

ÖĞRETMENLERİN OKUL DIŞI (ÖRGÜTSEL) ADANMA ODAKLARI

109083

Hazırlayan: Tuncer Bülbül

Danışman: Doç. Dr. Cevat CELEP

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Planlaması, Teftişi ve Ekonomisi Bilim Dalı için öngördüğü YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak hazırlanmıştır.

109083

Edirne
Trakya Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Őubat, 2001

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ OLARAK Oybirliği/Oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. İrfan Feridoğan *Ferihan*

Üye :

Üye : Yrd. Doç. Dr. Bülent Yıldız *Bülent Yıldız*

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2001

Doç. Dr. Cevat CELEP
Enstitü Müdürü

TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ FORMU

z No: **Konu No:** **Üniv. Kodu:**

Not: Bu bölüm tarafımızdan doldurulacaktır.

Yazarının

Adı: BÜLBÜL

Adı: Tuncer

in Türkçe Adı

: Öğretmenlerin Okul Dışı (Örgütsel) Adanma Odakları

in Yabancı Dildeki Adı

: Teachers' Focuses of (Organizational) Commitment
Out of School.

in Yapıldığı

Üniversite: Trakya Üniversitesi

Enstitü: Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yılı: 2001

in Türü: Yüksek Lisans

Dili : Türkçe

Sayfa Sayısı : ix + 110

Danışmanının:

Adı: Doç. Dr.

Adı: Cevat

Soyadı: CELEP

Türkçe Anahtar Kelimeler:

İngilizce Anahtar Kelimeler:

1. Örgütsel Adanma
2. Adanma Odağı
3. Örgütsel Değerler
4. Referans Grupları

1. Organizational Commitment
2. Focus of Commitment
3. Organizational Values
4. Reference Groups

Tarih:

İmza:

ÖNSÖZ

Öğretmenler öğrencilerin gerekli nitelikleri kazanıp gelişiminden birinci derece sorumlu kişilerdir ve bu sorumluluğa ne derece sahip olacakları, öğretmenlerin nitelikleri ve sahip oldukları değerleri ile ilgilidir.

Eğitim sistemi kültürel, toplumsal, siyasal değerlere dayalıdır. Bu anlamda kendisini aşırı derecede dine, siyasi düşünceye, ailesine adayan öğretmen kendi kişisel değerlerinin örgütsel değerlerin üstünde tutarak kendi değerlerini okulun değerleri olarak yansıtmaya çalışabilir. Bu durum, eğitim sürecinde öğretmenin öğrencilere okulun dışında, kişisel değerlerine yönelik bilgi ve beceri kazandırmasına neden olabilir. Eğitim örgütleri, dışsal amaç ve değerlerin etkisinde kalmaya oldukça yatkın olan örgütlerdir. Bu da eğitim sisteminin beklenen amacından ve ülkenin ihtiyaçlarından uzaklaşmasına, belirsizliğe yönelmesine neden olabilmektedir.

Bu araştırmada, ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin okul dışındaki siyasi, dini ve ailevi değerlerden nasıl etkilendikleri ve bu etkileri okula taşıma düzeyleri saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırma sırasında birçok kişi ve kurumun emeği ve desteğini gördüm. Öncelikle hiçbir zaman yardımlarını ve desteğini esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Cevat CELEP' e, araştırma boyunca önerileri ile bana yol gösteren Yrd. Doç. Dr. Ethem Nazif BAYAZITOĞLU ve Yrd. Doç. Dr. Birol YİĞİT ile araştırmanın istatistiksel çözümlerinde yardımlarını esirgemeyen Dr. Saime SAYIN' a katkılarından dolayı içtenlikle teşekkür ederim.

Ayrıca tüm çalışma arkadaşlarıma ve her zaman yanımda olduklarını bildiğim aileme ve Selin ALACAKAPI' ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezin Adı: Öğretmenlerin Okul Dışı (Örgütsel) Adanma Odakları

Hazırlayan: Tuncer Bülbül

ÖZET

Bu araştırmada, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin okul dışı bazı değerlere (siyasi, dini, ailevi) adanma düzeyleri ile okula adanma düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, “öğretmenlerin bazı kişisel özellikleri okula adanmaları ve okul dışı değerlere adanmalarını etkilemekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırma tarama modelindedir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “öğretmenlerin adanma odakları ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verileri 1999-2000 eğitim-öğretim yılında Edirne ili merkeze bağlı ilköğretim okullarında görevli birinci kademe sınıf öğretmenlerinden 260 kişi üzerinde ölçek uygulanarak elde edilmiştir. Ölçek yoluyla elde edilen veriler, istatistiksel olarak, “t Testi”, “Tek Yönlü Varyans Analizi” ve “Tukey Testi” yöntemleri ile bilgisayarda SPSS 7.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular aşağıdaki şekilde özetlenebilir; Öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki incelendiğinde, okula adanma ile okul dışı değerlere adanma arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul içinde karara katılmamaları, iletişimi sağlıklı kullanamamaları ve yönetimle çatışmaya girmeleri öğretmenleri okul dışındaki değerlere adanmaya doğru yöneltmektedir. Okul dışındaki adanma odaklarına yönelen öğretmenlerin en çok siyasi değerlerde yoğunluk gösterdiği araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Yine araştırma sonuçlarına göre, erkek öğretmenlerini kadın öğretmenlere göre okul dışı değerlere adanmışlık düzeyleri daha yüksektir. Yaş, kıdem ve son çalışılan okuldaki hizmet süresine göre okula adanmışlık arasında fark bulunurken okul dışı değerlere adanmışlık düzeyleri ile bu değişkenlere göre fark bulunamamıştır. Yaş, kıdem ve hizmet süresi arttıkça okula adanmışlık düzeyi de artmaktadır.

Anahtar Kelimeler: 1- Örgütsel Adanma 2- Adanma Odağı 3- Örgütsel Değerler
4- Referans Grupları

Title of Thesis: Teachers' Focuses of (Organizational) Commitment Out of School.

Author : Tuncer Bülbül

SUMMARY

In this study, it is aimed to investigate the variables affecting the level of commitment to school and some of the values (such as political, spiritual and family values) out of school of the teachers working in the elementary schools. In the study, it is tried to get the answer to the question of whether some personal qualifications of teachers affect their commitment to school and the values out of schools.

The type of the study is survey. The scale of the "Commitment Focuses of the Teachers" developed by the researcher is used as the tool of data collection in the study. The data of the study has been collected by the scale applied to 260 elementary school teachers working in Edirne city center in the education year of 1999-2000. The data collected by the scale has been analysed by using "t -test", "one-way variable analysis" and "Tukey test" in SPSS 7.0 pocket program. The output of the study can be summarised as follow. A negative relation was found between the commitment to school and out of school values when the relationship between the organizational commitments of the teachers is studied. The commitment level to school decreases due to increase in the level of commitment to of school values. Since the teachers don't involve in decision -making process and don't use the communication facilities affectively and have problems in communication at school they tend to commit themselves to out of school values.

The teachers try to get happiness with their own values (since they are unhappy and lower motivation at school). The teachers, who commit themselves to out of school values, mostly look for political values. Also, the commitment level of the male teachers is higher than those of the female ones to out of school values. On one hand, a difference to school commitment has been found out in term of age, working period and working period in the last school, on the other hand, no difference has been found out regarding school values. The commitment level of the teachers increases due to oldness, longer working period and working period in the last school they work.

Key Words: 1- Organizational Commitment 2- Focus of Commitment
3- Organizational Values 4- Reference Groups

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
SUMMARY	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	viii

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
Problem.....	2
Amaç.....	5
Önem.....	6
Sayılılar.....	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	7
İlgili Araştırmalar.....	8

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN.....	12
Öğretmen.....	12
Öğretmen Tanımları.....	12
Öğretmen Kişiliği.....	14
Nitelikli ve Etkili Öğretmen.....	16
Model Olarak Öğretmen.....	18
İdeal Öğretmen.....	21
Örgütsel Adanmışlık.....	23
Adanmışlık Düzeylerinin Etkileri.....	25
Düşük Adanmışlık Düzeyi.....	26
İlmlı Adanmışlık Düzeyi.....	27
Yüksek Adanmışlık Düzeyi.....	28

	Sayfa No
Öğretmen Adanmışlığı.....	29
Öğretmen Adanmışlığını Etkileyen Etmenler.....	30
Değerler.....	31
Öğretmen Özerkliği.....	35
İletişim.....	36
Moral.....	39
Çatışma.....	40
Karara Katılma.....	41
İklim.....	44
Öğretmenlerin Adanma Odakları.....	45
Çok Boyutlu Adanmışlık.....	45
Öğretmenlerin Okul İçi Adanma Odakları.....	47
Okula adanma.....	47
Çalışma Grubuna Adanma	48
Mesleğe Adanma.....	48
Öğretim İşlerine Adanma.....	49
Öğretmen Adanmışlığını Etkileyebilecek Okul Dışındaki Etmenler.....	49
Gruplar.....	50
Referans Grupları.....	53
Baskı Grupları.....	55
Okul Dışı Adanma Odağı Olarak Toplumsal Kurumlar	56
Okul Dışı Adanma Odakları.....	58
Ailevi Değerlere Adanma.....	59
İdeoloji.....	61
İdeoloji Kavramı.....	61
İdeoloji Eğitim İlişkisi.....	63
Siyasi Değerlere Adanma.....	64
Dini Değerlere Adanma.....	66

Sayfa No

BÖLÜM III

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	68
Araştırma Modeli.....	68
Evren ve Örneklem.....	68
Veri Toplama Aracı.....	68
Ölçek geliştirme.....	69
Verilerin İstatistiksel Analizi.....	75

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM	76
Kişisel Bilgiler.....	76
Öğretmenlerin adanma Odakları.....	79
Okula Adanma.....	79
Okul Dışı Değerlere Adanma.....	80
Siyasi Değerlere Adanma.....	82
Dini Değerlere Adanma.....	82
Ailevi Değerlere Adanma.....	83
Okula ve Okul Dışı Değerlere Adanma Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları Cinsiyete Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	84
Cinsiyete Göre Okul Dışı Değerlere Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	85
Yaşa Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	85
Yaşa Göre Okul Dışı Değerlere Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	87
Mezun Olunan Eğitim Kurumuna Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	87

	Sayfa No
Mezun Olunan Eğitim Kurumuna Göre Okul Dışı Değerlere Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	88
Kıdeme Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	89
Kıdeme Göre Okul Dışı Değerlere Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	90
Son Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	91
Son Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Okul Dışı Değerlere Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	93
BÖLÜM V	
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	94
Sonuç.....	94
Öneriler.....	97
Araştırmaya Yönelik Öneriler.....	97
Araştırmacılar İçin Öneriler.....	98
KAYNAKÇA	100
EKLER	108

TABLOLAR LİSTESİ

TABLOLAR	Sayfa No
1. Öğretmenlerin Okul Dışı Değerlere Adanma Alt Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları.....	71
2. Öğretmenlerin Okula Adanma Alt Ölçeği faktör Analizi Sonuçları.....	72
3. Öğretmenlerin Okul Dışı Değerlere Adanma Alt Ölçeğinin Madde Analizi Sonuçları.....	73
4. Öğretmenlerin Okula Adanma Alt Ölçeği Madde Analizi Sonuçları.....	74
5. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	76
6. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Eğitim kurumuna Göre Dağılımı.....	77
7. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	77
8. Öğretmenlerin Son Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı.....	78
9. Öğretmenlerin Kararlarına Dayanak Olarak Seçtikleri Değerlerin Önem Sırası	78
10. Öğretmenlerin Okula Adanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara ilişkin Sıklık ve Yüzdeler.....	80
11. Öğretmenlerin Okul Dışı Değerlere Adanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara ilişkin Sıklık ve Yüzdeler.....	81
12. Faktörler Arası Korelasyon Katsayıları.....	83
13. Cinsiyete Göre Okula Adanmışlık Düzeyi Arasındaki Farka İlişkin n, X, SS Değerleri ve “t” testi Sonuçları.....	84
14. Cinsiyete Göre Okul Dışı Değerlere Adanmışlık Düzeyi Arasındaki Farka İlişkin n, X, SS Değerleri ve “t” testi Sonuçları.....	85
15. Yaşa Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ve F Değeri.....	86
16. Yaş Gruplarına Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	87
17. Yaşa Göre Okul Dışı Değerlere Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ve F Değeri.....	87
18. Mezun Olunan Eğitim Kurumuna Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri	

	Sayfa No
Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	
Sonuçları ve F Değeri.....	88
19. Mezun Olunan Eğitim KurumunaGöre Okul Dışı Değerlere Adanmışlık	
Düzeyler Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ve F	
Değeri.....	88
20. Kıdeme Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin	
Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ve F Değeri.....	89
21. Kıdeme Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin	
Tukey Testi Sonuçları.....	90
22. Kıdeme Göre Okul Dışı Değerlere Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki	
23. Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ve F Değeri.....	91
24. Son Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Okula Adanmışlık	
Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	
Sonuçları ve F Değeri.....	91
25. Son Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Okula Adanmışlık	
26. Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	92
27. Son Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Okul Dışı Değerlere	
Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans	
Analizi Sonuçları ve F Değeri.....	93

BÖLÜM I

GİRİŞ

Öğretmenlerin, öğrencilerin gelecekleri üzerinde önemli ve kalıcı etkileri vardır. Öğrencilerin üzerindeki bu etkiler, kimi zaman öğrencinin okulu daha çok sevmesi, güdülenmesi ve dolayısıyla öğrenme ortamına uyum sağlayabilmesi şeklinde olumlu sonuçlar doğurabileceği gibi, kimi zaman da öğretmenden alabileceği olumsuz davranış kalıpları ve değerleri, gelecekteki akademik ve sosyal yaşantısına taşıması şeklinde olumsuz sonuçlar da doğurabilmektedir. Etkiler bazen hemen, bazen de daha sonraki yıllarda ortaya çıkmaktadır.

Bireyin şekillendiği, toplum için gerekli nitelikleri kazandığı yerler okullar olacaktır. Okulda öğrenciler üzerinde birinci derecede etkiye sahip kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenlik mesleğinin etki alanı göz önünde bulundurulduğunda, sınıfta model olma niteliği taşıyan öğretmenin sahip olduğu değerler, inançlar, kişilik özellikleri ve mesleki nitelikleri büyük önem taşımaktadır. Bireyin davranışlarını sahip olduğu kişilik özellikleri, değerler ve inanç sistemi büyük ölçüde etkilemektedir. Bu etkilerin ortaya çıkacağı yer ise, söz konusu kişi "öğretmen" olduğunda, kuşkusuz ki okul ortamı olacaktır.

Her işgören örgüte belli bir amaçla gelir. Elbette ki öğretmenlik mesleğinde de öğretmenlerin içinde buldukları örgütten maddi ve manevi bir şeyler bekleme doğaldır. Celep (1996)'in de belirttiği gibi bu beklentilerin karşılanması ile öğretmenlerin okula adanmışlıkları arasında olumlu bir ilişki vardır. Ancak, örgütte görülebilecek çatışma, olumsuz iletişim ortamı, karara katılma güçlükleri ve örgüt ikliminde ortaya çıkabilen olumsuz unsurlar öğretmenin okula adanmışlığını düşürmektedir. Okul içinde beklentilerini gerçekleştiremediği için okula adanmışlık düzeyi düşen öğretmenler başka adanma odakları arayışı içine girmekte ve bu arayışın sonucunda yöneldiği yerler genellikle okul dışı adanma odakları olmaktadır. Okul dışında öğretmenler siyasi, dini, ailevi bazı değerlere doğru kayabilmektedir. Bu dış değerlerin olumsuz etkisi altına giren öğretmenler okulun amaç ve ilkelerinden sapıp dış değerlerin amaçlarına hizmet edebilir.

PROBLEM

Her toplum, eğitim yoluyla gereksinim duyduğu bireyleri yetiştirerek, varlığını sürdürmek ve geleceğini hazırlamak ister. Öğretim, eğitimin amacına ulaşabilmesi için kullanılan bir araç durumundadır. Öğretim yoluyla ne kadar olumlu davranış geliştirilirse, yeni, bilgi, beceri, alışkanlıklar tutumlar ve değerler kazandırılırsa, kişi o kadar güvenceye kavuşur. Bu açıdan öğretimde öğretmenin niteliği büyük önem taşır (Aydınay,1996: 1).

İnsan hayatında aileden sonra gelen en önemli yer olan okulda, insanlar toplumun değerlerine göre şekillendirilir. Bir insanın davranışları yaşamının akışını belirlediği gibi, edindiği bilgiler de yaşama biçimini belirler. Öyleyse okullarda yalnız insan değil, hayat da biçimlendirilir (Rauter,1978: 7). Okulun sağlıklı ve verimli çalışabilmesi okul içi ve dışı birçok etkene bağlıdır. Okul içinde, işgörenlerin işe karşı tutumları, aralarındaki ilişkinin yapısı, örgütten beklentileri, istekleri, örgütün işgörenden beklentileri, örgütün amaçları gibi etkenler, okul dışında ise; örgütten etkilenen kişi veya kurumların beklentileri, baskıları gibi unsurlar okul üzerinde etkilidir.

Okulun amaçları diğer örgütlere oranla daha karmaşıktır. Bu karmaşıklık bir yandan eğitimcilerin eleştirilmesini artırmaktadır. Daha da önemlisi, okulun değerlendirilmesini güçleştirmektedir. Öğretmenin bu amaçların gerçekleşmesine ne derece katkıda bulunduğunu ölçmek güçtür. Öğretme ve öğrenmenin ürünü insan davranışındaki değişiklikler olduğundan, bunları beklemek, gözlemek ve değerlendirmek, hem sabır hem beceri isteyen bir girişimdir. Bu yüzden, diğer örgütlerin aksine, okulun üretim hataları derhal fark edilmez ve hatalı üretim çoğu zaman topluma öylece girmiş olur (Bursalıoğlu,1998: 34). Bu güçlük nedeniyle öğretmenden beklenen, sahip olduğu değerlerin ve inançların, okulun amaçlarıyla bağdaşmasıdır.

Eğitimi gerçekleştirecek kişiler retmenlerdir. Planlı eğitimde, eğitimin amaçlarına göre işlemesinde retmen tüm diğer kişilere göre en hassas noktadadır. Eğitim programı ne derse desin retmen kendi eğitim felsefesine göre eğitim verendir (Başaran,1987: 65).

retmenlerin sahip oldukları inançlar ve değerler her zaman okulun amaçları ile örtüşmeyebilir. Bu durumda retmen kendi değerlerinin savunucusu olursa ve bu değerler okulun değerleri ile çatışırsa, okulun amaç ve değerlerinin savunucusu ve yayıcısı olmaktan uzaklaşır. Erdem'e göre (1996), retmen bir politikacı olmadığı gibi, bir ideologda değildir. O, gerçeklerin zemininde yaşayan bir idealisttir, bir misyonerdir.

retmenler, duygularını öğrenciden gizleyemez. Kabul ediyormuş gibi davransalar bile, beden dilleri onları ele verir. Bazı retmenler öğrencilerin, büyüklerinden davranış kalıpları, değerler, düşünceler “ satın alınması” gerektiğini dşnrlenir. Bir üretmenin kendi değerlerine sahip çıkması başka, onları öğrencilerine zorla kabul ettirmesi başka Őeydir. retmen kendi inanç ve değerlerinin evrensel gerçekler olduğundan ne denli emin olursa, bunları öğrencilerine kabul ettirme gereksinimleri de o denli güçlü olur. Bu durum değer çatışmalarının artmasının nedenidir (Gordon,1999: 250).

retmen ğrenci için her yönüyle bir model niteliği taşır. Bu durumda da eğitimin niteliğini etkileyen en önemli ögedir. retmen tüm toplumlarda insan yetiştirme işlevini üstlenen sistemin vazgeçilmez üyesidir. retmen okul ve sınıf ortamını canlandıran, ğretim için uygun, ilginç ve zevkli bir duruma getiren kişidir. Ayrıca yönettiği ğretim etkinlikleri sırasında dolaylı ve dolaysız olarak öğrenciler üzerinde önemli izler bırakarak öğrencilerin tüm gelişimlerini etkilerler (nal, Ada,1999: 45). retmen, bir sınıf, sınıftaki grup yesi ve birey olarak öğrencilerin öğretmenidir. retmen, ğrencileri için bir lider, rehber, model ve bir bakıma onların velisidir (zdemir, Yalın,1999: 44)

Eğitim sisteminin kültürel, toplumsal, siyasal amaçları değerlere dayalıdır. Kendisini okul dışı değerlere adayan bir ğretmen, rahatlıkla kişisel değerlerini ğrtn değerlerinin üstünde tutarak kendi değerlerini, okulun değerleri olarak yansıtımaya çalışabilir. Bu durum, özellikle eğitim sürecinde öğrencilere okulun değerleri dışında, öğretmenin kişisel değerlerine yönelik tutum ve beceri kazandırılmasına neden olabilir.



Amaç

Bu araştırmada,

I- İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin okul dışı bazı değerlere (siyasi, dini, ailevi) adanma düzeyleri ile okula adanma düzeylerini etkileyen değişkenler incelenecektir.

II- Öğretmenlerin bazı kişisel özelliklerinin okula adanmaları ve okul dışı değerlere adanmalarını etkilemekte midir? sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmanın problemi çerçevesinde yanıt aranan sorular daha ayrıntılı olarak aşağıda verilmiştir.

- 1- Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okula adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
- 2-Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul dışı değerlere adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
- 3-Öğretmenlerin yaşlarına göre okula adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
- 4-Öğretmenlerin yaşlarına göre okul dışı değerlere adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
- 5-Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumlarına göre okula adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
- 6-Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumlarına göre okula dışı değerlere adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
- 7-Öğretmenlerin kıdemlerine göre okula adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
- 8-Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul dışı değerlere adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
- 9-Öğretmenlerin en son çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine göre okula adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
- 10-Öğretmenlerin en son çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine göre okul dışı değerlere adanmışlık düzeyleri arasında fark var mıdır?

Önem

Ayrıca araştırmada, elde edilecek bulguların;

1- Öğretmenlerin okula adanmışlıklarını düşüren ve öğretmenleri okul dışı değerlere adanmaya yönlendiren etmenlerin ortaya çıkartılmasını sağlayacaktır. Bu etmenlerin bilinmesi öğretmenlerin okul dışı değerlerin olumsuz etkilerine girmelerini engellemede önem taşımaktadır.

2- Öğretmenlerin okula adanmışlık düzeylerini yükseltmek için eğitim yöneticisi ve öğretmenler tarafından yapılabilecek eylemlere kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

3- Öğretmenlerin meslekleri dışındaki siyasi, dini ve ailevi değerlerin olumsuz etkilerini eğitim ortamına taşımalarını önleyecek çözümlerin üretilmesinde ışık tutacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

1- Öğretmenlerin adanmışlık düzeylerini saptamak için uygulanan ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar, öğretmenlerin gerçek görüşlerini yansıtmaktadır

Sınırlılıklar

1- Araştırma konusunu oluşturan öğretmenlerin okul dışı adanma odaklarından; Siyasi, Dini ve Ailevi değerlere adanma ile sınırlıdır.

2- Araştırma 1999-2000 Öğretim yılı Edirne ilindeki ilköğretim okulları birinci kademe öğretmenleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Örgütsel Adanma: Örgütsel adanmışlık işgörenin örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi, ve örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi için kendinden beklenilenin ötesinde çaba göstermesi (Mowday, Steers, Porter, 1979).

Adanma Odağı: Bu çalışmada adanma odağı kavramı öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarının dayanaklarını oluşturan okul içi ve okul dışı değerler olarak tanımlanmıştır.

Okul İçi Adanma Odakları: Öğretmenlerin okul içi adanmışlıklarına dayanak oluşturan okula, öğretmenlik mesleğine, öğretim işlerine ve çalışma grubuna adanmışlık, okul içi adanma odaklarını oluşturmaktadır.

Okul Dışı Adanma Odakları: Öğretmenlerin okul dışında kararlarına dayanak oluşturan siyasi, dini ve ailevi değerlere adanmışlık, okul dışı adanma odaklarını oluşturmaktadır.

Referans Grupları: Referans grupları, kişilerin düşünce, değer ve davranışlarını örnek olarak benimsedikleri toplumsal gruplardır. Başka bir ifade ile, bireyin tam olarak üyesi olmadığı, geleceğe dönük bir takım emellerini gerçekleştirebileceğini beklediği, girmek istediği gruplardır. Birey referans gruplarından hem tutumsal, hem de davranışsal olarak etkilenir (Tezcan,1994: 173).

Paydaş Öğeler: Örgüte etki eden ve dış baskı grubu olarak algılanan örgüt dışındaki din, politika, ekonomi, siyasal yapı, toplumsal değerler ve aile gibi öğeler (Celep, 1996).

İlgili Araştırmalar

Yurt İçi Araştırmalar

Celep (1996) tarafından yapılan “Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı” isimli araştırmada, ortaöğretim (genel lise) öğretmenlerinin örgütsel adanmışlığı 5 boyutta saptanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık tutumlarının okula adanma, çalışma grubuna adanma, öğretmenlik mesleğine adanma, öğretim işlerine ve öğrenciye adanma boyutlarında saptanması için, genel liselerdeki öğretmenlere anket uygulanmıştır. Ayrıca, örgütsel adanmışlığın belli değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek için ilişki taraması yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre örneklem grubundaki öğretmenlerin okuldan çok öğretmenlik mesleğine adandığı görülmüştür. Örgütsel adanmışlık boyutları arasındaki ilişki taramasında, en yüksek ilişkinin okula adanma ile öğretim işlerine adanma, öğretmenlik mesleğine adanma ile öğretim işlerine adanma, çalışma grubuna adanma ile okula adanma arasında olduğu görülmektedir. En düşük ilişki ise çalışma grubuna adanma ile öğretmenlik mesleğine adanma arasındadır. Öğrenciye adanma boyutunda ilişki bulunamamıştır.

