşünceleri için fırsatlar hazırlayan, bilgiye ulaşmada neden, nasıl, nerede, ne zaman ulaşacağını benimseten bir rolü yerine getirmelidir.

Geleceğin öğretmeni yukarıdaki rolleriyle birlikte sorumluluklarını (kararı verme, planlama, öğretim, yöntem, araç-gereç kullanma, sınıf yönetimi, öğrenci değerlendirme sorumluluğu) yerine getiren, teknolojiyi en üst düzeyde öğretim amaçlı kullanabilen, öğrenmeyi öğreten, öğrencileriyle ve velileriyle iyi ilişkiler

geliştirebilen, bilgilerini sürekli güncelleyebilen, topluma yön gösteren, yeterli alan ve mesleki bilgiye sahip, öğretmenlik misyonu ve vizyonunu en üst düzeyde tutabilen kişidir (Zembar, 2007, s.291-292).

Öğretmenle ilgili yapılan araştırma sonuçları, günümüzdeki okul ortamında öğretmenlere eskisine oranla daha da önemli görev ve sorumluluklar yüklendiğini ortaya koymaktadır. Teknoloji en büyük bilgi kaynaklarına ulaşmayı kolaylaştırarak, öğrenme-öğretme sürecini geliştirecek, projeler gerçekleştirme olanakları artacak, eğitim programları zenginleşecektir. Bu araştırma sonuçlarına bakarak geleceğin öğretmenin de bugünkünden daha fazla sorumluluk taşıyacağını söyleyebiliriz. 21. Yüzyılda geleceğin öğretmenin özellikleri aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Zembar, 2007, s.292):

1. Demokratik
2. Kültürlü
3. Değerlere sahip
4. Ekonomik ve toplumsal ve çevre sorunları ile ilgili
5. Canlılara saygı ve sevgi duyma
6. Yaratıcı
7. Problem çözme
8. Disiplinler arası ilişkileri geliştirme
9. Klasik öğrenme yöntemleri yerine, öğrenmeyi öğreten, öğrenciyi merkeze alan ve aktif kılan öğretim yöntemleri kullanma
10. İyi bir dinleyici ve etkili güdeleyici
11. Yeniliklere açık, öğrenmeye, araştırmaya meraklı olan, öğrencilerine yardımcı
12. Mesleğe hazırlıkta öğrencilere yardımcı
13. Girişimci ve lider olma

Milli Eğitimi Geliştirme Projesinde de öğretmende bulunması gereken nitelikler şöyle belirtilmektedir (Büyükkaragöz ve diğerleri, 1998, s.20-22):

Alan Bilgisi

*Alanına ilişkin temel bilgileri (kavram, olgu, ilke, genelleme, yasa, model, kuram vb.) ve bu bilgileri ele alma yollarını (işlem yolu, teknik, yöntem vb.) anlama

*Gerekli oldukça, alanındaki bilgileri daha üst düzeye çıkarma

*Konu alanı ile ilgili öğretim programları üzerinde bilgi sahibi olma.

Öğretme-Öğrenme Sürecini Yönetme

*Plan yapma ve ders hazırlığı

*Hedef davranışları açık bir şekilde ifade etme

*Sınıf çalışmalarını, ders programında ve ders planında öngörülen şekilde planlama

*Dersi, ilgili davranışsal hedeflere eriştirecek biçimde planlama

*Uygun öğrenme-öğretme araç gereçlerini seçme veya hazırlama

*Çeşitli öğretim yöntemlerinden yararlanma

*Açık olarak tanımlanmış ve kolayca anlaşılabilen yönergeler sunma ve bunları öğretme-öğrenme sürecinde uygun şekilde zamanlama

*Öğrencilerden gelen dönütlere (feedback, geribildirim) duyarlı olmaya bunlardan yararlanma

*Dili, duruma uygun biçimde ve gereken sorumluluk-soyutluluk düzeyinde kullanma

*Derslerini amaçlı ve düzenli bir biçimde sürdürme

*Sınıfta, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine imkan sağlayacak demokratik bir ortam oluşturma

Öğrenci Kişilik (Rehberlik) Hizmetleri

*Okul yönetimi ile ilgili ilke ve işlemleri bilme

*Kendi grubundaki öğrencilerle güven verici ilişkiler kurma ve onların sağlıklı ve dengeli birer kişilik geliştirmelerinden sorumluluk duyma

*Bireysel ihtiyaçlara ve grup ihtiyaçlarına duyarlı olma

Kişisel ve Mesleki Özellikler

*Zamanı iyi kullanma

*Danışma, önerilerden yararlanma

*Diğer öğretmenlerle iş ilişkileri kurma

*Diğer öğretmenlerle mesleği ile ilgili bilgi alışverişinde bulunma

*Toplantı, hizmet-içi eğitim, araç gereç hazırlama gibi okul etkinliklerine katılma

*Öğrenci velileri ile iyi ilişkiler kurma

*Okulun tümünü ilgilendiren etkinliklere katılma

*Kendi performansı üzerinde düşünme ve gelişme için uygun girişimlerde bulunma

*Mesleki davranış ve görünüm standartlarına uyma

Çağdaş öğretmen, iyi bir vatandaş olmanın yanında, insan ilişkilerinde başarılı bir birey olmak zorundadır. Bu özellik giderek demokratikleşen sınıf ortamında, öğretmenin öğrencileri ile ilişkisinde olduğu kadar okul içinde meslektaşları ve diğer insanlarla başarılı ilişkiler kurabilmesi içinde önemlidir (Oktay, 1991, s.190)

2.9.3. Cumhuriyet'ten Günümüze Kadar Öğretmen Yetiştirme

2.9.2.1. Tarihsel Gelişmeler

18.yüzyıla kadar, tüm dünya toplumlarında eğitim, dini bir karaktere sahip olduğu için, eğitim ve öğretim etkinliklerini din adamları yürütmüştür. Bu nedenle de, öğretmen yetiştirmek için ayrı kurumlara ihtiyaç duyulmamıştır. Fakat 1789 Fransız Devrimi'nin milli, demokratik, laik ve pozitif bilimlere ağırlık veren bir eğitim sisteminin temellerini atması, geleneksel din adamı-öğretmen tipinden farklı, bağımsız bir öğretmenlik kurumunun doğuşuna zemin hazırlamıştır. Fransız Devrimi'nin öncüleri, ideallerindeki siyasi düzeni nonarşik ve teokratik değerlerle yetiştirmiş mevcut öğretmenlerle kuramayacaklarını görerek, cumhuriyetçi öğretmenler yetiştirmek üzere, 1794 yılında bir öğretmen okulu açmışlardır. Bu dünyanın ilk öğretmen okuludur. Diğer batı ülkeleri, öğretmen okulları açmada Fransa'yı izlemiştir. İngiltere'de ilk öğretmen okulu 1840 yılında açılmıştır (Öztürk, 1998, s.74)

Osmanlı döneminde öğretmen yetiştirme ile ilgili ilk çağdaş, nitelikli yaklaşım ilköğretim kurumları için 16 Mart 1848'de İstanbul'da "Darülmuallimin (Erkek Öğretmen Okulu)" adlı öğretmen okulunun açılmasıdır. 1891 yılında ise İstanbul'da Darülmuallimin-i Âli'nin kurulması ile orta dereceli okullara öğretmen yetiştirmek amaçlanmıştır. Yüksek Öğretmen Okulunun başlangıcı sayılan bu okullar, Fen ve Edebiyat bölümünden oluşan, iki yıl süreli eğitim kurumlarıdır (Başaran, 1996, s.110; TTKB,1992, s.6; Öztürk, 2001,s.228-229).

Cumhuriyet'in kurulmasından önce, Kurtuluş savaşı içinde de eğitim ve öğretmen konuları unutulmamıştır. Büyük Millet Meclisi'nin 23 Nisan 1920 tarihinde açılmasından sonra, 2 Mayıs 1920 tarihinde bugünkü Milli Eğitim

Bakanlığı kurulmuştur. İlk hükümet eğitim kurumlarının bilimsel temellere göre çağdaştırılacağını belirtmiştir. Eğitim konusuna verilen önem, bu konuda yapılan toplantılarda da görülmüştür. Bu tür toplantıların ilki, kurtuluş savaşı yılları içinde Öğretmenler Birliği'nin 15-21 Temmuz 1921 tarihlerinde Ankara'da düzenlediği Eğitim Toplantısı olmuştur. Bunu 1930'larda Milli Eğitim Şurası adını alacak olan ve ilki, Temmuz 1923'de toplanan Birinci Heyet-i İlmiye toplantısı izlemiştir. Bu Heyette, Darulmuallimin-i Aliye'nin Darulfünun'a bağlanıp Yüksek Muallim Mektebi adını alması ve bu okulun öğrencilerine öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin verilmesi istenmiş, hükümet de öğretmen yetiştirme isine önem verdiğini belirtmiştir.

3 Mart 1924'te 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Eğitim ve Öğretimin Birleştirilmesi Yasası), eğitim ve öğretim sorunlarını çözebilmek ve ülkedeki eğitim-öğretim kuruluşlarını tek bir denetim altında bulundurarak, eğitim ve öğretim eşitliğinin sağlanması amacıyla çıkarılmıştır. Tüm öğretim basamaklarını kapsayan bu yasadan başka, ilköğretimin zorunluluğu (7-14 yas çocukları için) ve devlet okullarında parasız olarak sağlanması konusu, 1924 Anayasası'nın 87. maddesinde tekrarlanıyordu. İlköğretimin temel yasası olarak 1923'te çıkarılan Geçici İlköğretim Yasası (Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkatı), bazı değişikliklerle Cumhuriyet döneminde de kullanılmıştır. 5 Ocak 1961 tarihinde yayınlanan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, ilköğretimi yeniden düzenlemek amacı ile çıkarılmıştır. Bu yasanın getirdiği en önemli yeniliklerden biri, ilköğretim kurumlarını zorunlu ve isteğe bağlı olarak ikiye ayırmasıdır. Daha sonra Unesco tarafından 1950'li yıllarda ortaya atılan “temel eğitim” kavramı, Milli Eğitim Bakanlığınca 1970 yılında kullanılmaya başlanmış ve 14 Haziran 1973 yılında da 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çıkarılarak önceki yasaların yerine geçmiştir. Bu kanunla Türk Milli Eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaçlar ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, 8 yıllık temel eğitim gibi konular ele alınmıştır (Akyüz,1999, s.285-300; Binbaşoğlu, 1995, s.388-403).

Temel eğitim, hem 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu (1961), hem de 1973 yılında kabul edilen ve 8 yıllık temel eğitim okullarını kuran 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, öğrenciyi üst öğrenime hazırlayan ve mesleğe yakınlıştıran 7-14 yaşları arası zorunlu sekiz yıllık eğitim olarak kabul edilmiştir.

Haziran 1983'te Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ve Ekim 1983'te çıkarılan 2917 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile değişiklikler yapılmıştır. 1997-1998 öğretim yılından itibaren ülke çapında 8 yıllık zorunlu eğitim uygulamasına geçilmiştir (Akyüz, 1999, s.301-302).

Cumhuriyet döneminde orta öğretimde yapılan yenilik ve gelişmeleri kısaca söyle açıklayabiliriz. 1930 tarihli Lise ve Orta Mektepler Talimatnamesi'nde, öğretmenlerin, Cumhuriyet eğitimi vermek için programları ve programlar dışında her fırsatı değerlendirmeleri istenmiştir. Ortaokul ve Liselerde Din ve Ahlâk dersleri zamanla değişikliğe uğramıştır. 1924 programında ortaokullarda Din Dersi vardır, fakat liselerde yoktur. 1930 programında ortaokullardan da Din Dersi kaldırılmıştır. Bu programlarda Ahlâk dersi görülüyor.. İlk kez 1951'de ortaokul ve lise düzeyinde İmam Hatip okulları açılmaya başlamış ve zamanla sayıları çok artmıştır. 1956-1957 öğretim yılında ortaokullara Din Dersi kondu. Liselere Din Dersi ise isteğe bağlı olarak 1967-1968 ders yılı başında kondu. Ahlâk, ilk kez 1974-1975 öğretim yılında ortaokul ve liselerin her sınıfına zorunlu ders olarak konmuştur. 1982-1983 öğretim yılında Din Bilgisi ve Ahlâk dersleri "Din ve Ahlâk Bilgisi" adıyla birleştirilmiştir. 1988-1989 öğretim yılında, ortaokullarda, "Basamaklı Kur Sistemi" adıyla, yabancı dil öğretiminde değişiklik yapılmıştır. Buna göre, ortaokul 1. sınıfta yabancı dil dersi zorunlu, daha sonraki sınıflarda ve lisede isteğe bağlı olacak ve bu dersten alınan not sınıf geçmeyi etkilemeyecekti. 1989-1990 öğretim yılında bu sistem kaldırılıp yabancı dil tekrar zorunlu dersler arasına alınmıştır. Haziran 1992'de, yaş sınırı aranmayan ve kitle iletişim araçlarıyla ve genel lise programlarına göre öğretim yapacak "Açıköğretim Lisesi" kurulmuştur. 1957'ye kadar, bağımsız olarak, ya da Lise düzeyindeki meslek okullarının bünyesinde Orta Sanat Okulları vardı. 1957'de toplanan 6. Milli Eğitim Şûrasında, bunların kaldırılması istenmiştir. Orta Sanat Okulları, 1963-1964 öğretim yılında son örgencilerini almışlar ve bunların mezun olmaları ile de genel ortaokul haline getirilmişlerdir. 1970'de toplanan 8. Milli Eğitim Şûrasında alınan kararla da, ortak (genel) programların süresi 1 yıl daha uzatılarak Lise 1. sınıflar da kapsamı içine alınmıştır. Uygulamaya halen böyle devam edilmektedir. 1955'ten itibaren Kolej denen ve birçok derslerin yabancı dille okutulduğu liseler kurulmuştur. Bunlara Temmuz 1975'ten itibaren Anadolu Liseleri denmiştir. 1991-1992 öğretim yılında,

orta öğretimde geleneksel “sınıf geçme sistemi” kaldırılarak “ders geçme ve kredi sistemi”ne geçilmiştir. Bütünleme sınavları kaldırılmıştır. Artık mutlak bir başarısızlık söz konusu değildir. Bu sistem, eğitim öğretim açısından çok amaçlı programlara ve yönetim açısından da merkezi yönetimden yerel yönetime geçişte bir adımdır. Ancak, Haziran 1995’te “ders geçme ve kredi sistemi”nin kademeli olarak kaldırılmasına karar verilmiştir (Akyüz, 1999, s.306-310; Öztürk, 1998, s.168-170).

Türkiye’de ilkokul öncesi eğitim kurumları, İkinci Meşrutiyetin ilk yıllarında açılmıştır. Buna paralel olarak, 1913 yılında “Tedrisat-ı İptidaî Kanun- Muvakkatı” adlı bir yasa yayınlanmıştır. Bu yasada adı geçen “Ana Mektepleri”ne (Ana Okullarına) öğretmen yetiştirmek üzere 1915 yılında “İstanbul Dârü’lmuallimât’ına” bağlı bir öğretmen okulu açılmıştır. Ancak bu okul, 1918-1919’da ihtiyaç fazlası öğretmen bulunduğu gerekçesiyle kapatılmıştır. Daha sonra, 1927’de Ankara’da bir “Ana Muallim Mektebi” açılmışsa da, bu okul 1930-1931 öğretim yılında İstanbul Kız İlköğretmen Okuluna nakledilmiştir. Öğretim süresi iki yıl olan bu okul da 1933’de kapatılmıştır. 1927 yılında, anaokulu öğretmenliği eğitimi görmek üzere, kız muallim mektebi mezunu iki kişiyi Avrupa’ya göndermeye karar vermiş, 1930-1931 ve 1932-1933 öğretim yıllarında da birer örgenci, bu maksatla Avrupa’ya gönderilmiştir. Bundan sonra, uzun yıllar Türkiye’de okul öncesi eğitim öğretmeni gereksinimi, kız meslek liselerinden karşılanmıştır. 1935’te, bugün YÖK bünyesinde bulunan Ankara Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu açılmıştır. Bu tarihten başlayarak 1960 yılına kadar okul bünyesi içerisinde “Çocuk Bakımı ve Bıçkı Dikiş Bölümü” programı çerçevesinde, okul öncesi eğitim kurumlarına eleman yetiştirme uygulamasına yer verilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen ve yönetici yetiştiren Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü başlangıçta iki yıllık eğitim süreli olup, daha sonra dört yıla çıkarılmıştır. Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okuluna, 1974-1975 öğretim yılına kadar illerde yapılan eleme ve okulda yapılan giriş sınavları ile kız enstitüleri mezunları alınmaktaydı. Bu tarihten sonra ÖSYM sınavları ile Kız Meslek Lisesi mezunları da alınmaya başlandı. 1970’li yıllardan itibaren, yüksek öğretim düzeyinde, bu alana öğretmen yetiştiren programlar açılmıştır (TTKB, 1992, s.7; Öztürk, 2001, s.230; Başaran, 1996, s.110; Öztürk, 1996, s.61-64).

Cumhuriyet yönetiminin ilk yıllarında ilkokul öğretmenleri eğitimlerini, “darülmualimin” ve “darrülmualimat” diye adlandırılan eski öğretmen okullarının bir bakıma devamı sayılabilecek öğretmen okullarında görmüşlerdir. Başlangıçta bu okulların örgenim süreleri ilkokul üzerine dört yıldır. İlkokul öğretmenlerinin daha nitelikli yetişmeleri için 1924’de öğretmen okullarının süreleri 4 yıldan 5 yıla çıkarıldı. 13 Mart 1924 yılında çıkarılan 439 sayılı yasayla da öğretmenlik, devletin genel hizmetlerinde eğitim ve öğretim görevini üzerine alan bağımsız sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek statüsüne kavuşturulmuş oldu (Akyüz, 1999, s.328; Öztürk, 1996, s.72-83; Gürkan, 1993,s.21; Başaran, 1996, s.110).

1936 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve Tarım Bakanlığı’nın ortak çalışmalarıyla "eğitmen" yetiştirmek amacıyla kurslar açılmıştır. Askerî hizmette başarı göstermiş, askerlik hizmetini er, çavuş veya onbaşı rütbesiyle bitiren, köy hayatını yakından tanıyan erkekler ile ilkokul mezunu kızlar Milli Eğitim Bakanlığı ve Tarım Bakanlığının ortaklaşa düzenledikleri bir programa göre 6-8 aylık bir eğitimden sonra 3 sınıflı köy okullarına eğitmen olarak atandılar. Bunlar, kursta ilköğretim müfettişlerinin yönetiminde, başarılı ilkokul öğretmenlerinden ders almışlardır. Eğitmenlerin görevi, atandıkları köylerde okul içinde çalışmaları yanında, köylüye tarım işlerini modern bir şekilde yapabilmeleri için danışmanlık ve rehberlik yapmak idi. Ayrıca, yasayışları ile köylüye örnek olmaları isteniyordu. Buradan elde edilen sonuca göre 11 Haziran 1937 yılında 3238 sayılı "Köy Eğitmenleri Kanunu" çıkarılmıştır. Eğitmen yetiştirmeye, köy enstitüleri kuruluncaya kadar bağımsız kurslar halinde, enstitüler kurulduktan sonra da onlara bağılı olarak devam edilmiştir (Gürkan, 1993, s.22; Öztürk, 1996, s.140-145; Binbaşıoğlu, 1995, s.18).

Köy okullarının öğretmen ihtiyacını daha köklü önlemlerle karşılama ihtiyacı, yapılan bir iki denemeden sonra anlaşılmıştır.. Köy hayatına uymada güçlük çekmeyecek, köy öğretmenliğinde uzun süre kalacak ve çalıştığı köyün kültürel, tarımsal ve teknik gelişmesine önemli katkılarda bulunacak öğretmenlere ihtiyaç vardı. 17 Nisan 1940’da çıkarılan 3803 sayılı "Köy Enstitüsü ve Sanat Erbabı Yetiştirme Kanunu" ile köy öğretmen okullarının köy enstitüleri haline çevrilmesi, öğretmen yetiştirme bakımından önemli bir ihtiyacın sonucuydu. Köy enstitüleri 1942 yılında çıkarılan 4274 sayılı "Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilatı Kanunu" ile

daha kapsamlı ve etkili bir yönetime kavuşturulmuştur. 1953 yılına kadar iki tip sınıf öğretmenini yetiştirme politikası sürdürülmüş, daha sonra 27 Ocak 1954 yılında kabul edilen 6234 sayılı kanunla da köy enstitüleri ve öğretmen okulları "ilköğretmen okulları" ismi altında birleştirilmiştir (TTKB, 1992, s.9; Başaran, 1996, s.111-112; Binbaşoğlu, 1995, s.238-243).

1973 yıl ve 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu" ile, her basamaktaki öğretmenin yükseköğrenim görmüş olma zorunluluğu ve ilköğretimi sekiz yıla çıkarma girişimlerinden dolayı, , köklü bir geçmişe ve deneyime sahip ilköğretmen okullarının bir bölümü, 1974-1975 öğretim yılından itibaren, öğretmen yetiştirme işlevini kaybederek, öğretmen liselerine dönüştürülmüştür. Bu liseler, yüksek öğretmen okullarına örgenci yetiştirme görevini üstlendiler (TTKB, 1992, s.10; Akyüz, 1999, s.332).

Cumhuriyet döneminde, genel ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren kaynaklar arasında eğitim enstitülerinin önemli bir yeri vardır. Eğitim enstitülerinin çekirdeğini teşkil eden ilk kurum, sadece ortaokul Türkçe öğretmeni yetiştirmek için 1926-1927 öğretim yılında Konya’da “Orta Muallim Mektebi” adıyla açılmıştır. _ki yıl süreli okul, Ankara’ya nakledilmiş ve pedagoji şubesi eklenmiştir. 1928-1929 öğretim yılında, Matematik, Fizik, Tabii İlimler, Tarih, Coğrafya şubeleri de açılmış, öğretim süresi, genel eğitim veren iki yıllık bir hazırlık sınıfından sonra bir buçuk yıllık meslek eğitimi vermek üzere, üç buçuk yıl olarak düzenlenmiştir. 1929-1930 yılında adı “Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü” olmuştur. 1946-1947 öğretim yılında, az öğretmenle çok hizmet görmek için, Türkçe, Tarih-Coğrafya, Matematik, Fizikî ve Tabiî Bilimler Bölümleri “Toplu Dersler Bölümü” adı altında birleştirildi. 1928-1930 yılları arasında üç bölüm daha kuruldu: Tarih-Coğrafya, Matematik, Fiziki ve Tabii Bilimler.1935’lerden sonra adı Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü’ne dönüştü. 1948-1949 öğretim yılında ise bu bölüm de “Fen” ve “Edebiyat” olarak ikiye ayrılmıştır. Bu okula, Gazi Eğitim Enstitüsü adı verilmiştir. 1952-1953 öğretim yılında Özel Eğitim Bölümü kurulmuş, fakat 2 yıl sonra kapatılmıştır. Görevini Pedagoji Bölümü üstlenmiştir (Akyüz, 1999, s.334-336; Öztürk, 1998, s.170-187).

1967-1968 öğretim yılında tüm bölümlerin süresi 3 yıl olarak tespit edildi. Eğitim Enstitülerinin üç yıl süreli olarak ortaokullara branş öğretmeni yetiştirme

işlevi 1978-1979 öğretim yılına kadar sürmüştür. Bu yıldan itibaren öğretim yılında süresi 4 yıla çıkarılmış ve adı da “Yüksek Öğretmen Okulu” olarak değiştirilmiştir. Temel eğitim II. kademesine ve liselere branş öğretmeni yetiştirecek şekilde yeniden düzenlenmişlerdir. Liselere öğretmen yetiştiren okul olarak da İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu 1956’ya kadar tek kurum olarak kalmıştı. Eski Darümuallimin-i Aliye’nin devamı olan bu okul fen ve edebiyat şubelerinden ibaret idi. Her şubenin öğretim süresi de ikişer yıldı. Bu okulun görevi idadilerle daha üst dereceli okullara öğretmen yetiştirmektir. 1924-1925 öğretim yılında adı “Yüksek Muallim Mektebi” olarak değiştirilmiştir. 1959’da Ankara’da, 1966’da ise İzmir’de olmak üzere iki yüksek öğretmen okulu açılmıştır. Bu okulların hazırlık sınıflarında, ilköğretmen okullarında seçilerek alınan örgenciler, özel bir programla yetiştirilerek belirli fakültelere girmeleri sağlanıyordu. 1974-1975 öğretim yılından itibaren hazırlık sınıfları yoluyla öğrenci seçimine son verilmiştir. Üç yıllık eğitim enstitülerinin süresi dört yıla çıkarılıp, programlarının liselere de öğretmen yetiştirecek biçimde düzenlenmesi sonucu, tarihi yüksek öğretmen okullarının işlevine 4.8.1978 gün ve 37 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Müdürlük Komisyonu Kararı uyarınca 1978-1979 öğretim yılında fiilen son verilmiştir (Akyüz, 1999, s.334-336; TTKB, 1992, s.10-11; Öztürk, 1998, s.170-187).

