

Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Okul Kültürü ile Değer Sistemlerine İlişkin Algıları*

Principals' and Teachers' Perceptions about School Culture and Value Systems

Necla ŞAHİN-FIRAT**
Dokuz Eylül Üniversitesi

Öz

Bu çalışma, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürüne ve değer sistemlerine ilişkin algılarının ne olduğunu ve aralarındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Tabakalı rasgele örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmada, İzmir'deki 50 ilköğretim okulundan (44 resmi, 6 özel) 50 okul müdürü ile 902 öğretmen "Okul Kültürü Ölçeği" ile "Portre Değerler Ölçeği"ni doldurmuşlardır. Araştırma, aritmetik ortalama, standart sapma, r istatistiği ve t - testi kullanılarak çözümlenmiştir. Bulgular şöyle özetlenebilir: Okul müdürleri, okul kültürünü öğretmenlerden daha olumlu algılamaktadırlar. Okul müdürleri "İyilikseverlik" değer boyutuna öğretmenlerden, öğretmenler de "Hazcılık", "Özyönelim" ve "Güvenlik" değer boyutlarına okul müdürlerinden daha fazla önem yüklemişlerdir. Hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasında önemli ilişki saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul kültürü, değer sistemleri, okul müdürleri, öğretmenler.

Abstract

The purpose of this study is to discern the perceptions of primary school principals and teachers towards school culture and value systems and the relationships between them. Stratified random sampling was used in the study. Fifty principals and 902 teachers from 50 primary schools (44 state and 6 private schools) completed the "School Culture Scale" and "Portrait Values Scale". Means, standard deviation, r statistics, and t -test were used to analyze the data. The results were as follows: Principals had more positive perceptions towards school culture compared to teachers. Principals considered "Benevolence" value dimension more important whereas teachers considered "Hedonism", "Self-direction", and "Security" value dimensions more important than the other values. Significant relationship was found between principals' and teachers' perceptions towards school culture and value systems.

Keywords: school culture, values systems, principals, teachers

Summary

Purpose

The purpose of this study is to discern the perceptions of primary school principals and teachers towards school culture and value systems and the relationships between them.

* Bu makale, yazarın "Fırat, Necla (2007). *Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir." adlı kaynağına dayalı olarak hazırlanmıştır. Aynı zamanda çalışma, 25-26 Nisan 2008'de Eskişehir'de yapılan III. Eğitim Yönetimi Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Necla ŞAHİN-FIRAT, DEÜ, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi AD. Buca/İZMİR, necla.sahin@deu.du.tr

Results

Both principals and teachers perceive school culture at the "I agree" level. However, mean scores for all dimensions and the whole of the "School Culture Scale" (SCS) revealed a significant difference in favor of principals. Teachers, on the other hand, considered "Hedonism", "Self-direction", and "Security" value dimensions more important than the others whereas principals considered "Benevolence" value dimension more important. A significant relationship was found between both principals' and teachers' perceptions towards school culture and value systems.

Conclusion and Discussion

Principals' perception level is higher than the teachers when the sub-scales and the whole of the SCS were taken into consideration. This finding is consistent with findings revealed in similar studies (Bakan et al., 2004; Şahin, 2003). Since principals see themselves as the first people to be responsible from the school culture may be one of the reasons of this finding. Research in the field shows that teachers perceive the principals as the best formal representatives of the school culture (İbicioğlu, 1999; Çelik, 2000). As teachers do not feel the same responsibility, criticizing is easier for them. In addition, principals are less modest and they may think that perceiving the school culture negatively may mean that they perceive themselves negatively.

Teachers considered "Hedonism", "Self-direction", and "Security" value dimensions more important compared to principals do. However, they considered "Benevolence" value dimension as less important. It seems that teachers are keen on their individual preferences and autonomy more than the principals. However, they need security more than the principals. As teachers only have responsibility for lecturing and have more free time for themselves, they might have considered the value dimensions "Self-direction", and "Hedonism" more important compared to principals. This is an advantage for teachers since "Self-direction" values assists creativity and dealing with problems. The finding related with the teachers' considering "Hedonism" as a more important value compared to principals is consistent with the findings of the study conducted by Saġnak (2003). The reason for principals' feeling more secure compared to teachers may result from their perceiving themselves closer to political power.

There is a negative relationship between principals' perceptions towards "Power" value dimension and the sub-scale "Integrity and Relatedness" of the SCS. "Power" values include values which signify social status, control power on people and resource. "Power" value types are in Self-enhancement value dimension (Schwartz, 1998) and values in this dimension cause individuals to behave according to their profits no matter they give harm to others (Schwartz, 1992). "Integrity and Relatedness" are appropriate for collectivist cultures such as Turkish culture (Sargut, 2001). According to Hofstede (as cited in Terzi, 2000), in this type of societies "we" is preferred instead of "I"; and identity is formed in this social system. A more emotional connection is sought between the workers of organizations in these societies. The negative relationship between "Power" value type in which individualism has a dominant role and "Integrity and Relatedness" was an expected result. Principals who consider "Power" value type important are autocratic leaders. Since the motivation is fear-based and participation is not allowed in autocratic leadership, it may be difficult for workers to associate themselves with their organizations.

There is a positive relationship between "Universalism" and "Benevolence" value dimensions in the perceptions of principals. In addition, a positive relationship between "Democratic management and Participation", and "Cooperation, Support and Trust" value dimensions in the perceptions of principals. The values in the dimensions of "Universalism" and "Benevolence" take part in the main value dimension called "Self-transcendence" in Schwartz's model (Schwartz, 1998). Principals who assimilate "Self-transcendence" values have a more democratic management

attitude, cooperate with workers, and create a school atmosphere in which feelings of support and trust are dominant. Feelings such as participation, cooperation, and support require a social point of view not individualism.