Yurt Dışı Araştırmalar

Sharon, Quinn, Kasprzyk (1997) tarafından ABD’ de yapılan “Teacher Professionalization and Teacher Commitment” isimli çalışmada; ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğretmenler üzerinde uygulanan ölçek sonucu , öğretmenlere ve okullara göre adanmışlıkla ilgili farklılıkların olduğunu göstermektedir. Örneğin erkek öğretmenlerin, lisans üstü dereceye sahip öğretmenlerin, etnik grup öğretmenlerinin ve mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre adanmışlıklarının düşük olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinde okul bazında da farklılıklar vardır. Özel okullardaki öğretmenlerin devlet okullarındaki öğretmenlere göre daha fazla adanmışlık gösterdikleri saptanmıştır. Yine devlet okullarında kırsal kesimde çalışan öğretmenlerin

Reyes, P. (1992) yaptığı “Preliminary Models of Teacher Organizational Commitment” (Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlıklarının İlk Modelleri) isimli çalışmada; öğretmenlerin örgütsel adanmışlığını oluşturan üç temel kavramı ortaya koymaktadır. Bunlar;

- 1- Okul amaçlarını ve öğrencinin öğrenme yeteneğine olan inanaç
- 2- Okulun etkili bir üyesi olarak kalmaya niyet etmek
- 3- Okulun yararı için fazladan çaba sarf etme gönüllüğü

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı ile ilgili bir liste (index) hazırlanmış ve deneysel olarak test edilmiştir. Ayrıca, örgütsel şartlar, süreçler ve bireysel özelliklerde incelenmiştir. Araştırma 1032 liseden 1984 yönetici ve öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda; örgütsel destek, işbirliği ortamı, okulun etkili çevresi, yenilikler için cesaretlendirme, ortak karar verme ve denetimin sıklığı gibi faktörler öğretmen adanmışlığını direk olarak etkilediğini göstermiştir. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlığının en güçlü göstergesi öğretmenlerin etkililiği algılama ve öğrenme motivasyonlarıdır. **Yine araştırma bulgularına göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre adanmışlıkları daha yüksektir. Kıdemi ile adanmışlık arasında ters yönde bir ilişki vardır. Kıdem arttıkça adanmışlık düştüğü görülmektedir.**

Kaufman, J. W. (1984) tarafından yapılan “ Relationship between Teacher Motivation and Commitment to the Profession” (İşe Yönelik Öğretmen Güdülenmesi ve Adanmışlık Arasındaki İlişki) başlıklı çalışmada; 198 ilkokul ve ortaokul öğretmeni üzerinde motivasyonun adanmışlığa etkisi araştırılmıştır. Öğretmenlerin üzerinde Herzberg Motivation- Hygiene Teorisinin kullanışlılığı incelemiştir. Araştırma bulgularına göre; **Motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin motivasyonu düşük olanlara göre adanmışlıkları da daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.**

Reames, E.H. ve Spencer, W.A. (1998) tarafından yapılan “The Relationhsip between Middle School Culture and Teacher Efficacy and Commitment” (Okul Kültürü ile Öğretmen Etkililiği ve Adanmışlığı Arasındaki İlişki). Araştırmada, ortaokul kültürü ile öğretmenlerin etkililik ve adanmışlık algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. ABD

Georgia eyaletindeki 40 okulda bu okulların yarısı kırsal, yarısı da kent okulu olarak seçilmiştir. Bu okullardan 275 öğretmene, öğretmen etkililiği, örgütsel adanmışlık ve okul- iş kültürü algılarını ölçmek için 4 bölümden oluşan Snyder (1988) tarafından geliştirilen bir ölçek uygulamıştır. Bu ölçek, örgütsel planlama, işgören gelişimi, program geliştirme, ve okulun değerlendirmesi boyutlarından oluşmaktadır. Öğretmen etkililiği Gibson ve Dembo's (1984) "Öğretmen Etkililiği Ölçeği" kullanılarak ölçülmüş, Öğretmen Adanmışlığı, Porter, Steers Mowday, Boulian (1974) "Öğretmen Adanmışlığı Ölçeği" kullanılarak ölçülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre; okulun 4 boyutu öğretmen adanmışlığı ve etkililiğindeki farklılıkları açıklamada eşit olarak önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Fakat bu boyutlar kişisel etkililikten daha çok örgütsel adanmışlıkla ilintilidir. Genel öğretmen etkililiğinin ise iş kültürü alt boyutları ile ilişkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Katz, S.F. (1981) tarafından yapılan "Curriculum Innovation: Teacher Commitment, Training and Support." (Öğretmen Adanmışlığı Eğitim ve Destek Program Yeniliği) isimli çalışmada, Yeni bir eğitim- öğretim programının uygulanması sürecinde ortaokul öğretmenleri üzerinde çok yönlü çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda şu tür ilişkiler ortaya çıkmıştır;

- 1- Yenilikten önce ve yenilik sırasında destekle ilgili öğretmen deneyimleri ve inanışları
- 2- Program değişimi ile ilgili olarak öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim eğitimi
- 3- Öğretmenlerin kişisel ve mesleki değerleri ile yeni programa ilişkin beklentileri
- 4- Değişiklik- yenilik süreci sırasındaki öğretmen adanmışlığı

Öğretmenlerin kişisel, mesleki değer ve beklentilerinin değişim yönünde öğretmen adanmışlığı üzerinde büyük etkileri olduğu görülmüştür. Eğitim ve destek olmasa bile eğer kişisel ve mesleki istek yüksekse sonuçlar yine yeni program yönünde adanmışlığın yüksek olduğunu gösterir. **Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim- öğretim sürecinde katılımları arttırılmalı ve kendilerini geliştirebilmeleri için yeterli zaman vermenin öğretmenlerin adanmışlıklarını yükseltmek için bir koşul olarak görülmektedir.**

Martinez. Pons, M. (1990) yaptığı “ Test of a Three- Factor Model of Teacher Commitment” başlıklı araştırmada, 100 ilkokul öğretmeni üzerinde araştırma yapılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin okuldaki içsel ve dışsal yönelimleri, iş güdüleri, algıları, okullarındaki farklı çalışma şartları algılama ve öğretmeye adanmışlıkları ölçülmeye çalışılmıştır. Verilerin analizi sonucunda;

- 1- İçsel yönelimli iş güdüleri ile iş yerindeki farklı çalışma şartları algısı öğretmeye adanmışlığı güçlü belirleyicileri olduğu iken, dışsal yönelimli güdülerin adanmışlığın güçlü belirleyicisi değildir.
- 2- Araştırmaya katılanlar dışsal yönelimli motivasyondan çok içsel yönelimli motivasyonlarının olduklarını söylemişlerdir.
- 3- Katılımcılardan içsel motivasyonları dışsal motivasyonlarından baskın olanlara göre önemli sayılamayacak bir düzeyde öğretmeye daha yüksek derecede adanmışlardır.

Snyder, Eldon.E. ve Spreitzer, Elmer. (1984). Tarafından yapılan “ Identity and Commitment to the Teacher Role” (Öğretmen Rolüne Adanmışlık ve Özdeşleşme) başlıklı çalışmada ise; öğretmen rolüne adanmışlığın etkileri araştırılmış ve adanmışlığın öğeleri içsel ve dışsal doyumlar olduğu gibi öğretmen rolüne özdeşleşmede adanmışlığın öğelerinden biri olarak kabul edilmiştir.

Louis, Karen. S. (1998). Tarafından yapılan “ Effects of Teacher Quality Work Life in Secondary on Commitment and Sence of Efficacy.” (İşte Çalışma Hayatının Kalitesinin Adanmışlığa Katkısı) başlıklı araştırmada; 8 okulda öğretmenlerin kaliteli çalışma hayatının onların işe adanmışlık ve etkililik algısına nasıl katkıda bulunduğunu araştırılmıştır. Burada öğretmenlerin öğretilerini etkileyen önemli davranışların, tutumların ve psikolojik özelliklerin iş yeri özelliklerine bağlayan bir model ileri sürülmüştür. Sınıf içi gözlemler ve araştırmanın bulguları iş hayatı kalitesinin değerlerinin öğretmen adanmışlığı ve etkililik algısı ile kuvvetli bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir.

BÖLÜM II İLGİLİ ALANYAZI

Öğretmen

Öğretmenlik mesleği uygulanması en zor mesleklerden biridir. Mesleğin dışında olanlar tarafından öğretmenlik mesleği için çalışma saati az, tatilleri çok, iş yükü hafif gibi yanlış algılar bulunmaktadır. Öğretmenin görevi zannedildiği gibi basit değil aksine çok zordur. Bu zorluk öğretmenin beyin olarak, beden olarak yorulması ile ilgili değildir. Bu sorumluluk öğretmenin yüklendiği toplumsal sorumlulukla ilgilidir. Öğretmen, öğrencisinin bilgi açısından iyi bir şekilde yetişmesinin yanında ülke için gerekli, toplum için yararlı bir birey olarak yetişmesinden de sorumludur. Dolayısıyla öğretmen toplumun geleceğinden sorumludur.

Örgün eğitim kurumlarında öğretim ve eğitim etkinliklerinin bütün sorumluluğu öğretmenin omzundadır. Öğretmenin bu uğraşında başarılı olabilmesi için her şeyden önce eğitimin amaçlarını iyi bilmesi gerekir. Eğitimin genel amaçlarını, çalıştığı okulun ve okuttuğu dersin amaçlarını bilen öğretmen, öğrencilerine kazandıracığı olumlu bilgi, beceri, alışkanlık, değer ve duygularını en uygun şekilde saptayabilir. Öğretmenlerin öğrencilerini bu amaçlar doğrultusunda geliştirmesi için uygun yaşantılar düzenlemesi ve bunları en iyi şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Gümüş,1975: 43).

Öğretmenin yerini tutacak bir araç henüz geliştirilememiştir. Günümüz modern eğitim araçlarından hiçbiri onun yerini alacak durumda değildir. Öğretim sadece bilgilerin aktarılması süreci değildir. Okula karşı, topluma karşı, arkadaşlara karşı sevgi, saygı onları tanıma hep öğretmen aracı ile kazanılır. Tavırlar, düşünce biçimleri dünya görüşlerinin oluşmasında öğretmen birinci derecede role sahiptir. Özet olarak öğrenci şahsiyetinin gelişim ve oluşması öğretmen sayesinde (Özgür,1994: 3).

Öğretmen Tanımları:

Öğretmen tanımları, bir çok kaynakta ve bir çok araştırmacı tarafından değişik şekillerde yapılmıştır. Öğretmenlik Milli Eğitim Temel Kanunu' nun 43. maddesinde

"Devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini içeren özel bir ihtisas mesleğidir" şeklinde yer alırken (MEB 1993 s.13), Avrupa Konseyi'nin 1983'de yayımladığı bir raporda ise öğretmen, "çeşitli kaynakları anlamlı bir eğitim ve öğretim yaşantısına dönüştüren kişi" olarak tanımlanmıştır.

Alkan ve Hacıoğlu (1997: 23), öğretmenlik mesleğini eğitim sektörü ile ilgili olan, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanı olarak tanımlamaktadırlar.

Türkiye Cumhuriyeti'nin 1982 Anayasası, öğretmeni;

- Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre öğretim ve eğitim yapan,
- Türkçe'yi düzgün konuşan ve yazan, öğrencileri bu yönde yetiştiren; mantıklı düşünüp davranan,
- Araştırma ve inceleme yapmayı alışkanlık haline getirmiş, Anayasa ve yasalara sadık kalarak görev yapan bir meslek adamı olarak tanımlamaktadır.

Öğretmenlik bir meslektir. Öğretmen, öğrencileri ile ilişkilerinde profesyonel yaklaşım yerine bireysel yaklaşımı tercih ettiğinde mesleğini sürdürmede başarısız olur. Burada kullanılan profesyonel sözcüğü, öğretmen ile öğrenci arasındaki rol ilişkisini vurgulayan anlamda değil, öğretmenlerin bireysel davranışlarını vurgulayan anlamda değerlendirilmelidir (Robertson, 1996: 187. Akt: Gürkan v.d., 1998: 160).

Öğretmen öğrencilerine yeni bir dünya görüşü kazandıran, meslek seçimine rehberlik eden, kültürün geliştirilmesinde bir takım sosyal ve ideal değerlerin güçlendirilmesini sağlayan kişi olarak etkin bir işleve ve role sahiptir (Temel, 1988: 21). Öğretme işi temel sorumluluğu yanı sıra öğretmen, yaşantıları düzenleme ve düzenlenen çevrede örnek oluşturacak bir şekilde yer alma görevini de taşımaktadır. Bu iki görev öğretmenin hem sanatkar hem de bilim adamı gibi davranmasını gerektirmektedir.

Öğretmenin değerleri, tutumları, deneyimleri, kısaca davranışları bütünüyle öğrencilerini, toplumu, kendi meslek geleceğini, kişisel ve mesleki varlığını biçimlendirmektedir (Bilen, 1992: 27).

Görüldüğü gibi öğretmenlik mesleği tanımları içinde ortak olarak göze çarpan nokta öğretmenlerin sahip oldukları kişilik özellikleri, değerleri, inançları ve mesleki alan bilgisinin bir arada değerlendirilmesidir.

Öğretmen Kişiliği

Öğretmenin kişiliği, onun yaşam felsefesi ve belirli bir dünya görüşünün yanında yer alan önemli bir özelliktir. Buna bağlı olarak öğretmen kişiliği en çok araştırılan konulardan biri olmuştur. Kişilik, kişinin işler durumundaki ruhsal, bedensel ve fizyolojik özelliklerinin kendine özgü olan bütünüdür (Oğuzkan, 1989: 43). Kişiliği tutumlar, davranışlar, ilgiler, gereksinimler, değerler ve benzer özellikler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kişilik özellikleri, öğrencilerin üzerinde etkili olmaktadır (Hesapçioğlu, 1988: 239).

Öğretmenlerin kişisel niteliklerinin eğitimin etkinliği ve verimliliğinde önemli rolü vardır. Öğrencilerin okula ve derse yönelik tutumlarının şekillenmesinde öğretmenlerin kişisel nitelikleri etkili olur. Öğretmenlerin kişisel nitelikleri öğrencilerde sevgi, saygı ve yaklaşma yaratabileceği gibi endişe, korku ve uzaklaşma da yaratabilir (Ergun v.d., 1999: 77).

Çocuk, okula uyumu tamamladığı dönemde sürekli yanında öğretmeni bulur. Artık öğretmen çocuk için bir güç kaynağıdır. Çoğu zaman çocuk için ailedense öğretmenin sözleri ve davranışları kabul edilir. Yavuzer (1987: 162)' in de belirttiği gibi eğitim kurumuna giden çocuk artık anne ve baba modeli yerine öğretmenini koyar ve onunla kendini özdeş tutmaya başlar. Çocuğun kişiliğinin oluşumunu ve gelişimini biçimlendiren, yaşamını doğrudan etkileyen bir birey olması nedeniyle öğretmen kişilik özelliklerinin etkisi çok büyüktür.

Öğretmenle öğrenci arasında gözle görülmeyen bir kişilik alışverişi vardır. Öğretmenin kişiliğinin çeşitli nitelikleri durmadan çocukların kişiliklerine etki yapmaktadır. Sınıf içindeki arkadaşlık anlayışı, iyi geçim, disiplin, düzen hep öğretmenin ya da öğretmenlerin kişiliklerinin yansımasıdır (Erbaş, 1999: 9).

Gün geçtikçe karmaşıklaşan toplumsal yapı, sosyal ve psikolojik problemleri de arttırmaktadır. Biriken problemler hemen her kesimde olumsuz yönde etkisini göstermektedir. Etkilerin gelecekte toplum üzerinde bırakacağı kalıcı izler göz önünde tutulursa özellikle geleceğe şekil verecek öğretmenlerin sağlam kişiliğe sahip bireyler olması gereklidir. Çünkü öğretmen davranış mimarıdır (Başaran, 1990: 5).

Öğretmenler, çocukları ve gençleri seven, öğrencilerine yalnızca bilgi aktarmakla kalmayıp onlarla iyi iletişim kurabilen, öğrencilerine düşünmeyi, araştırma yapmayı, araştırma sonuçlarını yorumlamayı, sosyal, psikolojik, kişilik sorunlarına eğilen ve çözümler arayan, alanında yeterli, öğrencilerine derslerini sevdiren, onlara tüm davranışlarıyla örnek olan, yeniliklere açık, coşkulu insanlardır. Öğretmen yetiştiren kurumların ortak hedefi bu tanımdaki özellikleri taşıyan öğretmenler yetiştirmektir (Demircioğlu, Bulut, Yıldırım, 1997: 25, Akt: Erbaş, 1998: 18).

Öğretmenin kişilik özelliklerinin öğrenciler üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olabileceği gibi öğretmenin örgütteki konumu için de etkileri vardır. Kişilik özelliklerinin doğurduğu sonuçlar öğretmenin örgüte karşı olan tutum ve inançlarını da etkiler. Oğuzkan (1989: 45)'nin da belirttiği gibi öğretmenin kişiliği ve dünya görüşündeki tutarlılık mesleki başarısını artırır. Pek çok kaynakta da belirtildiği gibi öğretmen olma niteliklerinden önemli biri kişilik özellikleridir. Öğretmenin kişilik özelliklerinin olumlu bir sınıf ortamı yaratılmasında ve öğretim çalışmalarının verimliliği açısından önemli bir değişkendir.

Öğretmenin kişisel nitelikleri çocuğun okula ve derse yönelik tutumlarını etkiler. Olumsuz kişilik özelliklerine sahip bir öğretmen çocuğun bir dersten ya da okuldan tümüyle uzaklaşmasını ya da akademik yönden başarısız olmasına neden olabilir. Öğretmenin kişisel niteliklerinin öğrenci üzerinde çok önemli etkileri olmakla birlikte

bu niteliklerin eğitim yolu ile değiştirilmesi oldukça güçtür. Çünkü bu özelliklerin büyük bir kısmı öğretmenin karakterinden kaynaklanmaktadır.

Nitelikli ve Etkili Öğretmen

Öğrencilerin eğitsel amaçlara uygun bir şekilde yetişmelerinde öğretmenlerin önemli rolü bulunur. Eğitimin verimli gerçekleşmesini öğretmen niteliği ve etkililiğinden ayırmak mümkün değildir. Bu nedenle öğretmenlerin nitelikli olmaları beklenir. Öğretmenlerin görevlerini en iyi şekilde yerine getirip getiremediklerinin önemli göstergeleri öğrencilerdir. Öğrencinin sınıfa girişi ile ayrılışı arasındaki olumlu fark öğretmen katkısının ortaya konmasını sağlar. (Coşkun, 1991: 3).

Temel(1998: 21), öğretmenlik mesleğini yapacak kişilerin belli özelliklere sahip olması gerektiğini söylemiş ve bu değerleri aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- 1- Öğretmenlik bir amaç olmalıdır. Mesleğe seyerek ve isteyerek girilmelidir.
- 2- Beden ve ruh sağlığı açısından öğretmenlik yapmaya engeli bulunmamalıdır.
- 3- İnsanları sevmeli, onlarla çalışmaktan haz duymalıdır.
- 4- Mesleğini yüksek gelir getiren diğer mesleklerle kıyaslamamalı, yüksek maaş beklentisi taşımamalıdır.
- 5- Okumayı sevmeli, bilimsel gelişmeleri izlemelidir.
- 6- Yurdun her köşesinde görev yapma konusunda istekli olmalıdır.

Geleneksel eğitim anlayışı ve geleneksel öğretmen bakışı içinde öğrenciler şekillenmesi gerekli nesnelere olarak görülürler. Öğretmenler öğrenciler için programlar hazırlar ve uygularlar. Öğrenci "boş kap" şeklinde düşünülerek olabildiğince bilgilerle yüklenir ve bu bilgileri kendinden istendiğinde geri bildirimle aktarabilirse başarılı olarak değerlendirilir. Doğal olarak öğrenci-öğretmen arasındaki ilişki de "öğretmen merkezli" yöntemler üzerinde şekillenir. Özgürleştirici olmayan bu eğitim anlayışını ve

öğrencinin yerleştirildiği yeri Freire (1991), "**bankacı eğitim modeli**" olarak aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

- Öğretmen öğretir ve **öğrenciler ders alır.**
- Öğretmen her şeyi bilir, **öğrenciler hiçbir şey bilmez.**
- Öğretmen düşünür, **öğrenciler hakkında düşünülür .**
- Öğretmen konuşur, **öğrenciler uslu uslu dinler .**
- Öğretmen disipline eder, **öğrenciler disipline sokulurlar .**
- Öğretmen seçer ve seçimini uygular, **öğrenciler buna uyarlar**
- Öğretmen yapar, **öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılısamamamdadırlar .**
- Öğretmen müfredatı seçer, ve **(kendilerine danışılmayan) öğrenciler buna uyarlar .**
- Öğretmen bilginin otoritesini, kendi meslek otoritesiyle karıştırır ve **bu otoriteyi öğrencilerin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer .**
- Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, **öğrenciler ise sadece nesnedirler (Coşkun, 1999: 3).**

Eğitim ve öğretimin niteliğini etkileyen en önemli kişi öğretmendir. Çünkü bir eğitim sisteminde sonuç alabilme büyük bir ölçüde öğretmen kalitesine ilişkindir. Eğitim ve öğretimde hedefler ne kadar iyi belirlenirse belirlensin, müfredat konuları ne kadar fonksiyonel seçilip, organize edilmiş olursa olsun, o hedefler ve kavrayışlara sahip iyi öğretmenler elinde yürütülmedikçe, beklenen sonucun alınması mümkün değildir (Tan, 1989: 129).

Nitelikli bir öğretmen kişiliğinin temel öğeleri aşağıdaki gibi özetlenebilir. İyi bir öğretmen, kendiyile, toplumla ve dünyayla barışıktır. Siyasal örgütler ve baskı gruplarının etkilerinden uzaktır, inançlara saygılı, sevecen, saygılı, çalışkan, güvenilir,

adil ve tarafsızdır. İnsanı, doğayı, hayatı ve bütün canlıları sever. Bilimsel gelişmelere ve sanatsal olaylara duyarlıdır. İnsan ilişkilerinde başarılı, karşıt düşüncelere saygılıdır. Kolektif çalışmaya yatkın, üretken güdüleyici ve bilgilidir (Aydın, 1996: 22).

Nitelikli ve etkili bir öğretmenden beklenecek davranışların başında öğretmen işini yaparken kendi inanç ve değerlerini zorla öğrencilerine kazandırmaya çalışmaması, baskı gruplarının etkisinde kalmaması ve Milli Eğitimin amaç ve ilkelerinde sapmaması olmalıdır. Öğrencilerine model insan olacak öğretmenden beklenen davranışlarda bunlardır.

Model Olarak Öğretmen

Model alma, "birlikte yaşanılan ortamlarda belirli kişilerin çeşitli özelliklerinin, davranışlarının diğerlerince örnek alınması" olarak tanımlanabilir. Öğretmenler "öğrencilere model olma" rolünü üstlenmiş durumdadırlar. Öğrenciler, öğretmenlerinin giyim şekillerini, konuşmalarını, demokratik ya da katı tutumlarını, sorun çözme yöntemlerini, değerlerini kendilerine örnek alma eğilimindedirler. Öğretmenlerin, öğrencilerinin birer modeli olduklarını unutmamalarının eğitim amaçlarının gerçekleşmesi ve demokratik değerlerin kazanılmasında önemli bir yeri vardır. Çünkü öğrencilerdeki değişim sadece onlara söylenenler üzerinden değil, uygulamalar ve somutlaşan davranışlar üzerinden gerçekleşir. O nedenle öğretmenin söyledikleri ve davranışları arasında uyumun bulunması gerekir. Bu uyum, öğrencide öğretmene karşı belirgin bir güvenin oluşmasında ve başarısının artmasında da etkili olur (Coşkun,1991: 3)

Eğitim sisteminin tüm basamakları önemli olmakla beraber öğrencinin özelliğinden dolayı ilköğretim ve ilköğretim öğretmeni ayrı bir öneme sahiptir. Bu basamaktaki çocuğun, dikkati çabuk dağılır, yerinde duramaz, oyunu ön plana çıkarır, kişiliği gelişme aşamasındadır, gördüğünü taklit eder, şekillenmeye açıktır. Öğretmen onun gözünde kusursuzdur. Yeri geldiğinde anne ve babaya inanmaz ama öğretmenin asla yanılmayacağını düşünür. Bu küçük canlıya sadece okuma-yazma ve bilgi

vermekle kalmayan, onun kişiliğini oluşmasında rolü alan öğretmenin mesleki nitelikleri kadar kişisel özellikleri de önemli olmaktadır (Ataklı, 1996: 14).

Öğretmenlerin model insan olarak etkisi öğrencilerin tüm yaşantıları süresince devam etmektedir. Öğrenciler öğretmenlerinin gösterdikleri davranışları çok dikkatli bir şekilde izlerler ve onun yaptıklarını kendilerine model alırlar. Model alınan öğretmenin davranışları, değerleri, düşünceleri, inançları kısacası her şeyi öğrenciler tarafından izlenir ve taklit edilmeye çalışılır.

Başar (1998: 116), öğretmenin görünüşünün ve davranışının, öğrenci üzerinde çok etkili olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler, onu konuşmasından yürüyüşüne, giyinişine, örnek alıp aynısını yapmaya çalışma eğiliminde olurlar. Bu durum, öğretmenin her konuda, eğitimin amaçlarına uygun davranmasını gerektirir.

Küçük yaşlardaki öğrencilerin öğretmenlerini örnek alma eğilimleri oldukça yüksektir. Dolayısıyla öğretmenlerin kılık, kıyafet, tutum ve tavırları; öğrencilerin kasıtlı katıldığı informal eğitim ortamlarını oluşturur. Başka bir ifadeyle öğretmenin kastı olmasa dahi, öğrenciler öğretmenlerinin bu özelliklerinden etkilenirler. Öğrenci formal ve informal eğitim ayrımı yapmaksızın etkileri algılar. Başka bir ifadeyle informal eğitimi dışlayamaz. Bu sebeple öğretmenlerin kasıtsız da olsa öğrencilerin informal eğitimle kazanacakları tutum ve davranışları dikkate alması gerekir. Öğretmenlerin uyacakları kurallar konusunda diğer devlet memurlarından daha hassas davranılmasının sebebi, öğrenciler üzerindeki bu tür informal eğitim etkileridir (Ergun, v.d., 1999: 6).

Aslında öğretmen, öğrencilerine model olan kişi olarak, onların çok çeşitli özelliklerin biçimlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Eğitimin sadece “öğretim-talim” değil, terbiye işlevi de olduğu göz önünde bulundurulursa öğretmenlere öğrencilerin kişilik eğitimi konusunda da çok önemli görevler düşmektedir (Kuzgun, 1991: 21)

Öğrenciler, öğretmenlerini taklit ederek onunla özdeşleşmeyi öğrenirler. Böylece öğrencide “benlik” duygusunun gelişme ve yıkılmasında öğretmen kişiliğinin büyük bir rolü vardır. Kısaca öğretmen bir yandan davranışlarıyla öğrencilerine örnek, diğer yandan öğretim metotlarının uygulayıcısıdır (Erbaş, 1998: 37).