2.9.4.2. Bugünkü Durum

Cumhuriyet dönemindeki öğretmen yetiştirmeye ilgili en önemli değişikliklerden birisi, 1982 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı’nın sorumluluğunda olan öğretmen yetiştiren okul ve kuruluşların, 4 Kasım 1981’de çıkarılan 2547 sayılı “Yüksek Öğretim Kanunu” gereğince 1982 yılında üniversite yapısı içine alınmasıdır. Böylece, dünyadaki gelişmelere paralel olarak, ülkemizde de öğretmenlik formasyonunun ancak yüksek öğretim düzeyinde kazanılabileceği yasallaşmıştır (Binbaşoğlu, 1995, s.425; Oktay, 1991, s.188; Öztürk, 1998, s.220).

20 Temmuz 1982 tarihinde çıkarılan 41 sayılı "Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ile ilkokullara öğretmen yetiştiren iki yıllık eğitim enstitüleri eğitim yüksek okulu olarak, ortaokullara öğretmen yetiştiren üç yıllık eğitim enstitüleri de dört yıllık üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesine, eğitim fakültesi olmayan

üniversitelerde ise rektörlük bünyesine alınarak, öğretmen yetiştirme sistemimiz yeni bir yapı, statü ve işleyişine kavuşmuştur (Gürkan, 1993, s.24; TTKB,1992, s.13).

Eğitim yüksek okulları, 1982-1983 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığından devraldıkları programları uygulamışlardır. 1983 yılında ise YÖK tarafından hazırlanan sınıf öğretmenliği programı uygulanmaya başlanmıştır (Gürkan, 1993, s.24).

İlkokul öğretmenleri dahil, bütün öğretmenlerin, lisans seviyesinde öğrenim görmeleri, YÖK'ün almış olduğu 23.5.1989 tarih ve 876 sayılı kararla 1989-1990 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Böylece sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim yüksek okulları, iki yıldan dört yıla çıkarılmış olmaktadır (TTKB, 1992, s.13).

Öğretmen yetiştiren kurumların programlarının hangi kademeye öğretmen yetiştirirse yetiştirsin, en az dört yıllık lisans öğretimi düzeyine getirilmesi bu öğretmenlerin niteliğinin arttırılması ve öğretmenler arasındaki ayrılıkların ortadan kaldırılması açısından önemli bir adımdır. Yalnız bu noktada bir öğretim kurumunun yalnızca programının süre olarak arttırılmasının yeterli olmadığıнын, o öğretim kurumunun akademik personelinin yeterliliğinin de çok önemli olduğunun vurgulanması da gerekir (Gürkan, 1993, s.26).

11 Temmuz 1992 tarih ve 3837 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin değiştirilerek kabulüne dair 2809 Sayılı Kanun ile 78 ve 190 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, Resmi Gazete'de yayınlanıp yürürlüğe girerek yeni düzenlemeye göre Eğitim Yüksek Okullarının bir kısmı bağlı oldukları Eğitim Fakülteleri ile birleştirilirken bir kısmı da Eğitim Fakülteleri haline dönüştürölmüştür (Gürkan, 1993, s.26).

Son günlerde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan bir kanun tasarısı ile öğretmen yetiştiren kurumların Öğretmen Akademileri adıyla bakanlığa bağlı olarak kurulması ve bakanlığın öğretmen ihtiyacının bu kurumlardan karşılanması konusu da gündeme getirilmektedir. Bu tasarı, öğretmen eğitiminde yıllardan beri oluşturulmaya çalışılan bütünleşme ilkesini zedeleyecek, iki ayrı kaynaktan yetişecek öğretmenlerin nitelik tartışmasını getirecek, üniversitelerden yetişecek öğretmenlerin istihdam sorunlarını ortaya

çıkarak, öğretmen akademilerinin bina, araç-gereç ve öğretim üyesi gereksiniminin yaratacağı sorunlar ile ülkeye yeni harcamalar getirecek ve mali külfet yükleyecek bir tasarı niteliği taşımaktadır (Gürkan, 1993, s.26-27).

1982'den önceki sistemin en önemli sakıncası, öğretmen yetiştirme işinin politik yönlendirmelere çok açık olması idi. 1982'de, öğretmen yetiştirilmesi Bakanlıktan alınıp Üniversitelere devredilince bu sakınca kalkmış, fakat bu kez; sadece öğretmeni istihdam etmekte yetkisi bulunan bir kurum haline gelen Bakanlıkla, Üniversite ile ilgili Fakülteler ve Yüksekokullar arasında kopukluk olmuştur. Ayrıca, öğretmen yetiştirme isinde, nitelikten çok niceliğe önem verilmiş, örgencilere öğretmenlik ruhu ve bilgisi yeterince aşılanamamış, örgencilerin de bu okullara öğretmen olma ülküsü ile gelmeleri sağlanamamış, bu okullara henüz yeterli sayıda ve nitelikte Üniversite hocası yetiştirilememiştir (Akyüz, 1999, s.336; Gürkan, 1993, s.27).

4 Kasım 1997 tarihli kararıyla YÖK, Eğitim Fakültelerinde “yeniden yapılanmaya gitmiştir. Bunun temel özelliklerinden bazıları: a) Eğitim Fakültelerinde her okul düzeyine uygun bölüm ve programlar açılması b) Orta öğretimde sosyal, fen ve matematik alanları öğretmenlerinin tezsiz yüksek lisans düzeyinde yetiştirilmesi c) Türkçe öğretmenliğine önem verilmesi d) Özel öğretim yöntemlerinin öğretime önem verilmesi. Bunlar çok önemli gelişmelerdir. Ancak, Eğitim Fakülteleri programlarından önemli bazı dersler çıkarılmıştır. Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme konusunda çeşitli yolların denendiği, önlemlerin alındığı, öğretmene nitelik kazandırmak için çaba harcandığı görülmekle birlikte, bu çalışmalar ileriye dönük planlar olmaksızın, bilimsel araştırmalara dayandırılmadan politik ve toplumsal tercihler doğrultusunda şekillendirildiği için hâlâ öğretmen yetiştirme ve öğretmene nitelik kazandırma bir sorun olarak gündemdedir (Akyüz, 1999, s.336; Gürkan, 1993, s.27).

2.Dünya Savaşından sonra uluslararası ilişkilerin gelişmesi, kitle iletişim araçlarının ve bilgi alışverişinin çok önem kazanması nedenlerle yabancı dile duyulan ihtiyaç ve bilgi alışverişinin çok artmış ve 1955'ten itibaren kolej denen ve bir çok derslerin yabancı dille okutulduğu liseler kurulmuştur. Bunlara Temmuz 1975'ten itibaren Anadolu Liseleri denmiştir. Paralı ve parasız yatılı olarak öğretim

yaparlar. 1988’de 153 Anadolu Lisesi vardı. Bunların bir yıllık hazırlık sınıfı, 3 yıl orta kısmı, 3 yıl lise kısmı bulunmaktadır. 1988’de bu kurumlarda 66.821 öğrenci, 3.095 öğretmen vardı. Anadolu Liselerinden çıkanlar Üniversite giriş sınavlarında öteki lise çıkışlılarına göre daha başarılı oldukları ve bir yabancı dili de oldukça iyi öğrenmenin avantajlarına sahip oldukları için çocuklarını buralarda okutmak velilerin tek arzusu haline gelmiştir (Akyüz, 1999, s.309).

2.10. TUTUMLAR

2.10.1. Tutum Kavramı

Latince kökeni aptus uygunluk veya uyum anlamına gelen tutum kavramı hakkında değişik görüşler yer almaktadır. Bu kavram hakkında görüşlere gidilmesinin bir nedeni kavramın yapısında yer alan belirsizlik, diğer bir nedeni ise tutumların sosyal psikolojinin entegre bir parçası olarak gelişmesidir. Bu nedenle tutumların içeriği hakkında etkili bir analiz yapılmalıdır. Bu durum tutumların doğası, yapısı ve işlevinin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır (Pehlivan, 1997, s.46).

Tutumla ilgili birçok tanım yapılmıştır. Birçok sosyal psikologa göre tutum, zihinsel (bilisel) bir öge, bazılarına göre davranışı yönlendiren duyumsal bir ön düşünce, kimilerine göre de ideoloji, ya da kanaat oluşumunu etkileyen bir değerler bütünü bir vaziyet alıştır. G. W. Allopon (1935) “tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici bir etkiye sahip ruhsal ve sinirsel hazırlık durumudur.” şeklinde tanımlamıştır (Freedman ve diğerleri, 2003, s.338.)

Daniel Katz tutumu, bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce biçimi olarak tanımlar. Bu yüzden tutumun içinde bir olumluluk veya olumsuzluğun yanı sıra bir de değer yargısına bağlı iki farklı özellik vardır. Bu iki özelliğin birincisine çekicilik-etkileycilik boyutu, ikincisine de değer yargısı içeren boyut denmektedir (Tolan, İsen ve Batmaz, 2006, s.279). Lambert aynı yönde fakat daha geniş bir tutum tanımı vermektedir: “Tutum, bireyin insanlar, gruplar, sosyal konular ve daha genel olarak herhangi bir çevresel olayla ilgili örgütlenmiş ve tutarlı bir düşünce, duygu ve tepki biçimidir.” (İnceoğlu, 1993, s.13).

McClelland ise tutumu, bireyin şimdiki davranışını belirleyen geçmiş deneyimlerinin bir özeti olarak görür. Bireyin, düşünce dünyasına yansıyan değişik nesne ve insanlara geçmiş deneyimlerinden aktardığı anlamlarla bakması, tutumun başka bir biçimde betimlenmesidir. Genel olarak tutum kuramı, tutumun, tutum nesnesi ile ilgili geçmiş bir deneyim veya yaşantının insan beynindeki kaydı, tortusu ya da ön düşüncesi olduğunu ve şimdiki ya da gelecekteki davranış ile ilişkili olarak bireyin düşünsel oluşumuna etkide bulunduğunu varsayar (Tolan, İsen ve Batmaz, 2006, s.279).

Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Smith, 1968, s.458 aktaran Kağıtçıbaşı, 1979, s.84).

Kağıtçıbaşı, Smith'in tutumla ilgili yaptığı bu tanım için şunları söylemektedir (1979, s.84-85):

1. Tutum bir bireye aittir.

2. Tutum bireye atfedilen bir eğilimdir. Tutum doğrudan gözlenebilen bir özellik olmayıp, bireyin gözlenebilen davranışlardan dolayı olarak varsayılan yani davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Demek ki tutum, gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir.

3. Tutum, psikolojik bir objedir. Bu terim, birey için bir anlam taşıyan, bireyin farkında olduğu herhangi bir obje demektir. Herhangi bir şey bir birey için bir tutum objesi olduğu halde, başka bir birey için olmayabilir. Birey için her şey psikolojik obje olabilir. Örneğin sevdiği kimseler, nefret ettiği kimseler, yeni taşınan komşu, sol ve sağ fikir cereyanları, milliyetçilik, aile planlaması, hızlı nüfus artışı, iş arkadaşlar, vb. gibi.

Tutumların temel ortak özelliği, belirli örgütlenmiş düşünce yapılarını içermesidir. Sherif tutumları, diğer sıradan düşünce yapılarından ve bunların oluşturduğu davranışlardan ayırt etmek için altı ölçüt geliştirmiştir (Tolan, İsen ve Batmaz, 2006, s.280-282):

1. Tutumlar doğuştan edinilmez, sonradan kazanılırlar. Temel olarak, tüm düşünsel etkinlikler gibi tutumun oluşması da, öğrenme sürecinde ortaya çıkan bir etkinliktir. Tutum toplumsallaşma aracılığıyla kültürel olarak edinilir.

2. Tutumlar geçici düşünsel durumlar değildir; bir kez ortaya çıktıktan sonra, az ya da çok belirli bir süre devam ederler. Bunun nedeni tutumların derece derece gelişerek ve biçimlenerek oluşmasıdır.

3. Tutumlar, birey ile nesneler arasındaki ilişkilere bir kararlılık ve düzenlilik kazandırır. Tutumlar öğrenme süreci içerisinde yavaş yavaş biçimlenip oluştuklarından insan nesne ilişkisinin yanısıra insanın çevresini algılamasına, yargılamasına ve kullanmasına yönelik ilişkilerini de düzenler. Ayrıca, bu düzenlemelere belirli bir denge ve kararlılık kazandırma potansiyeline sahiptirler.

4. İnsan-nesne ilişkisinde, özellikle tutumlar aracılığıyla belirlenen bir etkilene-güdülenme (yanlılık) süreci olarak ortaya çıkmaktadır. Bir insan herhangi bir tutumunu biçimlendirdiğinde artık söz konusu nesneye yansız bir gözle bakamaz; ya bu nesneye karşı, ya da ondan yana olacaktır. Bazı tutumlar, toplumsal etkileşimin en yoğun olduğu durumlarda (örneğin bunalım veya savaş koşullarında) oluşmuşlardır; bu nedenle de toplumsal değer yargılarıyla yüklüdürler. Böyle tutumlarda yanlılık en yoğun biçimini alır.

5. Tutumların oluşması ve biçimlenmesi için birbirleriyle karşılaştırılabilir birçok ögenin bir arada olması zorunludur. Bir nesneye karşı olumsuz ya da olumlu bir eğilimin baş göstermesi, ancak o nesnenin diğer nesnelerle karşılaştırılmasından sonra mümkün olabilir. Bireyler çevrelerindeki nesnelere karşı davranırlarken göreceli hareket ederler. Tek tek nesneleri karşılaştırırken dikkate alınan bu görecelik, genellemelere gidildiğinde tektipleştirmeye dönüşebilir.

6. Genel olarak kişisel tutumların oluşumu ile ilgili ilkeler, toplumsal tutumların oluşmasına da uygulanabilir. Toplumsal tutumlar, toplumsal nesne, değer, konu, grup ya da kurumlara yönelik tutumlardır. Kişisel tutum, ağaçlar içinde yeşil kalanları sevmek örneğinde olduğu gibi çok özel ilişkilerde ortaya çıkar. Tutum oluşumunda mekanizma, her iki tutum türü için de aynıdır. İkisi arasındaki fark, toplumsal tutumda yanlılığın toplumsal nitelik taşıyan bir öge ile ilgili olmasıdır. Kişisel tutum ise, nesne ile kişi arasındaki özel bir ilişkidir.

Tutumlarla ilgili yapılan bütün tanımlarda ortak nokta, tutumun bireyin çevresindeki toplumsal olgulara karşı gösterdiği bir ön eğitime olduğu yönündedir. Tutum kavramı öncelikle toplumsal ifade etmektedir. Burada dikkati çeken ikinci nokta ise tutumların bir tepki davranışına hazır olma durumu olarak gösterilmesidir.

Üçüncü nokta ise tutumların duygusal, bilişsel ve davranışsal öğelerden oluştuğudur. Dördüncü nokta ise tutumların oluşumunda bilgi, inanç ve duyguların sistemli ve sürekli bir biçimde örgütlenmesidir (İnceoğlu, 1993, s.14).

2.10.2. Tutumların Öğeleri

Bir tutum, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını birbirleriyle uyumlu kılarak etkiler. Tutumlarda genellikle birbirleriyle uyum halinde bulunan bu üç faktöre tutumların öğeleri diyoruz: Duygusal, Bilişsel ve Davranışsal Öğeler (Kağıtçıbaşı, 1983, s.86).

Bu öğeleri şöyle açıklayabiliriz:

1. Duygusal Öğ: Çevre ile ilgili bilgi, duyum ve deneyimlerin, sınıflandırılması yanı sıra, bu sınıfların olumlu, olumsuz olaylarla, arzulanan ya da arzulananmayan amaçlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Böyle bir ilişkinin varlığı tutumun duygusal öğesini ifade eder. Bireyin herhangi bir tutum konusuna olumlu ya da olumsuz duygular içinde olması önceki deneyimlerine bağlıdır. Eğer herhangi bir uyarıcı grubuna ilişkin bireyde olumlu duygular oluşmuşsa, bu demektir ki, bireyin bu uyarıcılarla daha önce ilişkisi olmuş ve bunları kabullenmiştir. Birey ne zaman bu uyarıları anımsasa olumluluk içinde olacaktır. Duygusal öğe aynı zamanda bireyin değerler sistemi ile yakından ilişkilidir. Tutum konusunun, bireyin amaçlarına hizmet edip etmemesi, olumlu ya da olumsuz duyguların oluşmasına neden olur. Bu anlamda tutum konusu birey için araçsal bir değer taşır. Tutumun bu öğesi, bilişsel öğeye oranla daha basittir; olumlu ya da olumsuz tepkiye bir ön eğilimdir. Bununla beraber, duygusal öğesi ağır basan bir tutumun değişmesi daha güçtür (İnceoğlu, 1993, s.15-16).

2. Bilişsel Öğ: Tutumların bilişsel öğeleri, uyarıcılar ile ilgili gerçeklere dayanan bilgi ve inançları içermektedir (İnceoğlu, 1993, s.17). Bu inançlar kişinin belli bir durumla dolaysız bir etkileşimi sonucu oluşabileceği gibi, kitle iletişim araçları, eğitim ve diğer kişiler vb. tarafından gerçekleştirilen bilgilendirmeler kanalıyla oluşan dolaylı bir etkileşim sonucu da oluşabilmektedir (Pehlivan, 1997, s.47).

3. Davranışsal Öğ: Tutum objesine yönelik birtakım davranışlarda bulunma durumudur. Bu davranışlar olumlu ya da olumsuz yönde gerçekleşebilir. Tutumun

davranışsal ögesi, inanç ve duygu ögeleriyle etkileşim halindedir (Pehlivan, 1997, s.47).

Davranışsal öge, bireyin belirli bir uyarıcı grubundaki tutum konusuna karşı davranış eğilimini ifade eder. Bu davranış eğilimleri sözler ya da diğer hareketlerden gözlemlenebilir. Bunlar bireyin alışkanlıkları, normları ve söz konusu tutum objesi ile doğrudan ilişkili olmayan tutumlarının da etkisi altındadır. Bu nedenle davranışsal ögeden söz ederken önce iki tür davranış birbirinden ayırmak gerekir: Duygusal davranış, kuralsal (normatif) davranış. Duygusal davranış tutum konusunun hoşagiden ya da gitmeyen bir durumla ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkar. Normatif davranış ise doğru davranışın ne olduğu konusundaki inançlara dayanan davranıştır. Herhangi bir tutum objesine karşı, herhangi bir davranış söz konusu değilse, böyle bir tutum bireyde gizli de olsa, çevresindeki bireylerce gözlemlenemeyeceğinden varsayılmaz. Bu nedenle, tutum olgusunda en azından psikolojik gözlem açısından, davranışsal öge kavramına yer vermek gerekir. Tutumlar, bilişsel, duygusal, davranışsal olmak üzere üç değişim aralığına sahiptir (İnceoğlu, 1993, s.18)).

2.10.3. Tutumların Özellikleri

Tutumların hem tüm olarak, hem de tek tek ögeleri için söz konusu olan bazı özellikleri vardır. Tutumlar ve ögeleri bu özellikleri bakımından farklılıklar gösterirler. Bu özellikler şunlardır (Kağıtçıbaşı, 1983, s.88-94):

1. Güç Derecesi: Her tutumun bir gücü vardır. Bir tutumun gücü, her üç ögesinin gücünün toplamı olarak düşünülebilir. Hem tüm tutumlar, hem de ögeleri, güç bakımından farklılıklar gösterirler. Genellikle yerleşmiş, köklü tutumların tüm gücü de, ögelerinin gücü de yüksek olur. Genellikle aşırı tutumlar güçlüdür ve onu da değiştirmek zordur. Kuvvetli tutumları değiştirmek zordur. Bir tutum ne kadar aşırı ve güçlüyse, onu değiştirmek o kadar zordur.

2. Karmaşıklık: Tutumlar, ögelerinin karmaşıklığı bakımından farklılıklar gösterir. Tutumların ögeleri yalın olabilecekleri gibi karmaşık da olabilirler. Ögeleri karmaşık olan bir tutum karmaşık, ögeleri yalın olan bir tutum da yalın olmaktadır. Her tutumun bilişsel ögesini yalından karmaşığa giden bir boyut üzerinde belirli bir yere yerleştirebiliriz. Tutumlar karmaşıklık bakımından farklılık gösterirler.

3. Diğer Tutumlarla İlişki ve Merkezilik: Tutumlar, diğer tutumlarla iliksileri bakımından da farklılıklar gösterir. Bazı tutumlar diğerleriyle sıkı sıkıya bağlı

oldukları halde, bazıları diğerlerinden kopuk, adeta tek baslarına bulunabilirler. Bazı kimselerde bir tutumun merkezileşmesi çok belirgin bir hal alır ve o kimsenin pek çok diğer tutumunu etkisi altına alarak genel hayat görüşüne ve birçok davranışa yön verir. Böyle bir tutuma ideoloji denir. Ancak bir tutumun bu derece merkezileşmesi sık rastlanan bir durum değildir.

4. Öğeler Arası Tutarlık: Genellikle, tutumların öğeleri birbirleriyle tutarlıdır. Ayrıca, güçlü ve aşırı tutumlarda bu tutarlılığın daha da fazla olduğu saptanmıştır. Bazı tutumlarda öğelerin tutarlılığı belirgin olmayabilir, hatta tutarsızlık söz konusudur. Tutum içi tutarsızlık, yani bir tutumun öğelerinin uyuşmazlığı, tutumda bazı değişmelere sebep olabilecek bir yerleşmemişlik, rahatsızlık unsurudur. Bu tutarsızlık nedeniyle davranışsal öge de oluşmayabilir.

5. Tutumlar Arası Tutarlık: Bir tutumun tümünün kişinin başka bir tutumuyla ya da diğer tutumlarıyla tutarlılık derecesi de önemli bir özelliğidir. Bireylerin tutumları genellikle tutarlı olma eğilimi göstermekle beraber bu tutarlılık, tutumların var olması için şart değildir.

2.10.4. Tutumların İşlevleri

Tutumların, bireyin kişilik yapısındaki işlevleri şunlardır (Tolan, İsen ve Batmaz, 2006, s.283-286):

1. Tutumların yararçı işlevi: Tutumlar birey için araçsal bir görev görürler, bireylere yarar sağlayan, onlara içinde yaşadıkları gerçeklik (toplumsal koşullar) ile belirli bir uyum kazandıran bilişsel özelliklere sahiptirler. Bu işlev, bireyin en fazla ödül ve en az ceza beklentisi varsayımına dayanır. Birey ödüllendirici ya da ödül içeren konulara karşı olumlu, cezalandırıcı ya da ceza içeren konulara karşı ise olumsuz tutumda bulunur. Yararçı tutumlar yalnızca yaşanan toplumun gereklerine ve ideolojik yapısına uygun belirli işlevlere sahip olduklarını söyleyebiliriz.

2. Tutumların benliği koruma işlevi: Tutum, bir savunma mekanizması gibi benliği koruyucu bir işlev görür; bireyin kişiliğini koruyan ve temel değerlerine yönelik her türlü tehdidi önlemeye yarayan bir yapıya sahiptir. Birey doğal olarak, benliğini koruyan tutumlar geliştirme eğilimi içinde bulunur.

3. Tutumların benlik açıklayıcı işlevi: Tutumlar, psikolojik kimliğe ilişkin değerleri açıklayıcı özelliklere de sahiptirler. Birey, kendisini öz değerleri açısından ifade etmesini ve görmek istediği biçimde algılamasını sağlayan tutumlar da

geliştirmektedir. Bu işlevi gören tutumlar bireyin benlik kimliğini tamamlar ve güçlendirirler.

4. Tutumun bilgi kazandırma işlevi: Tutumlar, bireylerin karmaşık dış dünyayı algılamalarında, çevresini anlamlandırmada ve bu anlamlara göre örgütlenmesinde bazı temel ölçütler geliştirebilmelerini sağlayan bir bilgilenme gereksinmesi yaratma işlevine de sahiptirler. Birey, karmaşık bir nitelik taşıyan evreni, insan iliksilerini ve dışındaki dünyayı, ancak zihninde düzenli bir biçime sokarak anlayabilir. Bu düzenlilik kuşkusuz bireyin algılama düzeyiyle orantılı olan bir düzenliliktir. Birey, toplumdaki yerini, bireysel gereksinme ve amaçlarını ancak böyle saptayabilmektedir.