There is a positive relationship between teachers' perceptions towards "Hedonism" value dimension and "Integrity and Relatedness", "Cooperation, Support and Security" value dimensions. "Hedonism" which is a value related to getting pleasure from life reminds a more optimistic and colorful personality. Since these teachers try to see the positive sides of life, they may have a positive attitude to their schools and cooperate with their colleagues easily. Teachers who highly accept the "Self-transcendence" value which includes "Universalism" and "Benevolence" value types, and "Conservation" value which includes "Tradition", "Conformity", and "Security" value dimensions have a positive perception for school culture. Collectivism is dominant in both "Conservation" and "Self-transcendence" values which emphasize the benefits of society other than the individual him/herself (Schwartz, 1992). In their definition of culture as 'shared tendencies providing corporation and giving an identity to the individual' Hay and Miskel (1996) emphasizes the community not the individual. In this context, except for the dimension "Hedonism", other values namely "Universalism", "Benevolence", "Conservation", "Conformity", and "Security" have a positive relationship with culture which expresses the shared tendencies among communities.

Giriş

Foster, Giroux, Greenfield ve Bates gibi pek çok yazar, eğitim yönetiminin kültürel açıdan çözümlenmesi gerektiği görüşündedirler. Onlara göre bu, yalnızca örgütsel dinamiklerin böyle bir bakış açısından daha iyi anlaşılabilceğini görmenin ötesinde, aynı zamanda kültürün korunması, dönüştürülmesi ve yeniden oluşturulması sürecinde rol oynayan eğitim örgütlerinin temel işlevinin de bir gereğidir. Kültür, aslında eğitsel uygulamaların başlıca kaynağı olup kültürü görmezden gelen bir eğitim yönetimi kuramı, gerçek anlamda bir eğitim yönetimi kuramı olarak görülemez (Akt. Bates, 2001). Bu ve benzeri yaklaşımlarla birlikte, eğitim yönetiminde örgüt kültürü, işgörenlerin değerleri gibi konuların önemi dikkati çekmiş, eğitim örgütlerinin kültürel açıdan çözümlenmesine gereksinme duyulmuştur.

Unutkan'ın (1994) belirttiği gibi, kültür kavramının örgüt yönetimine konu olması pek eskiye dayanmamaktadır. Söz konusu kavram, yeni bir kavram olmamakla birlikte, daha önceleri yalnızca antropoloji, etnografya ve sosyoloji disiplinlerince ele alınmaktaydı. Kültür kavramının örgüt yönetimine konu olması ve örgüt kavramının örgütün etkinlik ve verimliliği üzerinde belirleyiciliğinin anlaşılması, bir süreç içinde gerçekleşmiştir. Örgüt kültürü kuramı 1980'li yıllarda doğmuş ve yönetim kuramına yeni bir bakış açısı getirmiştir. Bu kuramın öncülerinden Peters ve Waterman, yönetim kuramlarının "kapalı sistem-ussal insan" eğiliminden "açık sistem-toplumsal insan" eğilimine doğru bir yönelim gösterdiğini açıklamışlardır. Bu yönetim kuramcıları, örgütlerin başarısını etkileyen temel faktörün örgüt kültürü olduğunu vurgulamışlardır (Akt. Çelik, 2002).

Gerçekten de bu dönemi izleyen yıllarda, yönetim ve örgüt alanında örgüt üyelerinin davranışlarını etkileyen değerler, gelenekler, sayıtlılar, inançlar, semboller gibi öğelerden oluşan örgütsel yaşamın kültürel yönünün araştırılması yoluna gidilmiş, bu doğrultuda Miner'ın (1998) da belirttiği gibi, örgüt kültürünün performans ve verimlilik açısından vardığı sonuçlarla çok önemli bir kavram olduğu belirlenmiştir.

Araştırmacılar, kültürün, bir örgütte en azından dört önemli rolü olduğuna işaret etmektedirler. Çeşitli yazarlardan aktarıldığına göre, bu rollerden birincisi, kültürün ortaklaşa bir kimlik sağlamasıdır. Bu da örgüt üyelerinin örgüt politikalarını ve misyonunu benimsemelerine ve kendilerini örgütün bir parçası olarak hissetmelerine yardımcı olur. İkinci

olarak, örgüt kültürü, herhangi bir durum karşısında işgörenlerin ne söylemesi ya da yapması gerektiğine açıklık getiren, kabul edilebilir ve edilemez davranış normlarını belirler. Üçüncü olarak, bu normlar, müşterilerin gereksinmelerini karşılamak ve dışsal baskılara yanıt vermek için işgörenlerin birlikte hareket etmelerine yardımcı olur. Son olarak, kültür, bir otoriteye bel bağlamayan bir yapı ve kontrol sağlar (Tepeci, 2001). Öte yandan araştırmalar örgüt kültürü ile örgütsel iletişim, iş doyumunu, örgütsel adanma, işbirliği, örgütsel performans ve güdülenme arasında (Aliefendioğlu, 2000; Doran, 1996; Erenler, 2001; Nystrom, 1993; Sarwono, 1990); okul kültürü ile okul güvenliği, öğretmen-öğrenci ilişkisi ve öğretmenin verimliliği arasında pozitif ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır (Atay, 2001; Bass, 2004; İpek, 1999). Araştırmacılara göre, okul kültürü okulların öğrenme çevresinde ve öğrencilerin başarısında da farklılık yaratmaktadır (Almedia, 2005).

Pek çok açıdan, yöneticilerin örgüt kültürünün önemini iyi kavraması gerekir. Çünkü bireylere, formal düzenlemelerin yetersiz kaldığı koşullarda neyin doğru olup olmadığını anlatabilmek için güçlü bir örgüt kültürünün geliştirilmiş olmasına gereksinim vardır. Nitekim Weick (1987), kültürün, bu tür koşullarda eğitim ve diğer tekniklerden daha fazla amaca hizmet edebileceği sonucuna varmıştır. Weick, eğitim vb. tekniklerin, ortaya çıkabilecek her duruma tepki verecek biçimde yöneticileri hazırlayamadığını öne sürmektedir. Oysa paylaşılan değerler ve kültürel değerler, bir kriz durumunda yöneticinin gerekli düzenlemeleri yapabileceği bir temel sağlamaktadır.