Bugün öğrenci gözünde öğretmenin model olma rolünü olumsuz olarak etkileyen ve öğrencide şaşkınlık, düş kırıklığı yaratan bir çok olayla karşılaşmaktadır. Örneğin, öğrencilerine savaş ve şiddetin zararlarını anlatırken, kendisi sınıf içinde şiddet uygulayan; sigara zararlıdır deyip, bahçe ve koridorlarda sigara içen; kitap okuyun öğüdünü verirken, kendisi kitap okumayan; hataları kabul edip düzeltme gerekliliğine vurgu yapıp, kendi hatalarını hiç kabullenmeyen öğretmenler vardır. Böylece çelişkili durumlarda öğrencilerin kendilerine en yakın kişi olan öğretmeni olumlu yönde model almasının sağlanamayacağını, güvensizliğe ve yapay davranışlara sürüklenebileceğini unutmamak gerekir (Coşkun, 1991: 3).

Öğretmenlerin değerler için model oluşturmada en büyük engel, uyguladıkları çifte standarttır. “*söylediğimi yap, yaptığımı yapma*” değerleri öğretmek için etkili bir yol değildir. Bu da bir değer öğretir. Öğrettiği, güçlü olan kişinin kendini uymak zorunda hissetmediği kuralları, başkalarına zorla kabul ettirebileceğidir. Öğretmenliğin en ürkütücü yönü model olmaktan kaçış yolunun bulunmamasıdır. Öğrenciler öğretmenlerin yaptığı, söylediği ve giydiği her şeyle son derece ilgilidir. Öğretmenler öğrencilerinin önünde her an adeta podyumda gibidirler. Davranışları, oluşturdukları model, öğrenciler üzerinde söyledikleri her şeyden daha etkilidir. Bu nedenle “*söylediğimi yap, yaptığımı yapma*” sözü, değerlerin öğretilmesinde etkili bir yöntem değildir (Gordon, 1999: 247).

Öğretmen öğrencilerine model olurken, öğrencilerden beklentilerinin neler olduğunu, hangi davranışları öğrencilere kazandırması gerektiğini iyi belirlemelidir. Öğrencilerini şekillendirirken okulun amaçlarından uzaklaşmamalıdır. Öğretmen öğrencilerini kendi prototipi gibi yetiştirmeye çalışmamalıdır.

İdeal Öğretmen Davranışları

İyi bir öğretmenin özellikleri, iyi insanın özellikleri ile örtüşmektedir. Çocuklara sevgiyle yaklaşan, onların gelişmeleri için yardımcı olan, öğrencilerin başarılarından haz duyan, her öğrencinin değerli bir varlık olduğunu ön şart olarak kabul eden, herkes eğer ilgi ve yeteneği de varsa öğretmen olabilir. Öğretmenlik temelde bir misyon ve ideal işidir. Farklı amaçlara ve sebeplerle öğretmenlik mesleğini seçmek mesleğin baltalanmasına yol açar (Selçuk, 1994: 139, Akt: Erbaş, 1998: 14). Öğretmenler mesleğe girerken amaçlar bir noktada toplanabilir. Bu amaçlar öğretmenliğin iyi bir meslek olarak kabul edilmesi, belli bir ücret beklentisi, mesleği sevmek, psikolojik doyum vb. olabilir. Öğretmen bunların dışında farklı amaç ve isteklerle mesleğe giriyorsa olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilir.

Öğretmen eğitim durumlarını oluşturan ve öğretme sürecine bizzat katılarak öğrencilerini yönlendiren bir kişidir. Öğretmenlerin planlanan eğitim faaliyetlerini yapmaları ve bunlarla ilgili öğrenme yaşantıları oluşumları gündeme geldiğinde öğretmenin mutlaka topluma katkı sağlayan, yapıcı bir unsur olması beklenmektedir. Öğretmen katkı sağlamak yerine yanlış uygulamalarla motivasyonu bozmazı durumunda öğrenciler heder olup giderler. Bu nedenle, öğretmenlerden geleneksel olarak toplumumuzun bazı beklentileri vardır. Bu beklentiler toplum birlik ve beraberliği açısından ele alındığında kısaca aşağıdaki şekilde düşünülebilir. Öğretmen, eğitim yoluyla öğrencilerin;

- Birbiriyle etkileşimlerinde samimi olmalarını ve kolayca iletişim kurmalarını
- İnsanlara hoşgörü ile davranma alışkanlığı kazanmalarını,
- Belli bir çevreye uyan insan yerine içinde bulunduğu her çevre ile dengeli yaşayabilen özellikler kazanmalarını,
- Karşılaştıkları problemleri çözebilme becerileri kazanmalarını,
- Toplumun karşılaştığı problemleri, kişisel problemlerden üstün ve öncelikli görmelerini,

sağlamak durumundadır (Ergun, v.d,1999: 94).

Erbaş (1998: 28) iyi bir öğretmeni, kendisiyle, toplumla ve dünyayla barışık, siyasal örgütler ve baskı gruplarının etkilerinden uzak, inançlarına saygılı, sevecen, çalışkan, güvenilir, adil ve tarafsız olarak tanımlıyor.

İyi öğretmen inanç ve ideolojilerinin oluşturduğu düşünce çizgisini aşip özgür düşünce ve düşüncelerini açıklama gücüne ulaşmış olmalıdır. Çünkü o her dini görüşün, her cinsin ve sınıfın, kısacası bütün çocukların öğretmeni olmalıdır. Burada belki en sağlıklı ilişkiler, demokratik, laik ve “yurtta barış- dünyada barış” ilkeleri doğrultusunda çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmak isteyen, bilimsel düşünceyi ve özgürlüğü kendine ilke edinmiş, çalışmayı ve herkesin kendine güvenini esas olan Türk Milli Eğitim Sisteminin de temeli olan Atatürkçü kişilik yapısıyla olanaklı olacaktır (Ergun, v.d,1999: 80).

Öğretmenler, öğrencilerin özgürleşmesi, demokrasi bilinci kazanması, yaratıcı üretken bireyler olabilmesi ve kendilerini ifade edebilmesi gibi sosyal alana ait konularda da önemli bir işlevsellik üstlenmelidirler (Coşkun, 1991: 3).

Öğretmen, mesleğinde inanç ve bağlılık duygusuna sahip olmalı, mesleğin değerler sistemine uygun davranmalı, mesleğin hukuki ve ahlaki yönlerini iyi tanımalı, toplumdaki yerini ve önemini tam olarak bilmelidir. Mesleğin bütünlüğünü kavrayabilmesi, meslek kuruluşlarını mesleki yönden desteklemesi, mesleğin bilimsel, profesyonel ve toplumsal boyutlarıyla saygınlığını artırıcı davranması, meslek kuruluşlarını çeşitli yönleri ile tanıması, bunlara üye olması, mesleğin ekonomik ve sosyal yönden statüsünü yükseltmeye katkıda bulunması gerekmektedir. Bu maksatla da mesleki alanda bilimsel, profesyonel ve özerk boyutlu öğretmen eğitimi standardizasyonu ve değerlendirme kurulu oluşturması zorunludur (Alkan, 2000: 202).

İdeal öğretmen, mesleğine kendi amaç ve değerlerini taşımamalıdır. Okulun amaç ve ilkelerini gerçekleştirebilmek için elinden geleni yapmalıdır. Öğrencilerine model olurken, onların üzerinde ne kadar etkili olduğunu bilmeli ve bunu olumlu yönde kullanmalıdır. Öğretmen mesleğini yerine getirirken çevreden gelecek etkilere karşı kendisini korumayı bilmelidir. Öğretmeni etkilemek isteyen çıkar grupları, baskı

grupları olabilir. Öğretmen elinden geldiğince bu grupların etkilerinden kendisini korumalıdır.

Örgütsel Adanmışlık

Adanmışlık, örgüte sadakattir. Sadık bir işgören örgütle özdeşleşmekte ve örgütün bir işgöreni olmaya yönelmektedir. Örgütsel adanmışlık bu çerçevede tanımlandığında, yalnızca belli bir örgüte sadakatin ötesinde bazı şeyleri içermektedir. Katılım; bireylerin örgütteki varlığını sürdürmesi için örgüte bir şeyler verme isteği gibi örgütteki etkin ilişkiyi içermektedir. Bundan dolayı örgütsel adanmışlık bireylerin yalnızca örgüte ilişkin görüş ve inançlarının bir ifadesi değil, aynı zamanda bireyin örgüte gösterdiği eylemlerden oluşmaktadır. Bireyin ailesi, mesleki birliklere ve siyasi partilere adanmışlıkları ne olursa olsun, örgüte adanmışlık düzeyleri bu öğelere dayalıdır (Mowday, Steers, Porter, 1979).

Reichers (1985) ise adanmışlığı , bir örgütün çoklu kurucu öğelerinin (multiple constiruncies) amaçları ile özdeşleşme sürecidir. Bu kurucu öğeler, üst yöneticiler, müşteriler, birlikler veya geniş insan grubunu içermektedir. Bu yaklaşım örgütün amaç ve değerleri ile ilgili genel bir kavramdan çoklu adanmışlığın odak noktası (foci) işlevini gören amaç ve değerleri belirleyen daha özgün oluşumlara kadar olan adanmışlık yapısını yansıtmaktadır. Bu yaklaşımın üstünlüğü, kurucu öğelerin onayladığı politikalara dayalı olarak örgütlerin doğası üzerinde odaklaştığı adanmışlık yazınında kavramsal bir açığı doldurmaktadır şeklinde tanımlıyor.

Mowday, Steers, Porter, (1979), Reyes, P. (1992) göre adanmışlık en az üç öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler;

- 1- Örgütün amaç ve değerlerinin benimsenmesi ve bunlara olan güçlü inanç
- 2- Örgüt adına dikkate değer (beklenilenin ötesinde) çaba gösterme isteği,
- 3- Örgütteki üyeliği sürdürmeye ilişkin güçlü bir istek.

Örgütsel adanmışlıktaki “örgüt”, bireyler tarafından bağlanma ve bir kimliği ortaya koyan farklılık göstermeyen varlık olarak ele alınmaktadır. Dahası, örgütlerin farklılaşmış bütünler olmadığını ancak, her birini diğer örgütsel grupların amaç ve değerleri ile çatışabilen tek amaç ve değer takımını kabullenen ortaklıklar ve ortaklık bileşimleri olarak tanımlayan büyük çaplı yazınlar vardır. Böylece, adanmışlıktan veya örgütsel amaç ve değerlerle özdeşleşmeden bahsedildiğinde, örgüt üyelerinin eşsiz, üstün amaçları paylaşmasının gerekli olmadığını kabul etmek önemlidir (Pfeffer, Salancik, 1978).

Adanmışlık, örgütlerin birbirinden farklı olan yapısal özellikleri olarak bir yönelme kavramıdır. Yönelme kavramı subjektif unsurlara sahip, yapısal kavramlar, işgörenler arasındaki etkileşimin örüntülerini ifade etmektedir. Yönelimler bir gözlenimde görülemez, oysaki etkileşimler görülebilir. Motivasyon ve doyum, örgütlerin çalışmasında geleneksel olarak önemli yönelimsel öğedir. Adanmışlık, doyum ve motivasyonu farklı kavramlar olarak tanımlamaktayız. Adanmışlık kavramındaki sadakat nesnesi örgüttür (Price ve Miueler, 1986: 71).

Bir örgütteki adanmışlığın dayanağını, adanan nesnenin amaç ve değerleri ile bunların gerçekleşmesi için etkin çaba gösterme ve örgütte kalmayı sürdürme arzusu oluşturmaktadır (Mowday, Steers, Porter, 1979).

Örgütsel adanmışlık tanımının tutumsal ve davranışsal olmak üzere iki boyutta tanımlandığı gözlenmektedir (Çelep, 2000: 6); Davranışsal Adanmışlık; Salancik (1977) ve Staw (1977) adanmışlığı, davranışsal örüntü olarak tanımlamaktadır. Adanmışlık, “bir bireyin eylemleri ve örgütteki ilgili ve etkinliklerini besleyen inançların bu eylemlerin hepsini çevreleyen canlı bir durumdur.”

Tutumsal Adanmışlık; Buchanan (1974) tutumsal yaklaşıma göre adanmışlığı, “bir bireyin belli bir örgütün amaç ve değerlerine ve örgüt yararına bu amaç ve değerlerdeki rolünü bütünüyle maddi ödül sisteminin de ötesinde bilişsel olarak benimsenmesi ve bağlanması” olarak tanımlamaktadır.

Mowday (1982) tutumsal adanmışlık ve davranışsal adanmışlık arasında bir ayrım yapmaktadır. Tutumsal adanmışlık, bireyin örgütün amaç ve değerleri ile özdeşleşmesi ve bunlar doğrultusunda çalışma isteğini yansıtmaktadır. Böylece, tutumsal adanmışlık OCQ ile ölçülen örgütsel adanmışlıkla eşanlamlıdır. Diğer taraftan davranışsal adanmışlık, burada ifade edilen niteleyici yaklaşımları yansıtmaktadır.

İşgörenin örgüte adanmışlık düzeyi çeşitli etkenlere bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Bu etkenlerin bazıları örgütten kaynaklanırken bazıları da işgörenden kaynaklanmaktadır. Kanungo (1982)'nin ifade ettiği gibi örgütsel adanmışlık, bireyin belli bir nesnenin amaç ve değerlerini psikolojik olarak benimsemesi ve bunların gerçekleştirilmesi için fazla çaba gösterme isteğini yansıtan bilişsel inanç durumudur. Böyle olduğu için de çeşitli etkenlere bağlı olarak adanmışlık düzeyleri değişebilmektedir.

Adanmışlık tanımlarından da anlaşıldığı üzere örgütsel adanmışlık işgörenin örgütün amaç ve değerlerini benimsemesi, ve örgütün amaçlarının gerçekleştirebilmesi için kendinden beklenilenin ötesinde çaba göstermesi olarak özetlenebilir. Örgütte adanmışlığın dayanağını formal yapı oluşturmaktadır. Formal yapı içinde meslek, iş, çalışma grubu oluşturabilir. Bunun yanı sıra Price ve Miueler (1986: 71)'in belirttiği gibi, işgörenler bir örgütte informal iş gruplarına da adanabilir.

Adanmışlık Düzeylerinin Etkileri

Öğretmen adanmışlığının düzeyi, okul personelinin niteliğinin ve performanslarının en önemli öğelerinden biridir. Adanmışlık; öğretmen ve okul arasında olumlu ve etkili birliktelik olarak tanımlanmaktadır. Adanmışlık öğretmenlerin görevini devam ettirdiği pasif bir itaat türünü nitelemez. Bunun ötesinde adanmışlık, öğretmenlerin mesleklerindeki etkililik- etkinlik düzeyi ve öğretimden kaynaklanan içgüdüsel (içsel) motivasyon, istem ve iş doyumunun düzeyini yansıtmaktadır (Sharon, Quinn, Kasprzyk, 1997: 2).

İşgörenin örgüte adanma derecesi, işgören ve örgüt için ayrı ayrı etkiyi doğurmaktadır. Bu nedenle, işgörenin düşük, ılımlı, yüksek örgütsel adanmışlık düzeylerinin işgören ve örgüt için olumlu ve olumsuz sonuçlarına ayrı ayrı değinilmektedir (Celep, 2000: 21).

Düşük Adanmışlık Düzeyi;

Düşük adanmışlık düzeyi, işgörenin yaratıcılığını ortaya koymasına ve yenileşmesine kaynaklık edebilir (Merton,1938). Düşük adanmışlık düzeyine sahip işgörenin örgütten ayrılması onun psikolojik durumunu olumlu yönde etkileyebilir (Mowday, v.d. 1982). Bu işgörenin, yeni bir örgüte girdiğinde en azından kendisi için yeni bir adanma ortamı yaratma olanağına sahip olabilir. Düşük adanmışlık gösteren bir öğretmenin başka bir okulda göreve başlamasıyla bu okulda adanma düzeyini artırabilir (Celep, 2000: 22).

Düşük adanmışlığın örgüt için olumlu sonuçlarını değerlendirirsek, düşük adanmışlık düzeyine sahip işgörenin örgütte kalmasının, örgüt için gizil tehlike oluşturabileceğini ve bu işgörenin örgütten ayrıldığında, örgütteki diğer işgörenlerin tutumları değişip, iyileşebileceğini ifade etmektedir (Mowday, v.d., 1982).

Düşük adanmışlık düzeyinin işgören için olumsuz sonuçları; düşük adanmışlık düzeyine sahip öğretmenler, yetkilerini rahatlıkla okulun amacı dışında kullanarak, hem eğitimin ulusal amacından sapmaya, hem de toplumun geleceğinin tehlikeye girmesine neden olabilir. Diğer taraftan, bu öğretmenler, meslek ahlakını ve öğretmenliğin toplumsal statüsünü olumsuz biçimde etkileyebilir (Celep, 2000: 25).

Near, Jansan (1983); Walters (1975). Düşük adanmışlığın örgüt için olumsuz sonuçları içinde , düşük adanmışlığın örgütü suçlama, isyankar davranış gösterme, zararlı biçimsel olmayan iletişimi doğurduğunda, örgütün etkililiğini tehlikeye düşürmekte, örgüt çevrenin güvenini kaybetmekte, yeni durumlara uyum sağlamada güçlük çekmekte ve gelir kayıpları olduğunu belirtmektedir. Örgüt dışındaki referans gruplarına yönelimli olan işgörenler, örgüt içindeki referans gruplarına yönelik

işgörenlerden daha zor kontrol edilebilmektedir (Gouldner, 1957; 1958). Bunlar da düşük adanmışlığın örgüt için olumsuz sonuçları arasında sayılabilir.

Düşük adanmışlık düzeyinin hem işgören hem de örgüt için olumsuz sonuçları gerçektende çok tehlikelidir. Bu düzeye gelmiş işgören için artık örgütün amaç ve hedefleri bir şey ifade etmeyecektir. İşgören kendi amaç ve değerlerine ya da dış baskı grupların amaç ve değerlerine hizmet edebilecektir.

İlımlı Adanmışlık Düzeyleri

İlımlı adanmışlık düzeyi, genelde işgören ve örgüt açısından etkilerinin yüksek olduğu düzeydir (Celep, 2000: 25).

İşgören için olumlu sonuçları arasında sayabileceklerimiz; bu düzeyde işgören sistem tarafından yutulmaktan kurutulmakta ve bir birey olarak kimliğini korumak için direnebilmektedir (Katz, Kahn, 1978).

Örgüt için olumlu sonuçlar; örgüt, işgörenin sadakat ve görev sorumluluğu duygularından doğrudan yararlanabilmektedir. İşgörelere, dolayısıyla örgüte yönelik olumlu sonuçlar, geniş olarak işgörenin örgütte kalma süresini arttırabilir (Mowday, v.d, 1981).

İşgören için olumsuz sonuçlar; örgütte üst kademelere yükselmenin öğretmenler için pek geçerli olmadığı söylenebilir. Ancak, yöneticilerine veya etkinliklerinde yönetici görüşlerine önem vermeyen öğretmenlerin bu davranışları, onların iş başarılarının değerlendirilmesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Çünkü, öğretmenlerin başarılarını değerlendirmek güç olduğundan, uygulanan öğretmen başarısını değerlendirme sistemi, genelde yöneticinin öznel değerlendirmesine dayalıdır (Celep, 2000: 25).

Örgüt için olumsuz sonuçlar; ılımlı adanma düzeyi, işgörenin örgütte kalma süresini arttırdığından, yeni işgörenlerin örgüte gelmesi engellenmiş olur. Bu durum ise

örgütteki yenileşme ve değişmeyi ve yeni bir yapı oluşturmayı olumsuz yönde etkiler. Ayrıca, uzun vadede örgütsel amaçlarda eskimeye neden olabilir (Celep, 2000: 25).

Yüksek Adanmışlık Düzeyi:

Örgüte yüksek derecede adanma, örgüt amaçlarının etkili bir biçimde gerçekleştirilmesini sağladığı gibi, bazı koşullarda amaçlardan sapmaya da neden olabilmektedir (Celep, 2000: 27).

İşgören için olumlu sonuçlar; Belli durumlarda, yüksek adanmışlık düzeyi, işgörenin konumunu ve tanınmasını artırabilir. Dış baskılara karşın, örgüte sadakat yüksek derecede arzulanmakta (Erman, Lundman, 1982) ve “örgüte sadık olursan, örgüt sana sadık olur” anlayışı önem taşımaktadır (Whyte, 1956: 143).

Örgüt için olumlu sonuçlar; Yüksek derecede örgüte adanan işgörenler, örgütte güvenilir ve kararlılık gösteren işgücünü oluşturmaktadırlar (Steers, 1977). Aşırı bağlılıktan dolayı, yüksek derecede adanmış işgörenler, en verimli ürünü ortaya koyma amacına dayalı olarak örgütün amacını isteyerek kabul etmektedirler (Etzioni, 1975).

İşgören için olumsuz sonuçlar; Durkheim (1951), yüksek derecede adanmışlığın, bireyin kimliğini tehlikeye sokacak kadar grupta bütünleşmeye yol açtığına dikkati çekmektedir. Yani, işgörenin kimliği grup içinde erimekte veya grup tarafından yutulmaktadır (Margeriso, Kakabadse, 1984; Kanter, 1977).

Örgüt için olumsuz sonuçlar; Coser (1974), işgörenin örgüte aşırı adanmışlığının, onun alternatif eylemleri geliştirmesini engellediğini belirtmektedir. Aşırı adanmış işgörenlerin gayretli davranışları, yöneticiler için sorun olabildiği gibi, diğer işgörenleri tahrik etmekte veya örgüt dışındaki insanları örgüt aleyhine davranış göstermeye yöneltebilmektedir (Mowday, v.d., 1982).

Yüksek adanmışlık düzeylerinin kabul edilmeyen olumsuz sonuçlarından ve en önemlilerinden birisi, bu işgörenlerin örgüt adına yasal ve ahlaki olmayan davranış

göstermede daha istekli davranabildikleridir. Örgüt içi çatışmalarda, bu işgörenler, kendi kişisel ahlaklarını ve yaptırımlarını, örgütün emirlerinin ve kurallarının üstünde tutabilmektedirler. Son yıllarda yasal yetkilerini kullanarak siyasal, ideolojik ve ekonomik çıkarlar adına yapılan işlem ve eylemlerin devlet, millet, din, adına yapılmış olduğunun ileri sürülmesi gibi davranışlar buna örnek olarak gösterilebilir (Celep, 2000: 30).

Okul yöneticisinin çevresinde yüksek derecede adanmış öğretmenlerin bulunması, okulun amacı dışında, çeşitli baskı gruplarının veya bu öğretmen grubunun kendi ahlak anlayışı ölçütlerine göre yönetilmesini doğurabilir.

Öğretmen Adanmışlığı

Firestone, Pennell (1993), öğretmenlerin adanma odaklarının farklı olabildiği ve öğretim etkinliklerine, okullarına, ailelerine, meslektaşlarına ve bazı dış değerlere adanabildikleri ve davranış örüntülerinin önem verilen adanmışlıklara bağlı olarak değiştiği belirtilmektedir.

Öğretmenlerin çalışma ortamı duygularının dayanaklarını oluşturan etmenlerden birisi, öğretmenlerin çalışma ortamındaki nesnelere (meslek, iş, iş takımı, öğrenci, okul) karşı ilgi ve tutumlarıdır. Bu anlamda öğretmenlerin bu nesnelere verdiği öneme ve bunlarla ilişkisinin niteliğine göre bir etkinlik göstermesi söz konusudur. Eğitim örgütlerinin etkililik derecesi bir çok öğeye dayalı olmakla birlikte bunların en önemlilerinden birisi, öğretme ve öğrenme sürecinde yer alan yönetici, öğretmen ve öğrenci etkileşimidir. Bu bağlamda, öğretmenin kendisini okula, öğrencilerine, öğretim etkinliklerine, mesleğine ve iş arkadaşlarına adanması, diğer bir anlatımla öğretmenin bu grupların veya nesnelere normatif beklentilerini ve formallığı aşan davranış göstermesi, okulun etkililiğine olumlu yönde etki edebilmektedir (Celep, 1996: 2-3).

Bir örgütteki adanmışlığın dayanağını, adanan nesnenin amaç ve değerleri ile bunların gerçekleşmesi için etkin çaba gösterme ve örgütte kalmayı sürdürme arzusu oluşturmaktadır. Bu amaçla örgütsel adanmışlık yaklaşımına dayalı olarak,

öğretmenlerin okula, okuldaki diğer öğretmenlere, mesleklerine ve işlerine olmak üzere dört adanmalarının önemli olduğu görülmektedir (Mowday, v.d., 1979).

Sınıf ortamında, öğretmenin öğrenciyi okul amacı dışında davranış geliştirmeye yöneltmesi ve bu doğrultuda çaba göstermesi söz konusu olabilir. Bu tür olumsuz davranışları zamanında kontrol etmek veya farkına varmak olanaklı olmayabilir. Çünkü, bu eğitimde ürünü objektif olarak değerlendirmenin güçlüğünden kaynaklanmaktadır. Öğrencideki davranış değişikliğinin sonuçları, ancak uzun yıllar sonra gerçek anlamda anlaşılabilir. Eğitim süreci uzun zamana yayıldığından, öğretmenin olumsuz tutum ve davranışlardan kaynaklanan öğrencideki davranışsal ürünleri anında gözlemek olası değildir (Celep, 1996: 6).

Adanmış öğretmenler okullarına, öğrencilerine veya mesleki alanlarına bağlanabilmektedir. Kısaca, okul gibi örgütlerde ürünlerde istenilen başarının nasıl sağlanması gerektiği ve çalışmayı özendirme ve kontrol etme konusunda büyük güçlükler vardır (Bidwell, 1965, Weick, 1976).

Öğretmen Adanmışlığını Etkileyen Etmenler

Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri, örgütsel etkililiği ve verimliliği sağlayabilmeleri; örgüt içinde rol alan yönetici ve işgörenlerin davranış, tutum ve etkinliklerine bağlıdır. Bu da yönetiminin örgütü amaçlarına, bireyleri de doyuma ulaştıracak şekilde, örgütün beklentileri ile bireylerin gereksinmelerini dengeli biçimde bütünleştirilmesini gerektirir (Pakdanel,1995: 29).

Öğretmen davranışlarının öğretim ve öğrenme sürecinin niteliğini belirleyen önemli bir etmen olduğunu belirtmekte ve aynı zamanda öğretmen davranışlarının oluşmasına etki eden faktörlerden de sosyal durumlar, değerler, inançlar, çevrenin etkileri öğretmenin kişiliği, motivasyonu, bilişsel düzeyi, algıları gibi etkiler olduğunu vurgulamaktadır (H.A. Rosencranz, B.J. Biddle, 1964; Akt: Deryakulu, 1992: 13).