2.10.5. Tutum ve Davranış İlişkisi

Tutumların doğrudan doğruya gözlenemediği bilinmektedir. Tutumlar, davranışlara bakılarak anlaşılabilir. Bu konuda birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalara göre tutum ile davranış arasında uyumsuzluklar gözlenmiştir. Davranışı açıklamada, tutumların tek başına yetersiz kaldığı veya basit bir nedensel ilişkiyle bu durumun açıklanamayacağı kabul edilmektedir. Bu doğrudan ilişki yerine en azından bir başka etkeni tutum etkeni ile karşılıklı etkileşim halinde ortaya koymak gerekmektedir. Buradan ortaya, tutum, ortam ve davranış ilişkisi çıkmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1983, s.94-97).

Bazı ortamlarda bireylere hiçbir sorumluluk yüklenmediğinden ya da baskı yapılmadığından, bu durumlarda tutum rahatça davranışa yol açabilir ya da davranışa dönüşebilir; yani ortam, tutumun davranış halinde belirmesi için bir engel yaratmaz. Buna karşılık, bazı ortamlarda, var olan bir tutumun davranışa dönüşmesi güçtür, yani ortam bir engel meydana getirir. İçinde bulunulan ortam, üstesinden geçilebilecek kadar alçak ya da geçilemeyecek kadar yüksek bir engel gibi iş görür (Kağıtçıbaşı, 1983, s.94-97).

Yapılan araştırmalar tutumların bilişsel yapısı ile davranışsal boyutu arasında çok sıkı ilişkiler olduğunu ortaya çıkarmış, ancak belirli koşullar yerine geldiği zaman gerçekleştiğini belirlemiştir. Bu koşullar (Cüceloğlu, 1997, s.525):

1. Tutum kuvvetliyse
2. Tutum bireyin kişisel yaşamına dayalıysa
3. Tutum birey için önemli olan diğer kişilerce destekleniyorsa

4. Tutumun sık sık kendini ortaya koyma şansı varsa

Bu faktörlerden biri ya da birkaçı eksik olduğu zaman tutumun bilişsel yönü ile davranışsal yönü arasındaki ilişki aksar. Yalan söylemenin kötü olduğunu söyleyen baba, herkesin birbirine yalan söylediği bir toplum içinde yaşıyorsa, kendi babası ve annesi sürekli yalan söylemişse, kendi arkadaş grubu içinde bu konuda bir duyarlılık yoksa ve yalan söylendiği zaman çevresinde kimse aldırış etmiyorsa bilişsel tutumlar ile davranışlar arasında eşgüdümün olabilmesi için kuvvetli sosyal kontrol mekanizmalarının olması gerekir (Cüceloğlu, 1997, s.525).

2.10.6. Tutumların Kazanılması

İnsan tutumlarıyla beraber doğmazlar. Tutumlar, bireylerin sosyal gelişimi sırasında öğrenilir ve zaman içinde gelişme ve değişme gösterir. Ancak bireylerin tutumları edinmesinde beğendiği kişileri taklit etmesi onlarla özdeşleşmesi ve yaşantıları baskındır (Aydın, 1993, s.46).

Tüm insanların çocukluklarında öğrendikleri tutumların bazılarını daha sonraki yaşlarda da sürdürdükleri, ama bazılarını değiştirdikleri ve bunun yanında yeni tutumlar öğrendikleri gözlenebilir. Bireyin ilk tutumları aile üyelerine ve evde yaşanan konulara yöneliktir. Sonra bunlara arkadaşlar, okul, öğretmenler, dersler, öğrenme ile ilgili ve benzeri tutumlar eklenebilir (Ülgen, 1997, s.90).

Bireylerde tutumların oluşmasını etkileyen etmenler şunlardır (Başaran, 1998, s.239-242):

1. Koşullanma: Çocuk, küçük yaşlarından başlayarak, pek çok tutumu aile içinde geliştirir. Çocuk, kendilerinininkine benzer tutumlar geliştirmesi için, aile üyelerinin, seçilmiş hedefleridir. Ailenin başka kişilere ve toplumlara karşı önyargıya dayanan tutumları, sanki kalıtsal bir özellikmiş gibi koşullandırma yoluyla, çocuğa kazandırılır.

2. Öykünme (Taklit): Birey ne yapacağını kestiremediği yeni bir durumla karşı karşıya kalınca, aynı durum karşısında başkalarının nasıl bir başarı gösterdiğine bakar ve onları taklit ederek davranışına yön verir. Çocuğun ana babasını taklit etmesinde onların sevgisini, onayını kazanma, onlar gibi olma isteği vardır. Öğrencinin taklit etmesi okulda da sürer. Öğrenci, öğrenim görevlerini yaparken, ne yapacağını kestiremediği yeni bir durumla karşılaştığında, aynı durum karşısında başkalarının ne yaptığına bakar ve onların yaptığını yapmaya çalışır. Öğrenciler,

çevresince beğenilen, sevilen ve etkisi altında kaldıkları kişileri taklit ederler. Okulun, öğrencilere sunacağı en iyi örnek öğretmenlerdir.

3. Özdeşleşme: İnsanın sevdiği kişiyi olduğu gibi bağlanarak onu sürekli taklit etmesidir. Taklitle özdeşleşmeyi ayıran en büyük fark, taklit edilen kişiler birden fazla olabilirken, özdeşleşmede ise bağlanma söz konusudur: taklit davranış odaklı iken özdeşleşme kişi odaklıdır. Özdeşilen kişi hem örnek alınmakta hem de ona hayran olunarak duygusal bir bağla bağlanılmaktadır.

4. Özendirme: Öğrenciyi özendiriciler vererek istenilen tutumu geliştirmeye yönelendirmektir. Özendiriciler sunulan tutumu kazandığında özendiren kişilerce çeşitli şekillerde ödüllendirilirler. Özendirme yoluyla öğrencide oluşturulacak tutumun gücü, öğrencinin sağlayacağını umduğu özendiricinin göreceli gücü ile orantılıdır. Özendirme yolu ile bireyde oluşturulacak tutumun gücü, öğrencinin umduğu özendiricinin göreceli gücü ile orantılıdır. Başka bir deyişle, takınacağı tutumu benimsemesi de o denli güçlü bir olur. Özendirme yoluyla tutum değiştirmede, eski tutumla elde edilen özendiricilerden daha çoğunun yeni tutumla elde edilebileceği umudunun öğrencide doğması gerekir.

5. Yaşantı: Öğrenciye tutum kazandırmada en etkili yol, öğrencinin yaşantısı yoluyla kendi tutumunu kendinin edinmesidir. Okul gerek sınıf içi gerek sınıf dışında yapılan etkinlikler yoluyla öğrenciye pek çok yaşantı kazandırabilir. 1-7 yaş arasında kazanılan tutumlar etkilerini yaşam boyunca sürdürmektedir. Bu çağda kazanılan tutumların tümüyle silinmesi olanaksızdır. İstenmeyen tutumların ya yerine başkası yerleştirilebilmekte ya yinelenmesi azaltılarak zararı düşürülmekte ya da gerekli olacağı alanlara doğru yönlendirilmektedir.

6. Bilgilendirme: Öğretmenle öğrenci arasındaki iletişime dayanan bir tutum kazandırma yöntemidir. Toplumda bu ilişkiyi daha çok öğretmen ile öğrenci arasında gözlemleyebiliriz. Öğretmen öğrencisine çeşitli konular hakkında bilgi aktararak onu davranışlarında ve tutumlarında izli değişiklikler meydana getirir. Bu bağlamda bilgilendirme, öğrencinin tutumunun bilgi boyutunda ön yargıyı oluşturan unsurları ortadan kaldırarak bilgi yanlışlarını gerçeği ile değiştirmek, yeni bilgilerle destekleyip bilgiyi genişletmek için yapılır.

2.10.7. Tutumların Değişmesi

Sık rastlanan bir tutum değişikliği durumunda, bireyler kendilerinininkinden farklı bir konumu ya da görüşü savunan bir iletişimle karşı karşıya getirilirler. Amacını gerçekleştirebilmek, yani tutumunun doğru olduğuna insanları inandırabilmek ve tutumlarını kendisinininki doğrultusunda değiştirmelerini sağlayabilmek için kaynak, bir iletişim (mesaj) hazırlar. Bu iletişim belirli bir ortamda sunulur. Bu üçü (kaynak, iletişim ve ortam) tutum değiştirme girişimini oluştururlar (Freedman ve diğerleri, 2003, s. 365-366).

Kaynak	İleti	Hedef	Ortam
İnanılabilirlik	Görüş farkı	Bağlanma	Dışsal pekiştirme
Güvenilebilirlik	Tek yönlü-çift Yönlü iletişim	Kişilik	Dikkat dağılımları

Şekil 2.10.6. Tutum Değişikliği Modeli; Freedman ve diğerleri, 2003, s. 365'ten alınmıştır.

Tutum değişiminin gerçekleşmesini kolaylaştıran ya da zorlaştıran bazı faktörler vardır. Yararlı bir tutum değişikliği modeli hedef üzerindeki olası etkileri kaynak, iletişim, ortamsal etmenler ve hedefe ilişkin değişkenler açısından sınıflandırır (Freedman ve diğerleri, 2003, s.408-409):

1. İnsanların iletilere karşı direnmesini sağlayan temel mekanizmalar kaynağın tartışmalarının ya da görüşlerinin çürütülmesini, iletinin nedensiz reddedilmesini ve iletinin çarpıtılmasını içerir.

2. Hedefin iletişimin kaynağına ilişkin değerlendirmesi etkileme girişiminin başarısında en kritik etmenlerden biridir. Eğer kaynak inanılabilir, güvenilebilir biri olarak algılanır ya da hedef tarafından genellikle sevilen biri ise daha fazla tutum değişikliği olasılığı vardır.

3. Hedefin özdeşleştiği bir karşılaştırma grubu güçlü diğer bir etki kaynağıdır.

4. İletin en önemli yönü, savunduğu konumun hedefin hâlihazırdaki konumundan ne kadar farklı olduğudur, yani görüş farkıdır. İletiyile hedef arasındaki

görüş farkı arttıkça -tekrar düşmeye başladığı bir noktaya kadar iletinin etkisi artacaktır. Düşmeye başladığı nokta, kaynağın inanılabilirliğine ve hedefin başlangıçtaki tutumuna bağlanmışlık derecesine bağlıdır. Yüksek inanılabilirlik ya da düşük bağlanmışlıkla, düşmeye başlama noktası daha yüksek görüş farkı düzeylerine rastlar.

5. Genel olarak söylemek gerekirse, tutum değişikliği korku düzeyi ile birlikte artar. Fakat çok yüksek korku düzeylerinde ileti kişi için çok fazla tehdit edici ya da kopukluğa yol açıcı olduğunda, korku uyandırıcı iletiler etkisizleşebilir.

6. Bir tutuma bağlanmışlık derecesi, etkileyici iletinin kritik bir belirleyicisidir. Bağlanmışlık derecesi arttıkça tutum değişikliği azalacaktır.

7. Bir kişi karşılaşacağı ya da dinlemek zorunda olduğu karşıt etkileyici iletilerdeki tartışmaların zayıf biçimlerini okuyup dinleyerek ve onlarla basa çıkmayı öğrenerek ikna girişimlerine karşı aşılanmış, bağıışıklık kazanmış olur.

8. İletinin savunduğu konu hakkında hedefin uyarılması, hedef çok farklı bir konuma bağlanmış olduğunda değişikliğe karşı direnci arttırmak eğilimindedir. Fakat zayıf bağlanmışlık düzeylerinde, uyarı ikna sürecinin başlamasına yardım edebilir ve tutum değişikliği daha iletinin bütünü işitilmeden bile gerçekleşebilir.

9. Dikkatin iletiden başka yönlere çekilmesi dinleyicinin kendisinininkinden çok farklı iletilere karşı savunmalarını zayıflatarak tutum değişikliğini kolaylaştırabilir.

2.10.8. Tutum Değişiminin Kuramsal Yönleri

Tutum değişikliğinde kişi, kendi tutumuyla, sunulan tutum arasındaki çelişkinin yarattığı gerilimi gidermek için bazı yöntemler kullanır (Freedman ve diğerleri, 2003, s.367-370):

1. İletişimi çürütme: Birey, kendi görüşünden farklı iletişimin savlarını çürütmeye çalışabilir. İletişimin içeriği ile bir tartışmaya girebilir ve kendisine, kendi görüşünün dinlediğinden daha iyi yönlere sahip olduğuna inandırma çabasına girebilir. Birey iletişimde sunulan görüşü çürütebilmesi ölçüsünde gerilimden kurtulacaktır.

2. Kaynağı kötüleme: Kendi görüşünden farklı bir iletişimle karşılaşan bir kişi farkın yarattığı bilişsel çelişkiden kaynaklanan gerilimi, iletişim kaynağının güvenilirliği olmadığına ya da başka açılardan olumsuzluklarının bulunduğu karar

vererek azaltabilir. İnsanların olumsuz kaynaklarla anlaşmamaları beklenir. Böylece, kişi kaynağın olumsuz ya da verdiği bilginin güvenilirmez olduğuna karar vererek sistemi dengeleyebilir ve gerilimi ortadan kaldırabilir.

3. İletişimi çarpıtma: Bu çelişki giderme yolunda birey, kendi konumları ya da görüşler ile arasındaki farkı azaltacak biçimde iletişimi çarpıtma ya da algılama yoluna gidebilir.

4. Mantığa bürüne ve savunma amaçlı diğer tepkiler: Birey, gerginliği en aza indirebilmek için mantıksallaştırır, sınırlandırır, inkâr eder ve yön değiştirir ve genellikle bir durumdaki gerginliği en aza indirebilmek için elinden gelen her şeyi dener.

5. İletişimi nedensiz reddetme: En çok kullanılan çözüm yaklaşımıdır. Mantıksal alanda iletişimi çürütmeye ya da kaynağına saldırarak zayıflatmak yerine birey herhangi belirli bir nedene dayanmaksızın onu reddedebilmektedir.

2.11. ÖĞRETMENLİK TUTUMLARI

Öğretmenlerin üzerinde yapılan yeni araştırmalar, kişilik bakımından yeterli bir öğretmenin öğrencilerini olumlu yönde etkilediğini, zayıf bir öğretmenin ise öğrencileri okulda öğrenmeden okuldan ve hatta öğretmenden soğuttuğunu göstermektedir. Öğretim ortamında öğretmenin kişiliğini oluşturan çeşitli davranışların, öğrenci üzerinde önemli etkileri olduğu araştırmacılarla kanıtlanmış bir gerçektir. Kisiliği oluşturan en temel özellik tutumlar ve benlik algısıdır. Kişiliği oluşturan çeşitli özellikler içinde “tutumlar” öğretmenlerin öğrencilerini en çok etkileyen özelliklerdir (Gürkan, 1993, s.7-9).

Öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları öğrenciyi etkilemektedir. Çoğu zaman öğrenci, öğretmenin anlattığı konudan çok, konuya yaklaşımına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden etkilenmektedir. İlgi ve tutum, başarı için önemli bir etmen olmakta, öğretmenin tutum ve davranışları da öğrencileriyle olan ilişkilerinde ve öğrenmenin gerçekleşmesinde belirgin rol oynamaktadır. Bu bakımdan tutum etmeninin göz önüne alınmadığı bir eğitim ortamında, öğrenme yaşantılarının oluşması ile öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde önemli ölçüde güçlüklerle karşılaşma olasılığını gözden uzak tutmamak gerekir (Sözer, 1996, s.8-9).

Öğretmenin sınıf öğretiminde öğrenciye yönelik tutumu, ders dışında öğrencilerle ve onların velileri ile olan ilişkileri, öğrenci tutumunu büyük ölçüde etkiler. Eğer öğrenci ve öğretmen arasında olumlu ilişkiler gelişirse, öğrenci gelecekte yetişkinlerle ilişkilerinde olumlu tutum içinde olur (Ülgen, 1997, s.93).

Öğrencinin eğitimle ilgili tutumlarının olumlu olması onun başarısını arttıracaktır (Erdemir ve diğerleri, 2004, s.97). Öğretmen heyecanı, kişiliği, davranışlarıyla, bilgisiyle öğrencisini etkileyerek, onların olumlu ya da olumsuz davranış kazanmalarını sağlar Öğretmenlerin mesleğine karşı olan tutumları davranışlarına ve sınıf atmosferine yansarak öğrencilerinin kişilik geliştirmelerinde, öğretmen öğrenci ilişkilerinin niteliğinde ve öğrenmenin sağlanmasında belirgin bir rol oynamaktadır (Semerci, 2004, s.138-139).

Öğretmenlerin öğrencilerini etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden biri tutumlarıdır. Öğretmenlerin, bir duruma, eşyaya ya da insana karşı tepki göstermeye hazır olmaları öğrencilerini etkilemektedir. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilere ve okul çalışmalarına karşı tutumları, öğrencilerin öğrenmesine ve kişiliğine geniş ölçüde tesir etmektedir. Öğretmenlerin bu tutumları sınıf atmosferinde öğretmen-öğrenci ilişkileri ile anlamlı bir şekilde bağlantılıdır ve öğrencilerin gelişimi geniş ölçüde bu tutumlardan etkilenmektedir (Küçükahmet, 1976, s.50).

Öğretmenlerin mesleki tutum ve davranışları otoriter, ilgisiz ve demokratik tutum ve davranışlar olmak üzere üç grupta toplanabilir (Aydın, 1993, s.30).

2.11.1. Otoriter Tutumlar

Otoriter öğretmenler öğrencilerine güvenmezler, onların düşünce ve görüşlerine hemen hemen hiç önem vermezler; sınıflarda serbest tartışma ortamı yaratmayı uygun bulmazlar, tersine bir baskı ve çekingenlik havası yaratırlar. Kendilerine yöneltilen küçük bir eleştiriye şiddetli tepki gösterirler. Daima öfkeli ve titiz bir tutum içindedirler. Değerlendirmelerinde öznel ölçüler kullanırlar (Oğuzkan, 1985, s.63).

Öğrencisiyle ilişkileri resmidir. Yalnızca öğrencilerin bilgi kazanmasını ister. İlkeleri sabit, programa sıkıca bağlıdır. Sert değerlendirme yapar, davranışları kibirlidir (Türkoğlu, 1988, s.130). Kural dışına çıkmayı önleyen ve reddetmeyi engelleyen bir kontrol sağlar. Öğrencileri çalışmaya güdülemekten çok, zorlar, reddettiklerinde cezalandırır (Celep, 2000, s.127). Öğrencileriyle arasına mesafe

koyarak sınıfta biçimsel bir hava yaratır. Bu sayede ders dışında öğrencilerin sorunlarıyla uğraşmaktan kurtulmuş olur (Başaran, 1998, s.205).

Otoriter tutum ve davranışların öğrenci üzerindeki etkileri şunlardır (Tezcan, 1988, s.401):

- Öğretmenin derste zorlaması kalkınca öğrenci kendisini bir disiplinsizlik içinde bulur.
- Öğrenci düşündüğü gibi davranmadığı için bir kişilik çatışması içine düşer.
- Dersin hazırlanmasında ve yürütülmesinde aktif rol almayan öğrenci de sorumluluk duygusu gelişemez.
- Öğretmenin bireysel olarak övme ve yerme yapması yüzünden öğrenciler arasında kıskançlık ve çatışma ilişkileri ortaya çıkar.
- Öğrencide bağımsız düşünme, araştırma, karar verme özellikleri gelişemez.
- Ders zorlamayla yürüdüğü için anlamaktan çok ezber hakim olur.
- Öğrencide derse soğukluk gelişir, bir an önce bitmesini ister.

2.11.2. İlgisiz (Umursamaz) Tutumlar

İlgisiz tutum içindeki öğretmenler pasiftirler. Pasif öğretmenler, öğrencileriyle yakından ilgilenmezler, onlara rehberlik etmezler. Öğrenciler yardım için gerekli çabayı göstermezler. Çoğu zaman kararsız ve hareketsizdirler. Çalışmalarında amaçsızlık ve plansızlık görülür. Değerlendirmelerinde tutarsızdırlar. Bu davranışları öğrenciler arasında huzursuzluk ve kararsızlık ortamı doğmasına neden olur (Oğuzkan, 1985, s.63). Sınıfta kiritik kuralların nasıl uygulanacağı konusunda başarısızdırlar. Öğrencilere sınıfta istediği gibi davranma olanağı verirler. Sınıfın öğrenme iklimi zayıftır (Celep, 2000, s.127).

Umursamaz tutum ve davranışların öğrenci üzerinde şöyle etkileri olur (Tezcan, 1988, s.401):

- Öğrenciler derste istediğini yapmakta serbesttir.
- Derste belli bir amaca yöneltilmeyen öğrenci hayatta da belli bir amaca yönelemez.
- Öğrencilerin kendi kendini disipline etme alışkanlıklarının geliştirilmesinde yetersiz kalırlar (Celep, 2000, s.127).

- Öğrenciler amaçsız olduklarından sınıfta öğrenme ve çalışma atmosferi zayıf, motivasyon düşüktür.

- Sınıfta herkes kendi bildiğini ve istediğini yaptığından, farklı isteklerin olması durumunda öğrenciler arasında sık sık çatışma çıkar.

2.11.3. Demokratik Tutumlar

Demokratik öğretmen mesleğini seven, tarafsız, çağdaş, ön yargılı olmayan, anlayışlı, açık fikirli, olayları çok yönlü değerlendiren öğretmendir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997, s.13).

Demokratik öğretmenler, öğrencilerine güven duyarlar; onların düşünce ve duygularına önem verirler. Başarılarının veya başarısızlıklarının sınıfta birlikte değerlendirilmesi gereğine inanırlar. Eleştiriye açık bir ortam sağlar, kendilerine yönelik eleştirileri de anlayışla karşılarlar. Öğrencilere sınıfın bir üyesi olduğu düşünce ve duygusunu aşılamaaya çalışırlar. Öğrencileri değerlendirmede nesnel olmaya özen gösterirler (Oğuzkan, 1985, s.63).

Demokratik öğretmen, öğrenci ayrımı yapmayan, sınıfında her öğrenciye eşit davranan, öğrencinin bireysel farklılıklarını bilen, sınıfında tatlı sert olan, öğrencisine kesinlikle dayak atmayan, tehdit etmeyen, zamanını iyi kullanan öğretmendir. Demokratik öğretmen öğrencisiyle yakından ilgilenen, kendi ailevi ve kişisel sorumluluklarını öğrenciye yansıtmayan, hem ders içinde hem de ders dışında öğrencisiyle iyi iletişim kuran ve hiçbir zaman onu küçük düşürmeyen öğretmendir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997, s.13-14).

Demokratik öğretmen sınıflarda öğrencilere güvenli bir kılavuzluk sağlar. Öğrencilere çalıştıkları konulardaki kararlara katılma olanağı verirler. Demokratik öğretmenler öğrencilerin kararlara katılmasıyla sorumluluk üstlenmeye çalışmalarına yardım eder (Celep, 2000, s.127).

Demokratik öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarının etkileri şunlardır (Tezcan, 1985, s.114-115):

- Öğrenci, kendi başına araştırma ve karar verme alışkanlığını kazanır.
- Anlayarak öğrenir ve öğrenilenler kalıcı nitelikte olur.
- Öğrencinin aktif olarak derse katılmasına, derse ilişkin değerleri kendisinin belirlemesi ve bu değerlere gönüllü olarak uymasına bağlı olarak gerçek disiplin duygusu gelişir.

- Öğrenciler arasındaki ilişkiler, kıskanmadan çok yardımlaşma biçimindedir.

- Derse katılımdaki aktiflikten dolayı sorumluluk duygusu gelişir.
- Bu ilişki ağı içerisinde öğrencide öğretmene karşı güven duygusu oluşur.

Demokratik öğretmenlerin tutum ve davranışları sayesinde oluşacak ortamda öğrenciler, daha bağımsız, kişilikli, gelişmeye açık, araştırmacı, kendini ifade edebilen, sorumluluk sahibi, anlayışlı, sosyal ilişkilerinde başarılı insanlar olarak yetişebilirler (Aydın, 1993, s.33).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, Fatih ilçesindeki Anadolu liselerinde var olan okul kültürünün ve öğretmenlik tutumlarının çeşitli bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek üzere hazırlanan ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu, olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005, s.77).

İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır. İlişkisel tarama modellerinde, değişkenler arasındaki ilişkiler; korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki şekilde incelenmektedir. Korelasyon türü ilişkisel taramada, değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini, birlikte değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğunu saptamaya çalışır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde ise, en az iki değişken bulunur ve bunlardan birine (bağımsız değişkene) birine göre gruplar oluşturularak, öteki değişkene (bağımlı değişkene) göre aralarında bir değişme olup olmadığı incelenir (Karasar, 2005, s.81-82).