Okullarda yönetici ve işgörenlerin ortak davranmasını sağlayan başat unsur okul kültürüdür. Cafoğlu'nun (1995) da belirttiği gibi, okuldaki bütün işgörenlerin aynı inanç etrafında toplanabilmesi için, örgütte herkesin katıldığı ortak bir kültürün yaratılması gerekir. Öğretmen, yönetici, öğrenci ve yardımcı personelin iletişimi sonucu ortaya çıkan etkileşim, okul kültürünün belirleyicileridir. Fakat burada en önemli unsur okul yöneticisidir. Nitekim araştırmalar öğretmenlerin, okul kültürünün en önemli resmi temsilcisi olarak okul müdürlerini gördüklerini ortaya koymaktadır (İbicioğlu, 1999; Çelik, 2000). Ayrıca araştırmalar okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında doğrusal bir ilişki bulunduğunu da göstermektedir (Şimşek, 2003). Gerçekten, Pehlivan'ın (1998) da ifade ettiği gibi, okul müdürünün davranışları büyük önem taşır. Bu önem, ilk olarak eğitim işini üstlenmiş ve doğru davranış kazandırmayı amaçlayan bir kurumun en yetkili temsilcisi olmasından, ikinci olarak da hem öğrenciler hem de işgörenler için otorite figürü olarak rol modeli olmaları gerekliliğinden kaynaklanır.

Kuşkusuz kültürü oluşturan öğelerin her biri ayrı ayrı öneme sahiptir. Ancak örgüt kültürünün öğeleri arasında en önemlisinin değerler olduğu konusunda, alanyazında bir uzlaşma bulunduğu gözlenmektedir. Örneğin Deal ve Kennedy (1982), değerlerden "örgüt kültürünün özü" diye söz etmektedir. Aliefendioğlu (2000) da örgüt kültürü ile örgütsel iletişim arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, örgüt kültürünün oluşumunda, devamında ve aktarılmasında önemli rol oynayan değerlerin örgüt kültürünü en çok etkileyen faktör olduğunu belirlemiştir.

Lewis'in kısaca, belirli bir davranış biçimi veya yaşam tarzıyla ilgili kalıcı bir inanç (Akt. Razik ve Swanson, 1998) olarak tanımladığı değerler gerçekten de bir kültürün tanımlanmasında merkezi bir öğe konumundadır. Çünkü örgüt üyeleri, değerleri ya da sosyal idealleri ve inançları paylaşmak üzere bir örgüte katılırlar. Bu değerler ya da inanç modelleri; mitler, ritüeller, hikayeler, efsaneler ve özel bir dil gibi sembolik araçlarla ifade edilir. Örgüt üyelerince paylaşılan değerler, örgütsel değer sistemini oluşturur ve bu sistem de örgütsel gelişmeleri anlamada biricik anlam ve perspektif sağlar (Wiener, 1988). Mesleki tutumlar (örneğin doyum, yönetime güven, örgütsel adanmışlık), bir örgütte yer alan işgörenlerin değerlerinin gücü ve birbirlerinin değerlerinin benzerliğine ilişkin algı düzeyi tarafından etkilenir (Shepherd, 1997).

Sağlıklı bir okul kültüründe öğretmenler ile okul müdürlerinin ve örgütün değerlerinin uyumu da büyük önem taşımaktadır. Nitekim Turgut (1998), işgörenler ve yöneticiler arasındaki çatışmanın en önemli nedenlerinden birinin değer farklılıkları olduğunu öne sürmektedir. Ayrıca işgörenlerin zaman zaman güçlüklerle karşılaşmalarının gözden kaçırılan bir nedeni de bazı durumlarda işgörenlerin değer sistemleri ile örgütün değer sistemlerinin uyuşmamasıdır. Astlarıyla benzer değer sistemlerine sahip yöneticiler daha düşünceli, sıcak ve güvenilir olarak algılanmaktadır.

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

Hassan'ın (2002) England'tan aktardığına göre, kişisel değerler seti yönetim açısından; (1) yönetici tarafından etik olan ve olmayan davranışı belirlemeye yardımcı olma, (2) yöneticinin birlikte çalıştığı bireylere ve gruplara yaklaşımını etkileme, (3) yöneticinin kararlarını ve sorun çözme sürecini etkileme ve (4) yöneticinin algı ve davranışını etkileme işlevleri yerine getirir.

Posner ve Munson'a göre, işgörenlerin değer profillerini bilmek, uygun örgütsel teknikleri kullanmak bakımından oldukça önem taşımaktadır. Bir bireyin değer sistemine ilişkin edinilen bilgi, etkili örgütsel güdüleme sisteminin oluşturulması için bir önkoşul olarak kabul edilmektedir. Grup davranışı, iletişim biçimi, etkili liderlik, karar verme ve çatışma düzeyleri gibi belirli örgütsel süreçler, örgüt üyelerinin değer yönelimlerinden etkilenir. Yönetici ve astları ile astların kendi aralarındaki bazı çatışmalar değer farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Kısaca güdüleme teknikleri, işe yerleştirme, terfi uygulamaları, liderlik, iletişim ve çalışma grupları oluşturmak gibi örgütsel etkinlikleri gerçekleştirirken örgüt üyelerinin benimsediği değer hakkında bilgi sahibi olmak ve bunları göz önünde bulundurmamak örgütsel etkililik açısından yararlıdır (Akt. Sağnak, 2003; Turgut, 1998). Ayrıca değerler, örgütteki tüm işgörenlere ortak bir yön verir ve onların günlük davranışlarına kılavuzluk eder (Deal ve Kennedy, 1982).

Pek çok yönetim bilimciye göre karar alma, yönetimin kalbi olarak görülür. Karar vermede ise en fazla yararlanan araç, değerlerdir. İşgörenlerin birbirleriyle olan etkileşimleri, seçenekler ve verilen kararlar üzerinden gerçekleşir. Bireylerin ve örgütlerin nasıl karar aldığı konusundaki örüntüler anlaşıldığında, örgütlerin gerçek hedefleri ortaya çıkar. Karar verme süreci, örgütlerin kendi kendilerini anlayabilmelerine ve daha etkili olabilmelerine olanak verecek önemli ve çok güçlü bir olgudur. Değerler ise, bu karar verme sürecinde kullanılan filtrelerdir. Nitekim Robertschow ve arkadaşları, karar vermenin bilimsel veri ve değerlerin kombinasyonu üzerine kurulduğunu öne sürmektedirler (Akt. Akbaba-Altun, 2003).