Öğretmen adanmışlığını etkileyen etmenler, örgüt yapısından kaynaklanabileceği gibi işgörenden de kaynaklanabilir. Öğretmenlerin okul dışındaki değerlere yönelmesinde okul içinde bulunduğu ilişkiler yapısının etkisi oldukça yüksektir. Yönetici- öğretmen, öğretmen- öğretmen ilişkileri öğretmenin örgütsel adanmışlığı ile doğrudan ilişkilidir. Bu ilişkiler içinde sayılabilecek durumlar; örgütte çatışmanın olması, katılmanın gerçekleşmemesi, iletişimin etkili kullanılmaması, öğretmenin örgütten beklentilerini karşılayamaması, kendi amaç ve değerlerini okulun amaç ve değerlerinin önüne alması gibi etmenler sayılabilir. Öğretmen adanmışlığını etkileyen etmenler şu başlıklar altında toplanabilir;

- Kişisel Değerler
- Öğretmen Özerkliği
- İletişim
- Moral
- Çatışma
- Karara katılma
- Örgütsel İklim

1-Kişisel Değerler

Erden (1998: 88) değerleri, bireylerin amaçlarını, tercihlerini, tutumlarını ve davranışlarını belirlemede ölçüt olarak kullandıkları düşünceler olarak tanımlıyor. Değerler bir toplumsal gruptan diğerine, hatta kişiden kişiye değişebilir. Ancak bazı milli, ahlaki ve dini değerler toplumdaki bireylerin büyük bir çoğunluğu tarafından benimsenir. Toplumdaki bireylerin davranış ve tutumları büyük ölçüde bu değerlerin etkisinde kalır.

Lundberg (1985), ise değerleri, insanların içinde buldukları durumları, eylemleri, nesnelere ve insanları değerlendirme ve yargılamada benimsedikleri örüntüler olarak tanımlamaktadır (Şişman,1994: 65).

Değer , kişisel ve toplumsal olarak belirgin bir davranış biçimine veya yaşam amacına ilişkin kalıcı bir inançtır. Bu inanç, kendisine ters düşen davranış biçimine ya da yaşam amacına üstün tutulur (Başaran, 1993. Akt: Miser,1997: 54).

Başaran (1991: 242), değeri (kıymet, value) sözlük anlamıyla bir varlığın (nesnenin) ve bir olayın insana olan önemini belirleyen inanç olarak ifade ediyor . Bu tanım, değerın örgütsel davranış açısından anlamını geniş olarak verememektedir. Aşağıdaki nitelikleri değeri daha iyi tanımaya yardım edecektir:

- 1- Değerler, çok genel ölküler, amaçlar ve umutlardır.
- 2- Değerler, davranışların kaynağıdır, haklılayıcılarıdır ve yargılayıcılarıdır.
- 3- Değerler soyuttur.
- 4- Değerlerin belli bir sınırı yoktur.
- 5- Değerler insanın köklü inançlarıdır.
- 6- Değerler tam olarak gerçekleştirilemezler.
- 7- Kimi değerlerin farkında olunulmayabilir.
- 8- Değerlerin ölçülmesi zordur. Değerin değeri, ancak oluşturduğu davranışla ortaya çıkabilir.
- 9- Değerler, insanın çevresiyle ilişkisini düzenler.
- 10- Değerler seçeneklerin karşılaştırılmasına yararlar.
- 11- Değerler, insanın gelişimi boyunca yaşantılarla oluşurlar.
- 12- Değerlerin işlevi, bireyin gereksinmelerini karşılamaktadır.
- 13- Değerler, kişiye, kültüre özgü davranışlar kazandırır.
- 14- Değerler, bireyin kişiliğinin temel belirleyicileridir

İnsanın yaşamını inandığı değerler belirler. Kendini yaşamın akışına kapılmaktan kurtaran insanlar yaşamlarının her anını inandıkları değerler doğrultusunda sürdürmeye gayret ederler (Özden, 1999: 49). İnsanın değer sistemi soyut bir sistemdir. Bu soyut sisteminin girdisi yaşantılar; çıktısı ise, bireyin gereksinmeleri karşılayacak davranışların değerlerini yargılamak ve onları yönlendirmektir. Dolayısıyla, değer sisteminin ürünü değer yargılarıdır. İnsanın, bunlardan benimsediği ve kendi de yerleştirdiği değerlerde insanın değer sistemini oluşturur (Başaran,1991: 244).

Örgütte neyin istenir neyin istenmez olduğunu belirleyen işgörenlerin çoğunluğunca benimsenen inançlardır. İnsanın, nesnenin, olayların örgüt toplumunca ne değerde bulunduğunu örgütçe geliştirilen kültürel değerler belirler. Değerler işgörenlerin işlem ve eylemlerini nitelendirmeye, değerlendirmeye, yargılamaya yarayan ölçütlerin kaynağıdır. Genel olarak yönetim, gerek kendini güçlendirmek gerekse işgörenleri daha çok çalıştırmak için değerlere dayanmaya gereklilik duyar. Kimi kez bunu çok ileriye götüren örgütlere de rastlanabilir. Bu gibi örgütlerin yönetmenleri kendi özel amaçlarını gerçekleştirmek için örgütü ve işgörenleri kullanabilir. Bunların Tanrı, Vatan, ve benzeri kutsal değerler adına yapıldığına onları inandırabilirler. Böylece, kültürel değerler, işgörenlerin yargılanmadan örgütün amaçlarını benimsemelerine de araç olarak kullanılabilir (Başaran, 1982: 112).

Öğrencilerde henüz kalıplaşmış düşünceler ve değerler yoktur. Bu değerleri ancak kurdukları iletişimlerle öğrenirler (Coşkun, 1991: 3). Okul sistemleri doğal olarak değerlerin üretildiği bir yapıdır. Okulda farklı türden değerlerin üretildiği bir yapıdır. Okulda farklı türden değerlerin çatışmasına karşın, siyasal sistem ve toplum tarafından idealleştirilmiş değerler büyük ölçüde orta sınıfın değerleridir. Bu nedenle kendilerini orta sınıf olarak değerlendiren öğretmenler tarafından sıkıca sahiplenirler ve korunurlar. Başka bir deyişle öğretmenler okulda kendi değerlerini ve ideallerini gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar (Gökçe, 2000: 26).

Kişi-örgüt uyumu -ya da uyumu-, örgütün değer kalıpları ile bireyin değer kalıpları arasındaki bir uygunluk olarak tanımlanabilir. Kişi -örgüt uyumu birey-durum etkileşimini değerlendirmede bir yoldur. Çünkü değerler asıldır, temeldir, göreceli olarak da durağandırlar; bireysel ve örgütsel değerler doğrudan karşılaştırılabilir. Birey-örgüt uyumu, bireyin değerlerinin, özel bir örgütsel bağlamdaki değer sistemiyle karşılaştığında oluşan etkileşimin, bireyin davranış ve tutumlarını nasıl etkilediğine yoğunlaşır. Değerler, örgütsel kültürün temel öğeleri arasındadır. Kültürün, bireyin örgüte uyum sağlamasında önemli rolü vardır. Araştırma ve sezgi, bireyin değer ve önceliklerinin örgütün değer ve öncelikleriyle uyum

göstermesi derecesinde, bireyin mutlu olacağını ve ilişki geliştirebileceğini göstermiştir (Meir ve Hasson, 1982).

Örgütte bireylerin değerleri, onların örgütsel durumları anlamlandırmalarında yardımcı olur; eylem ve tutumlarına rehberlik ederler. Örgütte kişi-örgüt uyumu, üyelik zamanında var olan değerlerle, üyeliği ve kıdemi izleyen bireysel değer değişimleri tarafından etkilenir (Chatman, 1991).

Öğretmenler yeni öğrendikleri güç kullanmayan yöntem ve becerilerle bile çözemeyecekleri çatışmalarla sık karşılaşır; çünkü okullarda inançlar, değerler, yaşama biçimleri, bireysel zevkler üzerinde ayrılıklar vardır. İnsanlar genellikle bu konuları pazarlık masasına yatırmak istemez. İnanışlar ve değerler değiştirilmeye yatkın değildir ve üzerlerinde tartışılması insanları bir çözüme götürmez (Gordon, 1999: 236).

Bir toplumda insanlar farklı amaçlar için farklı gruplarda yer alabilmektedir. Toplumsal yaşam siyasi, ideolojik ve ekonomik olarak biçimlenmiş farklı gruplardan oluşur. Farklı çıkarlarla bir araya gelen gruplar aynı zamanda farklı değerler yaratırlar ve geliştirirler (Gökçe, 2000: 62).

Eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran en önemli özelliklerden birisi de, örgüt dışındaki çeşitli değerlerin (toplumsal, siyasal, dinsel) eğitim örgütünü doğrudan etkilemesidir. Hatta bu değerler bazen birbirleriyle çatışabilmektedir (Bursalıoğlu, 1994). Bu durumda bu değer gruplarına yönelik öğretmenlerin okul ortamında etkisi artabilmekte, okul içi referans gruplarına (öğrenci, okul, meslek, öğretmen, iş) yönelik öğretmenlerin etki derecesi azalabilmektedir. Bunun sonucu olarak, okulun kendi amaçları doğrultusunda gelişme göstermesi yerine, okul dışındaki bu değerlere hizmet edebilmektedir. Böylesi durumlar, özellikle yöneticinin yetersiz olduğu, sağlıklı iletişim ve çalışma ortamının olmadığı okullarda kendisini gösterebilmektedir (Celep, 1996: 23).

2-Öğretmen Özerkliği

Özerklik, işgörenin, işini planlama ve uygulama süreçlerini belirleme özgürlüğü olarak tanımlanmaktadır (Hackman, Oldhan, 1980). Özerklik, öğretmenlerin işini planlama ve uygulama süreçlerini belirlemesine yönelik kararlardaki etkilerini yansıtan katılımla ilintilidir (Celep, 1999: 46).

Bireyin, nitelikli bir insan özelliği olan “ne yapacağını seçme ve belirleme” gibi bir gereksinimi vardır ve birey sürekli bunun arayışı içindedir. Bu gereksiniminin temelinde ise özgürlük- özerklik yatmaktadır. Kendi kendine karar verebilme, bireyler, ancak kendi irade ve istekleriyle hareket etme özgürlüklerine sahip oldukları zaman olanaklıdır. Bu nedenle, herhangi davranışı başkası istediği ya da zorunlu olduğu zaman değil de, birey kendisi için ve isteyerek öğrendiği zaman daha anlamlı bir öğrenme oluşabilir. Oysa, eğitim sistemimizde çok sık gözlenen, sınıfta öğretmenin öğrenci davranışlarını ceza ya da ödülle kontrol etmesidir. Bu yöntem, öğrenci davranışını kontrol etmede etkili gibi görünse de, öğrencinin karar verme davranışını ortadan kaldırma gibi büyük bir tehlikesi vardır (Köymen, 2000: 114-115).

Özerklik, başarılı öğretimsel uygulamayı ve aynı zamanda örgüte ve değerlerine adanmayı doğurmaktadır. Çünkü, öğretmenler kendi işlerinde, öğrenci öğrenmesinde ve okuldaki görevlerine katkı sağlayacak yöntemleri saptama olanağına sahiptirler. En azından, dersin işlenmesinde ve sınıf kontrolüne yönelik kararları alma özerkliğine sahip olabilmektedir. Her ne kadar ülkemizde olduğu gibi, öğretim etkinliklerinin kesin kurallarla belirlenmiş olmasına karşın, yine de öğretmenler, sınıf etkinliklerindeki davranışlarında özerktir. Bu bağlamda, özerklik, öğretmenlerin kendi başarılarına katkılarına önemli bir etmendir.

Öğretmenler, diğer mesleklere göre işlerinde daha özerk olduklarından, iş özerkliğinin adanmışlıklarını olumlu yönde etkileyebileceği ileri sürülebilir. Eğitim örgütünün temeli, etkileşime ve değere dayalı olduğundan, toplumsal ilişkilerin daha yoğun olduğu bir yapıya sahiptir (Celep, 2000: 134).

Özerklik, her zaman örgüt değerlerine adanmayı ve başarılı öğretimsel uygulamayı doğurmayabilir. Özerkliği, olumlu yönde olumlu yönde kullanabilmek öğretmenin elindedir. Öğretmen sınıfa girip kapıyı kapattığında artık vicdanı ile baş başadır. Öğrenciler öğretmenin karşısında yoğrulmayı bekleyen hamur gibidir. Öğretmen hamuru yoğururken kendi istek ve değerlerini malzeme olarak kullanırsa örgüt için olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaya başlayacaktır. Özellikle çeşitli nedenlerle okula adanmışlığı düşük düzeyde olan öğretmen, sahip olduğu özerkliği olumsuz yönde kullanabilir.

Adanmışlıkla özerklik ilişkisi ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. Araştırmaların büyük bir kısmında adanmışlıkla özerklik arasında güçlü bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Rosenholtz, (1989) tarafından 78 okulda 1213 öğretmen üzerinde yapılan bir araştırmada, adanmışlığın özerkliğin etkili bir kestirircisi olduğu belirlenmiştir. Başka bir araştırmada, işlerin gerçekleştirilme sürecinde karar alma eksikliği ile hem adanmışlık hem de özerklik arasında olumsuz bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (Buchanan, Bamberger, Conley, Bauer, 1990).

3- İletişim

Okul içindeki iletişim yapısı, öğretmen adanmışlığını etkilemektedir. Öğretmen-yönetici, öğretmen- öğrenci arasındaki iletişimin yapısı ve niteliği öğretmen adanmışlığını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

İletişim, Latince de bölüşme anlamına gelen (Communis) kelimesinden çıkarılmış bir terimdir. Bu anlamda iletişim mevcut kapsamın bireyler arasında bölüşümünü sağlamak için yapılan çabalar olarak tanımlanır. Diğer bir tanımla iletişim, duyguların, düşüncelerin, tutumların, tavırların, haber ve mesajların bir kişi, bir grup ya da bir kurum tarafından bir kişi, bir grup ya da bir kuruma karşılıklı olarak iletilmesidir (Demirel, 2000: 183-184).

Eren (1993)' e göre iletişim, bilgi, fikir ve duyguların bir kişiden diğerine geçme sürecidir. İletişim kişileri birbirine bağlayan, onların sosyal bir grup halinde ahenkli bir biçimde çalışmalarını sağlayan bir bağıdır.

Örgütsel iletişim, örgütün hedeflerine ulaşmak üzere planlama, yöneltme, eşgüdümü sağlama ve denetim eylemlerini gerçekleştirmek amacı ile, örgüt içinde ve dış dünya ile sürdürülen bilgi alış- verişidir (Türkmen,1992).

Öğretmenin bilgiyi ve doğruyu kendi tekelinde görmesi tek yönlü iletişime yol açacaktır. Tek yönlü iletişim ise, öğrencileri öğretmenler tarafından doldurulacak “kaplara”, “depoları” dönüştürmektedir. Öğretmen kapları ne kadar iyi doldurursa, o kadar iyi öğretmendir. Öğrenciler de doldurmaya ne denli uysalca teslim olursa, o kadar iyi öğrencilerdir. Bu yığımacı ve baskıcı eğitim anlayışıdır. Sınıftaki iletişim eylemi sırasında kimi zaman kaynağın görüşleri ve/veya amaçları değişebilir. Çevreyi kendisine uyarlamak isterken kendisi çevresine uyarlanabilir. (Ergin, Birol, 2000: 34-35).

Eğitim Sistemimizin örgütsel yapısının merkezîyetçi bir özellik göstermesi ve okul yönetiminin sınırlı yetkilere sahip olması dolayısıyla, öğretmenin öğretim etkinliklerini geniş ölçüde belirlenmiş biçimsel kurullara bağlıdır. Bu nedenle, öğretim etkinliklerine yönelik iletişim biçimsel ağırlıklıdır. Örneğin, ders, ünite ve günlük planlar ayrıntılı olarak merkez örgüt tarafından belirlendiğinden, öğretmenlerin bu planları öğrenciye, fiziksel koşullara ve çevresel koşullara uyarlama olanağı bulunmamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin okulun yapısı konusundaki algılarının olumlu olduğunu söylemek güçtür (Celep, 1996: 16).

Bu süreçte hepimiz özelliklerimize uygun sonuçları çıkarıp iletişimlerimizde kullanırız. Kalıplaşmış düşünceler diyebileceğimiz ve bireysel doğrularımızı içeren, bir anlamda da bireysel anayasalarımız olan düşüncelerin büyük bir bölümü karşımıza çoğunlukla iletişim engeli olarak çıkarlar. Bunlardan bazıılarını şöyle açıklayabiliriz:

-Kontrol Yanılgısı: Çevre bizi kontrol ediyor. Yaptıklarımızdan çevre sorumlu veya başkalarının davranış ve duygularından biz sorumluyuz.

-Aşırı Genelleme: Tek bir davranış ve özellikten hareketle bunun herkes için her yerde geçerli olduğunu düşünme.

-Kutuplaşmış Düşünce: Ya siyah ya beyaz. Başka renkler yok.

-Zihin Okuma: Ne söyleyeceğini dinlemeden anlama, dinlememe. Ben onun ne söyleyeceğini bilirim.

-Doğruluk Abideliği : Benim seçtiğim bir kaç renk doğru diğer renkler yanlıştır.

-Etiketleme-Toptancılık: Yapılan işle yapanın kişiliğini ayıramama. Herhangi bir özellikte bütünü yargılama.

-Mutlakçılık: Edinilen bir takım kurallar asla değişmez.

-Fedakarlık: Kendi isteklerini bir yana bırakıp başkalarının istediği gibi davranma (Coşkun, 1991: 3).

Toplumun aydınlatılmasında önemli bir role sahip olan öğretmenleri, okul içerisindeki görevleri ile ilgili sorunları çözme gücüne sahip oldukları veya çözülmesi için uygun ortam bulunduğu sürece, öğrencilerin veya toplumun diğer üyelerine, sorunlarının çözümlerinde yardımcı olabilirler ve görevlerini daha etkin bir biçimde yerine getirmeleri olanaklı olabilir. Bu nedenle, gerek öğrencilerin toplumsal beklentiler doğrultusunda yaratıcı, üretken, eleştirici, demokratik düşünebilen öğrenciler olarak yetişmesi, gerekse okulun toplumsal işlevini gerçekleştirebilmesi, okul içerisindeki demokratik bir ortamın yaratılmasıyla olanaklı olabilir ki bunun sonucunda da çift yönlü iletişimin gelişmesi söz konusu olabilir. Ülkemizde, öğretmenlerin sorunlarını okul yöneticisine veya merkez örgüte yeterince iletememeleri, eğitim ve öğretimle ilgili yenilik ve değişimler hakkında dolaylı uygulamada sorunlarla karşılaşmaktadır (Celep, 2000: 44).

Bursalıoğlu (1999: 111-113) ifade ettiği gibi örgütte iletişim yukarıdan aşağı olduğu kadar, aşağıdan yukarı da işleyecek biçimde çift yönlü düzenlenmelidir. Çünkü üyeler kendilerine örgütte olup bitenler üzerinde bilgi veren yöneticileri severler ve desteklerler. Çift yönlü iletişimde yukarı giden haberler, aşağıya gelenlerden farklıdır.

Birincisi öneri ve açıklamaları, ikincisi ise emirleri ve yönergeleri kapsar. Fakat yukarı giden iletişim genellikle orta basamaklarda takılır ve tutulur. İletişimi güçleştiren iki etken toplumun ulusallaşması ve uzmanlaşmasıdır. İletişim yoluyla, kişiler arası ilişkiler düzelir yahut bozulur. Böylece örgüt gelişir veya kötüleşir.

Öğretmenin okuldaki iletişimi, algılama düzeyi adanmışlığını da etkilemektedir. Sağlıklı bir iletişimin olmadığı okullarda öğretmenler kendilerini işe yaramaz ve etkisiz hissedebilirler. Bu durum da adanmışlıklarını olumsuz yönde etkileyebilir.

4- Moral

Örgüt üyelerinin işlerinde gösterdikleri çabayı sağlayan güdülemenin düzeyi, bir bakıma morali yansıtır(Cartwright, Zender: 76). Grup dinamiği bakımından moral, grubun ortak amaçları kabul etmesi ve onların gerçekleşmesi için çaba göstermesi, yahut grubun yüksek bir çaba içinde bulunması olarak tanımlanabilir (Bursalıoğlu, 1999: 163).

Birlikte olma duygusu ve iş arkadaşlarıyla yakın ilişkiye dayalı olan moral, öğretmenler arasında birlik duygularını koruyan bir okulun göstergesidir. Öğretmenler, birlik duygusunun yüksek olduğu ve insan ilişkilerinin dostça, cana yakın yaşandığı okullarda çalışmaktan hoşlanmakta ve düşüncelerini paylaştıkları diğer öğretmenlerle çalışmaktan zevk almaktadırlar. Böylece, moralin, öğretmenlerin çalışma grubuna adanmışlığı ile okula adanmışlıklarının ayrılmaz bir parçası olması olasıdır (Hoy, Tarter, Kottkamp, 1991).

Yüksek moral, üyelerin hem örgüt amaçlarını benimsediğini ve gerçekleşmesi için çaba gösterdiğini, hem de grup olarak kendi aralarında bir bağlılık bulunduğunu belirtir. Moral aynı zamanda, örgütün amaçları ile üyelerin gereksemeleri arasındaki denge ve dengesizliğin göstergesidir. Üyelerin amaçlarının gerçekleşmesi ve gereksemelerinin karşılanması oranındaki duyguları, onların moralinde yansır (Culbertson, Jacobson, Reller,1961). Yönetime göre yüksek moral, örgüt amaçlarının gerçekleşmesi yönünde üyelerin istek, çaba, uyma ve işbirliği göstermesidir. Her birey

bir örgüte bazı gereksinim be beklentilerini gidermek için katılır. Bireyler buldukları örgütte, bu gereksinim ve beklentilerinin etkisi altında davranışta bulunurlar. Gereksinimler karşılanmaz ve beklentiler giderilmezse, örgütün üyesi olarak bireylerin morali bozulur ve verimi düşer (Bursalıoğlu, 1999).

5- Çatışma

Çatışma, birbiriyle uyuşmayan amaçların sebep olduğu temel bir psikolojik mekanizmadır. Herhangi bir grup amaç ihtiyaç ya da çıkar bir diğer grupta bağdaşmadığı zaman çatışma ortaya çıkar. Bir örgütte çatışma bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına ve karışmasına neden olan olaylar olarak tanımlanabilir. Çatışmayı bireysel ve gruptan farklılıkların kaçınılmaz ürünlerinden biri olarak düşünebiliriz Örgütte çalışanların kendi kişisel istek ve arzularını gerçekleştirmek için örgütsel olanak ve kaynaklara ihtiyaçları vardır. Kaynakların kuruması ve devamlılığın durması halinde kaynaklara bağlılık artacağından çıkan sorunlar çatışmalara neden olabilir. Bireylerin değişik kültür, yetiştirme tarzı, duyguları, zevkleri gibi kişisel farklılıkları bireyleri farklı amaçlara götürür. Olaylar karşısında davranış ve tutumlarının farklı olmasına yol açar (Eren, 1991).

Örgüt ortamında çatışmanın nedenleri, bağımlılık konusunda uyuşmazlık, yetki ve yetenek arasındaki dengesizlik, etkileşimin yol açtığı statü bozulması, ortak değerler ve görüşler yokluğudur. Çatışmanın genellikle üç kaynağı vardır. Bir role ilişkin beklenti ve gerekseme dengesizliğini yansıtan rol- kişilik çatışması, birbirine aykırı beklentileri kapsayan roller çatışması, rol sahibinin kişiliğinde birbirine aykırı gereksemelerden doğan kişilik çatışmasıdır (Bursalıoğlu, 1999: 155).

Çatışma bir kavram olarak ürkütücü gözükmemektedir. Genellikle belleğimizde yer etmiş olumsuzluklar, acılar, düşmanlıklar ve hatta yıkıcı savaşlarla kullanılan bir kavramdır. Diğer taraftan çatışma kaçınılmazdır. İletişim ve etkileşim içinde olan toplumsal tarafların tercihlerinde, isteklerinde, değerlerinde, inanışlarında ve çıkarlarında farklılıklar olduğu sürece çatışma sürecektir (Karip, 1999: 2).

Karip (1999: 16), değer çatışmalarının, düşünce ve davranışları değerlendirmede ölçüt farklılıkları, manevi değeri olan amaç ayrılıkları, yaşan biçimi, ideoloji ya da din farklılığından kaynaklandığını belirtmektedir. Değer ve inanç farklılıkları denildiğinde genellikle akla dini ve ahlaki değerler ve inançlar gelir. Bu değerler ve inançlar çatışmalarda önemli yer tutmakla birlikte; kurumlarda çatışmalar, amaçlarla ve yapılan işle ilgili mesleki değer yargıları ve inanışlardan kaynaklanabilir. Amaçlara manevi değer yüklendiği durumlarda bu bağlılık artar ve bireyler eylemlerini amaçları ile daha bir özdeşleştirme eğilimi gösterirler.

6-Karara Katılma

Öğretmenlerin stratejik kararlara katılımı dikkate alındığında, katılma ile adanmışlık arasında yüksek ilişkinin olduğu görülmektedir (Celep, 2000: 130).

Okulun yeniden yapılandırılması konusunda yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin katılımları ile adanmışlıkları arasında (Louis,1991; Louis, Smith, 1992); öğretmenlerin adanmışlıkları ile stratejik konular üzerindeki öğretmen etkisi arasında ilişki saptanmıştır (Carcoran, v.d., 1988; Firestone, Rosenblum, 1988; Harrington, 1987). Ayrıca, öğretmenlerin karar verme konusunda sahip oldukları olanakların, örgütsel adanmışlığın kestirimcisi olduğu belirlenmiştir (Kushman, 1992; Reyer, 1992).

Özellikle öğretmenlere katılma olanağı verilmesinin, eğitim ve öğretim üzerinde olumlu etkiler yaptığını gösteren araştırmalar vardır. Öğretmenler eğitim ve öğretim problemlerinde sorumluluk kabul etmeye hazır gözükmektedir. Bu hazırlıktan en verimli biçimde, katılma yoluyla yararlanır. Diğer bir araştırma, okul yöneticisinin nasıl daha iyi yönetici olabileceği konusunda öğretmenlerin fikirlerini yoklamıştır. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar arasında frekansı en yüksek olanı, öğretmenler okul politikasının saptanmasında söz hakkı tanınmasıdır. Politika ve planlama eylemlerine katılma olanağı bulan öğretmenlerin okullarına, katılmayanlardan çok bağlı buldukları başka bir araştırmada anlaşılmıştır (Bursalıoğlu, 1999: 161).

İlköğretim okulu öğretmenlerinin kaynakların tahsis, disiplin politikaları, not verme, ders kitabı seçimine ilişkin kararlara katılımdan yoksun olma duygusu, okulun amaçlarına adanma ölçütü ile olumsuz ilişki içinde olduğu (örnek, öğretmenlerin katılımı arttıkça, adanmışlığı artmakta); ortaöğretim öğretmenlerinin okul politikaları ve örgüt amaçlarına adanmaya ilişkin karar verme yoksunluğu duygusu arasında anlamlı olumsuz ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Bacharach, v.d., 1990). Ayrıca, müdürlerin öğretmen önerilerine göre davrandığı okullarda, adanmışlığın yüksek olduğu anlaşılmıştır (Hoy, v.d., 1990).