3.2. Evren Örneklem

İstanbul'un sur içi tabir olunan en eski yerleşim yeri olduğu ve eski okullarından bazılarının burada bulunduğu için Fatih ilçesi araştırma evreni olarak seçilmiştir. Örgüt kültürünün temel öğelerinden olan örgütün tarihinin (uzun bir geçmişe sahip olması) olması bakımından en uygun olan okullar Pertevniyal Anadolu Lisesi ve Çapa Anadolu Öğretmen Lisesi Fatih ilçesindedir. Fatih İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden ilçedeki Anadolu liselerinin isim listesi alınmış. Bu listedeki okullardan 2008 OSYS Kılavuzu dikkate alınarak bir seçimi yapılmıştır. Her aday için hesaplanmış olan ağırlıklı orta öğretim başarı puanları (AOBP-SÖZ, AOBP-SAY VE AOBP-EA) adayın alanı ile ilgili yükseköğretim programlarına yerleştirme

yapılırken 0,8; adayın alanı dışındaki yükseköğretim programlarına yerleştirme yapılırken 0,3 ile çarpılarak sınav puanlarına katılacak ve böylece adayların yerleştirme puanları hesaplanacaktır (ÖSYS Kılavuzu, 2008, s.17). Bu bağlamda ÖSS’de öğrencileri katsayı bakımından herhangi bir düşüşe uğramayan Anadolu liseleri seçilmiş, meslek Anadolu liseleri araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Araştırmanın evreni 2007-2008 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Fatih ilçesindeki Samiha Ayverdi, Şehremini, Pertevniyal, Gelenbevi Anadolu Liselerinde ve Çapa Anadolu Öğretmen Liselerinde görev yapan 220 öğretmen, 5 müdür, 3 müdür baş muavini, 10 müdür yardımcısından oluşmaktadır. Evreni oluşturan öğretmenlerin 15 kadarına başka okullarda görevli oldukları için ulaşılamamış, 15 öğretmenimizin verdiği cevaplar araştırmanın güvenilirliğine gölge düşürmemesi için değerlendirme dışı bırakılmış, 8 kadar öğretmen arkadaşımıza verdiğimiz anket formları geriye dönüşümü yapılamadığı için araştırma örneklemi toplam 200 öğretmen ve yöneticiden oluşmuştur.

3.3. Veri toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Örgütsel Kültür Anketi ve Öğretmenlik Tutumları Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel bilgiler formunda Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili bilgileri belirlemeye yönelik 9 sorudan oluşan anket araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.3.2. Örgütsel Kültür Anketi

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket 1994 yılında Prof. Dr. Mehmet Şişman tarafından geliştirilmiş olan “ Örgütsel Kültür Anketi ” iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; yönetici ve öğretmenlerin insan iliksilerine, okul ve eğitime yönelik inançlarını, ikinci bölüm; öğretmen algılarına göre okuldaki durum ve uygulamalar yönünden örgüt kültürünün durumunu yansıtabilecek şekilde plânlanmıştır.

Birinci bölümde, Anadolu liselerinde görevli yönetici ve öğretmenlerin, paylaştıkları temel inançları ölçmeye yönelik anket maddelerinden oluşmaktadır. Bu maddeler, sosyal sistem içinde yer alan yönetici ve öğretmenlerin, çevreyle iliksiler (sosyal çevre), gerçek (doğru karar), insan, insan ilişkileri (örgütte), insan eylemleri

(iş), okul ve eğitim konularında paylaştıkları temel inançları ölçmeye yönelik önerme niteliğinde cümleler biçiminde düzenlenmiştir. Yönetici ve öğretmenlerden de söz konusu önermeleri ne ölçüde kabul ettiklerini, en az kabul edilenden en çok kabul edilene doğru düzenlenmiş beşli ölçek üzerinde göstermeleri istenmiştir.

Bu bölümde yer alan maddelerin düzenlenmesinde, Likert tipi ölçek temel alınmış, değerlendirmeler için de “ kesinlikle katılıyorum” seçeneğinden “ kesinlikle katılmıyorum” seçeneği biçiminde beşli derecelendirme yapılmıştır. Her bir seçeneğe de en olumsuzundan en olumlu seçeneğe doğru olmak üzere birden beşe kadar puan verilmiştir. Bu bölümde yer alan maddelerde esas itibarıyla sosyal sistem içinde yer alan bireylerin, yukarıdaki söz konusu konularda doğru olarak kabul ettikleri sayılılar bir başka ifadeyle olması gerekenler ile ilgili tercihleri ölçülmek istenmiştir. *Bu sayılılarla ilgili olarak, insan-çevre ilişkileri kapsamında sosyal çevreyle ilişkilerle ilgili sekiz, eylemlerin doğası kapsamında olan iş ve çalışmayla ilgili yedi, insan doğasıyla ilgili beş, gerçeğin doğası kapsamında doğru kararlar ilgili altı, insan ilişkilerinin doğası kapsamında bir kurumun başarılı olabilmesi için yapılması gerekenlerin neler olması gerektiği ile ilgili olarak da beş önerme sunulmuş ve bu bölümde toplam 35 madde yer almıştır.*

İkinci bölümde ise örgüt kültürünün mevcut durumunu yansıtabilecek örgütsel uygulamalara ilişkin başlıca değişkenler belirlenmiştir. Bu bölümde yer alan maddelerin bir kısmı da özde birinci bölümde yer alan temel sayılılarla yakından ilişkilidir. Birinci bölümde yer alan maddelerde sosyal sistemin içinde yer alan insanların (yönetici ve öğretmen) insan ve çevre ile ilgili bazı konularda olması gerekenle ilgili tercihleri; ikinci bölümde yer alan bazı ifadelerle de söz konusu grupların, okullardaki bazı örgütsel uygulamalara ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bölümde örgütsel uygulamalarla ilgili yargı cümleleri verilmiş; yönetici ve öğretmenlerden, söz konusu uygulamaların içinde bulundukları okul ortamında ne düzeyde gerçekleştiğini ölçek üzerinde belirtmeleri istenmiştir. Bu bölümde uygulamalarla ilgili olarak toplam 25 cümle yer almıştır. Bu cümlelerin karşısındaki seçeneklerde “her zaman” ve “ hiçbir zaman” biçiminde beşli bir derecelendirme yapılmıştır. Her seçeneğe en olumsuzundan en olumluya doğru artmak üzere birden beşe kadar puan verilmiştir. Bu algılarda, yönetici ve öğretmenlerden, söz konusu uygulamaları yargılamaları ya da bunlarla ilgili doyum

düzeylerini belirtmeleri istenmemiştir. Böylece bu bölümde yer alan maddelerde de sosyal sistem içinde yer alan bireylerin, örgütsel yaşamdaki bazı uygulamalara ilişkin algıları belirlenmek istenmiştir. Bu bölümde yer alan maddeler, ödül, hoşgörü, değişme, özerklik, uyum, dostluk, güven, sorumluluk alma, örgütsel destek ve yardım, amaç birliği, yarışma, işbirliği, yardımlaşma, karara katılma, risk üstlenme, çevreyle ilişkiler, yüksek başarı beklentisi gibi özellikleri kapsamaktadır.

3.3.3. Veri toplama Aracının Geçerlilik-Güvenilirlik Çalışması

İlk aşamada, araştırmacı tarafından veri toplama aracı olan ölçekte yer alabilecek maddelerle ilgili 82 cümleden oluşan bir soru havuzu hazırlanmış, içerik ve ifade yönünden değerlendirilmesi için bu maddeler, ilgili okul yönetici ve öğretmenlerinden oluşan bir gruba sunulmuş, uzman görüşü alınmış, bazı sorular çıkarılmış, bazıları da ifade yönünden değiştirilmiştir.

İkinci aşamada araç, araştırma alanını oluşturan okullar dışında bir grup öğretmene uygulanmış; bu uygulama sonuçlarına göre bazı maddeler çıkarılmış, bazılarında da ifade yönünden değişiklik yapılmıştır.

Üçüncü aşamada, son biçimi verilen araç, Anadolu lisesi öğretmenlerinden oluşan bir gruba onbes gün arayla iki kez uygulanmıştır. Ölçeğin geçerliliğini belirlemek için Cronbach alfa ve korelasyon katsayısına bakılmıştır. İlk uygulamada, anketin birinci bölümü için Cronbach alfa katsayısı .93; ikinci bölümü için de .94; olarak hesaplanmıştır. İki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı da birinci bölüm için $r = .96$; ikinci bölüm için $r = .91$ olarak hesaplanmıştır. Ön uygulama sonuçlarına göre anketin geçerliliğinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Örgütsel Kültür Anketindeki 61 madde “Kesinlikle Katılmıyorum/ Hiçbir zaman”, “Katılmıyorum/ Nadiren”, “Kısmen Katılıyorum/ Arasıra”, “ Katılıyorum/ Çoğu zaman”, “Kesinlikle Katılıyorum/ Her zaman” olmak üzere beş kategoride ölçeklenmiştir. “Kesinlikle Katılmıyorum/ Hiçbir zaman” kategorisinden başlayarak 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanmıştır.

Örgütsel Kültür Anketi’nin değerlendirilmesi araştırmanın örneklem grubunda yapılan uygulamadan sonra, elde edilen ham puanlara göre yapılmıştır.

3.3.4. Öğretmenlik Tutumları Ölçeği

Öğretmenlik Tutumları Ölçeği , Leeds tarafından 1951’de geliştirilen ve Calls tarafından yeniden adapte edilen ilk öğretmen tutum envanteri "The Minnesota

Teacher Attitude Inventory" (Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri)'den faydalanılarak hazırlanmıştır. 150 maddeden oluşan bu envanter, 1960 yılında Baymur tarafından dilimize çevrilmiş ve 1974 yılında Küçükahmet, envanteri öğretmen yetiştiren kurumlarda çalışan öğretmenlerin tutumlarını araştırmada kullanmıştır. Daha sonra Bakırcı envanteri 100 maddeye indirerek, öğrenciyi merkez alan ve almayan öğretmen tutumları ile ilgili araştırmasında kullanmıştır (Küçükahmet, 1976, s.50-52).

Tutum envanterinde cevaplar doğru ve yanlış kategorilerine göre sınıflandırılmamıştır. Herhangi bir ifadeye katılıp katılmamanın belirtilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle, cevaplar doğru ve yanlış olarak değil, belli ifadelere katılıp katılmamaya göre değerlendirilmektedir (Küçükahmet, 1976,s.64).

Bu araştırmada kullanılan "Öğretmenlik Tutumları Ölçeği " Aydın (1993,s.63-65) tarafından Minnesota Öğretmen Tutum Envanteri'nden yararlanılarak yeniden düzenlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için istatistiksel çözümler yapılmıştır. Yapılan çözümlerlerden sonra, her madde için Item Total Correlation, Item Remainder Correlation ve t Testi sonuçlarına bakılarak, her üç hesaplamada da manidar olmayan maddeler çıkarılmıştır. Böylece 68 soruluk bir "Öğretmenlik Tutumları Ölçeği " oluşturulmuştur (Aydın, 1993, s.63-65).

Öğretmenlik Tutumları Ölçeği ndeki sorular beşli likert tipine uygun olarak hazırlanmıştır. Öğretmenlik Tutumları Ölçeği nde yer alan 68 madde “Kuvvetle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmam”, “Asla Katılmam” olmak üzere beş kategoride ölçeklenmiştir. “Kuvvetle Katılıyorum” kategorisinden başlayarak 1,2,3,4,5 olarak puanlanmıştır. "Öğretmen Tutumları Ölçeği"nin değerlendirilmesi araştırmanın örneklem grubunda yapılan uygulamadan sonra, elde edilen ham puanlara göre yapılmıştır.

Araştırmanın uygulanması araştırmacı tarafından yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ ve BULGULARIN YORUMLANMASI

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış ardından öğrencilere uygulanan ölçekler (Okul Kültürü Anketi, Öğretmenlik Tutumları Ölçeği) puanlanmıştır.

Anketin birinci ve ikinci bölümünde yer alan her bir maddeye ilişkin olarak hesaplanan ortalamalar, her maddenin kabul edilme ya da gerçekleşme düzeyini göstermektedir. Buna göre bulunan ortalamalar, kullanılan öçekte belli seçeneklere girmiştir. Ortalamaların karşılaştırılmasında, anketin iki bölümünde yer alan ve 1’den 5’e kadar olan derecelendirme ölçeği beş eşit parçaya bölünerek her seçeneğe tekabül eden puan aralıkları şöyle belirlenmiştir (Şişman, 1994, s.167):

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Kesinlikle Katılmıyorum/ Hiçbir Zaman/ Kuvvetle Katılırim	1	1,00-1,79
Katılmıyorum/ Nadiren/ Katılırim	2	1,80-2,59
Kısmen Katılmıyorum/ Arasıra/ Kararsızım	3	2,60-3,39
Katılıyorum/ Çoğu Zaman/ Katılmam	4	3,40-4,19
Kesinlikle Katılıyorum/ Her Zaman/ Asla Katılmam	5	4,20-5,00

Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, medeni durum, mezuniyet durumu, branş, mesleki kıdem, kurumdaki çalışma süresi) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin toplam puanları için $\bar{x}$, ss, $Sh_{\bar{x}}$ değerleri saptanmıştır. Öte yandan, karşılaştırma analizleri için yeterli dağılımın oluşmadığı değişkenler için anlamlı birleştirmelerle gruplar birleştirilmiştir. Örneklem içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen gruplar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği, Öğretmenlik Tutumların Ölçme Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, medeni durum, branş, görev, mezuniyet, gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,

2. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği, Öğretmenlik Tutumların Ölçme Ölçeğinden aldıkları puanların kurumdaki (okul) çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*,

3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *post-hoc Scheffé testi*,

4. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği, Öğretmenlik Tutumların Ölçme Ölçeğinden aldıkları puanların yaş, branş ve mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*,

5. Non-parametrik Kruskal Wallis testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *non parametrik Mann Whitney-U testi*,

6. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği, Öğretmenlik Tutumların Ölçme Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere *Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi* kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS for Windows ver:15,0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar. 05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (*cinsiyet, yaş, medeni durum, mezuniyet durumu, branş, mesleki kıdem, kurumdaki çalışma süresi*) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları ardından kullanılan ölçeklerin toplam ve alt boyut puanları için $\bar{x}$, ss, $Sh_{\bar{x}}$ değerleri tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Grubun Demografik Yapısına İlişkin Değerler

BETİMSSEL DEĞERLER

Tablo 4.1. Görev Değişkeni İçin f , %, $\%_{geç}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{geç}$	$\%_{yig}$
Müdür ve Müd. Yardımcısı	12	6,0	6,0	6,0
Öğretmen	188	94,0	94,0	100,0
Toplam	200	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere örnekleme oluşturan öğretmenlerin 12'si (6,0) Müdür ve Müdür Yardımcılarının oluşturduğu yöneticilerden, 188'i (94,0) öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 4.2. Cinsiyet Değişkeni İçin f , %, $\%_{geç}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{geç}$	$\%_{yig}$
Erkek	109	54,5	54,5	54,5
Bayan	91	45,5	45,5	100,0
Toplam	200	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 109'u (%54,5) erkek, 91'i ise (%45,5) bayandır.

Tablo 4.3. Yaş (Gruplandırılmış) Değişkeni İçin f , %, $\%_{geç}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{geç}$	$\%_{yig}$
20- 30 Yaş	56	28,0	28,0	28,0
31-40 Yaş	88	44,0	44,0	72,0
41-50 Yaş	45	22,5	22,5	94,5
51 ve Üstü	11	5,5	5,5	100,0
Toplam	200	100,0	100,0	

Tabloda sunulduğu üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 56'sı (%28,0) 20 ve 30 yaş grubunda, 88'i (%44,0) 31-40 yaş grubunda, 45'i (%22,5) 41-50 yaş grubunda, 11'i (%5,5) 51 ve üstü yaş grubunda yer almaktadır.

Tablo 4.4. Medeni Durum (Gruplandırılmış) Değişkeni İçin f , %, $\%_{geç}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{geç}$	$\%_{yig}$
Evli	138	69,0	69,0	69,0
Bekâr	62	31,0	31,0	100,0
Toplam	200	100,0	100,0	

Tabloda sunulduğu üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 138'si (%69,0) evli olduğunu, 62'si (%31,0) bekâr olduğunu belirtmişlerdir. Bu değişken için karşılaştırma analizleri diğer gruplarda yeterli sayıda eleman oluşmadığından evli ve bekâr grupları arasında gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4.5. Mezuniyet (Gruplandırılmış) Değişkeni İçin f , %, $\%_{geç}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{geç}$	$\%_{yig}$
Fakülte	167	83,5	83,5	83,5
Lisansüstü ve Doktora	33	16,5	16,5	100,0
Toplam	200	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 167'si (%83,5) Fakülte, 33'ü (%16,5) lisansüstü ve doktora mezunudurlar.

Tablo 4.6. Mesleki Kıdem (Gruplandırılmış) Değişkeni İçin f , %, $\%_{geç}$ ve $\%_{yig}$ Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{geç}$	$\%_{yig}$
1-5 Yıl	22	11,0	11,0	11,0
6-10 Yıl	91	45,5	45,5	56,5
11-15 Yıl	33	16,5	16,5	73,0
16 Yıl üstü	54	27,0	27,0	100,0
Toplam	200	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 22'si (%11,0) bir ve beş yıl, 91'i (%45,5) 6-10 yıl, 33'ü (%16,5) 11-15 yıl, 54'ü ise (%27,0) 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptirler.

Tablo 4.7. Kurumdaki Çalışma Süresi (Gruplandırılmış) Değişkeni İçin f , %, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığ}$ Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{geç}$	$\%_{yığ}$
1 Yıldan az	65	32,5	32,5	32,5
1-5 Yıl	80	40,0	40,0	72,5
6-10 Yıl	55	27,5	27,5	100,0
Toplam	200	100,0	100,0	

Tabloda da görülebileceği gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 65'i (%32,5) bir yıl, 80'i (%40,0) 1-5 yıl, 55'i (27,5) 6-10 yıl süresince kurumlarında çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4.8. Gelir Düzeyi (Gruplandırılmış) Değişkeni İçin f , %, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığ}$ Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{geç}$	$\%_{yığ}$
860 -1000Ytl	47	23,5	23,5	23,5
1000Ytl ve üstü	153	76,5	76,5	100,0
Toplam	200	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 47'si (%23,5) 860-1000ytl arası gelire, 153'ü (%76,5) 1000ytl ve üstü gelire sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4.9. Branş Değişkeni İçin f , %, $\%_{geç}$ ve $\%_{yığ}$ Değerleri

Gruplar	f	%	$\%_{geç}$	$\%_{yığ}$
Sözel Dersler	85	42,5	42,5	42,5
Sayısal Dersler	71	35,5	35,5	78,0
Yabancı Dil	34	17,0	17,0	95,0
Resim- Müzik- Beden Eğitimi	10	5,0	5,0	100,0
Toplam	200	100,0	100,0	

Tabloda da görülebileceği gibi örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 85'i (%42,5) sözel derslerin, 71'i (%35,5) sayısal derslerin, 34'ü (17,0) yabancı dil derslerinin, 10'u da resim, müzik ve beden eğitimi derslerinin öğretmenleri olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4.10. Örgütsel Kültür Ölçeği Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Sosyal Çevre	200	29,1650	3,74539	,26484
İş ve Çalışma	200	33,0350	7,06636	,49967
İnsanın Doğası	200	15,9650	2,85738	,20205
Okulda Doğru Karar Alma	200	45,1300	3,21008	,22699
Bir Kurumun Başarılı Olması İçin Yapılacaklar	200	44,6900	2,14872	,15194
Okulda Örgütsel Kültür Uygulamaları	200	86,0500	10,48605	,74148

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği sosyal çevreye alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=29,1650$, standart sapması $ss=3,74539$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,26484$ olarak; İş ve çalışma alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=33,0350$, standart sapması $ss=7,06636$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,49967$ olarak; İnsanın doğası alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=15,9650$, standart sapması $ss=2,85738$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,20205$ olarak; okulda doğru karar alma alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=45,1300$, standart sapması $ss=3,21008$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,22699$ olarak; bir kurumun başarılı olması için yapılacaklar alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=44,6900$, standart sapması $ss=2,14872$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,15194$ olarak; okulda örgütsel kültür uygulamaları alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=86,0500$, standart sapması $ss=10,48605$, aritmetik ortalamanın standart hatası $Sh_{\bar{x}}=0,74148$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.11. Örgütsel Kültür Ölçeğine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Toplam Puan	200	214,2250	17,95400	1,26954

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=214,2250$ standart sapması $ss=17,95400$, aritmetik ortalamasının standart hatası $Sh_{\bar{x}}=1,26954$ olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.12. Öğretmenlik Tutumlarını Ölçme Envanterine Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$
Toplam Puan	200	226,5700	24,61778	1,74074

Tabloda görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarını Ölçme Envanteri toplam puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x}=226,5700$ standart sapması $ss=24,61778$, aritmetik ortalamasının standart hatası $Sh_{\bar{x}}=1,74074$ olarak hesaplanmıştır.

4.2. Araştırmanın Hipotezlerine Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği, Öğretmenlik Tutumların Ölçme Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, medeni durum, branş, görev, mezuniyet, gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*; kurumdaki (okul) çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere *post-hoc Scheffé testi*; yaş, branş ve mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*; non-parametrik Kruskal Wallis testi, sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında

olduğunu) belirlemek üzere *non parametrik Mann Whitney-U testi*; Örgütsel Kültür Ölçeği, Öğretmenlik Tutumların Ölçme Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere *Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi* kullanılmıştır.

ÖRGÜTSEL KÜLTÜR ÖLÇEĞİ İÇİN ANALİZLER

GÖREV

Tablo 4.13. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Görev Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Sosyal Çevre	Müdür ve Md. Yar.	12	126,42	1517,00	817,000	-1,607	,108
	Öğretmen	188	98,85	18583,00			
	Toplam	200					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt boyutundan aldıkları puanların görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -1,607$; $p > .05$)

Tablo 4.14. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Görev Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
İş ve Çalışma	Müdür ve Md. Yar.	12	130,92	1571,00	763,000	-1,880	,060
	Öğretmen	188	98,56	18529,00			
	Toplam	200					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıltılar Alt boyutundan aldıkları puanların görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -1,880$; $p > .05$)

Tablo 4.15. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan Doğasına İlişkin Sayılıtlar Alt Boyutu Puanlarının Görev Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
İnsanın Doğası	Müdür ve Md. Yar.	12	118,33	1420,00	914,000	-1,111	,267
	Öğretmen	188	99,36	18680,00			
	Toplam	200					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayılıtlar Alt boyutundan aldıkları puanların görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -1,111$; $p > .05$)

Tablo 4.16. Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Alma Alt Boyutu Puanlarının Görev Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Okulda Doğru Karar Alma	Müdür ve Md. Yar.	12	145,33	1744,00	590,000	-2,789	,005
	Öğretmen	188	97,64	18356,00			
	Toplam	200					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayılıtlar Alt boyutundan aldıkları puanların görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($z = -2,789$; $p < .05$). Söz konusu bu farklılık Müdür ve Müdür Yardımcıları lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 4.17. Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt Boyutu Puanlarının Görev Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler	Müdür ve Md. Yar.	12	161,42	1937,00			
	Öğretmen	188	96,61	18163,00	397,000	-3,811	,000
	Toplam	200					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt boyutundan aldıkları puanların görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($z=-3,811$; $p<.01$). Söz konusu bu farklılık Müdür ve Müdür Yardımcıları lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 4.18. Örgütsel Kültür Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt Boyutu Puanlarının Görev Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları	Müdür ve Md. Yar.	12	136,42	1637,00			
	Öğretmen	188	98,21	18463,00	697,000	-2,219	,026
	Toplam	200					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt boyutundan aldıkları puanların görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($z=-2,219$; $p<.05$). Söz konusu bu farklılık Müdür ve Müdür Yardımcıları lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 4.19. Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanlarının Görev Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Örgütsel Kültür	Müdür ve Md. Yar.	12	155,50	1866,00	468,000	-3,396	,001
	Öğretmen	188	96,99	18234,00			
	Toplam	200					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($z=-3,396$; $p<.05$). Söz konusu bu farklılık Müdür ve Müdür Yardımcıları lehine gerçekleşmiştir. Yani Müdür ve Müdür Yardımcılarının örgütsel kültür ölçeğine ait puanları öğretmenlerden önemli ölçüde yüksek bulunmuştur.

CİNSİYET

Tablo 4.20. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sosyal Çevre	Erkek	109	29,4404	3,85244	,36900	1,139	198	,256
	Bayan	91	28,8352	3,60636	,37805			
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t= 1,139$; $p>.05$).

Tablo 4.21. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıtlılar Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
İş ve Çalışma	Erkek	109	33,7064	7,09760	,67983			
	Bayan	91	32,2308	6,98264	,73198	1,475	198	,142
	toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıtlılar Alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t= 1,475$; $p>.05$).