Okullar değere dayalı örgütler olduğu için, paylaşılan güçlü değerleri olan okullar etkili okullardır. Nitekim Purkey ve Smith'in araştırma bulguları da başarılı bir okulun kültürel özelliklerinin başında, sağlam ve güvenilir bir çevre tarafından desteklenen güçlü değerlere sahip olmalarının yer aldığını ortaya koymaktadır (Akt. Smith, 2001).

Öte yandan her birey, bir kültür içinde doğar, kültürce çevrelenir (Fichter, 2002). İnsanlar, içinde yaşadıkları çevrenin özelliklerine göre kültürlenir, kültürün gerektirdiği gibi davranarak kültürün biçimlendirdiği kişi olurlar. Kendiliğinden olan davranış ve tepkilerin önemli bir bölümü kültürel çevre tarafından belirlenir (Sargut, 2001). Bu doğrultuda kültürün önemli bir özelliği hem öğrenilir hem öğretilir olmasıdır. Birey, kültürü yaşlı kuşaklardan ve yaşlılarından kazanır. Toplumsallaşma süreci bireyin, toplumun kültürüne özümsemesini sağlar (Fichter, 2002). Bu toplumsallaşma sürecinde, genç kuşaklara kültür aktarmada önemli bir kurum, okul; bu işlevi yerine getirmede en önemli özneler ise okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. O bakımdan

okul yöneticisi ve öğretmenlerin değer sistemlerinin ve görev yaptıkları okul kültürünün bilinmesi büyük yararlar sağlayacaktır. Ayrıca şunu da belirtmek gerekir ki okulun kültürel havasını, örüntülerini yaşatmak, okulun ve çevresinin kültürel kurallarını ve geleneklerini güçlendirmeyi ve beslemeyi sağlamak, eğitim yöneticisinin temel sorumluluklarından biridir (Açıkgöz, 1994). Buradan yola çıkarak öğretmenlerin ve okul müdürlerinin değer sistemleri ile okul kültürü ilişkisinin ne olduğunu ortaya çıkarmak, bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma tarama modelinde olup evren İzmir kent merkezi sınırları içinde yer alan 9 ilçedeki 364 ilköğretim okulunda (337 resmi, 27 özel) görev yapan 364 okul müdürü ile 13068 öğretmen, oluşturulmuştur. Tabakalı rasgele örnekleme yöntemiyle seçilen örneklem ise bu ilçelerde yer alan 50 ilköğretim okulundaki (44 resmi, 6 özel) 50 okul müdürü ile 902 öğretmenden meydana gelmiştir.

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Kültürü Ölçeği" (OKÖ) ile Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Haris ve Owens (2001) tarafından geliştirilip Demirutku (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan "Portre Değerler Ölçeği" (PDÖ) aracılığıyla toplanmıştır. OKÖ; (1) Demokratik Yönetim ve Katılım, (2) İşbirliği, Destek ve Güven, (3) Okul-Çevre İlişkisi ve (4) Bütünleşme ve Aidiyet boyutlarından oluşmaktadır. Katılımcıların okullardaki durum ve özellikleri anlatan ifadelerle -kendi okullarını göz önünde bulundurarak- ne kadar katıldıklarını "Tümüyle Katılıyorum"dan "Hiç Katılmıyorum"a uzanan beş seçenekten birini işaretlemelerine dayanan OKÖ'nün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.94. olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam varyansı açıklama yüzdesi 40.08'dir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olması yeterli görünürken, çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olması beklendiğinden (Büyüköztürk, 2002), % 40.08'lik bir değer toplam varyansı açıklamada yeterli olduğu söylenebilir. Ölçeğin Eigen değerleri "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutu için 19.29, "İşbirliği, Destek ve Güven" boyutu için 3.95, "Okul-Çevre İlişkisi" boyutu için 2.63 ve "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutu için 2.19 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk'ün (2002) de belirttiği gibi, faktör çözümlenmesinde, başlangıçta, genel olarak Eigen değeri 1 ya da 1'den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak alınır. Buradan yola çıkarak ölçeğin Eigen değerlerinin de istendik değerler olduğu ifade edilebilir.

PDÖ ise (1) Güç, (2) Başarı, (3) Hazcılık, (4) Uyarılım, (5) Özyönelim, (6) Evrensellik, (7) İyilikseverlik, (8) Geleneksellik, (9) Uyma ve (10) Güvenlik boyutlarını içermektedir. Ölçek her biri ikişer cümleden oluşan 40 maddeden oluşmakta ve her maddede on değer tipinden biriyle ilişkili hedefleri veya istekleri temelinde kurgusal bir kişinin kısa sözel portresi çizilmektedir (Schwartz, 2004; Demirutku, 2007). Demirutku (2004), Türkçeye uyarılma kapsamında ölçeği 184 erkek ve 185 kadın olmak üzere 381 üniversite öğrencisi üzerinde uygulamıştır. Ölçeği üç sosyal psikolog Türkçeye çevirmiş, bu çeviri sonucunda elde edilen form iki İngilizce çeviri kursu öğreticisi ve değer konusunda uzman bir klinik psikoloğa sunularak bu formu İngilizceye çevirmeleri istenmiştir. Katılımcıların kısa portresi çizilen kişilerin kendilerine ne kadar benzeyip benzemediğine ilişkin "Bana Çok Benziyor"dan "Bana Hiç Benzemiyor"a uzanan 6 seçenekten birini işaretlemelerine dayanan PDÖ'nün Türkçeye uyarlanmış formunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı araştırmacı tarafından 0.85 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, *t*- testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon (*r*) testi kullanılmıştır.

Bulgular

İlköğretim okulu müdürleri ile öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının dağılımı ve *t*- testi sonuçları Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1.