Öğretmenler, işgören ve yönetim kararlarından çok, program ve işgörenin geliştirilmesi konusundaki kararlara katılımda istekli davranış sergilemektedir (Smylie, 1992). İlköğretim okulu öğretmenlerinin adanmışlığını okul politikası ve kaynak tahsisi kararlarına katılım etkilerken, ortaöğretim öğretmenlerinin adanmışlığını, yalnızca okul politikalarına ilişkin kararlara katılımın etkilediğini ortaya çıkartmıştır (Bacharach, v.d., 1990). Ancak, bazı durumlarda, kararlara katılma fırsatlarına sahip olan öğretmenler, katılımın aşırı sıkıcı ve gereksiz olduğunu düşünmektedir (White, 1992).

Katılım olanaklarının bazı içeriksel yönlerinin, katılımın öğretmen adanmışlığı üzerindeki etkisini azaltması. Formal olarak düzenlenmiş katılım fırsatları, öğretmen etkisini her zaman artırmaktadır (Corcoran, v.d. 1988; Firotene, Bader, 1992; Malen, Ogawa, 1988; Imber, Neidt, Reyer, 1990). Bürokratik bir kural olarak düzenlenen toplantıların öğretmenler üzerinde hayal kırıklığı oluşturduğu ve adanmışlığa her hangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür (Johnson, 1989).

Katılmanın verimi artırdığı görüşünü destekleyen araştırmalar çoktur. Ancak, katılmanın etkili olabilmesi, katılma eylemine ilişkin koşulların, katılanların değerlerine uydurulmasını gerektirir. Katılanlar katılma eylemini doğru ve uygun buldukları ortamda yasal görürler. Fakat katılma derecesi katılanların değer ve beklentilerini aştığı zaman, katılma katılanların gözünde geçerliğini kaybetmektedir (Bursalıoğlu, 1999, 160).

Katılım amacının açık olarak bilinmemesi. Öğretmenler kendilerinden neler yapılmasının beklenildiğini veya onu nasıl yapacaklarını bilmediklerinde, iş başarımları

zayıflamakta ve zamanla engelleyici davranış göstermeye başlamaktadırlar (Charters, Pellegrin, 1993; Lichtenstein, McLaughlin, Knudsen, 1991).

Katılım, öğretmenlerin okula, işlerine adanmasını artırabilmekte; ancak bazı durumlarda etkisi az olabilmektedir. Katılımın etki derecesi, öğretmenlerin katılımındaki etkisine, bu etkiye yönetimin açık olması ve öğretmenler arasında normatif fırsatların kabulü alanları gibi koşulların değişimine bağlıdır (Celep, 2000: 131).

Sharon, Quinn, Kasprzyk (1997) yaptıkları araştırmada; eğitim-öğretim politikalarının saptanmasında öğretmenlerin katılımının düşük olduğu okulların %18' de adanmışlık yüksek iken, eğitim-öğretim politikalarının saptanmasına öğretmenlerin katılımının yüksek olduğu okulların %60' da adanmışlık yüksektir. Benzer şekilde mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yüksek düzeyde etkili yardım yapıldığı okulların %39' da yüksek adanmışlık görülürken, yine mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin etkin yardım almadığı okulların %23' de adanmışlık yüksektir.

Uras (1995: 122); işgörenin örgütte alınan kararlara katılmasının, işgören ve örgütte sağladığı yararları aşağıdaki gibi açıklanmaktadır

- Bilgi ve deneyimine saygı duyulduğunu, bu bilgi ve deneyimden yararlandığını gören işgörenin morali yükselerek, işine ve iş çevresine karşı olumlu duygu ve tutumlar geliştirilebilir.
- Karara katılma, bir görüşme ve tartışma ortamında gerçekleşeceğinden, böyle bir ortamın, işgörene yeni bilgi, beceri ve düşünceler kazandırması, işgörenin kendini geliştirmesine yardımcı olması beklenir.
- Görüşlerinin saygı ve kabul gördüğünü algılayan işgörenin, bu saygı ve güveni koruyabilmek için kendini yenilemek ve geliştirmek doğrultusunda daha çok çaba harcaması beklenir.

Karara katılmanın örgüt açısından yararları ise şöyle ifade edilebilir:

- Karara katılma ile morali yükselen, kendini yenileme geliştirme için güdülenen bir işgörenin daha yüksek bir iş edimi sergilemesi olasıdır.

- Tek kişinin aldığı kararlara oranla, katılımlı kararlarda sorunun pek çok farklı açılardan ele alınması, daha fazla bilgi toplanması, daha çok seçeneğin gözden geçirilmesi, seçeneklerinin olası sonuçları hakkında daha ussal kestirimler yapılması ve tüm bunların sonucunda daha isabetli kararlar verilmesi olasılığı yüksektir.
- İşgören, kendisinin de katkıda bulunduğu bir karara direnmeyeceğinden, örgütün, işgörene kararı benimsetmek ve içtenlikle uygulamayı kabul ettirebilmek için sarf etmek zorunda kalacağı zaman, madde ve enerjiden tasarruf edebilir.

Öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren önemli konulardaki kararlara katılmalarından doğan olumlu sonuçların rol performansına yansıdığı görülmektedir (Aydın, 1986: 72).

7- Örgütsel İklim

Taguri (1968: 5), iklimi; kişilikler, işin gerekleri, örgütün yapı ve amaçlarının etkileşimi olarak ifade etmektedir. İklim, hem örgüte kendine özgü bir kimlik kazandırır hem de bireylerin davranışlarını etkiler. Davis (1987: 120), örgütsel iklimi göremez ve dokunamayız ancak o bir odadaki hava gibi, örgütteki her şeyi çevreler, etkiler ve örgütte olan hemen hemen her şeyden etkilenir biçiminde ifade etmektedir. Halpin (1996: 131)' e göre de, birey için kişilik ne ise, örgüt için de iklim odur ifadesini kullanmıştır. Örgütleri birbirinden ayıran iklim özellikleri; insanları da, kişilik özellikleri birbirinden ayırır. Örgütlerde insan davranışlarını anlamak, örgütü etkin çalıştırabilmek için, iklim özelliklerinin ve bireysel özelliklerin iyi tanınması ve teşhis edilmesi gerekir (Paknadel,1995: 29).

Sağlıklı bir örgütsel iklimin bulunduğu ortamda, öğretmenin okulun varoluş nedeni olan eğitime daha çok zaman ve enerji ayırabileceği açıktır (Aydın, 1984: 131; Akt: Paknadel,1995: 29).

Celep (2000: 99), okul iklimini açık iklim, kapalı iklim, öğretmenlerin işe sarıldığı iklim ve öğretmenlerin işe sarılmadığı iklim olarak betimlemiştir. Okul

ikliminin açıklık derecesi arttıkça, öğretmen adanmışlığı da artmakta, kapandıkça öğretmen adanmışlığı azalmaktadır. Halpin (1996: 174-181), ise örgütsel iklim tiplerini; açık, bağımsız, kontrollü, samimi, babacan ve kapalı olmak üzere 6 boyutta incelemiştir. Bu boyutlardan öğretmen adanmışlığını etkileyen iklim tipi kapalı iklimdir. Kapalı iklimde; öğretmenler arasında arkadaşlık davranışları görülmez, moralleri düşüktür. Okul müdürü emredicidir. Tutarsız davranışlar gösterir. Bu tür okullarda öğretmenlerin çoğu başka okullara geçişten söz eder.

Celep (1995), tarafından yapılan araştırmada; 12 ilköğretim okulunda ki 337 öğretmen üzerinde yapılan bir okul iklimi araştırmasında elde edilen sonuçlara göre; araştırmadaki 12 ilköğretim okulunun 7' sinin açık iklime, 5' nin kapalı iklime sahip olduğu saptanmıştır. Açık iklime sahip okullarda; müdürün öğretmenleri destekleyici davranış gösterdiği, çalışmalarından övgüyle söz ettiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin de işe sarılma, okuldan gurur duyma, çalışma arkadaşlarını olduğu gibi kabul etme davranışları gösterdikleri gözlenmiştir. Araştırmada kapalı iklim özelliği gösteren 5 okulda ise; öğretmenlerin arasında işbirliğine dayalı sıcak ilişkilerin olmasına karşın, müdürlerin göreceli olarak kırtasiyeciliğe ve ayrıntıya önem vermesi ile öğretmenlere mesleki alanda özgür çalışma alanı sağlamamaktadırlar.

Öğretmenlerin Adanma Odakları

Öğretmenlerin Adanma odakları okul içi ve okul dışı olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Okul içi ve okul dışı adanma odaklarına geçmeden Çok Boyutlu Adanmışlık kavramına değinmekte yarar görülmektedir.

Çok Boyutlu Adanmışlık

Öğretmenin adanma odakları örgüt içi ve örgüt dışı adanma odakları olarak iki kısımda incelenebilir. Öğretmen okula, öğretmenlik mesleğine, çalışma grubuna ve öğretim işlerine adanabileceği gibi okul dışında da bazı değerlere adanabilir. Öğretmenlerin bu adanmışlık odaklarını açıklamaya başlamadan çok boyutlu adanmışlık kavramının üzerinde durulması faydalı olacaktır.

Çok boyutlu adanmışlık yaklaşımı, örgütün farklılaşmış bütünler olmadığı görüşüne dayanmaktadır. Diğer bir anlatımla, örgüt, paydaş ögelerin (coalitional entities) oluşturduğu bir varlık olmakla birlikte, bu ögelerin bileşimi bütünsel bir amaç ve değer oluşturmamaktadır. Çünkü, örgütteki paydaş ögelerin (öğretmen, öğrenci, meslek, yönetim, okul) amaç ve değerleri birbiriyle çatışabilir. Bu çatışma, soyut anlamda örgütün amaç ve değerini oluşturmaz. Örgüt, bu ögelerin oluşturduğu bütün olmakla birlikte, örgütün amaç ve değerleri bu ögelerin amaç ve değerlerinin bir bileşimi değildir. Örgütün bu biçimsel yapısı içerisinde her öge kendi amaç ve değerlerini korur (Salancik, 1978).

İşgöreni örgüte adayın şey nedir? sorusu örgütlerin ortaklı yönünü yansıtan bir yolla yanıtlanabilir. Böylece örgütlerdeki işgörenlerin değişen derecede ve çok farklı amaç ve değer takımlarına adanmış oldukları görülebilir. Çoklu adanmışlığı tanımlamadan önce örgütlerin yalnızca ortaklık varlıklar olduğu değil, aynı zamanda örgütteki işgörenler de örgütün etki çevresini oluşturan farklı ortaklıkların sahip olduğu çoklu değer ve amaçlarından etkilendiğini belirtmek gerekir (Celep, 2000).

Çok boyutlu adanmışlık; örgütün içinde çeşitli grupların yer aldığı ve örgütsel adanmışlığın bu grupların çok boyutlu adanmışlıklarının bir toplamı olarak algılandığı ve örgütün de bu yapının bir merkezi olduğu tezine dayanmaktadır. Örgüt kuramı, birey enerjileri, kimlikleri ve adanmışlıkları ile meydana getirdiği ortaklık varlıkları (coalitional entities) olarak ilgili bir çok örgüt yaklaşımını sağlamaktadır. Benzer biçimde, referans grup kuramı ve rol kuramı, bireylerin yaşadığı ve çatışmaların onlardan kaynaklandığı çoklu kimlikleri yansıtmaktadır. Örgütlerin hem içindeki hem de dışındaki çeşitli gruplar ile ilişkili çoklu kimlikleri çoklu adanmışlıkları oluşturmaktadır. Bu tür adanmışlıklar örgütsel adanmışlığa ilişkin bütünsel (global) yaklaşımlarda yeterli açıklığa sahip olmayan örgüte bağlanma sorununu ve bir karmaşıklık yansıtmaktadır (Reichers,1985).

Öğretmenlerin okuldaki örgütsel adanmışlıklarında rol oynayan etmenler şu şekilde belirtilebilir.

- 1- Girdi kaynakları ve Tüketiciler: Bunlar, okula girdi sağlayan alt öğretim kademesi, okulun çıktısından sektörüdür. Yararlanan üst öğrenim kademesi ile hizmet ve üretim.
- 2- Toplumsal Kurumlar: Ekonomi, din, siyasal ve aile kurumudur.
- 3- Mesleki Kurumlar: Meslek, dernek, sendika ve odaları ile öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarıdır.
- 4- Toplumsal Örgütler: Dinsel ve ideolojik dernekler, siyasal parti ve düşünce örgütleri, alt kültür örgütleri ve diğer referans dernek ve örgütlerdir (Celep, 2000: 135).

Öğretmenler, okulda birden çok paydaş ögeye adanabileceği gibi, bu adanma sürecindeki toplumsal rol davranışlarını okul dışındaki referans gruplarının etkisinde gerçekleştirebilir. Öğretmenlerin çok boyutlu adanmışlıklarında adanma odaklarının amaç ve değerleri birbiri ile çatışabilir (Kahn, Wolfe, Quinn, Rosenthal, 1964). Genel anlamda öğretmenlerin çok boyutlu adanmışlıklara sahip olabilmelerinin, okul içindeki paydaş ögeler ile okul dışındaki referans grupları arasındaki uzlaşma ve işbirliğine bağlı olduğu, bunun karşıtı bir durumda, çok boyutlu adanmışlığın görülemeyeceği gibi, birbiri ile çatışan adanmışlıkların da görülebileceği ileri sürülebilir(Celep, 1996: 33).

Öğretmenlerin Okul İçi Adanma Odakları

Öğretmenler okul içinde kendilerine adanma odakları olarak okulun amaç ve değerlerini, öğretmenlik mesleğinin değerlerini, çalışma gruplarını ve öğretim işlerini seçebilirler. Bunların birine adanmış öğretmenin göstereceği davranış diğerlerinden farklı olacaktır.

Okula Adanma

Öğretmenlerin okula adanmışlığının dayanağını okulun amaç ve değerlerinin benimsenmesi, bunların gerçekleştirilmesi için fazla çaba gösterme ve okulda kalmayı

sürdürme isteği oluşturmaktadır (Celep,1996: 58). Öğretmenin okula adanmasına etki eden etmenlerden birisi de okulun yönetsel uygulamalarıdır. Okul yönetiminin uyumlu ve ahenkli uygulamalarının öğretmenleri artırdığı gözlenmiştir (Firestone, Rosenblum, 1988).

Öğretmenin okulundan gurur duyması, başka okula geçme isteğinin olmaması, okulunu çalışabileceği okullar arasında en iyisi olarak değerlendirmesi öğretmenin okula adanmışlığını kanıtlayan davranışlardır.

Çalışma Grubuna Adanma

Öğretmenlerin birlikte çalıştığı diğer öğretmenlerle olan toplumsal ilişkilerinin değer ve amaçları, çalışma grubuna adanmanın dayanaklarını oluşturmaktadır. Çalışma grubuna adanma öğretmenlerin, okuldaki diğer öğretmenlerle özdeşleşme ve bağlılık duygusunu yansıtmaktadır (Randall, Cote, 1991). İşgörenin kendisine referans grubu olarak seçtiği çalışma grubu, işgörenin rehberlik ve güvence gereksinimini doyumakta ve örgütteki işgören tutumları üzerindeki etkisini sürdürmektedir (Buchanan,1974).

Mesleğe Adanma

Mesleğe adanma, işgörenin mesleğe yönelik tutumları olarak tanımlanabilmektedir (Blau, 1985). Dahası, işgörenin, mesleğinin gerektirdiği amaç ve değerlerine uygun davranma isteği ve mesleki rollerini etkin olarak yerine getirme beklentisidir. Mesleğine adanan bir öğretmenin, mesleğinin gerektirdiği rolünü etkin bir biçimde yerine getirme eğiliminde olacağı ve sınıf ortamında mesleki değerleri doğrultusunda öğretmen- öğrenci iletişimini kurabileceği ileri sürülebilir. Bu yaklaşım, öğrenci öğrenmesini ve istedik davranış gösterilmesini kolaylaştırılabilecektir. Diğer taraftan, mesleki amaç ve değerler ile okulun amaç ve değerleri arasında çatışma olması halinde, mesleğe adanmanın önemi artabilmektedir. Çünkü, öğretmenlik mesleğinin temel amaç ve değerleri, eğitim bilimin ilkelerine uygun olarak öğrencide davranış değişikliğini etkin bir biçimde gerçekleştirmektedir (Celep, 1996: 58).

Öğretim İşlerine Adanma

İşe adanma, işe sarılma (job involvement) olarak da adlandırılmaktadır. İşe adanma, hem tutumsal hem de davranışsal açılarından tanımlanmaktadır. Tutumsal yaklaşımlarda işe adanma psikolojik açıdan ele alınmaktadır. İşe adanma, işgörenin işindeki etkinliğinin günlük yaşantısını meşgul etme derecesi olarak belirtilmektedir (Morrow, 1983).

İşe adanma, işte günlük olarak ilişki kurulan insan sayısı ve diğer işgörenlerle birlikte çalışma ilgili olduğundan (Lodahl, Kejner, 1965), takım çalışmasının işe adanmayı artırdığı saptanmıştır (Hearn, 1962).

İşe adanma kavramı davranışsal olarak ele alındığında, “çalışmaya adanan kişisel zaman miktarı” belirtilmektedir (Morrow, 1977). Bu anlamda, öğretmenlerin işe adanması, her öğretmenin işi ile ilgili etkinliklere kendini adamaya ilişkin kişisel olarak harcadığı zaman miktarı olarak tanımlanmaktadır (Celep, 1996: 59).

Öğretmen Adanmışlığını Etkileyebilecek Okul Dışındaki Etmenler

Öğretmenler, her zaman okul amaçlarına kendilerini adamamaktalar. Bazen günlük işleri, okul amaçlarından farklı olabilmektedir. Bu çatışma durumunda, etkili karar verme, öğretmenlerin karar sonuçları konusundaki endişeleri giderme doğrultusunda, öğretmen bilgi ve becerisinden yararlanmayı gerektirmektedir (Hoy, Tarter: 19)

Öğretmenlerin mesleklerinde elde ettikleri dışsal ödül kaynaklarının (ücret, makam, yan ödeme) doyum sağlayıcı düzeyde olmaması öğretmenlerin içsel ödüle önem vermelerine neden olabilir. İçsel ödülle birlikte bazı değerler öne çıkabilir. Birey, örgüte belli gereksinmelerini ve beklentilerini gidermek, yetenek ve becerilerini kullanabileceğini bir çalışma ortamı bulmak ve temel gereksinimlerin çoğunu gidermek için gelmektedir. Örgüt bu ihtiyaçlara aracılık edemiyorsa adanmışlık başka değerlere kaymaya başlar (Celep, 2000: 93).

İşgörenin iş yaşantısına ilişkin tutum ve değerlerin belirlenmesinde rol oynayan en önemli şey, örgüte girmeden önce çeşitli gruplar içerisindeki toplumsallaşma sürecinde kazandığı tutum ve değerleri örgüte taşımakla, örgüt dışındaki toplumsal örgütlerin (aile, ekonomik, dinsel, siyasal) tutum ve değerlerin örgüt içerisindeki toplumsallaşma sürecine etkisi büyük olmaktadır. Çünkü, işgören, örgüt dışındaki toplumsal değerlerden soyutlanarak örgüte gelmemektedir (Randall, Cote, 1991).

Öğretmenlerin adanmışlıklarını etkileyen okul dışı bazı grupların olabileceği çeşitli araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Bu gruplara kimisi baskı grupları ismini verirken kimisi referans grupları adını vermiştir. Araştırmacılar bu grupların öğretmen adanmışlığını etkilediğini ve öğretmenlerinin adanmışlığının okul dışında bazı değerlere doğru kaymasını sağladıklarını savunmaktadırlar.

Gruplar

Öğretmen adanmışlığını etkileyen bu grupları etkilerine geçmeden grup kavramının örgüt için ne ifade ettiğini, işgörenler üzerinde ne tür etkilerinin olduğunu bakmak gerekir.

Eren (1997), grubu, birbiriyle etkileşimde bulunan, psikolojik olarak birbirlerinin varlığından haberdar olan ve kendisini bir grup olarak algılayan küçük veya büyük insan toplulukları olarak tanımlamaktadır. Bu üç unsurun bir arada bulunmasıyla grup meydana gelmektedir. Grup üyelerinin ortak normları, ideolojileri onları birleştirici ve morallerini yükseltici rol oynarlar. Bir grubun özellikleri onu meydana getiren bireylerin tek tek özelliklerinden farklılık gösterir. Gruba üye olma ve grupta kalma, gruba bazı hizmetlerde bulunma, belirli bazı fonksiyonları yerine getirme ve grubun sorunlarını çözerek amaçlarına katkıda bulunma gibi bazı sorumlulukları da beraberinde getirir. Grup üyeliği insan yaşamının önemli bir parçasıdır. Öyle ki bazı alışkanlıkları, bazı sosyal ve ahlaksal değerleri, bazı şeyleri algılamaları ve onlara bakış biçimleri ile tutumları grup kararının ve grupta edindiği tecrübelerin etkisi altındadır. Örneğin, aile

bir kimsenin duygusal ve kültürel gelişimini ve yaşamın kurallarını öğrenmesinde başlıca rol oynayan bir gruptur.

Blau, Scott (1962), örgütün işlevini yerine getirmesinde, yararlandığı çeşitli grupları tanımlamak amacıyla “topluluklar- publics” ifadesini kullanmaktadır. Bununla birlikte yazarlar, örgütlerin bir topluluktan daha çok uzak amaçlara sahip olduğunu kabul etmektedir. Pennigs ve Goodman (1979) örgütsel etkililiğe katkı sağlayan ve etkililiğin sınırlarını belirleyen gerek örgüt içindeki gerekse örgüt dışındaki bu ilgi gruplarını ifade etmek için “constituency” “ etki çevresi” terimini kullanmaktadır. March ve Simon ifadesiyle etki çevresi baskın ortaklık (dominant coalition) veya özel bir konu hakkında karar verme gücünü sahip olan insan grubu şeklinde kendisini göstermektedir. Baskın ortaklık formal olarak kabul edilen örgütsel etkililik tanımlamasını sağlayan etki çevresidir.

Turner, Tolman (1984), grubu toplumsal kimlik kuramına bağlı olarak açıklamışlardır; Toplumsal kimlik kuramına (social identity theory) göre, benlik bilinci, mizacı içine alan bir kişisel kimlik ile (huy, yetenek) dikkate değer grup sınıflarını (milliyet, politik görüş) içine alan özellikler toplumsal kimliği oluşturmaktadır (Turner, 1984). Toplumsal kimlik bir ait olma algısıdır. İnsan, psikolojik olarak kendi geleceğini gruba paylaşmakta ve grubun geleceğini kendi geleceği olarak algılamakta ve başarı, başarısızlık yaşantılarının ölçütü olarak görmektedir (Tolman, 1969)

Gruplar bireyin henüz gerçek üyesi olmadığı ancak üye olmayı istediği bununla ilgili olarak çeşitli çabalar gösterdiği gruplardır. Bu gruplar bireyin ideali olan ve bir an önce üyesi olmaya özen duyduğu gruplardır. bireyler bu gruba üye olmaya prestij saydıkları için kişiliğini bu gruba özdeşleştirmekte, değer ve normlarını şimdiden bu gruba uydurmakta ve davranışlarıyla da etrafına sanki o grubun üyesiymiş gibi bir intiba bırakmaktadır (Eren, 1993: 69).

Tezcan (1994: 204), toplumsal değişimin, ekonomik, siyasal, mesleki, dinsel ve eğitsel nitelikte bir takım güçlü grupların ortaya çıkmasına yol açtığını belirtmiştir. Sanayi toplumlarında birey tek başına etkin olamamaktadır. Bu yüzden böyle gruplar yoluyla üyelerin yararları savunulmakta, iktidarlar denetlenmekte, kamu oyu

oluşturulmaktadır. Bu gruplar yoluyla kamu yararından daha çok, özel yararlar sağlanmaktadır. Bunlara toplumsal güçler denmektedir. Bunlar toplumda birbirini etkileyen beşeri güçlerdir. Bunlar genellikle örgütlenmişlerdir. Örneğin bir iş adamları birliği, dinsel bir kuruluş, dernek, federasyon gibi. Bunlar eğitimi de etkilerler.

Gruplardaki insanlar grup görüşüne uyma eğilimi gösterirler. Grup daha sorgunlaştıkça, bir başka deyişle aynı görüşteki üyeler fazlaştıkça uygulu davranmayı zorlayan baskı da artar. Uygulu davranmanın bir nedeni, uygusuz davranışın (sapkınlığın) kişiye çoğunlukla pahalıya mal olmasıdır. Toplumda bazı kesimlerin sapkın olarak nitelendirilmesi uygun davranışların sınırlarını belirler (Morgon, 1988: 400).

Kimlik, üyelerin gruba etkileşimi veya bağlılığı olmadığında da oluşmaktadır. Turner (1984), “ psikolojik grubun varlığını, aynı toplumsal kimliği paylaşan veya kendisini aynı toplumsal sınıfın üyesi olarak ifade etme” olarak açıklamaktadır. Bireyin ait olma algısı, bireyin toplumsal kimliği içinde yer alan birlikteliğinin temelini biçimlendirmektedir. Çoğu bireyler toplumsal kimliklerine göre amaçları, tutumları, yaptıkları şey ve grup üyeliğine ilişkin bir duygu geliştirebilir. Birey, bir takım, grup, okul veya diğer bir psikolojik grupta yer aldığı anda, değerlerini, isteklerini, seçeneklerini grubun istekleri doğrultusunda geliştirir, grubun değer ve isteklerini kendi istekleri olarak kabul eder (Celep, 1996: 8).

Gruplar her ne kadar üyelerine bir takım yararlar ve çıkarlar sağlarsa da, aynı zamanda grubun üyeleri üzerine bir takım yasakları ve baskıları da olabilir. Birey, grubun üyeliği nedeniyle bazı grup ilke ve ideallerine uymak zorunda kaldığı için fiil ve davranışlarını düzenlemek, grup arzu ve istekleri doğrultusunda değiştirmek zorunda kalır. Bireylerin oluşturdukları gruplar arasında belirli farklar vardır. Örgüte giren birey, örgüte sadece örgüt açısından istenilen nitelik, beceri, inanç ve eğilimlerle değil, aynı zamanda örgütle uyumlu olmayan yetenek, tutum ve görüşlerle gelebilir. Örgütün amaçlarına olumsuz etki yapan bu farklılıklar, örgütsel çalışmalarının önemli bir nedeni olarak kabul edilebilir (Aydın, 1984: 12).