Tablo 4.22. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan Doğasına İlişkin Sayıtlılar Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
İnsanın Doğası	Erkek	109	16,1927	2,73346	,26182			
	Bayan	91	15,6923	2,99144	,31359	1,235	198	,218
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan Doğasına İlişkin Sayıtlılar Alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t= 1,235$; $p>.05$).

Tablo 4.23. Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Alma Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Okulda Doğru Karar Alma	Erkek	109	45,2661	2,94908	,28247			
	Bayan	91	44,9670	3,50698	,36763	,655	198	,513
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Alma Alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = ,655$; $p > .05$).

Tablo 4.24. Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler	Erkek	109	45,1651	2,07058	,19833			
	Bayan	91	44,1209	2,11258	,22146	3,519	198	,001
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = 3,519$; $p < .01$). Söz konusu bu farklılık erkek öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 4.25. Örgütsel Kültür Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt Boyutu Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları	Erkek	109	85,6514	11,09836	1,0630			
	Bayan	91	86,5275	9,74148	1,0211	-,587	198	,558
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt boyutundan aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -,587$; $p > .05$).

Tablo 4.26. Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Örgütsel Kültür Ölçeği	Erkek	109	214,7706	19,34848	1,85325			
	Bayan	91	213,5714	16,20846	1,69911	,469	198	,000
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -,469$; $p < .01$). Söz konusu bu farklılık erkek öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 4.27. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Sosyal Çevre	20-30 Yaş	56	89,34	4,059	3	,255
	31-40 Yaş	88	108,76			
	41-50 Yaş	45	99,88			
	51 ve Üstü	11	93,82			
	Toplam	200				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,059$; $p>.05$).

Tablo 4.28.A. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
İş ve Çalışma	20-30 Yaş	56	77,45	12,454	3	,006
	31-40 Yaş	88	108,41			
	41-50 Yaş	45	111,47			
	51 ve Üstü	11	109,68			
	Toplam	200	77,45			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıltılar Alt boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=12,454$; $p<.05$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlama analizlerine geçilmiştir. Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı farklılık bulunduğunda farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak non-

parametrik Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.28.B. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıtlar Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Gruplar	20 -30	31-40	41-50	51 ve üstü
20-30 Yaş	$\bar{x}=58,83$	$p<.05$	$p<.05$	$p>.05$
31-40 Yaş		$\bar{x}=81,20$	$p>.05$	$p>.05$
41-50 Yaş			$\bar{x}=60,30$	$p>.05$
51 ve üstü				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıtlar Alt boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney-U analizleri sonucunda söz konusu farklılıkların 20-30 yaş grubu ile 31-40 yaş grubu arasında 31-40 yaş grubu lehine $p<.05$ düzeyinde, 20-30 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine $p<.05$ düzeyinde, gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.29. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan Doğasına İlişkin Sayıtlar Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
İnsan Doğası	20-30 Yaş	56	115,03	5,018	3	,170
	31-40 Yaş	88	95,48			
	41-50 Yaş	45	93,62			
	51 ve Üstü	11	94,82			
	Toplam	200				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Doğasına İlişkin Sayıtlar Alt boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,018$; $p>.05$).

Tablo 4.30. Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Alma Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Okulda Doğru Karar Alma	20-30 Yaş	56	98,21	5,259	3	,154
	31-40 Yaş	88	92,88			
	41-50 Yaş	45	113,23			
	51 ve Üstü	11	121,05			
	Toplam	200				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Alma Alt boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=5,259$; $p>.05$).

Tablo 4.31. Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler	20-30 Yaş	56	98,44	4,717	3	,194
	31-40 Yaş	88	93,25			
	41-50 Yaş	45	112,67			
	51 ve Üstü	11	119,23			
	Toplam	200	98,44			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olması İçin Yapılması Gerekenler Alt boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=4,717$; $p>.05$).

Tablo 4.32.A. Örgütsel Kültür Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları	20-30 Yaş	56	91,11	8,414	3	,038
	31-40 Yaş	88	96,78			
	41-50 Yaş	45	122,00			
	51 ve Üstü	11	90,14			
	Toplam	200				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt boyutundan aldıkları puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=8,414$; $p<.05$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlama analizlerine geçilmiştir. Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı farklılık bulunduğunda farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak non-parametrik Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.32.B. Örgütsel Kültür Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Gruplar	20 -30	31-40	41-50	51 ve üstü
20-30 Yaş	$\bar{x}=43,89$	$p>.05$	$p<.05$	$p>.05$
31-40 Yaş		$p<.05$	$p<.05$	$p>.05$
41-50 Yaş		$\bar{x}=61,39$	$\bar{x}=77,97$	$p>.05$
51 ve üstü				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt boyutundan aldıkları puanların yaş düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney-U analizleri sonucunda söz konusu farklılıkların 20-30 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine $p<.05$ düzeyinde, 31-40 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu arasında 41-50 yaş grubu lehine $p<.05$ düzeyinde, gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların

sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.33. Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Örgütsel Kültür	20-30 Yaş	56	86,41	7,163	3	,067
	31-40 Yaş	88	101,60			
	41-50 Yaş	45	117,14			
	51 ve Üstü	11	95,36			
	Toplam	200				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,163$; $p>.05$).

MEDENİ DURUM

Tablo 4.34. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sosyal Çevre	Evli	138	29,6449	3,71189	,31598	2,748	198	,007
	Bekar	62	28,0968	3,62464	,46033			
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt boyutundan aldıkları puanların medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t= 2,748$; $p<.05$). Söz konusu bu farklılık evli öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Yani evli öğretmenlerin sosyal çevreye ait puanları bekar öğretmenlerden önemli ölçüde yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.35. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıtlar Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İş ve Çalışma	Evli	138	34,3043	6,62511	,56397			
	Bekar	62	30,2097	7,24996	,92075	3,925	198	,000
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıtlar Alt boyutundan aldıkları puanların medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t= 3,925$; $p<.01$). Söz konusu bu farklılık evli öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Yani evli öğretmenlerin iş ve çalışmaya ait puanları bekâr öğretmenlerden önemli ölçüde yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.36. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan Doğasına İlişkin Sayıtlar Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İnsanın Doğası	Evli	138	16,0507	3,02139	,25720			
	Bekar	62	15,7742	2,46563	,31314	,632	198	,528
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Doğasına İlişkin Sayıtlar Alt boyutundan aldıkları puanların medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t= ,632$; $p>.05$).

Tablo 4.37. Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Alma Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Okulda Doğru Karar Alma	Evli	138	45,6087	3,12381	,26592			
	Bekar	62	44,0645	3,16679	,40218	3,219	198	,002
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Alma Alt boyutundan aldıkları puanların medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t= 3,219$; $p<.05$). Söz konusu bu farklılık evli öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Yani evli öğretmenlerin okulda doğru karar almaya ait puanları bekâr öğretmenlerden önemli ölçüde yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.38. Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler	Evli	138	45,1014	2,22556	,18945			
	Bekar	62	43,7742	1,64386	,20877	4,206	198	,000
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt boyutundan aldıkları puanların medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t= 4,206$; $p<.01$). Söz konusu bu farklılık evli öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Yani evli öğretmenlerin bir kurumun başarılı olabilmesi için

yapılması gerekenlere ait puanları bekâr öğretmenlerden önemli ölçüde yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.39. Örgütsel Kültür Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları	Evli	138	86,2391	10,79913	,91928			
	Bekar	62	85,6290	9,82508	1,24779	,380	198	,705
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt boyutundan aldıkları puanların medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t= ,380$; $p>.05$).

Tablo 4.40. Örgütsel Kültür Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt Boyutu Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları	Evli	138	216,6739	17,70486	1,50714			
	Bekar	62	208,7742	17,43035	2,21366	2,932	198	,004
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt boyutundan aldıkları puanların medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t= 4,206$; $p<.05$). Söz konusu bu farklılık evli öğretmenler lehine gerçekleşmiştir..

Tablo 4.41 Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Örgütsel Kültür	Evli	138	216,6739	17,70486	1,50714			
	Bekar	62	208,7742	17,43035	2,21366	2,932	198	,004
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t= 4,206$; $p<.05$). Söz konusu bu farklılık evli öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

MEZUNİYET DURUMU

Tablo 4.42. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sosyal Çevre	Fakülte	167	29,3054	3,87409	,29979			
	Lisansüstü ve Doktora	33	28,4545	2,95900	,51510	1,194	198	,234
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt boyutundan aldıkları puanların mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t= 1,194$; $p>.05$).

Tablo 4.43. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıtlar Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İş ve Çalışma	Fakülte	167	33,2814	7,19930	,55710			
	Lisansüstü ve Doktora	33	31,7879	6,30356	1,09731	1,110	198	,268
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıtlar Alt boyutundan aldıkları puanların mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t= 1,110$; $p>.05$).

Tablo 4.44. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan Doğasına İlişkin Sayıtlar Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İnsanın Doğası	Fakülte	167	15,9521	3,00964	,23289			
	Lisansüstü ve Doktora	33	16,0303	1,94430	,33846	-,143	198	,886
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İnsanın Doğasına İlişkin Sayıtlar Alt boyutundan aldıkları puanların mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t= -,143$; $p>.05$).

Tablo 4.45. Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Alma Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Okulda Doğru Karar Alma	Fakülte	167	45,1138	3,20846	,24828			
	Lisansüstü ve Doktora	33	45,2121	3,26686	,56869	-,160	198	,873
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Alma Alt boyutundan aldıkları puanların mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -,160$; $p > .05$).

Tablo 4.46. Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler	Fakülte	167	44,5988	2,24698	,17388			
	Lisansüstü ve Doktora	33	45,1515	1,50252	,26156	-1,35	198	,178
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt boyutundan aldıkları puanların mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -1,353$; $p > .05$).

Tablo 4.47. Örgütsel Kültür Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları	Fakülte	167	85,5090	10,64423	,82368			
	Lisansüstü ve Doktora	33	88,7879	9,31651	1,62180	-1,64	198	,101
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Okuldaki Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt boyutundan aldıkları puanların mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -1,648$; $p > .05$).

Tablo 4.48. Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Örgütsel Kültür Ölçeği	Fakülte	167	213,7126	18,62797	1,44148			
	Lisansüstü ve Doktora	33	216,8182	14,00771	2,43843	-,908	198	,365
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -,908$; $p > .05$).

MESLEKİ KIDEM

Tablo 4.49.A. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Sosyal Çevre	1-5 Yıl	22	62,27	13,090	3	,004
	6-10 Yıl	91	103,60			
	11-15 Yıl	33	118,29			
	16 Yıl üstü	54	99,97			
	Toplam	200				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt boyutundan aldıkları puanların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=13,090$; $p<.01$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlama analizlerine geçilmiştir. Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı farklılık bulunduğunda farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak non-parametrik Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.49.B. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Gruplar	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 Yıl üstü
1-5 Yıl	$\bar{x}=38,70$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$
6-10 Yıl		$\bar{x}=61,40$	$p>.05$	$p>.05$
11-15 Yıl			$\bar{x}=33,85$	$p>.05$
16 Yıl üstü				$\bar{x}=43,05$

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt boyutundan aldıkları puanların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney-U analizleri sonucunda söz konusu farklılıkların söz konusu farklılıkların 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler arasında 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehine $p<.01$ düzeyinde, 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehine $p<.01$ düzeyinde, 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine $p<.01$ düzeyinde, gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.50.A. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıtlar Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
İş ve Çalışma	1-5 Yıl	22	76,95	13,230	3	,004
	6-10 Yıl	91	92,02			
	11-15 Yıl	33	126,24			
	16 Yıl üstü	54	108,66			
	Toplam	200				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıtlar Alt boyutundan aldıkları puanların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=13,230$; $p<.01$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlama analizlerine geçilmiştir. Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı farklılık bulunduğunda farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak non-parametrik Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.50.B. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Gruplar	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 Yıl üstü
1-5 Yıl	$\bar{x}=20,77$	$p>.05$	$p<.01$	$p<.05$
6-10 Yıl		$\bar{x}=56,88$	$p<.01$	$p>.05$
11-15 Yıl			$\bar{x}=78,00$	$p>.05$
16 Yıl üstü				$\bar{x}=41,97$

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıltılar Alt boyutundan aldıkları puanların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney-U analizleri sonucunda söz konusu farklılıkların söz konusu farklılıkların 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehine $p<.01$ düzeyinde, 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine $p<.05$ düzeyinde, 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler arasında 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.51.A. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsanın Doğasına İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
İnsanın Doğası	1-5 Yıl	22	148,02	17,411	3	,001
	6-10 Yıl	91	93,23			
	11-15 Yıl	33	100,67			
	16 Yıl üstü	54	93,29			
	Toplam	200				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İnsanın Doğasına İlişkin Sayıltılar Alt boyutundan aldıkları puanların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=17,411$; $p<.01$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlama analizlerine geçilmiştir. Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı farklılık bulunduğunda farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak non-parametrik Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.51.B. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsanın Doğasına İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Gruplar	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 Yıl üstü
1-5 Yıl	$\bar{x}=81,59$	$p<.01$	$p<.01$	$p<.01$
6-10 Yıl		$\bar{x}=51,05$	$p>.05$	$p>.05$
11-15 Yıl			$\bar{x}=22,50$	$p>.05$
16 Yıl üstü				$\bar{x}=32,52$

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İnsanın Doğasına İlişkin Sayıltılar Alt boyutundan aldıkları puanların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney-U analizleri sonucunda söz konusu farklılıkların söz konusu farklılıkların 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehine $p<.01$ düzeyinde, 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehine $p<.01$ düzeyinde, 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehine $p<.01$ düzeyinde, gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.52.A. Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Almaya İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Okulda Doğru Karar Alma	1-5 Yıl	22	104,95	11,598	3	,009
	6-10 Yıl	91	85,92			
	11-15 Yıl	33	119,20			
	16 Yıl üstü	54	111,83			
	Toplam	200				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Almaya İlişkin Sayıltılar Alt boyutundan aldıkları puanların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=11,598$; $p<.01$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlama analizlerine geçilmiştir. Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı farklılık bulunduğunda farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak non-parametrik Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.52.B. Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Almaya İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Gruplar	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 Yıl üstü
1-5 Yıl	$p>.05$	$p>.05$	$p>.05$	$p>.05$
6-10 Yıl		$\bar{x}=56,74$	$p<.01$	$p<.01$
11-15 Yıl			$\bar{x}=78,39$	$p>.05$
16 Yıl üstü				$\bar{x}=84,14$

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Almaya İlişkin Sayıtlar Alt boyutundan aldıkları puanların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney-U analizleri sonucunda söz konusu farklılıkların söz konusu farklılıkların 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehine $p<.01$ düzeyinde, 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine $p<.01$ düzeyinde, gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.53. Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler	1-5 Yıl	22	94,55	6,016	3	,111
	6-10 Yıl	91	91,31			
	11-15 Yıl	33	108,91			
	16 Yıl üstü	54	113,28			
	Toplam	200				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt boyutundan aldıkları puanların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($\chi^2=6,016$; $p>.05$).

Tablo 4.54. Örgütsel Kültür Ölçeği Okullardaki Örgütsel Kültür İle İlgili Uygulamalar Alt Boyutu Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Okullardaki Örgütsel Kültür İle İlgili Uygulamalar	1-5 Yıl	22	91,20			
	6-10 Yıl	91	91,50			
	11-15 Yıl	33	117,08	6,740	3	,081
	16 Yıl üstü	54	109,32			
	Toplam	200				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt boyutundan aldıkları puanların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,016$; $p>.05$).

Tablo 4.55A Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Örgütsel Kültür	1-5 Yıl	22	89,50			
	6-10 Yıl	91	89,34			
	11-15 Yıl	33	126,24	11,634	3	,009
	16 Yıl üstü	54	108,06			
	Toplam	200				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=11,634$; $p<.05$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlama analizlerine geçilmiştir. Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı farklılık bulunduğu farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar

kendi aralarında ikili olarak non-parametrik Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur

Tablo 4.55.B. Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Gruplar	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 Yıl üstü
1-5 Yıl	$\bar{x} = 20,55$	$p > .05$	$p < .01$	$p > .05$
6-10 Yıl		$p < .01$	$p < .01$	$p > .05$
11-15 Yıl		$\bar{x} = 56,55$	$\bar{x} = 78,91$	$p > .05$
16 Yıl üstü				$p > .05$

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney-U analizleri sonucunda söz konusu farklılıkların söz konusu farklılıkların 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehine $p < .01$ düzeyinde, 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehine $p < .01$ düzeyinde, gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

KURUMDAKİ ÇALIŞMA SÜRESİ

Tablo 4.56. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Puan	Grup	$f, \bar{x}$ ve ss Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Sosyal Çevre	1 Yılda az	65	28,3385	3,75115	G.Arası	66,542	2	33,271		
	1-5 Yıl	80	29,6250	3,89214	G.İçi	2725,013	197	13,833		
	6 Yıl ve Üstü	55	29,4727	3,40943	Toplam	2791,555	199		2,40	,093
	Toplam	200	29,1650	3,74539		66,542	2	33,271		
		0								

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt boyutundan aldıkları puanların kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,405$; $p>.05$).

Tablo 4.57A. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Puan	Grup	$f, \bar{x}$ ve ss Değerleri			ANOVA Sonuçları					
		N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
İş ve Çalışma	1 Yılda az	65	43,9231	2,47050	G.Arası	60,528	2	30,264		
	1-5 Yıl	80	45,2000	1,93175	G.İçi	858,252	197	4,357		
	6 Yıl ve Üstü	55	44,8545	1,78904	Toplam	918,780	199		6,947	,001
	Toplam	200	44,6900	2,14872						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıltılar Alt boyutundan aldıkları puanların kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=6,947$; $p<.01$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların heterojen ($L= 4,689$; $p<.01$) olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların heterojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Tamhane's T2 testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.57.B. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıtlar Alt Boyutu Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1 Yıllan az	1-5 Yıl	-1,83462	1,21919	,352
	6 Yıl ve Üstü	-3,94825	1,14948	,002
1-5 Yıl	1 Yıllan az	1,83462	1,21919	,352
	6 Yıl ve Üstü	-2,11364	1,14378	,187
6 Yıl ve Üstü	1 Yıllan az	3,94825	1,14948	,002
	1-5 Yıl	2,11364	1,14378	,187

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıtlar Alt boyutundan aldıkları puanların kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Tamhane's T2 testi sonucunda söz konusu farklılığın bulunduğu kurumda 1 yıldan az çalışan öğretmenler ile 6 yıl ve daha fazla çalışan öğretmenler arasında 6 yıl ve daha fazla çalışan öğretmenler lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.58.A. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan Doğasına İlişkin Sayıtlar Alt Boyutu Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
İnsan Doğası	1 Yıldan az	65	16,276	2,6546	G.Arası	65,612	2	32,806		
	1-5 Yıl	80	16,350	2,8154	G.İçi	1559,143	197	7,914		
	6 Yıl ve Üstü	55	15,036	2,9874	Toplam	1624,755	199		4,145	,017
	Toplam	200	15,965	2,8573						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan Doğasına İlişkin Sayıtlar Alt boyutundan aldıkları puanların kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=.$; $p<.01$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.58.B. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan Doğasına İlişkin Sayıtlar Alt Boyutu Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1 Yıldan az	1-5 Yıl	-,07308	,46978	,988
	6 Yıl ve Üstü	1,24056	,51542	,058
1-5 Yıl	1 Yıldan az	,07308	,46978	,988
	6 Yıl ve Üstü	1,31364	,49278	,030
6 Yıl ve Üstü	1 Yıldan az	-1,24056	,51542	,058
	1-5 Yıl	-1,31364	,49278	,030

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan Doğasına İlişkin Sayıtlar Alt boyutundan aldıkları puanların kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın bulunduğu kurumda 1-5 yıl çalışan öğretmenler ile 6 yıl ve daha fazla süre çalışan öğretmenler arasında 1-5 yıl çalışan öğretmenler lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4.59.A. Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Almaya İlişkin Sayıtlar Alt Boyutu Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F p
Okulda Doğru Karar Alma	1 Yıldan az	65	44,215	2,9606	G.Arası	143,712	2	71,856	
	1-5 Yıl	80	46,137	2,8628	G.İçi	1906,908	197	9,680	
	6 Yıl ve Üstü	55	44,745	3,5963	Toplam	2050,620	199		7,423 ,001
	Toplam	200	45,130	3,2100					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Almaya İlişkin Sayıtlar Alt boyutundan aldıkları puanların kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=.$; $p<.01$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.59.B. Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Almaya İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1 Yıldan az	1-5 Yıl	-1,92212	,51953	,001
	6 Yıl ve Üstü	-,53007	,57001	,650
1-5 Yıl	1 Yıldan az	1,92212	,51953	,001
	6 Yıl ve Üstü	1,39205	,54497	,040
6 Yıl ve Üstü	1 Yıldan az	,53007	,57001	,650
	1-5 Yıl	-1,39205	,54497	,040

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Almaya İlişkin Sayıltılar Alt boyutundan aldıkları puanların kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın bulunduğu kurumda 1 yıldan az çalışan öğretmenler ile 1-5 yıl çalışan öğretmenler arasında 1-5 yıl çalışan öğretmenler lehine $p<.01$ düzeyinde, 1-5 yıl çalışan öğretmenler ile 6 yıl ve daha fazla süre çalışan öğretmenler arasında 1-5 yıl çalışan öğretmenler lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.60.A. Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt Boyutu Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler	1 Yıldan az	65	43,923	2,4705	G.Arası	60,528	2	30,264		
	1-5 Yıl	80	45,200	1,9317	G.İçi	858,252	197	4,357		
	6 Yıl ve Üstü	55	44,854	1,7890	G.Toplam	918,780	199		6,947,001	
	Toplam	200	44,690	2,1487						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt boyutundan aldıkları puanların kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=.$; $p<.01$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.60.B. Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt Boyutu Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi

Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1 Yıldan az	1-5 Yıl	-1,27692	,34854	,002
	6 Yıl ve Üstü	-,93147	,38241	,054
1-5 Yıl	1 Yıldan az	1,27692	,34854	,002
	6 Yıl ve Üstü	,34545	,36561	,641
6 Yıl ve Üstü	1 Yıldan az	,93147	,38241	,054
	1-5 Yıl	-,34545	,36561	,641

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt boyutundan aldıkları puanların kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın bulunduğu kurumda 1 yıldan az çalışan öğretmenler ile 1-5 yıl çalışan öğretmenler arasında 1-5 yıl çalışan öğretmenler lehine $p < .01$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4.61. Örgütsel Kültür Ölçeği Okullardaki Örgütsel Kültür İle İlgili Uygulamalar Alt Boyutu Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

$f, \bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F p
Okulda Örgütsel Kültür	1Yıldan az	65	85,830	9,9742	G.Arası	228,629	2	114,314	
	1-5 Yıl	80	85,087	9,1349	G.İçi	21652,871	197	109,913	1,040 ,355
	6 Yıl ve Üstü	55	87,709	12,6881	Toplam	21881,500	199		
	Toplam	200	86,050	10,4860					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Okullardaki Örgütsel Kültür İle İlgili Uygulamalar Alt boyutundan aldıkları puanların kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,040$; $p > .05$).

Tablo 4.62. Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i> <i>p</i>
Örgütsel Kültür	1Yıldan az	65	210,2000	16,78094	G.Arası	1595,451	2	797,726	
	1-5 Yıl	80	216,5875	17,68694	G.İçi	62551,424	197	317,520	2,512 ,084
	6 Yıl ve üstü	55	215,5455	19,15610	Toplam	64146,875	199		
	Toplam	200	214,2250	17,95400					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam puanlarının kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=2,512$; $p>.05$).

GELİR DÜZEYİ

Tablo 4.63. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Sosyal Çevre	860 -1000Ytl	47	29,7447	3,11705	,45467			
	1000Ytl ve üstü	153	28,9869	3,91015	,31612	1,215	198	,226
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt boyutundan aldıkları puanların gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t= 1,215$; $p>.05$).

Tablo 4.64. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
	860 -1000Ytl	47	32,6809	7,38714	1,07753			
İş ve Çalışma	1000Ytl ve üstü	153	33,1438	6,98628	,56481	-,392	198	,695
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıltılar Alt boyutundan aldıkları puanların gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -,392$; $p > .05$).

Tablo 4.65. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan Doğasına İlişkin Sayıltılar Alt Boyutu Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
	860 -1000Ytl	47	15,8511	3,62946	,52941			
İnsanın Doğası	1000Ytl ve üstü	153	16,0000	2,58793	,20922	-,312	198	,755
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İnsanın Doğasına İlişkin Sayıltılar Alt boyutundan aldıkları puanların gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -,312$; $p > .05$).

Tablo 4.66. Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Alma Alt Boyutu Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Okulda Doğru Karar Alma	860 -1000Ytl	47	44,4894	3,95558	,57698			
	1000Ytl ve üstü	153	45,3268	2,93085	,23695	-1,570	198	,118
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Alma Alt boyutundan aldıkları puanların gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -1,570$; $p > .05$).