Oku Müdürleri ile Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algılarının Dağılımı ve t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Görev Türü	n	O	SS	SD	t	P
Demokratik Yönetim ve Katılım	Müdür	50	4.23	.43	950	11.39**	.00*
	Öğretmen	902	3.50	.65			
İşbirliği, Destek ve Güven	Müdür	50	4.10	.42	950	6.00**	.00*
	Öğretmen	902	3.72	.56			
Okul-Çevre İlişkisi	Müdür	50	3.85	.51	950	2.42	.00*
	Öğretmen	902	3.61	.69			
Bütünleşme ve Aidiyet	Müdür	50	4.19	.44	950	3.53	.00*
	Öğretmen	902	3.94	.51			
Okul Kültürü (Genel)	Müdür	50	4.12	.36	950	8.09**	.00*
	Öğretmen	902	3.68	.52			

* (P<.05)

**Gruplar homojen olmadığından ayrı varyans (separate variance) t- testi değerine bakılmıştır (Ergün,1995).

Tablo 1'e bakıldığında, okul müdürlerinin OKÖ'nün "Demokratik Yönetim ve Katılım" boyutuna "tümüyle katılıyorum" düzeyinde; diğer tüm boyutlara "katılıyorum" düzeyinde puan verdikleri görülmektedir. Okul müdürleri en yüksek puanı "Demokratik Yönetim ve Katılım" (O=4.23) boyutuna vermişler; bunu "Bütünleşme ve Aidiyet" (O=4.19), "İşbirliği, Destek ve Güven" (O=4.10) ve "Okul-Çevre İlişkisi" (O=3.85) izlemiştir. Öğretmenler en yüksek puanı "Bütünleşme ve Aidiyet" (O=3.94) ile "İşbirliği, Destek ve Güven" (O=3.72) boyutlarına vermiş; bunları "Okul-Çevre İlişkisi" (O=3.61) ile "Demokratik Yönetim ve Katılım" (O=3.50) izlemiştir. Ölçeğin geneline bakıldığında, her iki grup, görev yaptıkları okul kültürünü "katılıyorum" düzeyinde değerlendirmekle birlikte, okul müdürleri 4.12'lik ortalamayla öğretmenlerden (O=3.68) daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Tablo 1 incelendiğinde, tüm boyutlara ve OKÖ'nün geneline ilişkin olarak, okul müdürlerinin algılarının öğretmenlerinkinden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan t- testi sonucunda, OKÖ'nün geneli ve tüm boyutlarda iki grup arasındaki fark, müdürlerin lehine önemlidir (P=0.00<.05).

İlköğretim okulu müdürleri ile öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algılarının dağılımı ve t- testi sonuçları Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2'de, değer boyutlarında tanımlanan kişilere ne kadar benzeyip benzemediklerine ilişkin verdikleri puanlara bakıldığında, okul müdürlerinin en çok benimsedikleri değer boyutlarından en benimsemediklerine doğru sıralanmasının "Evrensellik" (O=5.46; Bana Çok Benziyor), "İyilikseverlik" (O=5.36; Bana Çok Benziyor), "Özyönelim" (O=4.95; Bana Benziyor), "Güvenlik" (O=4.87; Bana Benziyor), "Uyma" (O=4.87; Bana Benziyor), "Uyarılım" (O=4.57; Bana Benziyor), "Başarı" (O=4.28; Bana Az Benziyor), "Hazcılık" (O=4.14; Bana Az Benziyor), "Geleneksellik" (O=4.06; Bana Az Benziyor) ve "Güç" (O=3.47; Bana Pek Benzemiyor) biçiminde olduğu görülmektedir. Buna göre, okul müdürleri, en fazla "Evrensel" değerleri, en az ise "Güç" değer tiplerini benimsemektedirler.

Tablo 2.

Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Dağılımı ve t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Görev Türü	n	O	SS	SD	t	P
Güç	Müdür	50	3.47	.85	950	.42	.68
	Öğretmen	902	3.41	.97			
Başarı	Müdür	50	4.28	1.08	950	.38	.70
	Öğretmen	902	4.23	.95			
Hazcılık	Müdür	50	4.14	.99	950	-2.92	.00*
	Öğretmen	902	4.53	.93			
Uyarılım	Müdür	50	4.57	.88	950	1.81	.07
	Öğretmen	902	4.35	.83			
Özyönelim	Müdür	50	4.95	.57	950	-2.06	.04*
	Öğretmen	902	5.11	.55			
Evrensellik	Müdür	50	5.46	.51	950	.43	.67
	Öğretmen	902	5.43	.43			
İyilikseverlik	Müdür	50	5.36	.54	950	3.21	.00*
	Öğretmen	902	5.10	.54			
Geleneksellik	Müdür	50	4.06	.87	950	-.51	.61
	Öğretmen	902	4.11	.84			
Uyma	Müdür	50	4.78	.71	950	-1.34	.18
	Öğretmen	902	4.91	.69			
Güvenlik	Müdür	50	4.87	.54	950	-2.83	.01*
	Öğretmen	902	5.11	.60			

* (P<.05)

Tablo 2'deki aritmetik ortalamalar incelendiğinde, öğretmenlerin değer boyutu sıralamasının müdürlerinkinden farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin en çok benimsedikleri değer boyutlarından en benimsediklerine doğru sıralanması "Evrensellik" (O=5.43; Bana Çok Benziyor), "Özyönelim" (O=5.11; Bana Benziyor), "Güvenlik" (O=5.11; Bana Benziyor), "İyilikseverlik" (O=5.10; Bana Benziyor), "Uyma" (O=4.91; Bana Benziyor), "Hazcılık" (O=4.54; Bana Benziyor), "Uyarılım" (O=4.35; Bana Benziyor), "Başarı" (O=4.23; Bana Az Benziyor), "Geleneksellik" (O=4.12; Bana Az Benziyor) ve "Güç" (O=3.41; Bana Pek Benzemiyor) biçimindedir. Öğretmenlerin, okul müdürleri gibi, en fazla önem yükledikleri değer boyutu "Evrensellik", en az önem yükledikleri değer boyutu da "Güç" tür. Tablo 2'ye göre, öğretmenler "Hazcılık" (P=0.00<0.05), "Özyönelim" (P=0.04<0.05) ve "Güvenlik" (P=0.01<0.05) değer boyutlarına müdürlerden önemli düzeyde daha fazla; "İyilikseverlik" (P=0.00<0.05) değer boyutuna ise aksine müdürler öğretmenlerden önemli düzeyde daha fazla önem yüklemektedirler. Bu dört boyut dışındaki değerlere ilişkin müdür ve öğretmen algıları arasında önemli bir farklılaşma görülmemektedir.