İnsanın kişiliğinin oluştuğu yerler, onun kültürel, eğitsel ve duygusal yaşamı üzerinde büyük etkiler yapan inanç ve tutumlarını biçimlendiren üyesi bulunduğu gruplar olmaktadır. Bir kimsenin bir gruba üye olmak istemesi o grupta kendisini ilgilendiren konularda kendi amaçları, değer yargıları ile ortak yanları bulunduğundandır. Örneğin, bir kimse bir ailenin bir dinin mensubu olduğu bir şehrin bir mesleğin bir kulübün veya derneğin üyesi, bir okulun öğrencisi, bir politik partinin üyesi de olabilir. Güçlü grup değer ve normları, kişisel değer ve normları etkileyerek veya onları baskı altına alarak bireysel davranış ve tutum üzerindeki güçlerini azaltırlar. Hatta birey kendi görüş ve davranışlarının doğru ve gerçekçi olduğunu bile bile bazen gruba ters düşmemek için gerçeğin aksini söylemek ve kabul etmek zorunda kalır (Eren, 1993: 70).

a-Referans Grupları

Öğretmen adanmışlığını etkileyen gruplar içinde sayabileceğimiz gruplardan biri referans gruplarıdır.

Referans grupları, kişilerin düşünce, değer ve davranışlarını örnek olarak benimsedikleri toplumsal gruplardır. Başka bir ifade ile, bireyin tam olarak üyesi olmadığı, geleceğe dönük bir takım emellerini gerçekleştirebileceğini beklediği, girmek istediği gruplardır. Birey referans gruplarından hem tutumsal, hem de davranışsal olarak etkilenir (Tezcan, 1994: 173).

Goodman (1957: 58), referans gruplarını bireylerin özdeşim gösterdiği ve sahip oldukları etkililik yargılarının dayanağını oluşturan gruplar olarak tanımlamaktadır. Toplumsal roller, bireyin referans grupları ile özdeşiminin yansımasıdır. Gouldner, örgüt üyelerinin “kozmpolit” ve yerel “local” olarak ifade ettiği iki toplumsal role sahip olduğunu belirtmektedir. Kozmopolitik üyeler, örgütteki toplumsal role ilişkin olarak bireylerin kendi başarısı hakkında bir yargıya varmada örgüt dışındaki grubu kullanan ve onunla özdeşleşen üyelerdir. yerel üyeler, örgütteki toplumsal role ilişkin olarak bireylerin kendi başarısı hakkında örgüt içi referans gruplarını kullanan ve bu grupla özdeşleşen üyelerdir.

Referans grupları birey için geçerli olan belirgin bir tutum yada davranışın oluşumunu sağlayan gruplardır. Bireyler bazı alışkanlıklarını, eğilimlerini dahil oldukları gruptan alırlar ve bu tür bir referans grubu içinde şekillenirler. Referans grupları kişiliğin şekillenmesinde etkili olan gruplardır. Aynı zamanda kişinin dahil olacağı yeni ortam ve gruplardaki ilişkisini de etkileme özelliğine sahiptir (Erdoğan, 1991).

Bir öğretmen kendi başarısını değerlendirirken, mezun ettiği öğrencinin üst öğrenim kurumunda veya mesleğinde başarılı olması, kolay iş bulması veya Örgütteki toplumsal rolüne ilişkin olarak kendi başarısı hakkında bir yargıya toplumda kabul gören ilgili üretim sektörü gibi dış referans grubunu ölçüt alabilir. Bir başka öğretmen özdeşleştiği dışsal referans kaynağı olan, dinsel, siyasal grupların amaç ve değerlerini ölçüt alabilir. Öğretmenin bu referans gruplarının amaç ve değerlerine göre öğrenci yetiştirmesi ve bunda başarılı olması, öğretmen için içsel güdülenme kaynağını oluşturabilir. Böylesi durumlarda da öğretmen kendisini okula adayabilir. Çünkü özdeşleştiği ve toplumsal rolünün kaynakları olan dışsal referans gruplarının amaç ve değerlerini gerçekleştirmiş olmaktadır (Celep, 1996: 6).

Örgüt dışındaki referans gruplarına yönelimli olan işgörenler, örgüt içindeki referans gruplarına yönelik işgörenlerden daha zor kontrol edilebilmektedir (Gouldner, 1957: 58). Böylesi bir durum da öğretmenlerin okulun amaç ve değerlerinden uzaklaşmasını kolaylaştırabilmektedir. Öğretmen kendi değerlerini birinci sıraya alıp bu değerlerini işine taşıyabilmekte ve öğrencilerine aktarabilmektedir.

Eğitim örgütlerinin işlemesi büyük ölçüde değerlere dayanmaktadır. Bunun için ürününü anında değerlendirmek ve üretim sürecini tam kontrol etmek olanaklı olmamaktadır. Bir sınıfta ders veren özellikle ilköğretim düzeyinde, öğrencilerine ne öğrettiğini hangi konular üzerinde odaklaştığını anında kontrol etmek ve değerlendirmek olanaklı olmamaktadır. Özellikle öğretmenlik mesleğini okul dışında üyesi bulunduğu referans gruplarının amacını gerçekleştirme olarak gören bir öğretmen, yalnızca bu amaç için okula adanmış görünebilir. Ancak adanma odağı aslında okul dışındaki örgüttür (Celep, 1999: 30).

b- Baskı Grupları

Baskı grupları, demokratik sistemlerde etkin ve geçerli kuruluşlardır. Bunlar daha çok siyasal iktidarları etkilemek amacındadırlar. Bunlar çıkar gruplarıdır. Belirli insanlar, çıkarlarını korumak için bir araya gelir ve örgütlenirler. Kendi amaçlarını savunmak için bir araya gelirler. Baskı grupları, ortak menfaatler etrafında birleşen ve bunları gerçekleştirmek için, siyasal otoriteler üzerinde etki yapmaya çalışan örgütlenmiş gruplar olarak tanımlanabilir (Tezcan, 1993: 138).

Gerçekte eğitim kurumları kendi amaçlarını çok nadir olarak ortaya koyarlar. Bunlar eğitimcilerin, velilerin ve öğrencilerin beklediği küçük amaçlardır. Amaçlar genellikle baskı gruplarının görünmeyen eliyle bürokratlar, politikacılar ve görevlendirilen uzmanlar yoluyla oluşturulmaktadır. Bu bağlamda genel ve özel grupların fikirleri ait oldukları gruplara ait kurumlar aracılığı ile sunulmaktadır. Yani eğitim amaçları eğitimcilerin kendi kendilerine düzenledikleri amaçlar olmayıp, kültürel mirasın sonuçlarıdır. Bu nedenle eğitimle ilgili sorunların eğitimcilerden kaynaklandığını varsaymanın doğru bir yaklaşım olmadığı ileri sürülebilir. Eğitimcilerin ancak 'süreçten' sorumlu olan teknisyenlerdir (Gökçe, 2000: 136).

Her toplum, eğitim sistemi için belirli hedeflere ve ideallere sahiptir; bunlar okul ve sınıflarda pratik olarak ortaya konur. Homojen toplumlarda çoğunlukla, genel hedefler üzerinde fikir birliği vardır. Ancak heterojen toplumlarda, tartışmalar ve birbirleriyle çelişen hedeflerde olabilmektedir. Fonksiyonel kuramcılar bu hedeflerin okulları yönlendirdiğini, okulların düzgün işlemesini sağladığını ve sosyal yaşamı desteklediğini öne sürerler. Çatışma kuramcıları ise, bunların toplumdaki baskın grupların hedefleri olduğunu ve toplumun bir parçasını yansıttığını, aslında çekişen diğer hedeflerin toplumdaki diğer gruplar tarafından kabul göreceğini savunurlar (Özdemir, Yalın, 1998: 5).

Okullar toplum, aile, öğrenci ve öğretmen gibi çeşitli ilgi gruplarının çekişmelerini yansıtan, çok çeşitli görevlere sahiptir. Bu nedenle görevlerine sistemdeki değişik ilgi gruplarının bakış açılarından bakmakta yarar vardır. Bütün örgütler gibi okulda çok amaçlıdır. Yani okulun amacı sadece eğitim ve öğretim değildir. Örgüt

mensuplarının gerçekleştirebilecek ümit, istek ve beklentileri de okulun amaçları içerisinde düşünülmelidir. (Özdemir, Yalın, 1998: 6).

Herhangi bir okulda öğretmen, kendisini etkileyen birçok güçler ağının ortasında bulur. Bu güçlerin bazıları, diğerlerinden daha çok etkiler. Fakat hepsi, öğretmenin mesleki davranışını şu ya da bu yönde etkiler. Bu güçler okul dışından gelebilir ki öğretmenin mesleğinin niteliğini geniş ölçüde etkileyebilir (Tezcan, 1994: 279).

Eğitim ve Diğer Toplumsal Kurumlarla İlişkisi

Toplumun öğelerinden birisi de, “Toplumsal Kurumlar” dır. Bunlar tüm toplumlarda vardır. Her birisinin işlevleri vardır. Toplumsal yaşam, ancak kurumsallaşma ile gerçekleşir. İşte eğitim de Durkheim’ in vurguladığı gibi toplumsal bir kurumdur. Bireylerin eğitim gereksinimini karşılar. Kurumlar, birbirleriyle etkileşim içindedirler. Böylece eğitim kurumu da diğer toplumsal kurumları etkilediği gibi, onlardan da etkilenir. Kurumlar ayrıca, düzenli, örgütlenmiş konumlar, roller ve normlar bütünüdür. Bu bağlamda örgün eğitim kurumlarında bulunan öğrenci, öğretmen, yöneticiler ve diğer personel okul denen örgütlü birim içinde düzenli ilişkiler içerisindeyler (Sönmez, v.d., 2000: 64).

Eğitimle toplum arasındaki ilişki iki yönlüdür. Bir yandan eğitim kurumları yetiştirdikleri bireyler yoluyla toplumun çeşitli kurumlarını ve toplumsal ilişkileri değiştirirken, diğer yandan toplumdaki diğer kurumlar eğitim sisteminin yapısını, programlarını değiştirir (Erden, 1998: 88).

Eğitim kurumlarının toplumda önemli rol oynadıkları herkesçe kabul edilmektedir. Bu nedenle eğitim kurumları toplumdaki grupların etkinlik ve ilgi alanına girmektedir. Her grup kendi ilgi ve çıkarı açısından bu kurumlara yüklenimler getirmektedir (Güven, 2000: 33).

Toplumlar kendi değer ölçüleri çerçevesinde bireyin davranış görüntüsünü şekillendirmeye çalışır. Aile, arkadaş çevresi, meslek örgütleri, demokratik örgütler,

siyasi kuruluşlar ve kitle iletişim araçları bireyin davranışlarının oluşturulmasında, değiştirilmesinde önemli roller oynarlar (Varış, v.d., 1998:167).

Eğitimin, insanın çevresini kontrol altına almaya yönelik etkinliklerini ortaya koyması açısından insanın ortaya çıkışı ile başladığı ve toplumsal yaşam sürecinde amaçlı bir girişim olarak bireyin, ailenin, grubun, toplumun ve devletin gereksinimlerine yönelik olarak sistemleştirildiği varsayılmaktadır (Gökçe, 2000: 31).

Eğitim bir yandan siyasi, ideolojik ve ekonomik davranışların kazanılmasına aracılık ederken diğer taraftan devlete güç sağlayan ekonomik, siyasi ve ideolojik değişkenler arasında bir iletişim aracı görevi görmekte ve karşılıklı olarak siyasi, ekonomik ve ideolojik çevreden etkilenmektedir. Dolayısıyla eğitim, belirtilen çevrelerden girdiler sağlayıp, çevreye çıktı verdiğinden siyasal sisteme ve onun kuramlarına siyasi, ideolojik ve ekonomik güç sağlayan doğal bir kaynak görünümü vermektedir(Gökçe, 2000: 45).

Eğitim kurumlarının ürünü insan olduğu için birçok toplumsal kurum eğitim kurumlarının etkinlikleri ile yakından ilgilenerken onları kontrol eder. Eğitim kurumları üzerinde en çok politik, dini, ekonomi ve aile kurumlarının kontrolü vardır. Bu kurumların her biri eğitim kurumlarından kendi değer ve normlarını öğretmesi için talepte bulunur ve baskı yaparlar. Eğitim kurumları, toplumdaki tüm kurumların insan gücü ihtiyacını karşıladığı için eğitim programları hazırlanırken kurumların bu talebi karşılanmaya çalışılır (Erden, 1998: 94).

Tüm toplumsal kesimlerin okuldan beklentileri kendi değerleri ile paralellik göstermektedir. Bunun sonucu olarak da, okulun amaç, yapı ve işleyişi ile ilgili olarak tartışmalar süre gelmektedir. Toplumdaki bireylerin, grupların veya ailelerin amaçları, sosyal sınıflara ve statüye göre değişir. Bu durum her kesimin okuldan beklentisine de yansımaktadır. Diğer bir deyişle, toplumun farklı kesimlerinin okuldan beklentileri de farklıdır. Birçok aile çocuklarının öğrenmesini arzu eder, ama öğrendikleri şeylerin ailenin değerleri ile çelişmesini istemez. Örneğin cinsel eğitim ya da zorunlu din eğitimi gibi konularda toplumun farklı kesimlerince yürütülen tartışmalar devam etmektedir Bu durum çeşitli toplumsal sınıfların okuldan beklentilerinin farklı olduğunu gösterir. Birey

birbirlerini daha çok anlamaları gereği üzerinde durulmaktadır. (Özdemir, Yalın, 1998: 7).

Öğretmenlerin Okul Dışı Adanma Odakları

Toplumlar kendi değer ölçüleri çerçevesinde bireyin davranış görüntüsünü şekillendirmeye çalışır. Aile, arkadaş çevresi, meslek örgütleri, demokratik örgütler, siyasi kuruluşlar ve kitle iletişim araçları bireyin davranışlarının oluşturulmasında, değiştirilmesinde önemli roller oynarlar (Gürkan, v.d.,1998: 167).

Tutumusal açıdan işgören, işi ile ilgili konuları iş ortamı dışındaki günlük yaşantısına zihinsel olarak taşıyabilmektedir. Ayrıca, işgörenin iş yaşantısına ilişkin tutum ve değerlerin belirlenmesinde rol oynayan en önemli şey, örgüte girmeden önce çeşitli gruplar içerisindeki toplumsallaşma sürecinde kazandığı tutum ve değerleri örgüte taşımakla, örgüt dışındaki toplumsal örgütlerin (aile, ekonomi, dinsel, siyasal) tutum ve değerlerin örgüt içerisindeki toplumsallaşma sürecine etkisi büyük olmaktadır. Çünkü, işgören, örgüt dışındaki toplumsal değerlerden soyutlanarak örgüte gelmemektedir (Randall, Cote, 1991).

Toplumdaki ve okuldaki alt sistemler okulun amaçları dışında birtakım hedeflere de sahip olabilirler. Bu hedefler okulun amaçlarından farklı olabileceği gibi onunla çelişiyor da olabilir. Örneğin öğretmenler kendilerinin özerkliklerini dengede tutmak isterlerken, okullar ailelere ve toplumun diğer üyelerine karşı açık kapı politikası izleyip aynı zamanda da koruyucu parmaklıklar koyarak okulun amaçlarını ve akademik bağımsızlıklarını korumaya çalışırlar (Özdemir, Yalın, 1998: 6).

Eğitim örgütlerinin çıktısıyla etkilediği dışsal çevre, aynı zamanda öğretmenler için dışsal referans gruplarını oluşturmaktadır. Ayrıca, eğitim örgütünün paydaş öğeleri olan öğretmen, öğrenci, iş, yönetici, meslek iç referans gruplarını oluşturmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin okul içi toplumsal rol davranışlarının dayanaklarını oluşturan okul dışı referans grupları; siyasal, ekonomik, toplumsal, dinsel ve kültürel yapı ve bunları temsil eden grup veya toplulukların amaç ve değerleridir (Celep,1996: 31).

Celep (1996), örgüte etki eden ve dış baskı grubu olarak algılanan dış paydaş ögelerin; ekonomi, din, politika, siyasal yapı, toplumsal değerler veya aile gibi kurumlar olabileceğini belirtmiştir.

Eğitim gerçekten de bir otorite tarafından yönetilecekse çocuk üzerinde otorite olan devlet, aile, dini kurumlar ve öğretmenlerden birinin otoritesi gerekecektir. Ancak bu kurumların her biri ayrı amaca yönelik bulunmaktadır. Devlet ve öğretmen çocuktan ulusal saygınlığın yüceltilmesini ve siyasi gücü desteklemesini ; dini kurumlar ise dinsel gereklilikleri yerine getirerek güç elde etmeyi, ailede ailenin yüceltilmesini istemektedir. Eğitim amaçları, eğitim sürecine katılanlarca mı yoksa dış gruplarca mı belirlenmeli? Ya da birlikte belirlenen amaçlar eğitimciler tarafından mı uygulanmalıdır (Gökçe, 2000: 136).

Ailevi Değerlere Adanma

Bireyler yaşantılarıyla ilgili bir çok temel şeyi aile çevrelerinden öğrenirler. Bu ise onların davranışlarına, inançlarına, iletişim tarzlarına yansır. Öğretmenlerin de ailevi değerleri işlerine taşımaları son derece normal bir durumdur.

Eğitimin önemli işlevlerinden biri bireyin kişiliğini olumlu yönde etkilemektedir. Bireyin kişiliğinin gelişmesinde aileden sonra en önemli görev ise okula düşmektedir. Birey, içinde yaşadığı toplumun dünya görüşünü, duygusal yönelimlerini, siyasal değerlerini, inançlarını kısacası o toplumun kültürünü ailede kazanmaya başlar. Öğretme yaşantıları içinde çocuk bir yandan bilgi ve becerilerle donatılırken diğer yandan öğretmenin düşünceleri, duygusal tepkileri değerleri ve alışkanlıklarından etkilenir. Bu gerçekten hareketle geleceğin toplumunu oluşturacak kişileri yetiştiren öğretmenlerin özelliklerine bakarak geleceğe dönük yordamalar yapılabilir (Gürkan v.d.,1998: 160).

Aile bireyin doğuştan üyesi olduğu en küçük toplumsal kurumdur. Çocuk ilk toplumsal davranışlarını aile üyeleri ile etkileşim kurarak ve onları taklit ederek öğrenir. Diğer bir anlatımla çocuğun toplumsallaşması ilk önce aile içinde başlar. Çocuk aile

içinde okulda öğrenemediği pek çok bilgi, beceri, yetenek ve tutumu kazanabilir. Aile çocuğa özellikle ailenin bağlı olduğu değerleri, tutumları ve ailenin ait olduğu alt kültürün özelliklerini öğretir. Her aile çocuklarına aile üyeleri tarafından benimsenen değerleri, tutumları bilinçli bir biçimde kazandırmaya çalışır. Bu nedenle aile içinde çocuğa verilen eğitim, yarı formal eğitim olarak kabul edilebilir (Fidan, Erden, 1998: 80).

Aile, yüz yüze ve içten ilişkilerin en güçlü olduğu birincil gruplardandır. Bu nedenle, bireyin tutum ve değerlerinin oluşumunda birincil etkileşimi sağlaması bakımından ayrı bir öneme sahiptir. Onun temel kurumlar arasında yer almasının nedenlerinden birisi de budur (Tezcan, 1994: 147).

Üyeleri arasında yakın ilişki bulunan ve bir bütünlük gösteren ailede bireylerin neyi doğru, neyin yanlış olduğu hususunda bir birliğe ulaşırlar. Bu birlik aile içindeki davranışları belirler ve onlara uymayanları çeşitli yollarla uymaya yöneltir. Bu bireysel beklentiler genel standartlar haline gelir ve aileyi yönelten ilkeler, yani değer sistemi ortaya çıkar. (Bilen, 1994: 93).

Okulun akademik programları ile ailelerin değer ve gelenekleri. Bu durum çeşitli toplumsal sınıfların okuldan beklentilerinin farklı sınıflara ve statüye göre değişir. Bu durum her kesimin okuldan beklentisine de yansımaktadır. Diğer bir deyişle, toplumun farklı kesimlerinin okuldan beklentilerin de farklıdır. Birçok aile çocuklarının öğrenmesini arzu eder, ama öğrendikleri şeylerin, sosyal ailenin değerleri ile çelişmesini istemez. Örneğin cinsel eğitim ya da zorunlu din eğitimi çelişebilir. Çağdaş yaklaşımlarda her iki tarafında birbirlerini daha çok iyi anlamaları gereği üzerinde durulmaktadır. (Özdemir, Yalın, 1999: 39)

Ailenin en önemli etkisi, otoriteye, kurallara, uyuma, siyasal etkinlik duygusuna değin genel ve temel yönelimlerin gelişmesini sağlama doğrultusunda oluyordu. Bu nitelikleri ile aile, kendisinden sonra gelen toplumsallaşmanın genel çerçevesini ve ortamını çizen bir ön kuruluş görünümündedir. Bu desteği kullanan, genel çevrenin içini ayrıntılarla dolduran, malzemeye son görünümünü veren ise ikincil gruplardır (Alkan, 1989: 84).

ortamını çizen bir ön kuruluş görünümündedir. Bu desteği kullanan, genel çevrenin içini ayrıntılarla dolduran, malzemeye son görünümünü veren ise ikincil gruplardır (Alkan, 1989: 84).

İçinde yoğun duygusal ilişkiler yaşanan aile, çocuğun toplumsallaşmasında etkisi olan ilk kurumdur. Aile, kültürün ve toplumsal sistemin aktarıcısı olarak bireye toplumun genel değerler sistemi içinde siyasal değerlerini, inanç ve duygusal yönelimlerini, dünya görüşünü benimseten, kişilik gelişiminde biçimlendirici bir rol oynamaktadır. Aile bireylerin ahlak konusunda bildiklerinin çoğunu sağladıkları bir kurumdur. Türkiye’de aile kurumu, sosyal değişimin diğer süreçlerine paralel olarak hızlı bir değişim içindedir. Modern kentsel aile ile geleneksel kırsal aile arasında çok önemli farklar bulunmakla birlikte çeşitli araştırmalar Türk aile yapısının otoriter ve hiyerarşik özellikte olduğunu göstermektedir. Bunun sonucu olarak aile içi siyasal sosyalleşmenin, Türkiye’de demokratik değerlerin benimsenmesine önemli ve olumlu katkıda bulunması beklenemez. Tersine, aileden kaynaklanan bir takım otoriter eğilimlerin, demokratik rejim açısından olumsuz etkileri olacağı düşünülebilir (Varış, 1994: 175).

Yöneticilerin, gerek ailelerine, gerekse örgüte yüksek derecede bağlanabildiklerini, ancak zaman ve enerjilerinin büyük bir bölümünü mesleklerine ayırdıklarını belirtmektedir. Dahası, yöneticilerin aile ilgileri, ara sıra olarak çalışma ortamındaki boş zamana taşındığından, iş ortamında da aile ilgileri devam edebilmektedir (Bartoleme, Evans, 1979).

Siyasi değerlere ve dini değerlere adanmanın etkilerine geçmeden ikisini ilk olarak ideoloji kavramı altında incelemek daha yararlı olacaktır.

İdeoloji Kavramı

İdeoloji sözcüğünün, yaşadığımız çağın önde gelen, insan yaşamında önemli ağırlığı olan bir olguyu ifade ettiği açıktır. İdeolojilerin, toplumların yaşamında, değişiminde büyük önem taşıdıkları ve toplumsal hareketlilikleri, genellikle, ideolojilere bağlı olarak açıklama eğilimlerinin ağır bastığı söylenebilmektedir. Bunun yanında,

ideoloji sözcüğü suçlayıcılık sıfatı olarak kullanılabilir. Toplumdaki yaygın kanı ideolojilerden kaçınmanın doğru olacağı yönündedir (Şeylan,1977: 45).

İdeoloji denildiğinde genellikle bir devlet yönetiminin ya da siyasal rejimin dayandığı ilkeler ve düşünce sistemi akla gelmektedir. İdeoloji, eğitim, din ve aile gibi varolan kurumların yapılarını bilinçli olarak yönlendirebilmektedir. Toplumun çeşitli kesimlerinin düşünüş ve emellerinin zaman zaman değişik yollarla ideolojiye yansıdığı bilinmektedir (Tan,1981:117, Akt: Güven,2000: 3).

İdeolojiler tarihsel, eğitsel, sosyal ve siyasal araçları da kullanırlar. İstenilen nitelikte birey yetiştirmek için ideolojilerin önemli etkileri vardır. İdeolojinin egemen değerleri aktararak, okullar yoluyla bireyleri yetiştirip, onların karakterlerini şekillendirip, bireysel değerleri geliştirmeye olanak sağladığı kabul edilmektedir. Sınıftaki etkinliklerin düzenlenmesi, okullarda sınanmış olan kültürel değerler, gelenekler ve süreçleri kabule ilişkin düzenlemeleri meşrulaştırmada ideolojiden büyük oranda yararlanılmaktadır (Güven, 2000: 3).

Sosyal anlaşmalara varma süreci olan ideoloji kişinin kendisini ve toplumun genel görünüşünü biçimlendirmesini sağlar. Buradaki “genel görünüş” düşünsel olarak kesin olmayı anlatır. Bu bakış; sosyal, siyasal, ekonomik ve eğitimsel kavramlar, olaylar ve eğilimlere ilişkin düşüncelerimizi oluşturmayı veya zihnimizi biçimlendirmeyi sağlar, yaşadığımız dünyanın bir görüntüsünü çizerek “sosyal düzende benim yerim ve toplumun rolü nedir?” “ekonomik sistemde nasıl bir işlev yüklenmeliyim?” gibi sorulara cevap bulmaya çalışır. İdeoloji ile biçimlendirilen bir kişinin görüş açısı yalnızca sosyal, siyasal ekonomik ve eğitim sistemleriyle kuracağı dış ilişkileri değil, aynı zamanda kişinin kendi kimliğini ve değerini veya varoluşunun anlamını da belirler. Kişinin bu sistemlerle arasındaki ilişkinin niteliği onun rolü, işlevi, istekleri ve alın yazısına ilişkin davranışlarını şekillendirir. Hem eğitim çevresindeki “gizli müfredatı” hem de öğretimin resmi müfredatının unsurlarını içeren ideoloji, okulda ve gelecekte toplumsal, siyasal ve ekonomik olguları yaşayacak olan kişilerin çeşitli rollerini ve bu rollerin işlevlerini düzenler (Guttek,1997: 173-174).

İdeoloji ve Eğitim İlişkisi

İdeoloji eğitim sisteminde yapısal değişmelere yol çan siyasal ve sosyal etkindir. Demokratik bir toplumda eğitimciler kendini geniş eğitsel gereksinmeleri ile demokratik gereksinmeler arasında bir belirleme yapmak zorunda kalır. Bu gereksinmeleri aşmada ideolojiler güçleri değiştiren siyasal ve ekonomik gelişmelerle karşı karşıyadır (Giroux, 1983: 86).