Tablo 4.67. Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler	860 - 1000Ytl	47	44,5532	1,63931	,23912			
	1000Ytl ve üstü	153	44,7320	2,28556	,18478	-,498	198	,619
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olması İçin Yapılması Gerekenler Alt boyutundan aldıkları puanların gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -,498$; $p > .05$).

Tablo 4.68. Örgütsel Kültür Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt Boyutu Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları	860 - 1000Ytl	47	86,3191	11,50445	1,67810			
	1000Ytl ve üstü	153	85,9673	10,19186	,82396	,201	198	,841
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt boyutundan aldıkları puanların gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = ,201$; $p > .05$).

Tablo 4.69. Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Örgütsel Kültür Ölçeği	860 -1000Ytl	47	215,2979	18,03730	2,63101			
	1000Ytl ve üstü	153	213,8954	17,97482	1,45318	,467	198	,641
	Toplam	200						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanlarının gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = ,467$; $p > .05$).

BRANŞ

Tablo 4.70. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Sosyal Çevre	Sözel Dersler	85	96,17	3,446	3	,328
	Sayısal Dersler	71	99,36			
	Yabancı Dil	34	116,59			
	Resim-Müzik	10	90,70			
	Beden Eğitimi					
	Toplam	200				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt boyutundan aldıkları puanların branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=3,446$; $p>.05$).

Tablo 4.71.A. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıtlar Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
İş ve Çalışma	Sözel Dersler	85	110,45	11,102	3	,011
	Sayısal Dersler	71	85,37			
	Yabancı Dil	34	114,35			
	Resim-Müzik	10	76,20			
	Beden Eğitimi					
	Toplam	200				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt boyutundan aldıkları puanların branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=11,102$; $p<.05$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlama analizlerine geçilmiştir. Kruskal Wallis-H testi sonucunda

anlamli farklılık bulunduğunda farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak non-parametrik Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.72.B. Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıtlar Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Gruplar	Sözel Dersler	Sayısal Dersler	Yabancı Dil	Resim-Müzik Beden Eğitimi
Sözel Dersler	$\bar{x} = 87,05$	$p < .05$	$p > .05$	$p > .05$
Sayısal Dersler		$p < .05$	$p < .05$	$p > .05$
Yabancı Dil		$\bar{x} = 47,58$	$\bar{x} = 64,32$	$p > .05$
Resim-Müzik Beden Eğitimi				$p > .05$

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıtlar Alt boyutundan aldıkları puanların branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney-U analizleri sonucunda söz konusu farklılıkların sözel dersler ile sayısal dersler arasında sözel dersler lehine $p < .05$ düzeyinde, sayısal dersler ile yabancı dil dersleri arasında yabancı dil dersleri lehine $p < .05$ düzeyinde, gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.73.A. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsanın Doğasına İlişkin Sayıtlar Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
İnsan Doğası	Sözel Dersler	85	108,18	8,934	3	,030
	Sayısal Dersler	71	85,80			
	Yabancı Dil	34	115,49			
	Resim-Müzik Beden Eğitimi	10	88,60			
	Toplam	200				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan Doğasına İlişkin Sayıtlar Alt boyutundan aldıkları puanların branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=8,934$; $p<.05$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlama analizlerine geçilmiştir. Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı farklılık bulunduğu farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak non-parametrik Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.74.B. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsanın Doğasına İlişkin Sayıtlar Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Gruplar	Sözel Dersler	Sayısal Dersler	Yabancı Dil	Resim-Müzik Beden Eğitimi
Sözel Dersler	$\bar{x}=86,61$	$p<.05$	$p>.05$	$p>.05$
Sayısal Dersler		$p<.05$	$p<.05$	$p>.05$
Yabancı Dil		$\bar{x}=48,01$	$\bar{x}=63,43$	$p>.05$
Resim-Müzik Beden Eğitimi				$p>.05$

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği İnsanın Doğasına İlişkin Sayıtlar Alt boyutundan aldıkları puanların branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney-U analizleri sonucunda söz konusu farklılıkların sözel dersler ile sayısal dersler arasında sözel dersler lehine $p<.05$ düzeyinde, sayısal dersler ile yabancı dil dersleri arasında yabancı dil dersleri lehine $p<.05$ düzeyinde, gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.75.A. Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Alma Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Okulda Doğru Karar Alma	Sözel Dersler	85	104,22	10,908	3	,012
	Sayısal Dersler	71	87,24			
	Yabancı Dil	34	124,19			
	Resim-Müzik	10	82,50			
	Beden Eğitimi					
	Toplam	200				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Alma Alt boyutundan aldıkları puanların branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=10,908$; $p<.05$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlama analizlerine geçilmiştir. Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı farklılık bulunduğunda farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak non-parametrik Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.76.B. Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Alma Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Gruplar	Sözel Dersler	Sayısal Dersler	Yabancı Dil	Resim-Müzik Beden Eğitimi
Sözel Dersler	$p>.05$	$p>.05$	$p>.05$	$p>.05$
Sayısal Dersler		$p<.05$	$p<.05$	$p>.05$
Yabancı Dil		$\bar{x}=46,43$	$\bar{x}=63,43$	$p>.05$
Resim-Müzik				$p>.05$
Beden Eğitimi				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Okulda Doğru Karar Alma Alt boyutundan aldıkları puanların branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney-U analizleri sonucunda söz konusu farklılıkların söz konusu farklılıkların sayısal dersler ile yabancı dil dersleri arasında yabancı dil dersleri lehine $p<.05$ düzeyinde, gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.77. Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler	Sözel Dersler	85	104,22	3,332	3	,343
	Sayısal Dersler	71	93,08			
	Yabancı Dil	34	110,94			
	Resim-Müzik	10	86,10			
	Beden Eğitimi					
	Toplam	200				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler Alt boyutundan aldıkları puanların branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=10,908$; $p>.05$).

Tablo 4.78.A. Örgütsel Kültür Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları	Sözel Dersler	85	114,71	15,298	3	,002
	Sayısal Dersler	71	85,13			
	Yabancı Dil	34	87,22			
	Resim-Müzik	10	134,00			
	Beden Eğitimi					
	Toplam	200				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt boyutundan aldıkları puanların branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=15,298$; $p<.01$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlama analizlerine geçilmiştir. Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı farklılık bulunduğu farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak non-parametrik Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.79.B. Örgütsel Kültür Ölçeği Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt Boyutu Puanlarının Branş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Gruplar	Sözel Dersler	Sayısal Dersler	Yabancı Dil	Resim-Müzik Beden Eğitimi
Sözel Dersler	$\bar{x}=88,79$	$p<.05$	$p<.05$	$p>.05$
Sayısal Dersler		$p<.05$	$p>.05$	$p<.05$
Yabancı Dil		$\bar{x}=38,24$	$p<.05$	$p<.05$
Resim-Müzik Beden Eğitimi			$\bar{x}=19,88$	$\bar{x}=19,88$

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Ölçeği Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları Alt boyutundan aldıkları puanların branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney-U analizleri sonucunda söz konusu farklılıkların söz konusu farklılıkların sözel dersler ile sayısal dersler arasında sözel dersler lehine $p<.01$ düzeyinde, sözel dersler ile yabancı dil dersleri arasında sözel dersler lehine $p<.05$ düzeyinde, sayısal dersler ile resim-müzik-beden eğitimi dersleri arasında resim-müzik-beden eğitimi dersleri lehine $p<.05$ düzeyinde, yabancı dil dersleri ile resim-müzik-beden eğitimi dersleri arasında resim-müzik-beden eğitimi dersleri lehine $p<.05$ düzeyinde, gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.82.A. Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları	Sözel Dersler	85	111,61	11,905	3	,008
	Sayısal Dersler	71	81,53			
	Yabancı Dil	34	110,56			
	Resim-Müzik	10	106,60			
	Beden Eğitimi					
	Toplam	200				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2=11,905$; $p<.01$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlama analizlerine geçilmiştir. Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı farklılık bulunduğunda farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak non-parametrik Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.82.B. Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Gruplar	Sözel Dersler	Sayısal Dersler	Yabancı Dil	Resim-Müzik Beden Eğitimi
Sözel Dersler	$\bar{x}=88,79$	p<.01	$p>.05$	$p>.05$
Sayısal Dersler		$\bar{x}=47,31$	p<.01	$p>.05$
Yabancı Dil			$\bar{x}=64,88$	$p>.05$
Resim-Müzik Beden Eğitimi				$p>.05$

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney-U analizleri sonucunda söz konusu farklılıkların söz konusu

farklılıkların sözel dersler ile sayısal dersler arasında sözel dersler lehine $p < .01$ düzeyinde, sayısal dersler ile yabancı dil dersleri arasında yabancı dil dersleri lehine $p < .01$ düzeyinde, gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

ÖĞRETMENLİK TUTUMLARINI ÖLÇME ENVANTERİ İÇİN ANALİZLER

GÖREV

Tablo 4.83. Öğretmenlik Tutumları Puanlarının Görev Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Analizi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Öğretmenlik Tutumları	Müdür ve Md. Yar.	12	89,92	1079,00	1001,000	-,654	,513
	Öğretmen	188	101,18	19021,00			
	Toplam	200					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nden aldıkları puanların görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U analizi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -0.654$; $p > .05$).

CİNSİYET

Tablo 4.84. Öğretmenlik Tutumları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğretmenlik Tutumları	Erkek	109	225,4587	25,09594	2,40375	-	198	,486
	Bayan	91	227,9011	24,10304	2,52669	,698		

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t = -0.698$; $p > .05$).

YAŞ

Tablo 4.85. Örgütsel Kültür Ölçeği İnsan ve Sosyal Çevre İlişkileri Alt Boyutu Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öğretmenlik Tutumları	20-30 Yaş	56	105,20			
	31-40 Yaş	88	106,91			
	41-50 Yaş	45	91,79	7,620	3	,055
	51 ve Üstü	11	60,91			
	Toplam	200	105,20			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nden aldıkları puanların yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=7,620$; $p>.05$).

MEDENİ DURUM

Tablo 4.86. Öğretmenlik Tutumları Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öğretmenlik Tutumları	Evli	138	225,1957	25,95669	2,20958	-		
	Bekar	62	229,6290	21,21570	2,69440	1,179	198	,240

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nden aldıkları puanların Medeni Durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,179$; $p>.05$).

MEZUNİYET DURUMU

Tablo 4.87. Öğretmenlik Tutumları Puanlarının Mezuniyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğretmenlik Tutumları	Fakülte	167	224,6647	25,15748	1,94674	-2,494	198	,013
	Lisansüstü ve Doktora	33	236,2121	19,25610	3,35206			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nden aldıkları puanların mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t = -2,494$; $p < .05$). Söz konusu bu farklılık fakülte mezunu öğretmenler lehine gerçekleşmiştir.

MESLEKİ KIDEM

Tablo 4.88.A. Öğretmenlik Tutumları Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Öğretmenlik Tutumları	1-5 Yıl	22	121,00	17,972	3	,000
	6-10 Yıl	91	113,30			
	11-15 Yıl	33	92,55			
	16 Yıl üstü	54	75,44			
	Toplam	200				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nden aldıkları puanların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($x^2 = 17,972$; $p < .01$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlama analizlerine geçilmiştir. Kruskal Wallis-H testi sonucunda anlamlı farklılık bulunduğunda farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla kullanılan özel bir teknik

bulunmadığından gruplar kendi aralarında ikili olarak non-parametrik Mann Whitney-U analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.88.B. Öğretmenlik Tutumları Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Gruplar	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16 Yıl üstü
1-5 Yıl	$\bar{x} = 52,18$	$p > .05$	$p > .05$	$p < .01$
6-10 Yıl		$\bar{x} = 83,39$	$p > .05$	$p < .01$
11-15 Yıl			$p > .05$	$p > .05$
16 Yıl üstü			$p > .05$	$\bar{x} = 55,49$

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nden aldıkları puanların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonrası Mann Whitney-U analizleri sonucunda söz konusu farklılıkların söz konusu farklılıkların 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında lehine $p < .01$ düzeyinde, 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehine $p < .01$ düzeyinde, gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

KURUMDAKİ ÇALIŞMA SÜRESİ

Tablo 4.89.A. Öğretmenlik Tutumları Ölçeği Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

f , $\bar{x}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F P
Öğretmenlik Tutumları	1 Yıldan az	65	224,230	25,532	G.Arası	7634,258	2	3817,129	6,657 ,002
	1-5 Yıl	80	233,712	24,821	G.İçi	112966,762	197	573,435	
	6 Yıl ve Üstü	55	218,945	20,444	Toplam	120601,020	199		
	Toplam	200	226,570	24,617					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nden aldıkları puanların kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=6,657$; $p<.05$).

ANOVA sonrası hangi post-hoc çoklu karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bunun üzerine varyansların homojen olması durumunda yaygınlıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin bir nedeni de testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.89.B. Öğretmenlik Tutumları Ölçeği Puanlarının Kurumdaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1 Yıldan az	1-5 Yıl	-9,48173	3,99875	,063
	6 Yıl ve Üstü	5,28531	4,38727	,485
1-5 Yıl	1 Yıldan az	9,48173	3,99875	,063
	6 Yıl ve Üstü	14,76705	4,19452	,002
6 Yıl ve Üstü	1 Yıldan az	-5,28531	4,38727	,485
	1-5 Yıl	-14,76705	4,19452	,002

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nden aldıkları puanların kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın bulunduğu kurumda 1-5 yıl çalışan öğretmenler ile 6 yıl ve daha fazla süre çalışan öğretmenler arasında 1-5 yıl çalışan öğretmenler lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

GELİR DÜZEYİ

Tablo 4.90. Öğretmenlik Tutumları Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğretmenlik Tutumları	860 - 1000Ytl	47	227,9574	29,54875	4,31013	,441	198	,660
	1000Ytl ve üstü	153	226,1438	22,98724	1,85841			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nden aldıkları puanların gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=,441$; $p>.05$).

BRANŞ

Tablo 4.91. Öğretmenlik Tutumları Ölçeği Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Öğretmenlik Tutumları	Sözel Dersler	85	109,14	6,563	3	,087
	Sayısal Dersler	71	89,71			
	Yabancı Dil	34	108,22			
	Resim-Müzik	10	77,40			
	Beden Eğitimi					
	Toplam	200				

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumları Ölçeği'nden aldıkları puanların branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($x^2=6,563$; $p>.05$).

Tablo 4.92. Örgütsel Kültür Ölçeği Alt Boyutları ile Öğretmenlik Tutumları Ölçeği Toplam Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Bulunup Bulunmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Öğretmenlik Tutumları Ölçeği		
	N	r	p
Sosyal Çevre	200	-,213	,002
İş ve Çalışma	200	-,048	,496
İnsanın Doğası	200	,002	,974
Okulda Doğru Karar Alma	200	,133	,061
Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler	200	-,071	,318
Okullarda Örgütsel Kültür Uygulamaları	200	-,037	,599

Tabloda görüldüğü üzere, Örgütsel Kültür Ölçeği alt boyutları ile Öğretmenlik Tutumları Ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($r=-.213$; $p<.05$). Söz konusu ilişki negatif yönde gerçekleşmiştir. Yani öğretmenlik tutumları puanları artıkça sosyal çevre puanları azalmıştır.

Tablo 4.93. Örgütsel Kültür Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	İş ve Çalışma	İnsanın Doğası	Okulda Doğru Karar Alma	Bir Kurumun Başarılı Olması İçin Yapılacaklar	Okulda Örgütsel Kültür Uygulamaları	Örgütsel Kültür Toplam Puanı
Sosyal Çevre	r, 593 p, 000	,171 ,015	,383 ,000	,452 ,000	,068 ,337	,567 ,000
İş ve Çalışma	r p	,191 ,007	,315 ,000	,340 ,000	,188 ,008	,585 ,000
İnsanın Doğası	r p		,348 ,000	,152 ,032	-,034 ,631	,297 ,000
Okulda Doğru Karar Alma	r p			,447 ,000	,282 ,000	,655 ,000
Bir Kurumun Başarılı Olması İçin Yapılacaklar	r p				,290 ,000	,624 ,000
Okulda Örgütsel Kültür Uygulamaları	r p					,732 ,000

Tabloda görüldüğü üzere, Örgütsel Kültür Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda sosyal çevreye ilişkin sayıtlılar alt boyutu ile iş ve çalışmaya ilişkin sayıtlılar alt boyutu ($r=.593$; $p<.001$), insanın doğasına ilişkin sayıtlılar alt boyutu ($r=.171$; $p<.001$), okulda doğru karar alma alt boyutu ($r=.383$; $p<.001$), bir kurumun başarılı olması için yapılacaklar ($r=.452$; $p<.001$), örgütsel kültür toplam puanı ($r=.567$; $p<.001$); iş ve çalışmaya ilişkin sayıtlılar alt boyutu ile insanın doğası ($r=.191$; $p<.005$), okulda doğru karar alma ($r=.447$; $p<.001$), örgütsel kültür toplam puanı ($r=$

,297; $p < .001$); okulda doğru karar alma alt boyutu ile bir kurumun başarılı olması için yapılacaklar ($r = .447$; $p < .001$), okulda örgütsel kültür uygulamaları ($r = .282$; $p < .001$), örgütsel kültür toplam puanı ($r = .655$; $p < .001$); bir kurumun başarılı olması için yapılacaklar ile okulda örgütsel kültür uygulamaları ($r = .294$; $p < .001$), örgütsel kültür toplam puanı ($r = .624$; $p < .001$); okulda örgütsel kültür uygulamaları ile örgütsel kültür toplam puanı ($r = .732$; $p < .001$) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer boyutlar arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1.Sonuçlar

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin %54,5'i (109) erkek, %45,5'i (91) bayan yönetici ve öğretmenden oluşmuştur. Buna göre yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre önemli sayılacak derecede bir farklılık görülmemektedir. Bu tablodan yola çıkılarak Anadolu liselerinde erkek öğretmenlerin ilköğretime nazaran daha fazla istihdam edildiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan deneklerin büyük çoğunluğunun öğretmenlerden (%94) oluştuğu gözlenmektedir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğu 20-30 yaş (%28) ve 31-40 yaş (%44) oluşturmaktadır. Buradan hareketle anadolu liselerinde ağırlıklı (%72) olarak (sanıldığına aksine) genç ve orta yaşlı yönetici ve öğretmenlerin görev yaptığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin büyük bir kısmı (%69) evlidir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunu (%83,5) fakülte mezunu öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğu (%45,5) 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Buradan hareketle anadolu liselerinin genç bir öğretim kadrosuna sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin bulundukları kurumdaki çalışma sürelerine göre incelendiğinde büyük bir kısmının (%32,5) 1 yıldan az ve (%40) 1-5 yıl çalışan öğretmen ve yöneticilerden oluştuğu görülmektedir. Buradan hareketle anadolu liselerinde oturmuş bir kadrodan ziyade değişen ve yenilenen bir kadro bulunduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%42,5) sözel derslerin öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırma grubunun “görev” değişkenine göre alt boyutlardan elde edilen görüşlerde: Grubların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş; söz konusu farklılık müdür ve müdür yardımcılarını lehine gerçekleşmiştir. “Okulda Doğru Karar Alma“, “Bir Kurumun Başarılı Olabilmesi İçin Yapılması Gerekenler”, “Okulda Örgütsel Kültür Uygulamaları” ve “Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanları” boyutlarında görüş belirtenler arasında anlamlı bir

farklılaşma belirlenmiştir. Sözü edilen bu boyutlarda denekler “Katılıyorum” ve “Çoğu Zaman” düzeyinde görüş belirtilmiştir. Öğretmenler, müdür ve müdür yardımcılara göre daha düşük düzeyde bir katılım gerçekleştirmişlerdir. Kurumun işleyişini ilgilendiren bu boyutlarda müdür ve müdür yardımcılarının daha yüksek puan almaları, kurumun işleyişinden birinci derecede sorumlu oldukları için hataları, aksaklıkları öğretmenlerden daha iyi, daha önce görme imkânına sahip olmaları ve kendilerini çözüm mercii hissettikleri için bu konularda daha yüksek katılım göstermiş oldukları söylenebilir.

109’u erkek, 91’i bayan 200 kişiden oluşan örneklem grubunda “cinsiyet” değişkenine göre alt boyutlar temelinde araştırma grubundan elde edilen görüşlerde: “Bir Kurumun Başarılı Olması İçin Yapılması Gerekenler” ve “Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanları” boyutlarında görüş belirtenler arasında erkekler lehine anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir. Sözü edilen bu boyutlarda denekler “Katılıyorum” ve “Çoğu Zaman” düzeyinde görüş belirtilmiştir. Buradan hareketle andolu liselerinde öğretmenler ve yöneticiler arasında görevin yerine getirilmesinde yardımlaşmanın önemsendiği, yönetici ile öğretmenler arasında sürekli bir görüş alış-verişinin olduğu, okullarda personel arasında dostluk ve güvenin hüküm sürdüğü güçlü bir kültürün varlığından söz edilebilir.

Araştırma grubunun “yaş” değişkenine göre alt boyutlar temelinde araştırma grubundan elde edilen görüşlerde: “İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıltılar” ve “Okulda Örgütsel Kültür Uygulamaları” boyutlarında anlamlı farklılaşma oluşmuştur. Buna göre 31-40 yaş ile 41-50 yaş grubundaki kişilerin “İş ve Çalışmaya İlişkin Sayıltılar” katılım düzeyleri daha yüksektir. 41-50 yaş grubundaki kişilerin “Okulda Örgütsel Kültür Uygulamaları” algılama düzeyleri daha yüksektir. Buradan hareketle yaş ilerledikçe öğretmenlerin iş ve görevi yaşamlarının temel bir ögesi olarak gördükleri söylenebilir. Tecrübeylede doğru orantılı olarak deneklerin örgütsel kültürü algılama düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Araştırma grubunun “medeni durum” değişkenine göre alt boyutlar temelinde araştırma grubundan elde edilen görüşlerde: “Bir Kurumun Başarılı Olması İçin Yapılması Gerekenler”, “Okulda Örgütsel Kültür Uygulamaları”, “İş ve Çalışmayla İlgili Sayıltılar”, “Okulda Doğru Karar Alma”, “Sosyal Çevreye İlişkin Sayıltılar” boyutlarında evli olanların daha yüksek ortalama gösterdikleri görülmektedir.

Buradan hareketle evli deneklerin bekâr deneklere göre daha çok sosyal oldukları, daha toplumcu bir kültürü benimsedikleri söylenebilir. Evli öğretmenlerin toplumla daha içli dışlı olmaları, toplum tarafından okuldaki statülerine ek olarak toplum tarafından baba, koca gibi sıfatlar almalarının sosyalleşmenin bir göstergesi olarak sayılabilir. İş ve çalışmaya ilişkin sayıtlılara bakıldığında ideal iş için çevreye ve memlekte yararlı olmak ile iyi fiziksel koşullara sahip olmalı sorularına “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buradan hareketle okullarda toplumcu (kollektif) ilişkilere önem verdikleri söylenebilir.

“Okulda Örgütsel Kültür Uygulamaları” boyutunda yönetici ve öğretmenlerin ‘Her Zaman’ düzeyinde ‘Yönetici ve öğretmenlerin, tüm öğrencilerde yüksek başarı bekler’ şeklinde görüş belirttikleri, ‘Çoğu Zaman’ düzeyinde ise ‘Okuldaki değerlerin aile ve toplumda egemen değerlerle benzerlik gösterir.’, ‘Öğretmenler arasındaki çatışmalar anlayış içinde çözülür.’, ‘Okula yeni gelen öğretmen kısa sürede okula, öğretmenlere alışır.’, ‘Okulun başarılı olması için herkes üzerine düşeni yapar.’, ‘Okulla ilgili önemli kararlar, öğretmenler kurulunda alınır.’, ‘Öğretmenler arası iyi bir yardımlaşma ve işbirliği alışkanlığı vardır.’ şeklinde görüş belirtmişlerdir. Buradan hareketle yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre okulda uyum, kaynaşma, dostluk, güven, görevini tam yapma, yüksek başarı beklentisine sahip olma toplumculuk özelliklerinin ağır bastığı bir kültürden söz edilebilir.

Güçlü örgütsel kültürlerde yer alan risk üstlenme, başarıyı ödüllendirme, yarışma, hatalarda hoşgörü, sonuç merkezli olma durumların ikinci planda kaldığı görülmektedir. Evli öğretmenlerin bu boyuttan yüksek puan almalarında egemen örgütsel kültürün toplumculuk özelliğiyle açıklanabilir.