İlköğretim okulu müdürlerinin okul kültürüne ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasında önemli ilişki olup olmadığını belirlemeye dönük olarak yapılan korelasyon istatistiği sonuçları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3'te okul müdürlerinin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, değer boyutlarından "Güç" ile okul kültürü boyutlarından "Bütünleşme ve Aidiyet" arasında negatif ilişki bulunmuştur. Buna karşılık, "Evrensellik" ve "Geleneksellik" değer boyutları ile OKÖ'nün geneli, "Demokratik Yönetim ve Katılım" ve "İşbirliği, Destek ve Güven" okul kültürü boyutları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 3.

Okul Müdürlerinin Okul Kültürüne İlişkin Algıları ile Değer Sistemlerine İlişkin Algıları Arasında Korelasyon İstatistiği Sonuçları

Değer Sistemleri	Okul Kültürü (Genel)	Okul Kültürü Boyutları			
		Demokratik Yönetim ve Katılım	İşbirliği, Destek ve Güven	Okul-Çevre İlişkisi	Bütünleşme ve Aidiyet
Güç	-.22	-.26	-.11	-.05	-.30*
Başarı	-.24	-.25	-.20	-.10	-.19
Hazcılık	.14	.07	.10	.19	.14
Uyarılım	.20	.26	.14	.16	.05
Özyönelim	.12	.15	.16	-.02	.05
Evrensellik	.41**	.45**	.39**	.14	.27
İyilikseverlik	.38**	.49**	.34*	.05	.26
Geleneksellik	-.11	-.18	-.00	-.10	-.09
Uyma	.11	.10	.17	-.03	.06
Güvenlik	.15	.13	.20	.06	.07

** P< .01 * P< .05

İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasında önemli ilişki bulunup bulunmadığını saptamak üzere yapılan korelasyon istatistiği sonuçları Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Algıları ile Değer Sistemlerine İlişkin Algıları Arasında Korelasyon İstatistiği Sonuçları

Değer Sistemleri	Okul Kültürü (Genel)	Okul Kültürü Boyutları			
		Demokratik Yönetim ve Katılım	İşbirliği, Destek ve Güven	Okul-Çevre İlişkisi	Bütünleşme ve Aidiyet
Güç	.00	.02	-.00	.02	-.03
Başarı	.05	.05	.02	.06	.05
Hazcılık	.06	.06	.07*	-.01	.07*
Uyarılım	-.02	.00	-.02	-.04	-.01
Özyönelim	.01	-.02	.01	.01	.06
Evrensellik	.12**	.05	.13**	.07*	.21**
İyilikseverlik	.17**	.10**	.16**	.14**	.23**
Geleneksellik	.18**	.16**	.13**	.20**	.17**
Uyma	.29**	.23**	.25**	.23**	.31**
Güvenlik	.22**	.16**	.18**	.19**	.26**

**P< .01 *P< .05

Tablo 4'te öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ile değer sistemlerine ilişkin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde, değer boyutlarından "Hazcılık" ile okul kültürü boyutlarından "İşbirliği, Destek ve Güven" ve "Bütünleşme ve Aidiyet"; "Evrensellik" değer boyutu ile "Okul Kültürü" ölçeğinin geneli, "İşbirliği, Destek ve Güven", "Okul-Çevre İlişkisi" ve "Bütünleşme ve Aidiyet" okul kültürü boyutları; değer boyutlarından "İyilikseverlik", "Geleneksellik", "Uyma" ve "Güvenlik" ile OKÖ'nün geneli ve tüm boyutları arasında önemli, pozitif ilişki bulunmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Hem OKÖ'nün geneli, hem de boyutlar bazında okul müdürlerinin algıları öğretmenlerden önemli düzeyde daha yüksektir. Bu bulgu başka araştırma sonuçlarıyla da benzeşmektedir (Bakan, Büyükeşe ve Bedestenci, 2004; Pehlivanoğlu, 1999; Şahin, 2003). Tüm boyutlar ile ölçeğin genelinde, okul müdürlerinin öğretmenlerden önemli ölçüde daha yüksek algı düzeyine sahip olmasının bir nedeni, okul müdürlerinin kendilerini okul kültüründen birinci derecede sorumlu hissetmeleri, öğretmenlerin böyle bir yükümlülüğü kendilerinde görmemeleri olabilir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin, okul müdürlerinin okul kültürünün en iyi resmi temsilcisi olduğuna inandıklarını ortaya koymaktadır (Çelik, 2000; İbicioğlu, 1999). Böyle bir sorumluluğu müdürler kadar hissetmediklerinden, öğretmenler için eleştirmek daha kolay bir yol olabilir. Bir başka bakış açısıyla, okul müdürleri yönetici olmalarından kaynaklı olarak, öğretmenlere göre, alçakgönüllülüğünden daha uzak olabilirler ve kendilerinin sorumluluğunda hissettikleri okul kültürünü negatif bulmanın kendilerini negatif bulma anlamı taşıyacağını düşünüyor olabilirler. Bu bulgunun bir diğer nedeni olarak da okul müdürlerinin okulda yaratmak istediği pek çok şeyi yapmak istedikleri halde bunu engelleyen pek çok değişken olduğunu; buna bağlı olarak kendilerinin ellerinden geleni yaptıklarını, bu koşullarda bundan iyisinin olamayacağını düşünmeleri olabilir.