Giroux (1981: 100) okulu, ideolojik çatışmaların gerçekleştiği yer olarak görmektedir. Okulu çatışan sınıfların ideolojik çıkarlarının kaynağı olarak ele almakta, eğitim sisteminin farklı sınıfların ideolojilerine göre şekillendiğini belirtmektedir (Güven, 2000: 4).

Eğitim ideolojisi, “bir ülke, devlet, millet, siyasal bir parti ya da siyasal bir tarafından benimsenen, amacı belli siyasal hedefler olan ve siyasal, sosyal, ekonomik olayları , kurumları bu amaçlara göre yorumlayan düşünceler bütünü” dür. İdeolojiler toplumun istenen yönde gitmesine yönelik programlar içim politik öğeleri de taşırlar, ideolojiyi elinde tutan gruplar özel kültürel miraslarını farklı bir tarzda yeniden üretebilirler. Kurumsallaşmış olan eğitsel etkinlikle eğitim ideolojisinin uygulamaya geçirilmesinde bir araç gibi kullanılır ve eğitimde bir ideolojik doğrultuyu izler. En önemli kurum ise okuldur (Güven, 2000: 33).

Her toplumda devlet yönetimini üstlenen politik kurumlar, toplumdaki bireylerin kendi politik ideolojilerini benimseyerek mevcut düzeni koruyan ve milli bütünlüşmeye katkı sağlayan vatandaşlar biçiminde yetişmelerini islerler. Eğitim kurumları bir yandan toplumun mevcut düzenini koruyan vatandaşlar yetiştirirken diğer taraftan yenilikçi elemanlar yetiştirerek toplumun politik yapısında değişikliklere de neden olabilir (Fidan, Erden,1998: 77).

Milli Eğitimin hedefleri belirlenirken bireylerin Atatürk ilke ve devrimlerine sadık olarak yetiştirilmeleri ön plana alınırken, açık seçik olarak ideolojinin işlenmesi söz konusudur. Buna karşılık, din öğretimi veren kurumların amacının din adamı yetiştirmek olduğu söylenip din adamı yetiştirmek yerine üniversiteye hazırlamanın ön

plana alınıp, öğrencilere öğretmenlerin telkinleri ile istemedikleri ya da farkında olmadıkları şekilde yönlendirilmeleri söz konusu ise gizli ideolojiden söz ediliyor demektir (Güven, 2000: 102).

İdeoloji, özellikle egemen grubun ideolojisi veya resmi ideoloji direk olarak eğitimi ve öğretimi şu boyutlarda etkiler;

- 1- Eğitim politikalarını, hedeflerini amaçlarını ve sonuçlarını belirler
- 2- Okul çevresindeki davranış ve değerleri belirleyip, kuvvetlendirir.
- 3- Okulun resmi müfredatını oluşturan bilgi ve yetenekler üzerinde etkili olur (Guttek, 1997: 176).

Siyasi Değerlere Adanma

Eğitim, kültürel örgütsel ve toplumsal olduğu kadar ekonomik, ideolojik ve siyasal bir etkinliktir. Eğitim bir buzdağı olarak düşünülürse siyasal yapı, kurallar, çıkarlar, stratejilerin dağılımı ve güç istekleri suyun üstünde kalan tarafı iken, siyasal yapıya ön veren, uygunluk kazandıran ve ona bir şamandıra görevi gören değerler buzdağının suyun altında kalan kısmını oluşturur. Dolayısıyla eğitim sistemlerinde siyasal kararlar egemen olduğundan bunların nerede bitip eğitimin nerede başladığını görmek oldukça zordur. Eğitim sistemleri siyasal sistemlerinin ve amaçlarının belirleyicisi olan ideolojik, siyasal ve ekonomik değerler, aynı zamanda eğitimin teknik yönünün de belirleyicisi olmaktadır (Gökçe, 2000: 25).

Evren ve onun içinde insanın yeri hakkında toplumsal bakımdan ölçümlendirilmiş inançlar, hastalık kaynakları ve diğer tehlike çeşitleri, kavramlar, ait olma ile ilgili tutumlar, kişi, obje, yer ve zamanla ilgili duygular, ne yapılması ve yapılmaması gerektiği ile ilgili değerler ideolojiyi oluşturan örneklerdir. İdeoloji yolu ile okullar sosyo- kültürel sisteme temel katkıda bulunurlar. Diğer kurumlarla birlikte kültürel mirasın aktarılmasına çalışırlar (Tezcan, 1994: 75).

Siyasi güç devletin gereksinimleri karşılayan temel güçlerden biridir. Siyasi güç, toplumsal yaşamı tamamıyla elde tutan kişi, bir grup insandan, toplumdaki tüm bireylerin yer aldığı sivil toplum örgütlerinden ya da tek tek bireylerden oluşabilir (Andrew,1992. Akt: Gökçe, 2000: 50).

Eğitim, pratik ekonomik becerilerle özel çıkar gruplarının kültürel bütünleşmesini sağlayan, resmi eğitsel düzenlemelerde yer alan ve bunlara ilişkin siyasal denetime yönelik çatışmaların bir parçası olmuştur (Collins,1981: 280). Eğitsel değişmelerin ister eğitim yapısından olsun, isterse içeriğinde olsun iç ve dış baskıların sonucunda ortaya çıktığı kabul edilmektedir (Wiethem,1981: 330, Akt: Güven,2000: 47).

Eğitim kurumları toplumun ekonomik, sosyal ve kültürel olgularının yoğun yaşandığı yerlerdir ve tarafsız kurumlar değildir. Siyasal etkilere açıktır. Bu noktada eğitimcilerin en önemli problemi siyasal olarak, toplumun istediği yönde bilgi, beceri ve tutumları nereye kadar hangi düzeyde öğretecekleridir. Her durumda seçicilik vardır. Gerçekte eğitimciler eğitim kurumları aracılığıyla bir ideolojinin benimsetildiğini bilirlerse, önemli ölçüde bundan kaçınabilir (Güven, 2000: 49).

Sınıf genel olarak parti siyasetinin tartışıldığı bir alan değildir, fakat okullar, siyasal konularla iletişim ve ikna araçlarının kullanıldığı genel toplumsal süreçlere açıktır. Çıkar grupları (endüstriyel kuruluşlar, meslek kuruluşları, etnik gruplar, tutucu dernekler vb.) sınıfta seslerini duyurmak için çabalarlar. Bu gruplar öğretmenlere ders malzemesi sağlarlar, okullara konuşmacılar gönderirler ve ders kitaplarının içeriği ile ilgilenirler (Greenstein, 1968: 554).

Türk öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalarda, çok yüksek düzeyde ulusçuluk eğilimi bulundu. Özellikle lise döneminde yüksek oranlarda görülen bu eğilimin, üniversite biraz düştüğü, uluslar arası eğilimlerin belirlemeye başladığı izleniyor (Alkan,1989: 88).

Günlük politikanın okula girmesi okulun amacını saptırır, öğretmenin okul dışında günlük politika ile ilgilenmesi onun toplumdaki manevi yerini sarsar, çünkü

politika kinlere, kızgınlıklara neden olur. Oysa öğretmenin manevi etkisi sevilmesine, bu da onun yansız olmasına bağlıdır. Öğretmenleri ele geçirmek için partiler çaba gösterirler, fakat öğretmenler bu girişimlere karşı direnmelidir (Akyüz, 1978: 116).

Siyasal iktidar ve rejimlerin, öğretmenlerin toplumun değişmesi sorunları ile ilişkisini görüp onlara ilgisiz kalmayacakları, onlara kendi felsefeleri, dünya görüşleri doğrultusunda görevler yükleyecekleri şeklindeki varsayımın Türkiye içinde geçerli olduğu görülmektedir (Akyüz,1978: 313).

Eğitim üzerinde siyasal denetimin sınırlı olması ilkesi de ülkemizde hiç gerçekleşmiş değildir. Eğitim hizmeti tamamen siyasal iktidarların tekelinde ve denetiminde kaldığı için her iktidar, eğitimde kendi görüşüne, programına uygun düzenlemelere gittiği için eğitim hizmeti siyasal iktidarlardan bağımsız duruma getirilememiştir (Tezcan,1994: 99).

Dini Değerlere Adanma

Din, eğitim amaçlarına yön veren ideolojik formların başında gelir. Her dinsel inancın, ilahi kabul edilme durumuna bakılmaksızın, insanı belli konularda bilgilendirmek, inançlarına yönelerek değiştirip şekillendirmek ve temel ahlaki değerleri benimsetmek amacına sahip olduğu söylenebilir (Gökçe, 2000: 95).

Din, insanın, kutsal saydığı gerçeklerle ilişkilerini sağlayan bir kurallar bütünüdür. Bu bütünü oluşturan öğeler, inançlar, öğretiler, değerler, davranışlar, tapınma biçimleri ve kurumsal yapılardır (Başaran,1994: 54).

Din, değişik düşüncelerdeki insanları ortak bir eylem içinde birleştirme ve eylemlere sürüklemekte en etkili araçlardan birisi olmuştur. Bütün dinler, siyasi iktidarlar ile ilişkiler kurmuş, siyasi iktidarı etkilemiş ve siyasi iktidar içinde yer almıştır. Dinsel duygular ise çoğunlukla karşıt devrimci akımlardan çıkarı olanların, halkı peşlerine takabilmek için istismar edilmeye en açık duygular olduğu da kabul edilmektedir. (Güven, 2000: 206).

Din, hem kişinin inancına ve kendi kontrolüne girmeyen güçlerle ilişki kurma işlevini yürütmekte ve hem de bir toplumsal kurum olarak işe koşulmaktadır. Kişinin vicdani sorunu buradaki konuyla pek ilgili gözükmemekte ve ele alınması gereken yönde, dinin toplumsal kurum olma niteliği ve işlevleri olmaktadır (Keyder,1986: 132 Akt: Güven,2000: 206).

Dinin etkisi ülkelerin sosyo- ekonomik ve sosyo- kültürel yapısına uygun olarak artmakta ya da azalmakta, toplumsal grupları tanımlayan değerler değişmektedir. İdeoloji kaynaklarına verilen değere göre de, ideolojik sistemler yer değiştirmekte ya da ideolojik sistemler ortaya çıkmaktadır (Stone ve Schneider,1971. Akt: Gökçe,2000. 5).

Kültürün parçası olarak bireyleri kültürlemenin ve yönetmenin aracı olarak yüzlerce yıllık bir etkinliğe sahip olan din, ideoloji olarak toplumsal yapıyı kaynaştırıcı ve düzenleyici bir işleve sahiptir. Din, diğer ideolojik formlar gibi bireylerin, gidişine uymak zorunda oldukları bir dünyada psikolojik bir denge kurmanın yollarından biridir. Bu nedenle din, bireylerin dünyayı anlama ve kendini o dünyada belirli bir yere yerleştirme modeli olarak da işlev görür. Ancak siyasal sistemlere ideolojik boyutta güç sağlayabilmesi noktasında önem kazanır (Gökçe, 2000: 81).

Ana- babalar ile çocukların tutumlarını karşılaştıran araştırmalar, özellikle politik ve dinsel tutumları arasında büyük benzerlikler olduğunu işaret etmektedir. Jennings ve Niemi (1968) tarafından yürütülen bir araştırmada; 1699 lise son sınıf öğrencisi ile mülakat yapılmış, daha sonra da öğrencilerin verdiği bilgileri kontrol etmek amacıyla 1992 ana- babayla görüşülmüştür. Görüşmede diğer sorunların yanı sıra, gerek ana- babalara, gerekse öğrencilere dinsel ve politik eğilimleri ile ilgili sorular da sorulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, en yüksek benzerlik dinsel eğilimler arsındadır (Morgon, 1988: 375).

BÖLÜM III

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık tutumlarının okula adanma ve okul dışı değerlere (dini, siyasi, ailevi) adanma boyutlarında saptanması için, ilköğretim okulları birinci kademedeki görevli sınıf öğretmenlerine “Öğretmenlerin Adanma Odakları Ölçeği” uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel adanmışlığını ve örgüt dışı değerlere adanmalarının belli değişkenlere göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 1999-2000 öğretim yılında Edirne ili merkez ve ilçelerinde görev yapan 541 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Örneklem genişliğinin hesaplanmasında;

$n = z^2 * \sigma^2 / H^2$ formülü kullanılmıştır. Burada;

z : Güven olasılığını,

σ^2 : Evren varyansını,

H^2 : Kesinlik kararını göstermektedir.

Kesinlik kararı (H) nicel değişkenlerde ± 1 , ± 2 ya da ± 3 olmalıdır (Özdamar 1989; Akt: Sayın, 2000).

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin seçiminde Basit Rasgele Örneklem Yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle veri toplama aracının geliştirilmesi aşamasında seçilmiş olan 212 kişilik örneklem ilişkin verilerden Öğretmenlerin Adanma Odakları Ölçeği'ne ilişkin istatistikler hesaplanmış ve evren parametrelerinin tahmininde Okul Dışı Değerlere Adanma Alt Ölçeği'ne ilişkin istatistiklerden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin Adanma Odakları Ölçeği'nin Okul Dışı Değerlere Adanma Alt

Ölçeği'ne ilişkin varyans ($\sigma^2=189.193$) hesaplanmıştır. Güven olasılığı $z_{0.05}=1.96$ alınarak örneklem genişliği,

$$n = z^2 * \sigma^2 / H^2$$

$$n = 1.96^2 * 189.193 / 2^2$$

$$n = 182$$

olarak bulunmuştur. Bu da, en az 182 öğretmen üzerinden toplanan verilerin evreni temsil edebileceğini göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin okula ve okul dışı değerlere adanma odaklarını belirlemek üzere araştırmacı tarafından "Adanma Odakları Ölçeği" geliştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen ölçek kullanılmıştır.

Ölçek Geliştirme

Öğretmenlerin Adanma Odaklarını belirlemek için hazırlanan ölçeğin okul ve okul dışı değerlere adanma olarak iki boyutta ele alınması uygun bulunmuştur. Okula adanma ile ilgili maddeler "Okula Adanma Ölçeği" (Celep,1996)' dan alınmıştır. Dış değerlere adanma ilgili maddeler araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Maddelerin oluşturulmasında kuramsal dayanaklar göz önünde tutulmuştur.

Ölçek maddeleri düz cümlelerden oluşturulmuş ve madde seçenekleri; (1) Hiçbir Zaman, (2) Çok Az, (3) Ara Sıra, (4) Çoğu zaman, (5) Her Zaman şeklinde puanlanmıştır. İstatistiksel işlemler yapılırken seçeneklerin sahip olduğu bu puanlar kullanılmıştır. Ankette olumsuz yargı içeren sorular ters yönde (5, 4, 3, 2, 1) puanlanmıştır.

Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 2 boyutu ölçtüğü görülmüştür. Bunlar; okul dışı değerlere (dini, siyasi, ailevi) adanma ve okula adanmadır.

Öğretmenlerin adanma odaklarına yönelik olarak okul ve okul dışı değerleri içeren 80 maddelik bir deneme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan deneme formu 66 kişiye uygulanmış ve sorulara ilişkin görüşleri alınmıştır. Belirtilen görüşler doğrultusunda 58 maddelik yeni form oluşturulmuştur. Oluşturulan yeni form 260 kişiye uygulanmış, eksik ve yanlış doldurulanlar çıkartıldıktan sonra 212 kişi kalmıştır. Elde edilen verilere faktör analizi ve madde analizi uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda, faktör yükü .30' un üzerine olan maddelerin yorumlanabilir nitelikte olmasından dolayı (Cohen, Lawren'ce ,1989: 369) .30' un üzerinde faktör yükü olan maddeler seçilmiştir.

Bir testin güvenilirliği testteki maddelerin hepsinin ölçülmesi istenilen niteliği ölçüp ölçmediği ile ilgilidir. Test geliştiren kişi, bu gereği yerine getirmeye çalışsa da bazen maddeler aynı niteliğin ölçüsü olmayabilirler. Bu maddelerin test içinde yer alması güvenilirliği düşürür. Testteki maddelerin aynı ya da çok yakın nitelikleri ölçüp ölçmediği iki yaklaşımla incelenebilmektedir. Bunlardan birincisi, "Faktör Analizi"dir. Testler bir niteliğin belirli bir boyutunu ölçtükleri zaman daha güvenilir olmaktadır. Bunun anlamı, belirli bir faktörün toplam varyans içinde diğer faktörlerden daha çok yoğunluk kazanmasıdır. Bu durumda faktör yükü düşük olan maddeler elimine edilebilir (Özgüven, 1994:97).

Bu analizler sonucunda 23 maddenin 1. Faktörde yığılma gösterdiği, 8 maddenin ise 2. Faktörde yer aldığı görülmüştür. 1. Faktörde yer alan maddeler incelendiğinde söz konusu maddelerin öğretmenlerin, dini, siyasi ve ailevi değerleri ile ilgili olduğu, 2. Faktörde yer alan maddelerin ise okula adanma ile ilgili oldukları görülmüştür.

1. faktörde yer alan maddeler üzerinde faktör analizi yapılarak bu faktörde yer alan maddelerinde kendi içinde alt faktörlere ayrılıp ayrılmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda 1. Faktörün gerçekten de 3 alt faktörden oluştuğu görülmüştür. Siyasi, dini ve ailevi değerlere adanmayı ölçen maddelerden oluşan 1. faktör "Okul Dışı Değerlere Adanma" ölçeği olarak adlandırılmıştır. Okula adanma ile ilgili sorulardan oluşan 2. Faktör ise " Okula Adanma" ölçeği olarak adlandırılmıştır. "Okul Dışı Değerlere Adanma" (1. Faktör) da yer alan maddeler ve faktör yükleri Tablo 1' de yer almaktadır.

Tablo 1
Okul Dışı Değerlere Adanma Alt Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları
Okul Dışı Değerlere Adanma Alt Ölçeği Alfa güvenilirlik Katsayısı .8290

SIYASİ DEĞERLER ADANMA Cronbach $\alpha = .7439$	Faktör Yüğü
1-Siyasi değerlerimle çatışan öğrenci davranışlarını değiştirmeye çaba gösteririm.	.75
2-Siyasi görüşümün doğurduğu amaçları okulun amaçları kadar önemli görmekteyim.	.65
3-Okulda, daha çok aynı siyasi değerlere sahip olduğum öğretmenlerle birlikte olmaktan hoşlanırım.	.62
4-Öğrencilerimle ders dışında olan ilişkilerimde daha çok siyasi düşüncemin ışığındaki konulara önem veririm.	.60
5-Siyasi değerlerimle çatışan okul değerlerine uymaktan kaçınırım.	.54
6-Sınıfla, öğrencilerin ailesinden getirdiği siyasal değerlerin çürütülmesi doğrultusunda çaba gösteririm.	.50
7-Siyasi değerlerimi mesleki değerlerden daha önemli bulurum.	.45
8-Siyasi görüşüne aşırı derecede adanmış öğretim elemanı arkadaşlarım vardır.	.38
9-Siyasi düşüncemle çatışan diğer siyasi değerlerin öğrencilerime kazandırılmasına izin vermem.	.31
DİNİ DEĞERLERE ADANMA Cronbach $\alpha = .6688$	F.Y
1-Ders etkinliklerini belirlerken dini inançlarımı dikkate alırım.	.72
2-Dersi dini inanışıma uygun örnekler vererek işlerim.	.63
3-Sınıftaki öğretim etkinliklerini toplumun dini değerlerini dikkate alarak yönlendirmeye çalışırım.	.62
4-Sınıftaki öğretimsel etkinlikleri düzenlerken toplumun dini değerleri doğrultusunda planlamaya özen gösteririm.	.60
5-Öğrencilerime gerektiğinde kutsal inançlar ışığında örnekler veririm.	.55
6-Dini değerleri mesleki değerlerden üstün tutarım.	.53
7-Dini anlayışımla çatışan değerlerin öğrencilerime kazandırılmasına izin vermem.	.45
AİLEVİ DEĞERLERE ADANMA Cronbach $\alpha = .7322$	F.Y
1-Öğretmen olarak ailevi değerlerimin öğretim etkinliklerinde önemli olduğunu düşünüyorum.	.75
2-Ders etkinliklerini belirlerken ailevi değerlerimi dikkate alırım.	.71
3-Ailemin değerlerinden öğrencilerime gururla bahsederim.	.58
4-Öğrencilerime kendi ailevi değerlerimi kazandırmak için yeri geldikçe aile yaşantımdan örnekler veririm.	.50
5-Öğrencilerime kazandırmak istediğim değerlerle, ailemde önem verdiğim değerler çatışmaz.	.48
6-Ailemin değerlerini diğer toplumsal değerlerden üstün görmekteyim.	.37
7-Ailemin değerlerinden ideal değerler olarak öğrencilerime bahsederim	.30

Okul Dışı Adanma Odakları içinde yer alan, Siyasi Değerlere Adanma ile ilgili maddelerin faktör yükleri .31 ile .75 arasında değişmektedir. Siyasi Değerlere Adanmaya ilişkin Cronbach α katsayısı .7439' dur. Dini Değerlere Adanma ile ilgili faktör yükleri .45 ile .72 arasında, Ailevi Değerlere Adanma ise .30 ve .75 arasında değişmektedir. Dini Değerlere Adanmaya ilişkin Cronbach α katsayısı .6827 ve Ailevi Değerlere adanmaya ilişkin Cronbach α katsayısı .6860' dır.

Okula Adanma (2.faktör) da yer alan maddeler ve faktör yükleri de Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2
Okula Adanma Alt Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Okula Adanma Alt Ölçeği Alfa Güvenirlilik Katsayısı .6973	Faktör Yüğü
1-Bu okulun öğretmeni olmaktan gurur duymaktayım.	.74
2-Bu okul bende çalışma şevki uyandırmaktadır.	.71
3-Bu okuldaki insanlar arası ilişkilerden mutluyum.	.64
4-Bu okulun geleceği beni ilgilendiriyor.	.62
5-Bu, okul benim çalışabileceğim okullar arasında en iyisidir.	.62
6-Diğer öğretim elemanı arkadaşlarımla uyum içinde çalışırım.	.37
7-Bu okulda bir karar alınması gerektiğinde, konu hakkında benim görüş ve önerilerim önemli bir yer tutar.	.36
8-Okul için fazla çaba gösteririm.	.35

Okula Adanma alt ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yükleri .35 ile .74 arasında değişmekte ve Okula Adanmaya ilişkin Cronbach α katsayısı .6973' tür.

Test içindeki maddelerin belirli bir niteliği ölçüp ölçmediğini ayırt etmede yararlanılan ikinci yaklaşım, maddelerin “ayırt etme gücünün” analiz edilmesidir. Bu da test içindeki her maddenin toplam puanla olan korelasyonu bulunarak incelenir. Eğer, bir maddenin toplam puanla olan korelasyonu düşük ise, bu o maddenin testteki diğer maddelerden farklı bir niteliği ölçtüğünü gösterir. Diğer bir anlamı, bu maddenin çok kolay ya da çok zor oluşundan dolayı bireylerin cevapları arasında fark yaratmadığını gösterir. Her iki halde de madde-toplam puan korelasyonunun düşük olması testin

güvenirliliğini düşürücü etki yapar. Bu nedenle de bu maddelerin testten çıkarılması gerekir (Özgüven, 1994: 97).

212 kişiye uygulanan ölçekten elde edilen verilere faktör analizi dışında madde analizi de yapılmıştır. Madde analizi sonuçları Tablo 3' de yer almaktadır.

Tablo 3
Okul Dışı Değerler Alt Ölçeği Madde Analizi Sonuçları

SİYASİ DEĞERLER ADANMA Cronbach α = .7137	t
1-Siyasi değerlerimle çatışan okul değerlerine uymaktan kaçınıyorum.	7,79
2-Okulda, daha çok aynı siyasi değerlere sahip olduğum öğretmenlerle birlikte olmaktan hoşlanıyorum.	7,48
3-Siyasi değerlerimle çatışan öğrenci davranışlarını değiştirmeye çaba gösteririm.	7,38
4-Siyasi görüşümün doğurduğu amaçları okulun amaçları kadar önemli görmekteyim.	6,31
5-Siyasi düşüncemle çatışan diğer siyasi değerlerin öğrencilerime kazandırılmasına izin vermem.	6,26
6-Ders etkinliklerindeki siyasi değerlerimle ters düşen konuları geçiştiririm	5,81
7-Sınıfta, öğrencilerin ailesinden getirdiği siyasal değerlerin çürütülmesi doğrultusunda çaba gösteririm.	5,31
8-Öğrencilerimle ders dışında olan ilişkilerimde daha çok siyasi düşüncemin ışığındaki konulara önem veririm.	4,75
9-Siyasi değerlerimi mesleki değerlerden daha önemli bulurum.	4,70
10-Okul ortamında siyasi düşüncemin bilinmesinin benim için bir sakıncası yoktur.	3,96
11-Siyasi görüşüne aşırı derecede adanmış öğretim elemanı arkadaşlarım vardır.	3,85
12-Öğretmenler siyasetin içinde kalmamalıdır	3,27
DİNİ DEĞERLERE ADANMA Cronbach α = .6827	t
1-Dini anlayışımla çatışan değerlerin öğrencilerime kazandırılmasına izin vermem.	8,53
2-Ders etkinliklerini belirlerken dini inançlarımı dikkate alırım.	7,15
3-Dersi dini inanışına uygun örnekler vererek işlerim.	5,74
4-Öğrencilerime karşılaştıkları sorunların çözümlerini ahlaki değerlerde aramaları gerektiğini öneririm	5,03
5-Öğrencilerime gerektiğinde kutsal inançlar ışığında örnekler veririm.	4,94
6-Dini değerleri mesleki değerlerden üstün tutarım.	4,78
7-Sınıftaki öğretim etkinliklerini toplumun dini değerlerini dikkate alarak yönlendirmeye çalışırım.	4,70
8-Din. Eğitim ve öğretim etkinliklerinde temel belirleyici olmalıdır.	4,06
9-Sınıftaki öğretimsel etkinlikleri düzenlerken toplumun dini değerleri doğrultusunda planlamaya özen gösteririm.	4,05
10-Dersi işlerken bilimsel olan ancak dini değerlerimle çatışan konularda tarafsız kalırım	3,34
AİLEVİ DEĞERLERE ADANMA Cronbach α = .6860	t
1-Ailemin değerlerinden öğrencilerime gururla bahsederim.	9,92
2-Ders etkinliklerini belirlerken ailevi değerlerimi dikkate alırım.	8,78
3-Öğretmen olarak ailevi değerlerimin öğretim etkinliklerinde önemli olduğunu düşünüyorum.	8,20
4-Ailemin değerlerinden ideal değerler olarak öğrencilerime bahsederim	7,81
5-Öğrencilerime kazandırmak istediğim değerlerle, ailemde önem verdiğim değerler çatışmaz.	7,45
6-Ailemin değerlerini diğer toplumsal değerlerden üstün görmekteyim.	6,39
7-Öğrencilerime kendi ailevi değerlerimi kazandırmak için aile yaşantımdan örnekler veririm.	5,64

Okul Dışı Adanma Odakları içinde yer alan, siyasi değerlere adanma ile ilgili maddelerin t değerleri 3,27 ile 7,79 arasında, dini değerlere adanma ile ilgili maddelerin “t” değerleri 3,34 ile 8,53 arasında ve ailevi değerlere adanma ile ilgili maddelerin t değerleri de 5,64 ile 9,92 arasında değişmektedir. Dini değerlere adanmaya ilişkin Cronbach α katsayısı .6827, ailevi değerlere adanmaya ilişkin Cronbach α katsayısı .6860 ve Siyasi değerlere adanmaya ilişkin Cronbach α katsayısı .7137’ dir.