Araştırma grubunun “kıdem” değişkenine göre alt boyutlar temelinde araştırma grubundan elde edilen görüşlerde: “Sosyal Çevreye İlişkin Sayıtlılar”, “İş ve Çalışmayla İlgili Sayıtlılar”, “İnsanın Doğasına İlişkin Sayıtlılar”, “Okulda Doğru Karar Alma”, ve “Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanları” boyutlarında görüş belirtenler arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir. Söz konusu bu farklılık “İnsanın Doğasına İlişkin Sayıtlılar” boyutu haricinde hep 6-10 yıllık, 11-15 yıllık ve 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

“Sosyal Çevreye İlişkin Sayıtlılar” alt boyutunda yönetici ve öğretmenler ‘Kesinlikle Katılıyorum’ düzeyinde ‘İnsanını mesleğinde kendisini geliştirmesi için

fırsatlar verilmelidir.’ maddesini görüş olarak belirtilmiştir. Yine ‘Katılıyorum’ düzeyinde ‘Çatışmalar uzlaşarak çözümlenebilir.’ , ‘Grubun vereceği kararlar bireysel kararlardan daha iyidir.’ , ‘Öğretmenler veliler üzerinde etkili olabilir.’ Maddelerini görüş olarak belirtmişlerdir. Buradan hareketle egemen örgütsel kültürün gelişme ve uzlaşmaya açık, toplumcu ve çevreye karşı etkin (aktif) bir kültürün oluştuğunu söyleyebiliriz. Kıdem artıkça bu kültürün benimsenme ve gösterilme düzeyinin arttığı söylenebilir.

“Okulda Doğru Karar Alma” alt boyutunda yönetici ve öğretmenler ‘Katılıyorum’ düzeyinde en çok sırasıyla ‘Okulda doğru karar vermek için konuyla ilgili bilgi toplanmalı, tartışmalar yapılmalıdır.’ , ‘Uzman görüşü alınmalıdır’ , ‘Yasa, yönetmelik gibi metinlere başvurulmalıdır’ görüş belirtmişlerdir. İlk iki maddeye bakılarak gerçek (doğru) kararın alınmasında nesnel ve bilimsel gerçeklerin tercih edildiğini söyleyebiliriz. Yine son maddeye bakılarak gerçek (doğru) kararın alınmasında merkezi ve hiyerarşik bir yapıya sahip MEB teşkilatının ilgili metinlerinin kararların alınmasında hala önemli etken olmaya devam ettiğini söyleyebiliriz. Yine Farklılaşmaların kıdemi büyük olan yönetici ve öğretmenlerin lehine çıkmasına bakılarak örgütsel kültürün çağa ayak uydurarak doğru karar almada da bilimsellik ve nesnelliği öncelik verdiğini ama hiyerarşik teşkilat yapısı ve geleneksel toplum yapısı nedeniyle geleneksel değerlerin gücünü hala muhafaza ettiğini söyleyebiliriz.

“İnsanın Doğasına İlişkin Sayılılar” ise tersi bir durum söz konusu farklılık 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehinedir. Kıdemi az yani genç öğretmenlerin ‘Kısmen Katılıyorum’ düzeyinde ‘insanların eğitim sayesinde mükemmel varlık olabilecekleri, insanların başkalarıyla işbirliği yapma eğilimindedirler’ şeklinde görüş belirtmelerinden yola çıkarak insanlar hakkında olumlu (İyimser) ve işbirliğine önem veren toplumcu bir kültürü benimsedikleri söylenebilir.

Araştırma grubunun “kurumda çalışma süresi” değişkenine göre alt boyutlar temelinde araştırma grubundan elde edilen görüşlerde: “İş ve Çalışmayla İlgili Sayılılar”, “İnsanın Doğasına İlişkin Sayılılar”, “Okulda Doğru Karar Alma” boyutunda, bulunduğu okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl olanların görüşlerinin olumlu olması, bunun yanında 6 yıl ve üstü aynı kurumda çalışan deneklerin daha düşük puan aldığı görülmektedir. Okulda çalışma süresi artıkça yönetici ve öğretmenlerde

insanla ilgili konularda olumsuz düşüncelerin, işle ilgili konularda bireyselliğin, karar almada öznelliğin ve uzmalığın ve bireyciliğin hâkim olmaya başladığı ifade edilebilir. Buradan hareketle yaşanan bazı kötü tecrübelerin insanın doğası konusunda yönetici ve öğretmenleri kötümserliğe ittiği söylenebilir.

Araştırma grubunun “branş” değişkenine göre alt boyutlar temelinde araştırma grubundan elde edilen görüşlerde: “İş ve Çalışmayla İlgili Sayıtlılar”, “İnsanın Doğasına İlişkin Sayıtlılar”, “Okulda Doğru Karar Alma”, “Örgütsel Kültür Ölçeği Toplam Puanları”, “Okuldaki Örgütsel Kültür Uygulamaları” boyutlarında görüş belirtenler arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir. Söz konusu bu farklılıkların en fazla sözel dersler lehine, daha sonra yabancı dil dersleri ve resim-müzik-beden eğitimi dersleri lehine gerçekleşirken en yüksek ortalamaya sahip sayısal dersler lehine manidar bir farklılık gerçekleşmemiştir. “İş ve Çalışmayla İlgili Sayıtlılar” alt boyutunda farklılık sözel dersler ile sayısal dersler arasında sözel dersler lehine, sayısal dersler ile yabancı dil dersleri arasında ise yabancı dil dersleri lehine gerçekleşmiştir. Bu alt boyutta ideal iş ile en yüksek ortalamalar sırasıyla “İdeal iş, insanın ailesine, çevresine ve memleketine yararlı olmalıdır.”, “İdeal iş, iyi fiziksel çalışma koşullarına sahip olmalıdır.”, “İdeal iş, işten atılma riski en az olmalıdır.” önermeleri “katılıyorum” düzeyinde almıştır. Buradan hareketle yöneticiler ve öğretmenler arasında ideal işin nitelikleri konusunda bir uzlaşmanın varlığından söz edilebilir.

Yukarıdaki bulgulara göre ideal işten beklenen en önemli özellik toplumsal fayda özelliğini taşımasıdır. Buradan hareketle toplumda öğretmenlik mesleğiyle ilgili algılamının ailesine, ülkesine ve çevresine yararlı bir kutsal meslek şeklinde olmasının etken olduğunu söyleyebiliriz. İkinci sıradaki iyi fiziksel koşullara sahip olması ve işten atılma riskinin en az olması önermesine bakılarak okullardaki eğitim hizmetlerinin toplumsal özveriye dayalı bir hizmet olarak algılandığı, fakat okullardaki egemen kültürün toplumcu bir kültür olmasına rağmen bireysel rahatlıkların göz ardı edilemediği, bireyci bir alt kültürün kendisini göstermesi şeklinde de yorumlayabiliriz. Küreselleşen dünyamızda ve ülkemizde sosyal yaşamımızda ne yazık ki “maddi değerlerin ve bireyciliğin giderek önem kazandığı” şeklindeki yaygın kanaatlerin haklı çıktığını söyleyebiliriz. Sözel derslerin ve yabancı dil derslerinin sosyal bilimler kategorisinde bulunmasına bakarak okullarda

toplumsal değerlere daha çok önem veren kollektif bir kültürün egemen olduğu görülmektedir.

“İnsanın Doğasına İlişkin Sayıltılar” alt boyutundaki farklılık sözel dersler ile sayısal dersler arasında sözel dersler lehine, sayısal dersler ile yabancı dil dersleri arasında ise yabancı dil dersleri lehine gerçekleşmiştir. En yüksek ortalamaya sahip “Genelde insanlar, eğitim sayesinde mükemmel birer varlık olabilirler.” önermesine “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtilmiştir. Buradan hareketle okullarda insan doğasıyla alakalı iyimser görüşlerin hâkim olduğu, insanın iyi, güvenilir ve eğitilebilir bir varlık olarak gördükleri ifade edilebilir.

“Okulda Doğru Karar Alma” alt boyutundaki farklılık yabancı dil dersleri lehine gerçekleşmiştir. Bu boyutta en yüksek “Okulda doğru kararlar verebilmek için, konuyla ilgili bilgi toplanmalı ve tartışmalar yapılmalıdır.”, “Okulda doğru kararlar verebilmek için, konunun uzmanı olan kişilerin görüşleri alınmalıdır.” önermelerine “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtilmiştir. Yine katılıyorum düzeyinde “Okulda doğru kararlar verebilmek için, ilgili yönetsel metinlere (yasa, tüzük, yönetmelik) başvurulmalıdır.”. “Okulda doğru kararlar verebilmek için, yaşlı, deneyimli öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır.” önermelerine görüş belirtilmiştir. Buradan hareketle deneklerin yönetim eğilimlerinde nesnellik ve bilimselliğe önem verdikleri, geleneksel bürokratik değerlere pek önem vermedikleri görülmektedir.

“Okuldaki Örgütsel Kültür Uygulamaları” alt boyutundaki farklılık sözel dersler ile resim-müzik-beden eğitimi dersleri lehine gerçekleşmiştir. Genelde “arasıra” ve “çoğu zaman” düzeyinde görüş belirtilmiştir. Buradan hareketle egemen kültürün toplumcu, sosyal bir kültür olduğu söylenebilir.

Araştırma grubundan Öğretmenlik Tutum Envanterinden elde edilen puan (226)’dır. Aynı ölçekten elde edilecek minimum ($68 \times 1 = 68$) ve maksimum ($68 \times 5 = 340$) puan ölçüt alındığında öğretmenlerin orta değerden ($68 \times 3 = 204$) daha yüksek bir (226) olduğu görülmektedir. Anadolu liselerinde görev yapan idareci ve öğretmenler olumlu tutuma sahiptirler. Toplumda öğretmenlik mesleğinin kutsal bir meslek sayılması, diğer mesleklere göre çalışma şartlarının daha iyi olması, öğretmenlik tutumlarının olumlu olmasını etkileyen etmenler olarak düşünülebilir.

Öğretmenlik Tutum Envanteri “kıdem” değişkenine göre araştırma grubundan elde edilen görüşlerde: 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve

üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Fakat 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler arasında 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bu tablonun oluşmasında, 6-10 yıllık kıdeme sahip 91 öğretmene karşılık 16 yıl ve üstü kıdeme sahip 54 öğretmenin olması önemli bir etkidir.

Öğretmenlik Tutum Envanteri ile Örgütsel Kültür Ölçeği “Sosyal Çevreye İlişkin Sayıtlar” alt boyu arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Buradan hareketle öğretmenlerin demokratik ve otoriter tutumlarıyla sosyal çevreye karşı edilgen inançları arasındaki ilişkinin negatif olması doğaldır. Dinamik bir meslek olan öğretmenlik ile okul kültürü arasında negatif bir ilişki bulunmasının doğal karşılanması gerektiği söylenebilir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak Anadolu liselerinde değişime açık, aktif, güçlü bir kültürün değişime açık, aktif, toplumcu, güçlü bir kültürün oluştuğu söylenebilir.

9.2. Öneriler

9.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

- Okul kültürünün nasıl oluşturulacağı ve sürdürüleceği konusunda hizmet içi eğitim verilerek öğretmenlerin bu konuda daha bilinçli yetişmeleri sağlanabilir.
- Okullar yönetimimde giderek daha fazla nem kazanan okul kültürü öğretmen yetiştiren üniversitelerde ve yüksek lisans programlarında müstakil ders olarak okutulmalıdır.
- Her okul kendi okul kültürünü oluşturmayı hedef haline getirebilir. Bunun için Toplam Kalite Uygulamaları çerçevesinde gerekli çalışmalar yapılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı okul kültürü ile ilgili okullarda çalışma yapmayı özendirir ve bu çalışmaları ödüllendirerek takibini sağlayabilir.
- Sadece okuldaki yönetici ve öğretmenlerin değil okulda bulunan diğer üyelerin (Okul Aile Birliği, Güvenlik gibi) bu konuda bilinçlendirilmesi gerekmektedir.
- Okul içerisinde kültürü geliştirmek ve yeni katılan üyelere aktarak amacıyla törenler, piknikler, pazar kahvaltıları, doğum günü partileri düzenlenebilir.
- Öğretmen yetiştiren üniversitelerin eğitim kalitesi daha da arttırılmalıdır.
- Öğretmenlik formasyonu almamış kişiler öğretmen olarak atanmamalıdır.

- Öğretmenlik mesleğini cazip hale getirmek için öğretmenlerin yaşam standartları iyileştirilebilir.

- Okulda görevin başarıyla yertine getiren, çalıştığı okulun gelişmesine katkıda bulunan çalışanlar zamanında, tatminkar düzeyde (maddi, manevi) ödüllendirilmelidir.

- Okullarda etkili öğretim için uygun bir okul ortamı inşa edilmelidir. Bunun sağlanması için, öğrenciler arasında ayırım gözetmeyen, demokratik bir şekilde ve her kesimin katılımıyla oluşturulmuş okul kuralları oluşturulmalı ve bu kurallara herkesin uyması sağlanmalı ve idare tarafından bu konunun takibi yapılmalıdır . Ayrıca, ders dışı etkinlikler ve okul törenlerinin de öğrenci katılımı ve başarısını artıracak şekilde düzenlenmesi gerekir.

- Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları daha nitelikli öğretmenler yetiştirmeye yönelik değişimler gerçekleştirmelidir. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı, YüksekÖğretim Kurulu, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ve sendikalar birlikte çalışmalıdır.

- Okulda başarı ve etkili bir eğitim için, bütün ilgililerin katılımına dayanan takım çalışması anlayışı yerleştirilmelidir. Bunun için her ders gününün başlangıcı ve bitiminde küçük toplantılar düzenlenebilir. Ayrıca, okulda takım ruhunun geliştirilmesi için sosyal etkinliklere önem verilmelidir.

9.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- Bu araştırmanın örneklemini genişletilerek tekrarlanabilir.
- Sadece öğretmenler üzerinde yapılan bu araştırma öğrenci ve velilerinde görüşleri alınarak geniş bir araştırma yapılabilir.

- Bu araştırmaya ek olarak okul kültürünün öğrencinin başarısına olan etkileri de araştırılabilir.

- Bu araştırma kuruluşu yüzyılı geçmiş okulların kültürlerini belirleme amacıyla tekrarlanabilir. Bu okullarda öğrenci ve öğretmen alt kültürleri belirlenerek iki alt kültür arasındaki farklılıklar ortaya konulabilir.

KAYNAKÇA

- ADA, Sefer ve ÜNAL, Semra. 1999, Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Marmara Üniversitesi Yayın No: 646, Teknik Eğitim Fakültesi Yayın No:13, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaası, İstanbul.
- AKYÜZ, Yahya. 1999, Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999'a). 7. Baskı, : Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- AYDIN, Mustafa. 1986, Çağdaş Eğitim Denetimi. Ankara, İm Eğitim Yayın Danışmanlık A.Ş.
- AYDIN, Oktay. 1993, Sınıf Öğretmeni Adaylarının Psikolojik İhtiyaçları ile Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişki, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- ARSLAN, Hasan; KURU, Mahmut. ve SATICI, Ayşe, 2005. “İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgüt Kültürünün Karşılaştırılması” Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, sayı:44 s.449-472.
- BAKAN, İsmail. BÜYÜKBEŞE, Tuba., BEDESTENCİ, H. Çetin. 2004, Örgüt Sırlarının Çözümünde Örgüt Kültürü Teorik ve Ampirik Yaklaşım. İstanbul, Aktüel Yayınları.
- BALCI, Ali. 1992. “İlköğretimde Öğretmen Niteliğinin Geliştirilmesi, Türkiye”de İlköğretim Sempozyumu” (MEB, H.Ü. Eğitim Fakültesi ve UNICEF işbirliği ile 21-22 Mayıs 1992’de Düzenlendi)’ sunulan bildiri.
- BALCI, Ali. 1996. “Etkili Okul ve Türkiye’de Uygulanabilirliği” Yeni Türkiye Dergisi Eğitim Özel Sayısı sayı:7.
- BALCI, Ali. 2002, Etkili Okul Geliştirme, Ankara, Pagem A Yayıncılık.
- BAŞARAN, İbrahim, Ethem. 1996, Türkiye Eğitim Sistemi. Yargıcı Matbaası, Ankara.
- BAŞARAN, İbrahim, Ethem. 1998, Eğitim Psikolojisi. Aydın Yayınları. Ankara.
- BAŞARAN, İbrahim, Ethem.2000, Eğitim Psikolojisi. 5.Baskı, Feryal Matbaası, Ankara.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit. 1995, Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

- BERBEROĞLU, Güneş, N., BESLER,S., TONUS,Z., 1998. “Örgüt Kültürü: Anadolu Üniversitesi İİBF Örgüt Kültürü Araştırması”Anadolu Ün. İİBF Dergisi c.14 s.1-2, sayfa, 29-52, Eskişehir.
- BURSALIOĞLU, Ziya. 2005, Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. PagemA Yayıncılık, Ankara.
- BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş ve ÇİVİ, Cuma. 1997, Öğretim Metodları. Özeğitim Basım Yayın Dağıtım Ltd, İstanbul.
- BÜYÜKKARAGÖZ, Selçuk ve Diğerleri. 1998, Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Mikro Yayıncılık, Konya.
- BOZKURT, Tülay. 1996, İşletme Kültürü. Türk Psikologları Derneği Yayınları, İstanbul.
- CAN, Halil. 1991, Yönetim ve Organizasyon. Ankara, Adım Yayıncılık.
- CELEP, Cevap. 2004, Meslek Olarak Öğretmenlik (Ed. Cevat Celep). Anı Yayıncılık, Ankara.
- CELEP, Cevat. 2000, Sınıf Yönetimi ve Disiplin. Anı Yayıncılık, Ankara.
- CÜCELOĞLU, Doğan. 1997, İnsan ve Davranışı. Remzi Kitapevi, İstanbul.
- ÇARIYEV, Devrangelidi. 2004, Kamu İşletmelerinin Örgüt Kültürünün Karakteristik Özelliklerinin Tanımlanmasına Yönelik Bir Araştırma: Marı Şehri Örneği, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- ÇELİK, Vehbi. 1993, “Eğitim Yönetiminde Örgütsel Kültür ve Önemi” Amme İdaresi Dergisi, c.26 s.2 sayfa, 135-145.
- ÇELİK, Vehbi. 2002, Okul Kültürü Ve Yönetimi. Ankara, Pagem A Yayıncılık,
- ÇELİKKAYA, Hasan. 1998, Eğitim Sosyolojisi (Pedagogik Formasyon Amaçlı). Alfa Yayıncılık, İstanbul.
- ÇELİKTEN, Mustafa. 2006, “Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Müdürün Roller” Eğitim ve Bilim, cilt:31, sayı:140, s.56-61.
- ÇETİN, Münevver Ölçüm. 2004, Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- DÖNMEZER, Sulhi. 1994, Toplumbilim. İstanbul, Beta Yayınları,.
- EREN, Erol. 2006, Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, İstanbul, Beta Yayınları.

- ERDEM, Ferda. 1996, İşletme Kültürü. Ankara, Friedrich-Nauman Vakfı ve Akdeniz Ün. İİBF Yayınları.
- ERDEM, Ferda; ÖZEN, Janset. 2001, “Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları” Akdeniz İİBF Dergisi, c.1,sayı;1 s.33-57, Antalya.
- ERDOĞAN, İlhami. 1994, İşletmelerde Davranış, İstanbul, Beta Yayınları.
- ERTEKİN, Yücel. 1978, “Örgüt İklimi” Amme İdaresi Dergisi, c.11 s.2 sayfa, 19-20.
- EYÜBOĞLU, Özgür. 2006, Okul Kültürünün Oluşturulmasında Öğretmenlerin Rolü, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- FİDAN, Nurettin. 1996, Eğitim Psikolojisi Okulda Öğrenme ve Öğretme. Anı Yayınları, Ankara.
- FİDAN, Nurettin ve EREN, Münire. 1998, Eğitime Giriş. Alkım Yayınları, İstanbul.
- FREEDMAN, J.L., SEARS, D.O., CARLSMİTH, J.M. 2003,Sosyal Psikoloji (Çeviren: Ali Dönmez) İmge Yayıncılık, Ankara.
- TOLAN, Barlas., İSEN, Galip., SÖNMEZ, Veysel., 2006, Ben ve Toplum . Salyongoz Yayıncılık, İstanbul.
- GÖKALP, Ziya.1970, Türkçülüğün Esasları, MEB Yayınları, Ankara.
- GÜMÜŞELİ, Ali İlker. 2006, “Okul Kültürü ve Liderlik” Artı Eğitim Dergisi, sayı:14 s.8.
- Turhan, Mümtaz, 1969, Kültür Değişmeleri, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- GÜNDÜZ, Hasan Basri. 2005, Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Ed. Mehmet Durdu Karşı). PagemA Yayıncılık, Ankara.
- GÜRKAN, Tanju . 1993, “İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları ile BenlikKavramları Arasındaki İlişki”, Basılmamış Araştırma. Ankara. Karahan, Esra. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Tutumları Açısından İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, 2003, adlı eserden alınmıştır.
- GÜVENÇ, Bozkurt. 2004, Kültürün ABC’si. YKY Yayınları, İstanbul.
- GÜVENÇ, Bozkurt. 1994, İnsan ve Kültür. Remzi Yayınları, İstanbul.
- GENÇ, Salih Zeki. 2000, “Bilgi Toplumunda Öğretmen Eğitimi” Eğitim Yönetimi Dergisi, Yıl: 6, Sayı: 23.

- HASANOĞLU, Mürteza. 2004, "Türk Kamu Yönetiminde Örgüt Kültürü ve Önemi" Sayıştay Dergisi sayı:52 s.51.
- HESAPÇIOĞLU, Muhsin. 1998, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programı ve Öğretim. 5. Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.
- HOROZOĞLU, Şenol. 1998, "Öğretmenlerin Yakın Gelecekteki Rollerine İlişkin Görüşleri" Eğitim Yönetimi Dergisi, Yıl: 4, Sayı: 14.
- İNCEOĞLU, Metin. 1993, Tutum Algı İletişim. V Yayınları, Ankara.
- İPEK, Cemalettin. 1999. "Resmi Liseler İle Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi" Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, sayı:29, sayfa: 411-442.
- KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem. 1979, İnsan ve İnsanlar. Cem Ofset Matbaacılık, İstanbul.
- KARAHAN, Esra. 2003, Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Tutumları Açısından İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, İstanbul.
- KARASAR, Niyazi. 2006, Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Nobel Yayıncılık, İstanbul.
- KARCIOĞLU, Fatih. 2001, "Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi İlişkisi" Başak Ekonomi Dergisi, (113), Denge Matbaacılık, Ankara, 88-100.
- KARCIOĞLU, Fatih; TİMUROĞLU, M.K., 2004, "Örgüt Kültürü ve Liderlik" Atatürk Üni. İİBF Dergisi c.18 s.1-2 sayfa:324-325.
- KARSLI, Mehmet Durdu ve Diğerleri. 2005, Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Ed. Mehmet Durdu Karslı). PagemA Yayıncılık, Ankara.
- KULAKSIZOĞLU, Adnan. 1995, "Öğretmenlik Mesleğinin Ahlak İlkeleri Konusunda Bir Deneme", Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı 7, İstanbul.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla. 1976, Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları (Program Geliştirme Açısından Bir Yorum). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla. 1997, Eğitim Programları ve Öğretim, Öğretim İlke ve Yöntemleri. Gazi Kitapevi, Ankara.
- MERİÇ, Cemil.1986, Kültürden İrfana. İnsan Yayınları. İstanbul.