Öğretmenler "Hazcılık", "Özyönelim" ve "Güvenlik" değer boyutlarına müdürlerden daha fazla; "İyilikseverlik" değer boyutuna ise müdürler öğretmenlerden daha fazla önem yüklemektedirler. Bu dört boyut dışındaki değerlere ilişkin müdür ve öğretmen algıları arasında önemli bir farklılaşma görülmemektedir. Bu bulgudan, öğretmenlerin, okul müdürlerine oranla, daha fazla bireysel zevk ve isteklerine düşkün olduğu, düşünce ve eylemlerinde bağımsızlığı, yani özerkliği önemsedikleri; fakat bunun yanı sıra daha fazla güvenlik gereksinmesi içinde oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin "Özyönelim" ve özellikle de "Hazcılık" değerlerine, müdürlerden daha fazla önem vermeleri, öğretmenlerin yalnızca ders verme sorumluluğu olmasından, müdürlere göre daha fazla serbest zamanları olmasından ve buna bağlı olarak daha gerilimsiz olmalarından kaynaklanmış olabilir. "Özyönelim" değerleri; yaratıcılığı beslediği, kişileri yenileşmeye yönlendirdiği ve kriz zamanlarında yüz yüze kalınan güçlüklerle baş etmeye yardım ettiği için (Schwartz, 2004) öğretmenlerin bu değerleri daha fazla önemsemeleri öğretmenler için bir avantaj, okul müdürleri içinse bir dezavantaj olarak değerlendirilebilir. Öte yandan öğretmenlerin okul müdürlerinden daha fazla oranda "Hazcılık" değerlerine önem yüklemeleri, Sağnak'ın (2003) ilköğretim öğretmenlerinin "neşe" değerini okul müdürlerinden daha öncelikli tercih ettiklerine dönük araştırma bulgusunu çağrıştırmaktadır. Schwartz'ın (1994) toplumun, var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliği olarak açıkladığı "Güvenlik" değer boyutunu, okul müdürlerinin öğretmenlerden daha az önemsemesinin nedeni, okul müdürlerinin öğretmenlere göre, mevcut siyasal erke daha yakın olduklarından, kendilerini daha güvende hissetmeleri olabilir.

Öte yandan, okul müdürlerinin, kendilerine yakın kimselerin iyiliğini öğretmenlerden daha fazla oranda gözetme ve geliştirme eğilimi içinde oldukları da söylenebilir.

Okul müdürlerinin "Güç" değer boyutuna ilişkin algıları ile OKÖ'nün "Bütünleşme ve Aidiyet" boyutuna ilişkin algıları arasında ters yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Schwartz'ın değer kuramında, "Güç" değerleri; sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, zengin olmak, toplumdaki görüntüyü koruyabilmek gibi toplumsal konum, insanlar ve kaynaklar üzerinde denetim gücünü öne çıkaran değerleri içermektedir. "Güç" değer tipleri Özgenişletim bileşik değer boyutunda yer almakta ve (Schwartz, 1998) Özgenişletim grubundaki değerler bireyin, başkalarının zararına bile olsa, kendi çıkarları doğrultusunda davranmasına olanak sağlamaktadır (Schwartz, 1992). "Bütünleşme ve Aidiyet" ise Türkiye gibi toplulukçu kültürlerle sahip toplumlara (Sargut, 2001) uygun düşmektedir. Toplulukçu değerlerin yüksek olduğu toplumlarda, bireyci toplumların aksine "ben" yerine "biz" yeğlenir; kimlik toplumsal sistem içinde biçimlenir. Bu toplumların örgütlerindeki işgörenlerde daha güçlü bir duygusal bağ aranır (Hofstede'ten akt. Terzi, 2000). Bireyciliğin daha fazla öne çıktığı "Güç" değer tipi ile "ben"den ziyade "biz" in öne

çıktığı “Bütünleşme ve Aidiyet” arasında negatif ilişki saptanması, beklentiye uygundur. Öte yandan “Güç” değer tipini benimseyen okul müdürleri otokratik önderleri çağrıştırmaktadır. X Kuramına benzetilen otokratik önderlikte, izleyenlerin rollerini oynamasında baskın olan güdü korku güdüsü olduğu, kararlara izleyenler katılmadığı, önderin buyurup izleyenlerin buyrulanları yapması vb. söz konusu olduğu (Başaran, 1992) için, bu tür liderlerin bulunduğu örgütlerde işgörenlerin örgütlerine bağlanması ve örgütle bütünleşmeleri güç olabilir.

Okul müdürlerinin “Evrensellik” ve “İyilikseverlik” değer boyutlarına ilişkin algıları ile OKÖ’nün geneli ile “Demokratik Yönetim ve Katılım” boyutu ve “İşbirliği, Destek ve Güven” boyutuna ilişkin algıları arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Hem “Evrensellik” hem de “İyilikseverlik” boyutundaki değerler Schwartz’ın modelinde Özaşkinlik ana değer boyutunda yer almaktadır (Schwartz, 1998). Bireyin, yakın ya da uzak tüm insanların ve doğanın yararı için, bencil amaçlarından vazgeçmesine yönelik değerlerden oluşan (Schwartz, 1992) Özaşkin değerleri benimseyen okul müdürlerinin daha demokratik, katılımcı yönetim anlayışını sergileyip, işgörenlerle birlikte işbirliği, destek ve güven duygularının baskın olduğu olumlu bir okul kültürünü yaratıp geliştirmesi olağan görünmektedir. Çünkü Özaşkinlik değerlerinde olduğu gibi katılım, işbirliği, destek vb. duygular bireyciliği değil, toplulukçu bakış açısını gerektirmektedir.

Öğretmenlerin “Hazcılık” değer boyutuna ilişkin algıları ile okul kültürünün “İşbirliği, Destek ve Güven” ve “Bütünleşme ve Aidiyet” boyutlarına ilişkin algıları arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Yaşamdan zevk ve tat almaya dönük bir değer olan “Hazcılık” daha renkli ve iyimser bir kişilik yapısını çağrıştırmaktadır. Yaşamın belki de güzel yanlarını görmeye çalıştıkları için bu öğretmenler, çalıştıkları okullarda daha pozitif bir tutum takınıyor, diğerleriyle işbirliğine rahatça girebiliyor, okulları ve işleriyle kolayca bütünleşiyor olabilirler.

Hem “Evrensellik” ve “İyilikseverlik” değer tiplerinden oluşan Özaşkinlik bileşik değer boyutunu hem de “Geleneksellik”, “Uyma” ve “Güvenlik” değer tiplerinden meydana gelen Tutuculuk bileşik değer boyutunu yüksek düzeyde benimseyen öğretmenler, okul kültürünü de buna koşut olarak, olumlu algılamaktadırlar. İç gruba bağlılığın yanı sıra, kurumsal ve geleneksel sürekliliği de vurgulayan Tutuculuk ve bireyin yakın ve uzak insan gruplarının huzur ve refahını kendi amaçlarının önünde görmesini vurgulayan Özaşkinlik ana değerlerinin (Schwartz, 1992) her ikisinin de özünde bireycilik değil, toplulukçuluk anlayışı baskındır. Hoy ve Miskel’in (1996), “birlikteliği sağlayan, özel bir kimlik kazandıran paylaşılmış yönelimler” biçimindeki kültür tanımında vurgu, bireye değil gruba yapılmaktadır. Bu doğrultuda Özgenişletim değerlerindeki gibi başkalarının zararına davranmakta sakınca görmeyen insanlar kadar bireyci olmamakla birlikte, yine de belli düzeyde bireyi öne çıkaran “Hazcılık” değer boyutu hariç tutulduğunda; toplulukçuluğu vurgulayan “Evrensellik”, “İyilikseverlik”, “Geleneksellik”, “Uyma” ve “Güvenlik” değerleri ile özünde toplulukların paylaşılmış yönelimlerini ifade eden kültür arasında pozitif ilişki bulunması, kendi içinde de tutarlı bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Öneriler

- 1- Okul müdürü atanmasında müdür adaylarının demokratiklik düzeyi dikkate alınmalıdır; sisteme girmiş olan okul müdürleri de demokratik düşünmeyi geliştirici eğitim sürecinden geçirilebilir.
- 2- Hem okul kültürü hem de okul işgörenlerinin değer sistemleri nitel yöntemler kullanılarak da araştırılmalıdır.
- 3- Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin değer sistemlerinin okulun etkililiği üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- 4- Okul kültürü ile okulun etkililiği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- 5- Okul yönetici ve öğretmenlerinin değerleri ile okulun öğrencilerinin, velilerinin değerleri arasında uyum olup olmadığı ortaya çıkarılarak, bu grupların değerleri arasındaki uyum düzeyinin örgütsel çıktıyı nasıl etkilediği üzerinde durulabilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 7-18.
- Aliefendioğlu, A. Ş. (2000). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel İletişim Arasındaki İlişki: Bankacılık Sektöründe Gerçekleştirilen Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Almedia, M. J. (2005). *A middle school case study on principal behaviors effecting change in school culture*. Unpublished Doctoral Dissertation, Johnson & Wales University.
- Atay, K. (2001). Öğretmen yönetici ve denetmenlerin bakış açısından okul kültürü ve öğretmenlerin verimliliğine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (26). 179-194.
- Bakan, İ.; Büyükbeşe, T. ve Bedestenci, H. Ç. (2004). *Örgüt Sırlarının Çözümünde Örgüt Kültürü: Teorik ve Ampirik Yaklaşım*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Bass, R. (2004). *The Impact of School Culture on School Safety: An Analysis of Elementary Schools in a Southwestern Metropolitan School District*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Arizona.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel Davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bates, R. J. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi (Çevirenler: Selahattin Turan ve Mehmet Şişman). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (28), 573-592.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cafoğlu, Z. (1995). Okulların güçlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1 (4), 549-557.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Deal, T. E. & Kennedy, A. A. (1982). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Demirutku, K. (2004). *Turkish adaptation of the portrait values questionnaire*. Ankara: Unpublished Manuscript, Middle East Technical University.
- Demirutku, K. (2007). *Parenting styles, internalization of values, and the self-concept*. Unpublished Doctoral Dissertation, Middle East Technical University.
- Doran, E. F. (1996). *The effects of person-organization fit on employee organizational commitment and employee internet work motivation*. Unpublished Doctoral Dissertation, California State University.
- Erenler, E. (2001). *Örgüt Kültürü ve İş Tatmini İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Ergün, M. (1995). *Bilimsel Araştırmalarda Bilgisayarla İstatistik Uygulamaları, SPSS for Windows*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Fichter, J. (2002). *Sosyoloji Nedir?* (Çeviren: Nilgün Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hassan, M. T. (2002). *An empirical investigation into the personal value systems of accounting managers of CPA firms*. Unpublished Doctoral Dissertation, Louisiana Tech University.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (1996). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. (5th Edition) New York: McGraw-Hill.
- İbicioğlu, C. (1999). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik davranışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- İpek, C. (1999). *Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Miner, J. B. (1988). *Organizational Behavior: Performance and Productivity*. New York: Random House

Business Division.

- Pehlivan, İ. (1998). *Yönetmel Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Pehlivanoğlu, K. (1999). *Özel ortaöğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürü oluşturmada yeterli derecesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Razik, T. A. & Swanson, A. D. (1995). *Fundamental Concept of Educational Leadership and Management*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Russel, R. F. (2001). The role of values in servant leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22 (2), 76-83.
- Sağnak, M. (2003). *İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasındaki uyum düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Sargut, A. S. (2001). *Kültürler Arası Farklaşma ve Yönetim*. (2. Baskı) Ankara: Imge Kitabevi.
- Sarwono, D. (1990). *The impact of organizational culture on organization performance: The Case of Banks in Indonesia*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Sauterne California.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H. (1994). Are the universal aspect in the structure and content of human values? *Journal of Social Issues*, 50 (4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (2004). Robustness and fruitfulness of a theory of universals in individual human values. In A. Tamayo & J. Porto (Eds.), *Valores e Trabalho [Values and Work]*. Brasilia: Editora Universidade de Brasilia.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Haris, M. and Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (5), 519-542.
- Shepherd, W. J. (1996). *Behavioral manifestation of organizational values: Congruence and its implications*. Unpublished Doctoral Dissertation, Bowling Green State University.
- Smith, M. J. (2001). *Culture and Tennessee value-added assessment data utilization in two elementary schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, Tennessee State University.
- Şahin, S. (2003). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şimşek, Y. (2003). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki (Eskişehir İ li örneği)* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi.
- Tepeci, M. (2001). *The effect of personal values, organizational culture, and person-organization fit on individual outcomes in the restaurant industry*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Turgut, T. (1998). Örgütsel davranışta değerlerin yeri. Suna Tevrüz (Ed.), *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi-II* (ss. 35-48). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Unutkan, G. A. (1994). *Örgüt kültürü ve stratejik uyum sorunu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Weick, K. E. (1987). Organizational culture as a source of high reliability. *California Management Review*, 29 (2), 112-127.
- Wiener, Y. (1988). Forms of values systems: A focus on organizational effectiveness and cultural change and maintenance. *Academy of Management Review*, 13, 534-545.