- NASRAP, Hülya. 2006, Genel ve Mesleki Liselerde Örgüt Kültürü, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- OĞUZKAN, Ferhan. 1985, Orta Dereceli Okullarda Öğretim. Gül Yayınevi, Ankara.
- OKTAR, İlhan ve BULDUK Sıdıka. 1999, “Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Davranışlarının Değerlendirilmesi”, Milli Eğitim Dergisi. Sayı 142, Ankara.
- OKTAY, Ayla. 1991, “Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri”, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı 3, Marmara Üniversitesi Yayın No: 508, Atatürk Eğitim Fakültesi Yayın No: 13, İstanbul.
- OKTAY, Ayla. “ Okulöncesi Öğretmen Özellikleri ve Öğretmen Yetiştirme”, YAPA 7. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. Eskişehir. Karahan, Esra. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Tutumları Açısından İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, 2003, adlı eserden alınmıştır.
- OKTAY, Ayla ve Diğerleri. 2007, Eğitim Bilimine Giriş (Ed. Ayla Oktay). Pagema Yayıncılık, Ankara.
- ÖZDEMİR, Asım. 2006, “Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar” Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, cilt:4 sayı:4 s.411-433.
- ÖZDEN, Yüksel. 1998, Eğitimde Dönüşüm. Pegem Yayınları, Ankara.
- ÖZDEVECİOĞLU, Mahmut. Haziran 1983, “Organizasyon Kültürü” İktisat ve İş Dünyası Dergisi.
- ÖZKALP, Enver. 1995, “Örgüt Kültürü ve Kurumsal Gelişmeler” Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Dergisi, c.1 s.2 sayfa.59-85.
- ÖZKALP, Enver ve KIREL, Çiğdem. 2003, Örgütsel Davranış. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- ÖRÜCÜ, E. Çakır. “Üretim İşletmelerinde Örgüt Kültürünün Tespitine Yönelik Bir Araştırma” Atatürk Üni. İ.İ.B.F. Dergisi, 13(1), s.19-44.
- ÖZTÜRK, Cemil. 1996, Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

- ÖZTÜRK, Cemil. 1998, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Kurumların Doğuşu: Darülmualimin Rüşdi” Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 137, Ankara.
- ÖZTÜRK, Cemil. 1998, Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- ÖZTÜRK, Cemil. 2001, “ 21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme”, 21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. 1.Baskı, Sedar Yayınları, İstanbul.
- ÖZTÜRK, Hüseyin. 1993, Eğitim Sosyolojisi. 8. Basım, Hatiboğlu Yayınları, Ankara.
- ÖZYURT, Selahattin. 1999, Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Değişim Yayınları, Adapazarı.
- PEHLİVAN, Hülya. Haziran 1997, “Tutumların Doğası ve Öğretimi” Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı: 223, Yıl; 22.
- POYRAZ, Cengiz. 1996, Eğitim Bilimine Giriş. Çantay Sanayi ve Tic. Ltd. Şt., İstanbul.
- SAFRAN, Mustafa. 1998, “Eğitim Sistemi İçinde Öğretmenin Yeri” Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 137.
- SARGUT, Seami, A. 1994, Kùltürlerarası Farklılaşma ve Yönetim. Ankara, Verso Yayınları
- SÖNMEZ, Hülya Çelik. 2005, Okul Müdürlerinin Okul Kùltürünün Oluşturulması, Sürdürülmesi ve Değiştirilmesindeki Rolü, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van.
- SÜMBÜL, Ali, Murat. 2005, Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Editörler: Özcan Demirel, Zeki Kaya) Pagem Yayınları, Ankara.
- ŞEN, Burhan. 2006, Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutumları İle Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, İstanbul.
- ŞİMŞEK, Yücel. 2005, Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kùltürü Arasındaki İlişki. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- ŞİŞMAN, Mehmet. 1994, Örgüt Kùltürü. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

- ŞİŞMAN, Mehmet. 2002, Eğitimde Mükemmellik Arayışı. Ankara, Pagem A Yayıncılık.
- ŞİŞMAN, Mehmet ve TURAN, Selahattin. 2005, Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı (Ed. Yüksel Özden). Pagem A Yayıncılık.
- TAYMAZ, Haydar. 2003, Okul Yönetimi. Ankara, Pagem Yayıncılık.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. 1992, Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- TEKİŞİK, Hüsnü Hüseyin. 1997, “Öğretmenlik, Üniversite Mezunu Herkesin Yapacağı Bir İş Değildir...”, Çağdaş Eğitim Dergisi. Sayı 228, Ankara.
- TEKİŞİK, Hüsnü Hüseyin. 2002, “Öğretmenlerin Meslekte Kendilerini Yetiştirmeleri” Çağdaş Eğitim Dergisi. Sayı 288, Ankara.
- TEMİZ, Yunus. 2001, Öğretmenlik-Eğitim-Aydınlanma. Ezgi Yayınları, Bursa.
- TERZİ, A. Rıza. 2000, Örgüt Kültürü. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- TEZCAN, Mahmut. 1985, Eğitim Sosyolojisi. 5. Basım, Bilim Yayınları, Ankara.
- UNUTKAN, Günsel. 1995, Ataman. İşletmelerin Yönetimi ve Örgüt Kültürü, İstanbul, Türkmen Kitapevi.
- ÜÇÖK, Tengiz. 1989, “Organizasyon Kültürünün Oluşumu”Dokuz Eylül Üniversitesi İİBF Dergisi cilt:4 sayı:1 s.308-321.
- ÜLGEN, Gülten. 1997, Eğitim Psikolojisi. Alkım Yayınları, İstanbul.
- VEYSEL, Sönmez. 2005, Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Anı Yayıncılık, Ankara.
- VURAL, Z., Beril Akıncı. 2005, Kurum Kültürü, İstanbul, İletişim Yayınları.
- YÜCEL, Cemil. 2004, Meslek Olarak Öğretmenlik (Ed. Cevat Celep). Anı Yayıncılık, Ankara.
- YÜKSEL, Galip. 1999, “Öğretmen Adayı Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 19, Sayı 2.
- YÜKSEL, Galip. 2001, “Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Davranış Olarak Sosyal Beceri”, Milli Eğitim Dergisi, sayı: 150.
- ZEMBAT, Rengin. 2007, Eğitim Bilimine Giriş (Ed. Ayla Oktay). PagemA Yayıncılık, Ankara.

EKLER

ÖRGÜT KÜLTÜRÜNÜ DEĞERLENDİRME ANKETİ

Değerli Meslektaşım,

Okul kültürünün okulun verimliliği ve başarısını artıran en önemli etkenlerden biridir. Okul yöneticisi etkili bir okul kültürü oluşturarak öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu artıracak şekilde varsayılmaktadır. Okul kültürünün oluşturulmasında temel görev her ne kadar okul yöneticisine düşse de öğretmen,

öğrenci ve diğer personel olmadan bir yöneticinin tek başına okul kültürünü oluşturmaları düşünülemez.

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünde Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlayacağım “Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Örgüt Kültürüyle İlişkisi Ve Fatih İlçesinde Bir Uygulama” konulu araştırmamda çalışmakta olduğunuz okulun kültürü hakkında öğretmenlerimizin ve yöneticilerimizin görüşlerinize gereksinim vardır. Bu amaçla sizden aşağıda kısaca açıklayacağım ölçek aracılığıyla bu konudaki görüşlerinizi bildirmenizi rica ederim.

"Örgütsel Kültür Anketi" okul kültürü hakkındaki görüşlerinizi ve "Öğretmenlik Tutumlarını Ölçme Envanteri" ise öğretmenlik mesleği hakkındaki görüşlerinizi belirlemek amacıyla kullanılacaktır. Araştırmanın başarılı olabilmesi, vereceğiniz içten ve güvenilir yanıtlara bağlı olacaktır. Vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçlar çerçevesinde bilimsel yöntemlerle değerlendirilecektir. Anket kesinlikle bireysel değerlendirme amacı taşımadığı için **kimliğinizi belirtmenize gerek yoktur.**

Mehmet ÇELİK

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğr.

BÖLÜM 1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde, öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin maddelere yer verilmiştir. Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği çarpı (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

1. Okuldaki göreviniz: ()Okul Müdürü ()Müdür yardımcısı () Öğretmen

2. Cinsiyetiniz: ☐ Erkek ☐ Kadın
3. Yaşınız: ☐ 20–30 yaş ☐ 31–40 yaş ☐ 41–50 yaş ☐ 51 ve üzeri
4. Medeni durum: ☐ Evli ☐ Bekâr ☐ Diğer
5. Öğretmenliğe esas öğrenim durumunuz: ☐ Yüksekokul ☐ Fakülte
☐ Lisansüstü ☐ Doktora ☐ Diğer (Belirtiniz).....
6. Mesleğinizdeki toplam hizmet süreniz: ☐ 1 yıldan az ☐ 1–5 yıl
☐ 6–10 yıl ☐ 11–15 yıl ☐ 16–20 yıl ☐ 20 yıl ve üstü
7. Çalışmakta olduğunuz okuldaki hizmet süreniz: ☐ 1 yıldan az ☐ 1–5 yıl
☐ 6–10 yıl ☐ 11–15 yıl ☐ 16–20 yıl ☐ 20 yıl ve üstü
8. Aylık geliriniz: ☐ 700ytl ☐ 710–850 ytl arası ☐ 860–1000 ytl arası
☐ 1000 ytl ve üzeri
9. Branşınız:
- ☐ Edebiyat, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğr.
- ☐ Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Bilgisayar Öğr.
- ☐ İngilizce ve Almanca Öğr
- ☐ Beden Eğitimi, Resim, Müzik Öğr.

ÖRGÜTSEL KÜLTÜR ANKETİ

İKİNCİ BÖLÜM

Aşağıda, genelde çevre, iş insan, insan ilişkilerine yönelik; özelde okul ve eğitime ilişkin beş grup önerme verilmiştir. Önergeleri dikkatli okuyarak görüşünüzü en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz lütfen.

Seçenekler: 1.Kesinlikle Katılmıyorum, 2.Katılmıyorum, 3.Kısmen Katılıyorum, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum.

	1. Kesinlikle Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Kısmen Katılmıyorum	4. Katılıyorum	5. Kesinlikle Katılıyorum.
1. İnsanlar arasındaki çatışmalar uzlaşılarak çözümlenebilir.					
2. İnsanlar kendi bildiğine hareket etmemeli, çevresindekilere uymalıdır.					
3. İnsan, çevresini değiştirmeye kalkışmamalı, herkesi olduğu gibi kabul etmelidir.					
4. Öğretmenler, veliler üzerinde etkili olabilir ve onları yönlendirebilir.					
5. İnsanın mesleğinde kendini geliştirmesi için fırsatlar verilmelidir.					
6. Bir grubun vereceği kararlar, bireysel kararlardan çok daha iyidir.					
7. Aileler, çocuklarının kendi bildiklerine (bağımsız) hareket etmelerine izin vermemelidir.					
8. Aileler, çocuklarını, sınıfın, okulun en başarılı öğrencisi olmaya teşvik etmelidir.					
9. İş ve oyun birbirinin aynı olan şeylerdir.					
10. İnsanın paraya ihtiyacı olmadığında çalışmasına da gerek yoktur.					
11. İdeal iş, insanın ailesine, çevresine ve memleketine yararlı olmalıdır.					
12. İdeal iş, çok para kazanmaya elverişli olmalıdır.					
13. İdeal iş, iyi fiziksel çalışma koşullarına sahip olmalıdır.					
14. İdeal iş, insana yüksek statü sağlamalıdır.					
15. İdeal iş, işten atılma riski en az olmalıdır.					
16. Genelde insanlar, çalışmaktan pek hoşlanmazlar.					
17. Genelde insanlar, pek sorumluluk almak istemezler.					
18. Genelde insanlar, kontrol edilmedikleri zaman görevlerini gereği gibi yapamazlar.					
19. Genelde insanlar, başkalarıyla işbirliği yapma eğilimindedirler.					
20. Genelde insanlar, eğitim sayesinde mükemmel birer varlık olabilirler.					
21. Okulda doğru kararlar verebilmek için, konuyla ilgili bilgi toplanmalı ve tartışmalar yapılmalıdır.					
22. Okulda doğru kararlar verebilmek için, konunun uzmanı olan kişilerin görüşleri alınmalıdır.					
23. Okulda doğru kararlar verebilmek için, ilgili yönetsel metinlere (yasa, tüzük, yönetmelik) başvurulmalıdır.					
24. Okulda doğru kararlar verebilmek için, yaşlı, deneyimli öğretmenlerin görüşleri alınmalıdır.					
25. Okulda doğru kararlar verebilmek için, üst yöneticilerin görüşlerine başvurulmalıdır.					
26. Okulda doğru kararlar verebilmek için, geçmişteki uygulama ve alışkanlıklara bakılmalıdır.					
27. Bir kurumun başarılı olabilmesi için, personel arasında işle ilgili konularda sürekli bir yarış olmalıdır.					
28. Bir kurumun başarılı olabilmesi için, herkes görevinde başarılı					

olmalıdır.					
29. Bir kurumun başarılı olabilmesi için, işinde başarılı olanlar olmayanlara yardım etmelidir.					
30. Bir kurumun başarılı olabilmesi için, personel arasında sıkı bir dostluk ve güven olmalıdır.					
31. Bir kurumun başarılı olabilmesi için, yöneticiyle personel arasında sürekli bir görüş-alışverişi olmalıdır.					
32. İnsanlar arasındaki çatışmalar uzlaşarak çözümlenebilir.					
33. İnsanlar kendi bildiğine hareket etmemeli, çevresindekilere uymalıdır.					
34. İnsan, çevresini değiştirmeye kalkışmamalı, herkesi olduğu gibi kabul etmelidir.					
35. Öğretmenler, veliler üzerinde etkili olabilir ve onları yönlendirebilir.					
36. İnsanın mesleğinde kendini geliştirmesi için fırsatlar verilmelidir.					

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Aşağıda, okulunuzdaki birtakım uygulama ve durumlara ilişkin bazı cümleler verilmiştir. Sizden beklenen cümleleri dikkatle okuyarak her cümlede ifade edilen uygulama ya da durumun, kendi okulunuzda ne düzeyde gerçekleştiğini belirtmenizdir.

Seçenekler: 1.Hiçbir zaman, 2. Nadiren, 3.Ara sıra, 4.Çoğu zaman, 5. Her zaman.

	1.Hiçbir zaman	Nadiren	3.Ara sıra	4.Çoğu zaman	5. Her zaman
1. Başarılı olan öğretmenler maddi ya da manevi olarak ödüllendirir.					
2. Öğretmenlerin görevle ilgili yapabileceği hatalar, hoşgörü ile karşılanır.					
3. Programla ilgili yenilik ve değişimler, öğretmenlerce kolayca kabul edilir.					
4. Okulda her öğretmen görevini, sıkı kontrolden uzak bir ortamda yapar.					
5. Okula yeni gelen bir öğretmen, kısa sürede okula, öğretmenlere alışır.					
6. Okul personeli arasında karşılıklı bir dostluk ve güven hâkimdir.					
7. Öğretmenlerin mesleki gelişimi için yönetim her türlü desteği sağlar.					
8. Okulun başarılı olması için herkes üzerine düşeni yapar.					
9. Okuldaki her öğretmen görevle ilgili sorumluluk almaktan					

kaçınmaz.					
10. Okulda, sonuçlardan çok, formalite, prosedür ve kurallara önem verilir.					
11. Öğretmenler, okulun amaçlarını aynı şekilde anlayıp yorumlamaktadır.					
12. Okul, aile, toplum ve iş dünyasının beklentilerini karşılamaktadır.					
13. Mesleki konularda öğretmenler arasında bir yarışma vardır.					
14. Öğretmenlerin görevleriyle ilgili konularda yönetim her türlü yardımı sağlar.					
15. Öğretmenler arasında iyi bir yardımlaşma ve işbirliği alışkanlığı vardır.					
16. Okuldaki değerler, aile ve toplumda egemen değerlerle benzerlik gösterir.					
17. Yönetim, öğretmenin göreviyle olduğu kadar sosyal yaşantısıyla da ilgilenir.					
18. Öğretmenler, okulla ilgili düşüncelerini çekinmeden açıklayabilirler.					
19. Yönetim, okul dışından gelebilecek etki ve baskılara karşı okulu korur.					
20. Okulda öğrencilerin eğitim ve beceri ediniminden çok öğretime önem verilir.					
21. Okulla ilgili önemli kararlar, öğretmenler kurulunda alınır.					
22. Öğretmenler arasındaki çatışmalar, karşılıklı anlayış içinde çözümlenir.					
23. Yönetim ve öğretmenler, tüm öğrencilerin çok başarılı olmasını beklerler.					
24. Görevle ilgili belirsiz(yasa ve yönetmeliklerde yer almayan) durumlarda öğretmenler, riski göze alarak kendileri karar verebilirler.					
25. Öğretmenler, konu merkezli eğitim anlayışından çok, öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimserler.					

ÖĞRETMENLİK TUTUMLARINI ÖLÇME ENVANTERİ

Bu envanter, öğretken-öğrenci ilişkilerini ifade eden 68 maddeden meydana gelmiştir. Bu ilişkilerin ne olmasına dair çeşitli görüş ayrılıkları olduğundan cevapların doğru veya yanlış olması söz konusu değildir. İstenen sizin kendi görüşünüzdür. Lütfen her bir maddeyi okuyunuz ve size uygun olan seçeneğin üzerine çarpı (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

Seçenekler: Kuvvetle katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmam, Asla katılmam.

	Kuvvetle Katılım	Katılım	Kararsızım	Katılmam	Asla Katılmam
1. Öğrencilerin çoğu itaatkâr olmalıdır.					
2. Çekingenlik atılganlığa tercih edilir.					
3. Hiçbir zaman öğretimin öğrenci için sıkıcı hale gelebileceği düşünülmemelidir.					
4. Öğretmen(eğlenceli durumlarda) sınıfta birlikte gülerse sınıfı kontrol edemez hale gelir.					
5. Öğrencinin arkadaşlıkları titizlikle kontrol edilmelidir.					
6. Öğrencinin sevdiği ve sevmediği şeyleri açığa vurma doğru değildir.					
7. Öğrencinin hiçbir soru sormaksızın itaatkâr davranması arzu edilir bir şey değildir.					
8. Öğrencilerin evde daha fazla çalışmaları istenmelidir.					
9. Öğrencinin öğreneceği ilk ders, öğretmene tereddütsüz itaat etmektedir.					
10.Öğretmen öğrenciyle asla cinsel problemleri tartışmamalıdır.					
11.Öğretmenin öğrenci problemleriyle fazla meşgul olması beklenemez.					
12.Öğrenciye, soru sormaksızın yetişkine itaat etmesi öğretilmelidir.					
13.Bir öğretmen öğrencilerinin sözlerine fazla inanmamalıdır.					
14.Ana- babasının zapt edemediği çocuğu öğretmenin zapt etmesi beklenmelidir.					
15.Öğretmen bir konuyu bilmediğini öğrencilerin önünde asla ortaya koymamalıdır.					
16.Öğretmenin sınıfta disiplini sağlamak için çok sert olması gerekir.					
17.Hayal gücünün yarattığı masallar yalan söylemek kadar cezalandırılmalıdır.					
18.Bir öğrencinin karşıt cinsle ilgilenmektense mahcup olması daha iyidir.					
19.Öğrencilerin " öğretmenlerin her şeyi en iyi bildiklerini" öğrenmeleri gerekir.					
20.Başarısız öğrenciler genellikle tembel öğrencilerdir.					
21.Öğretmenler, suçluyu bulamadığı zaman bütün sınıfı cezalandırmalıdır.					
22.Derslerini günü gününe tamamlamayan öğrenciler derslerden sonra okulda tutularak dersleri tamamlatılmalıdır.					
23.Kopya çekmek en önemli ahlaki sorunlardan birini teşkil eder.					
24. Öğrenciler, öğretmenlerine, öğretmen oldukları için saygı göstermelidirler.					
25.Öğrencilerin kendilerinden istenen davranışların nedenlerini anlamaları şart değildir.					
26.Öğrencilerin genellikle inceleme konularını seçmeye yetkileri olmamalıdır.					
27.Hiçbir öğrenci otoriteye karşı isyan etmemelidir.					
28.Bütün öğrencilerin sınıfı geçmesi başarı standartlarını düşürür.					

29.Öğrenciler yeterli bir muhakeme yapmaya muktedir değildirler.					
30.Davranış bozukluğu gösteren öğrencinin kendisini suçlu hissetmesi ve kendisinden utanması gerekir.					
31.Derste konuşmak veya sırasından kalkmak isteyen bir öğrencinin daima öğretmeninden izin alması gerekir.					
32.Arkadaşlarına silgi ve tebeşir atmak ağır şekilde cezalandırılmalıdır.					
33.Yetişkinin konuşmak istediği yerde çocuk susmasını bilmelidir.					
34.Öğrenciler cinsel konularda soru sormamalıdır.					
35.Öğrencilere neyi, nasıl yapmaları gerektiği noktası noktasına söylenmelidir.					
36.Öğrencilerin birbirleriyle fısıltı halinde konuşmalarına müsaade edilmemelidir.					
37.Mahcup öğrencilerin ders anlatırken ayakta durmaları istenmelidir.					
38.Öğretmen asla sınıfı kendi haline bırakmamalıdır.					
39.Öğretmen maaşının karşılığı olan işten fazlasını yapması beklenmemelidir.					
40.Sessizlik, başarısızlığın en önemli sebeplerinden biridir.					
41.Sınıf kuralları asla bozulmamalıdır.					
42.Müstehten yazılar yazan öğrenci şiddetle cezalandırılmalıdır.					
43.Okul çalışmalarını en iyi yapmanın tek bir yolu vardır ve bütün öğrenciler bunu izlemelidir.					
44.Okul çalışmalarını öğrencilerin ilgilerine dayamak sonuç vermez.					
45.Okul standartlarını karşılamayan öğrenciler sınıfta bırakılmalıdır.					
46.Çocuklara verilen sözü ara sıra yerine getirmemek gerekir.					
47.Tırnaklarını yiyen bir öğrencinin bundan utanması gerekir.					
48.Bazı öğrencilerinin son derece hassas olması hoş görülmez.					
49.Öğrencilere asla itimat edilmemelidir.					
50.Öğrencilere yaptığımız kısıtlamaların sebebini açıklamamız gerekir.					
51.Bir Öğrencinin kendinden ne beklendiğini tamamen ve daima bilmesi gerekir.					
52.Öğretmen devamlı surette hayali hastalıklardan bahseden bir öğrenciyi nazarı dikkate almamalıdır.					
53.Öğrencileri değerlendirirken önemli olan sonuçtur, gayretli olmaları yetmez.					
54.Öğrencilerin çoğu, öğretmenlerinin kendileri için yaptıklarının kıymetini bilemezler.					
55.Öğretmenin, bazen öğrencilere karşı sabrını yitirmesi bir kabahat değildir.					
56.Modern eğitim ilkeleri öğrenciler için çok kolaylık sağlamaktadır.					
57.Öğrencilerin çoğu, derslerini öğrenmek için yeterli gayret sarf etmezler.					
58.Öğrencilerde doğal olarak itaatsizlik eğilimi vardır.					
59.Günümüz eğitim ilkeleri disipline gereği kadar yer vermemektedir.					
60.Bir sınıfın bütün öğrencileri aynı yeteneklere sahip olmalıdır.					
61.Öğretmenlerin haylazlara karşı sempati göstermesi beklenmemelidir.					
62.Günümüzde, öğretmenlerin daha otoriter davranmalarına ihtiyaç					

vardır.					
63.Saldırgan öğrenciler en büyük problemi teşkil ederler.					
64.Okula yeni gelen öğrenciler öğretmenin işini güçleştirir.					
65.Öğrenciler öğretmenlerini diğer yetişkinlerden daha fazla saymak zorunda değillerdir.					
66.Öğretmen asla sınıfı kendi haline bırakmamalıdır.					
67.Öğretmen öğrencileri nadiren geçekten sevimli bulur.					
68.Öğrenciler kendi kararlarını kendileri verecek kadar olgun değillerdir.					

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ **3163**
Konu: Anket (**Mehmet ÇELİK**)

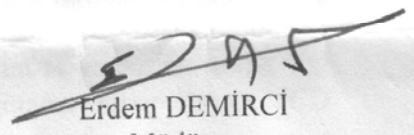
18 Kasım 2007

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

İlgi : a) Valilik Makamının 17.11.2007 tarih ve 18.580 / 3148 sayılı Oluru.
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma
Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) 05/12/2007 tarih ve 3148 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi **Mehmet ÇELİK**'in İlimiz Fatih İlçesinde ekte belirtilen okullarda öğretmenlere uygulanmak üzere "**Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Örgüt Kültürü İle İlişkisi ve Fatih İlçesinde Bir Uygulama**" konulu anket çalışmasını yapma isteği İlgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İlgi(a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

- Ek-1. İlgi(a) Valilik Oluru
- 2. Ek: Anket Soruları.

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 3148
Konu : Anket (Mehmet ÇELİK)

17/12/2007

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a)Yeditepe Üniversitesi'nin 05/12/2007 tarih 7576 sayılı yazısı.
b)Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c)Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d)Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 12/12/2007 tarihli tutanağı.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi **Mehmet ÇELİK'in** İlimiz Fatih İlçesinde ekte belirtilen okullarda öğretmenlere uygulanmak üzere "**Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Örgüt Kültürü İle İlişkisi ve Fatih İlçesinde Bir Uygulama**" konulu anket çalışmalarını yapma hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi **Mehmet ÇELİK'in** İlimiz Fatih İlçesinde ekte belirtilen okullarda öğretmenlere uygulanmak üzere "**Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Tutumlarının Örgüt Kültürü İle İlişkisi ve Fatih İlçesinde Bir Uygulama**" konulu anket çalışmalarını, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

M.A. ÖZER
Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İlgi (a) yazı ve ekleri

OLUR
17/12/2007

Hikmet DİNÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Mehmet ÇELİK, 1979 yılında Balıkesir’de doğdu. İlk ve orta öğrenimini Hilmi Bakırlı İlkoklu ve Bakır Orta Okulunda tamamladı. Lise öğrenimini Manisa Lisesinde tamamladı. 1996 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesini kazanarak, burada lisans eğitimini tamamladı. Milli Eğitim Bakanlığı’nda öğretmen olarak görev yapmaktayım.