Okula Adanma alt ölçeği için madde analizi sonuçları tablo 4’ de yer almaktadır.

Tablo 4
Okula Adanma Alt Ölçeği Madde Analizi Sonuçları

Okula Adanma Alt Ölçeği Alfa Güvenirlik Katsayısı .6973	t
1-Başka okulda çalışama şansına sahip olduğum halde bu okulda çalışmaktan mutluyum	11,58
2-Bu okuldaki insanlar arası ilişkilerden mutluyum.	10,18
3-Bu okul bende çalışma şevki uyandırmaktadır.	9,97
4-Bu okulun öğretmeni olmaktan gurur duymaktayım.	9,59
5-Bu, okul benim çalışabileceğim okullar arasında en iyisidir.	8,41
6-Okuldaki çalışma arkadaşlarımda ailemdeki samimiyeti bulurum	8,41
7-Bu okulun geleceği beni ilgilendiriyor.	7,82
8-Okulda okul yönetimi ile uyum içinde çalışırım	7,57
9-Bu okulda bir karar alınması gerektiğinde, konu hakkında benim görüş ve önerilerim önemli bir yer tutar.	6,30
10-Diğer öğretim elemanı arkadaşlarımla uyum içinde çalışırım.	5,90
11-Okul için fazla çaba gösteririm.	5,15

Okula adanma alt ölçeğimde yer alan maddelerin t değerleri 5,15 ile 11,58 arasında değişmekte ve okula adanmaya ilişkin Cronbach α güvenirlik katsayısı .6973’ tür.

Öğretmenlerin Adanma Odakları Ölçeği Geçerlik Çalışması

Okula adanma ve okul dışı değerlere adanma alt ölçeklerinden oluşan adanma odakları ölçeğinin maddeleri üzerinde yapılan faktör analizi sonuçları ölçeğin yapı geçerliği için bir kanıt olarak kabul edilmiştir. Yapı geçerliği faktör analizi ile ölçülebilmektedir (Karasar, 1986: 152).

Öğretmenlerin Adanma Odakları Ölçeği Güvenirlik Çalışması

Adanma Odakları ölçeği 5' li likert tipi bir ölçek olduğu için, ölçeğin her iki alt ölçeğine ilişkin güvenilirlik katsayıları Cronbach α iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Alfa katsayısı güvenilirlik katsayısının alabileceği minimum değeri vermektedir. Testin güvenilirlik katsayısı alfa katsayısından daha yüksektir (Özgüven, 1994: 89).

Faktör analizi sonucu oluşturulan ölçeğe ilişkin Cronbach α katsayıları Okula adanma alt ölçeği için $\alpha = .6973$, okul dışı değerlere adanma için $\alpha = .8290$ olarak bulunmuştur. Okul dışı değerlere adanma alt ölçeğinin boyutlarını oluşturan siyasi, dini ve ailevi değerlere ilişkin güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla $\alpha = .7439$, $\alpha = .6688$, $\alpha = .7322$ ' dir. Bu katsayılar ölçeğin güvenilirliği konusunda yeterli kanıt olarak kabul edilebilir.

Madde analizi sonucu oluşturulan ölçeğe ilişkin Cronbach α katsayıları Okula adanma alt ölçeği için $\alpha = .7797$, okul dışı değerlere adanma için $\alpha = .8273$ olarak bulunmuştur. Okul dışı değerlere adanma alt ölçeğinin boyutlarını oluşturan siyasi, dini ve ailevi değerlere ilişkin güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla $\alpha = .7137$, $\alpha = .6827$, $\alpha = .6890$ ' dir. Bu katsayılar ölçeğin güvenilirliği konusunda yeterli kanıt olarak kabul edilebilir. Bu çalışmada faktör analizi sonucunda oluşturulan ölçek üzerinden toplanan veriler kullanılmıştır

Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri "SPSS. 7.0" paket programı kullanılarak bilgisayar da yapılmıştır. Araştırmanın amacı olan öğretmenlerin kişisel niteliklerinin okula ve okul dışı değerlere adanma puanlarını etkileyip etkilemediklerine "t Testi" ve "Tek Yönlü Varyans Analizi" yöntemi kullanılarak test edilmiştir. Varyans analizi sonucunda önemli fark bulunan durumlarda hangi gruplar arasında fark olduğunun analizi Tukey Testi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada hata payı .05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, hizmet süresi, mezun olunan okula göre dağılımları ve yüzdeleri ile “Öğretmenlerin Adanma Odakları” ölçeğinin “Okula Adanma” ve “Okul Dışı Değerlere Adanma” alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin ortalamalar, standart sapmalar ve alt problemlere göre ortalamalar arasındaki farkın önem kontrolü sonuçları tablolar halinde verilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere dayalı olarak bulgular, kişisel bilgiler, örgütsel adanmışlık boyutları öğretmenlerin okula ve okul dışı (siyasi, ailevi, dini) değerlere adanma şeklinde açıklanmaktadır. Ayrıca, cinsiyet, yaş, son çalışılan okulda geçen hizmet süresi, kıdem, mezun olunan okul gibi değişkenlerle örgütsel adanmışlığa ilişkin bulgular yorumlanmaya çalışılmaktadır.

Kişisel Bilgiler

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin kişisel bilgilerine (cinsiyet, yaş, son çalışılan okulda geçen hizmet süresi, kıdem, mezun olunan okul) ilişkin sıklık ve yüzdeler aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 5’ de yer almaktadır.

Tablo 5
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Cinsiyetleri	ÖĞRETMEN	
	f	%
KADIN	108	50,9
ERKEK	104	49,1

Araştırma örneklemini oluşturan 212 birinci basamak sınıf öğretmenlerinin (% 49) erkek, %(51)’ de kadın öğretmenlerden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumlarına göre dağılımı Tablo 6' da yer almaktadır.

Tablo 6
Öğretmenlerin Mezun Oldukları Eğitim Kurumuna Göre Dağılımı

Mezun Olunan Eğitim Kurumu	ÖĞRETMEN	
	f	%
Öğretmen Lisesi	4	1,9
2 Yıllık Eğitim Ens., Yüksekokul	129	60,8
3 Yıllık Eğitim Ens. Veya Yüksekokul	22	10,4
4 Yıllık Yüksekokul veya fakülte	55	25,9
Yüksek Lisans	2	0,5
Doktora	-	-

Ölçeği yanıtlayan öğretmenlerin %61' i gibi büyük bir kısmı 2 yıllık Eğitim Enstitüsü veya yüksekokul çıkışıdır. 4 yıllık fakülte bitirenlerin oranı %26, Yüksek Lisans yapanların oranı ise %0.5 dir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımı Tablo 7' de verilmiştir.

Tablo 7
Öğretmenlerin Görevdeki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Görevdeki Kıdemleri	ÖĞRETMEN	
	f	%
1-5 Yıl	17	8,0
6-10 Yıl	22	10,4
11-15 Yıl	41	19,3
16-20 Yıl	23	10,8
21-25 Yıl	86	40,6
26 ve daha fazla	23	10,8

Öğretmenlerin kıdemi en fazla olan grup %41'' ile 21-25 yıl arasında olanlardır. Onları %19 ile kıdemi 11-15 yıl olanlar, %11 ile 16-20 yıl olanlar ve 26 yıl ve üstü, %8 ile de 1-5 yıl arasında olanlar takip etmektedir.

Öğretmenlerin görevdeki hizmet sürelerine göre dağılımı Tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Son Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Son Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Süreleri	ÖĞRETMEN	
	f	%
1 Yıdan az	34	16,0
1-5 Yıl	114	53,8
6-10 Yıl	29	13,7
11-15 Yıl	21	9,9
16-20 Yıl	7	3,3
21-25 Yıl	5	2,4
26 ve daha fazla	2	0,9

Öğretmenler arasında en yüksek oran %54 ile 1-5 yıldır çalışanlardır. Öğretmenleri %16' sı 1 yıldan az ve %0,9' u da 26 ve daha fazla yıldır şimdi çalıştığı okulda görevde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 9' da öğretmenlerin, "Okuldaki eğitim- öğretimle ilgili olarak bir karar almanız gerektiğinde kararlarınıza dayanak olarak neyi seçersiniz önem sırasına göre sıralayınız?" sorusuna verdikleri yanıtların önem sırasına göre sıklık ve yüzdelikleri yer almaktadır.

Tablo 9

Öğretmenlerin Kararlarına Dayanak olarak Seçtiği Değerlerin Önem Sırası

Değerler	1. Derecede Önemli		2 Derecede Önemli		3 Derecede Önemli		4 Derecede Önemli	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Din	1	0,5	3	1,4	30	14,2	178	84,0
Aile	6	2,8	97	45,8	106	50,0	3	1,4
Siy	2	0,9	104	49,1	77	36,3	29	13,7
Okul	204	96,2	8	3,8	-	-	-	-

Tablo 9' da öğretmenlerin okuldaki eğitim- öğretimle ilgili olarak bir karar almanız gerektiğinde kararlarınıza dayanak olarak neyi seçersiniz önem sırasına göre sıralayınız? sorusuna verdikleri yanıtlarda kararlarına dayanak olarak birinci sırada okulu (%96) yanıtını vermişlerdir. Öğretmenler ikinci sıraya siyasi değerleri (%49), üçüncü sıraya aileyi (%50) ve dördüncü sıraya da dini (%84) koymuşlardır. Öğretmenler arasında okulu üçüncü ve dördüncü sırada belirten hiç kimse

bulunmamaktadır. Bu yanıtlara göre, öğretmenler kararlarında okuldan sonra siyasi değerlerin daha önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Adanma Odakları

Öğretmenlerin adanma odakları okula adanma ve okul dışı değerlere adanma olarak iki boyutta incelenmiştir. Okul dışı değerlere adanma; siyasi, dini ve Ailevi değerlere adanmadan oluşmaktadır.

Okula Adanma

Öğretmenlerin okula adanmayla ilişkin sorulara verdikleri yanıtların sıklık ve yüzdelerine göre elde edilen bulgulara göre yorum yapmak gerekirse öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okullarına yüksek derecede adandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar dikkate alındığında; öğretmenlerin yarısından fazlasının okullarından gurur duyduğu (%79), diğer öğretmen arkadaşları ile uyum içinde çalıştığı (%59), okulları için fazla çaba gösterdiği (%62), okuldaki insanlar arası ilişkilerden mutlu olduğu, okulun öğretmenler üzerinde çalışma şevki uyandırdığı, okulun geleceği ile ilgilendiklerini, çalıştıkları okulun diğer çalışabilecekleri okullar arasında en iyisi olduğunu söyledikleri anlaşılmıştır. Bu yanıtlardan ortaya çıkan sonuca göre öğretmenlerin okullarına yüksek derecede adandıkları söylenebilir.

Bunlarla birlikte öğretmenlerin okulda bir karar alınması gerektiğinde konu ile ilgili kendi görüşlerinin ara sıra alındığını söylemişlerdir (%42). Bu sonuç da öğretmenlerin okullarında karara katılma konusunda sorunlar yaşadıklarının bir göstergesi olarak görülebilir.

Tablo10' da öğretmenlerin okula adanma sorularına verdikleri cevapların yüzdeler ve sıklıkları yer almaktadır

Tablo 10
Öğretmenlerin Okul Adanma Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Sıklık ve Yüzdeler

Maddeler	Okula Adanma							
	1	2	3	4	5	X	ss	v
	f %	f %	f %	f %	f %			
Bu okulun öğretmeni olmaktan gurur duymaktayım.	6 2,8	18 8,5	24 11,3	38 17,9	126 59,4	4,22	1,12	1,25
Bu okulda bir karar alınması gerektiğinde, konu hakkında benim görüş ve önerilerim önemli bir yer tutar.	33 15,6	43 20,3	89 42,0	30 14,2	17 8,0	2,78	1,11	1,24
Diğer öğretmen arkadaşlarımla uyum içinde çalışırım.	8 3,8	4 1,9	6 2,8	69 32,5	125 59,0	4,41	,93	,86
Okul için fazla çaba gösteririm.	9 4,2	1 0,5	14 6,6	56 26,4	132 62,3	4,41	,95	,91
Bu okuldaki insanlar arası ilişkilerden mutluyum.	10 4,7	29 13,7	30 14,2	65 30,7	78 36,8	3,81	1,20	1,45
Bu okul bende çalışma şevki uyandırmaktadır.	20 9,4	21 9,9	30 14,2	65 30,7	76 35,8	3,73	1,29	1,68
Bu okulun geleceği beni ilgilendiriyor.	11 5,2	15 7,1	15 7,1	47 22,2	124 58,5	4,21	1,16	1,36
Bu, okul benim çalışabileceğim okullar arasında en iyisidir.	25 15,8	26 12,3	21 9,9	57 26,9	83 39,2	3,69	1,39	1,95

Okul Dışı Değerlere Adanma

Öğretmenlerin okul dışı değerleri üç boyutta; siyasi, dini, ailevi değerlere adanma olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerin bu boyutların her birine verdikleri yanıtların yüzdeler ve sıklıklarına ilişkin yorumlar aşağıda ayrı ayrı verilmiştir.

Okul Dışı Değerlere Adanma Alt Ölçeğinde yer alan siyasi, dini, ailevi değerler boyutlarında verilen yanıtların dağılımı Tablo 11' de verilmiştir.

Tablo 11
Okul Dışı Değerlere Adanma Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Sıklık ve Yüzdeler

Maddeler	Okul Dışı Adanma Odakları							
	1	2	3	4	5	X	ss	v
	f %	f %	f %	f %	f %			
SIYASİ DEĞERLER								
Sınıfta, öğrencilerin ailesinden getirdiği siyasal değerlerin çürütülmesi doğrultusunda çaba gösteririm.	121 70,1	29 13,7	28 13,2	16 7,5	18 8,5	1.96	1.33	1.77
Öğrencilerimle ders dışında olan ilişkilerimde daha çok siyasi düşüncemin ışığındaki konulara önem veririm.	150 70,8	32 15,1	12 5,7	9 4,2	9 4,2	1.56	1.06	1.12
Siyasi düşüncemle çatışan diğer siyasi değerlerin öğrencilerime kazandırılmasına izin vermem	113 53,3	16 7,5	24 11,3	29 13,7	30 14,2	2.27	1.54	2.40
Siyasi görüşümün doğurduğu amaçları okulun amaçları kadar önemli görmekteyim.	97 45,8	22 10,4	27 12,7	31 14,6	35 16,5	2.45	1.56	2.45
Siyasi görüşüne aşırı derecede adanmış öğretmen arkadaşlarım vardır.	30 14,2	63 29,7	38 17,9	41 19,3	40 18,9	2.99	1.34	1.81
Siyasi değerlerimle çatışan okul değerlerine uymaktan kaçınıyorum.	93 43,9	34 16,0	37 17,5	27 12,7	21 9,9	2.28	1.39	1.94
Siyasi değerlerimle çatışan öğrenci davranışlarını değiştirmeye çaba gösteririm.	108 50,9	25 11,8	40 18,9	26 12,3	13 6,1	2.10	1.31	1.73
Okulda, daha çok aynı siyasi değerlere sahip olduğum öğretmenlerle birlikte olmaktan hoşlanıyorum.	80 37,7	24 11,3	32 15,1	49 23,1	27 12	2.61	1.49	2.22
Siyasi değerlerimi mesleki değerlerden daha önemli bulurum.	138 65,1	23 10,8	26 12,3	16 7,5	9 4,2	1.75	1.18	1.40
DİNİ DEĞERLER								
Sınıftaki öğretim etkinliklerini toplumun dini değerlerini dikkate alarak yönlendirmeye çalışırım.	144 67,9	39 18,4	20 9,4	7 3,3	2 9	1.50	.86	.75
Dersi dini inanışına uygun örnekler vererek işlerim.	157 74,1	26 12,3	25 11,8	3 1,4	1 5	1.41	.75	.62
Ders etkinliklerini belirlerken dini inançlarımı dikkate alırım.	161 75,9	20 9,4	19 9,0	10 4,7	2 9	1.45	.90	.82
Öğrencilerime gerektiğinde kutsal inançlar ışığında örnekler veririm.	106 50,0	40 18,9	43 20,3	12 5,7	11 5,2	1.97	1.18	1.40
Dini anlayışım ile çatışan değerlerin öğrencilerime kazandırılmasına izin vermem.	112 52,8	27 12,7	23 10,8	31 14,6	19 9,0	2.14	1.42	2.01
Dini değerleri mesleki değerlerden üstün tutarım.	173 81,6	13 6,1	14 6,6	4 1,9	8 3,8	1.40	.90	.94
Sınıftaki öğretimsel etkinlikleri düzenlerken toplumun dini değerleri doğrultusunda planlamaya özen gösteririm.	131 61,8	26 12,3	24 11,3	17 8,0	14 6,6	1.85	1.27	1.63
AİLEVİ DEĞERLER								
Öğretmen olarak ailevi değerlerimin öğretim etkinliklerimde önemli olduğunu düşünüyorum.	75 35,4	36 17,0	49 23,1	32 15,1	20 9,4	2.46	1.35	1.83
Ders etkinliklerini belirlerken ailevi değerlerimi dikkate alırım.	104 49,1	36 17,0	34 16,0	31 14,6	7 3,3	2.06	1.23	1.53
Öğrencilerime kazandırmak istediğim değerlerle, ailemde önem verdiğim değerler çatışmaz.	80 37,7	23 10,8	22 10,4	41 19,3	46 21,7	2.76	1.62	2.63
Ailemin değerlerinden öğrencilerime gururla bahsederim.	63 29,7	47 22,2	44 20,8	30 14,2	28 13,2	2.58	1.38	1.92
Öğrencilerime kendi ailevi değerlerimi kazandırmak için yeri geldikçe aile yaşamımdan örnekler veririm.	71 33,5	59 27,8	54 25,5	21 9,9	7 3,3	2.21	1.11	1.24
Ailemin değerlerini diğer toplumsal değerlerden üstün görmekteyim.	65 30,7	30 14,2	51 24,1	38 17,9	28 13,2	2.68	1.40	1.98
Ailemin değerlerinden ideal değerler olarak bahsederim.	86 40,6	49 23,1	44 20,8	15 7,1	18 8,5	2.19	1.27	1.62

Siyasi Değerlere Adanma

Öğretmenlerin siyasi değerlere adanma ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlar dikkate alındığında siyasi değerlere orta düzeyde adandıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerin ailelerinden getirdikleri siyasi değerleri çürütmeye çaba göstermediklerini, ders dışında olan ilişkilerinde öğrencilere siyasi görüşü doğrultusunda örnekler vermediklerini söylerken, siyasi değerlerini okulun değerlerinden önemli görmedikleri, siyasi görüşü ile çatışan diğer siyasi değerlerin öğrencilerine kazandırılmasına izin vermeyecekleri (%53) anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenler siyasi görüşlerinin doğurduğu amaçları okulun amaçları kadar önemli görmemekte, siyasi değerleri ile çatışan okul değerlerine uymaktan kaçınmayacaklarını belirtmektedirler. Bunların yanında öğretmenler genelde kendi siyasi değerleri ile uyuşan öğretmen arkadaşları ile birlikte olmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Siyasi değerlerle ilgili en ilginç yanıt ise öğretmenlerin siyasi görüşüne aşırı derecede adanmış öğretmen arkadaşları vardır sorusuna verdikleri yanıtlardır. Bu soruya öğretmenler siyasi görüşünü aşırı derecede adanmış öğretmen arkadaşları vardır (%40) yanıtını vermişlerdir. Bu soruya verilen yanıt gerçekten düşündürücüdür. Öğretmenler siyasi değerleri kendileri için ikinci planda tutarken öğretmen arkadaşları için siyasi düşüncüyü birinci plana alabilmektedirler.

Dini Değerlere Adanma

Öğretmenlerin dini değerlerle ilgili maddelere verdikleri yanıtlardan, öğretmenlerin dini değerlere çok düşük düzeyde adandıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler sınıfta ders etkinliklerini gerçekleştirirken toplumun dini değerlerini hiçbir zaman dikkate almadıklarını, derste dini inanışlarına uygun örnekler vermediklerini, dini değerleri mesleki değerlerden önemli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Fakat kendi dini inanışı ile çatışan dini değerlerin de öğrencilerine kazandırılmasına izin vermeyeceklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin ders etkinliklerine ve okula dini değerleri taşımadıkları fakat öğrencilerinin yine de kendilerinden farklı dini değerlere sahip olmalarını istemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Ailevi Değerler Adanma

Öğretmenlerin ailevi değerlere adanma ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlardan ailevi değerlere orta düzeyde adandıklarını çıkartabiliriz. Öğretmenler ders etkinliklerini belirlerken ailevi değerleri dikkate almadıklarını söylemişler. Öğretmen olarak ailevi değerlerin öğretim etkinliklerinde ara sıra önemli olduğunu söylemişler. Öğrencilerime kazandırmak istediğim değerlerle ailevi değerlerin çatışmayacağını belirtmişler. Öğrencilere kendi ailevi değerlerini kazandırmak için yeri geldikçe kendi aile yaşantılarından örnekler verebileceklerini, ailevi değerlerini diğer toplumsal değerler kadar önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Bu yanıtlardan da anlaşılacağı gibi öğretmenler ailevi değerleri yok saymıyorlar. Yeri geldikçe kendileri için ideal olan ailevi değerleri öğrencilerine aktarabileceklerini belirtmektedirler.

Bu araştırmada faktör analizi sonucunda oluşturulan ölçek üzerinden toplanan veriler kullanılmıştır. Söz konusu ölçeğin alt ölçekleri arasındaki ilişkiyi veren korelasyon matrisi ve önem düzeyleri Tablo 12' de verilmiştir.

Tablo 12
Faktörler Arası Korelasyon Katsayıları

	Siyasi Değerler	Dini Değerler	Ailevi Değerler	Okul
Siyasi Değerler	1			
Dini Değerler	.470**	1		
Ailevi Değerler	.312**	.430**	1	
Okul	-.169*	-.100	-.225**	1

*p < .05 **p < .01

Dini değerler ile siyasi değerler arasında ($r = .470$), ailevi değerler ile siyasi değerler arasında ($r = .312$), ailevi değerler ile dini değerler arasında ($r = .430$) pozitif yönde ve .01 düzeyinde önemli ilişki bulunmuştur. Okula adanma ile siyasi değerlere adanma arasında ($r = -.169$) negatif yönde .05 düzeyinde, okula adanma ile ailevi değerlere adanma arasında ($r = -.225$) negatif yönde ve .01 düzeyinde önemli ilişki bulunmuştur. Okula adanma ile dini değerlere adanma arasında ise ($r = -.100$) negatif yönde bir ilişki vardır ancak bu ilişki önemli düzeyde değildir.

Okul dışı değerlere adanmayı oluşturan siyasi, dini, ailevi değerlerin kendi içlerinde pozitif yönde ve .01 düzeyinde önemli ilişki olmasına rağmen, okula adanma ile siyasi, dini ve ailevi değerlere adanma arasında negatif yönde bir ilişki vardır. Dini, siyasi ve ailevi değerlere adanmanın okul dışı değerlere adanmanın alt boyutları olduğu göz önüne alındığında bu değerler ile okula adanma arasındaki negatif yöndeki ilişki okul dışı değerlere adanma arttıkça okula adanmanın azaldığı ya da başka ifade ile okul dışı değerlere adanma azaldıkça okula adanmanın arttığını göstermektedir.

Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Örgütsel Adanmışlık Boyutları Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar

1- Cinsiyete Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okula adanmışlık düzeyleri arasındaki farka ilişkin ortalama, standart sapma ve ortalamalar arasındaki farka ilişkin t değeri tablo 13' de verilmiştir.

Tablo 13
Cinsiyete Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin n, X, ss Değerleri ve t Testi sonuçları

	n	X	SS	t
Kadın	108	30,88	5,41	-1,168
Erkek	104	31,73	5,07	

Tablo 13 incelendiğinde erkeklerin okula adanma puan ortalamaları ($X= 31,73$) nın kadınların okula adanma puan ortalamalarının ($X= 3,88$) den yüksek olduğu görülmektedir. Ancak erkeklerin Okula Adanma puan ortalamaları ile kadınların Okula Adanma puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak önemli fark bulunmamıştır. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin öğretmenlik dışındaki rollerinden özellikle evle ilgili rollerinden dolayı erkeklerden farklı olacağı düşünülse bile kadın öğretmenlerin evle ilgili bir takım rollerini okula yansıtmadığı ve okula adanma puanlarını etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

2- Cinsiyete Göre Okul Dışı Değerlere Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul dışı değerlere adanmışlık düzeyleri arasında fark olup olmadığına “t” testi ile bakılmıştır. Yapılan “t” testi sonuçları Tablo 14’de yer almaktadır.

Tablo 14
Cinsiyete Göre Okul Dışı Değerlere Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin n, X, ss Değerleri ve t Testi Sonuçları

	n	X	SS	t
Kadın	108	45,43	13,44	-3,691*
Erkek	104	52,20	13,27	

* $p < .05$

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul dışı değerlere adanmışlık düzeyleri arasında .05 düzeyinde önemli fark olduğu görülmektedir. Erkeklerin okul dışı değerlere adanma puan ortalaması ($X = 52,20$) kadınların okul dışı değerlere adanma puanlarının ortalamasının ($X = 45.43$)’dan yüksek olduğu için aradaki fark erkeklerin lehinedir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul dışı değerlere yönelmeye daha uygun bir yapıya sahiptir. Bunun nedeni bir çok etkene bağlı olabilir, kadın öğretmenlerin işle evi bir arada götürmesi ve başka bir şeye zaman bulamaması, erkek öğretmenlerin okul dışında ilişkide olabileceği çevrenin daha geniş olması, erkek öğretmenlerin okulda içsel doyuma daha zor ulaşabilmeleri şeklinde yorumlanabilir.

3- Yaşa Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre okula adanmışlık düzeyleri arasında fark olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 15’de yer almaktadır.

Tablo 15
Yaş Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin
Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ve F Değeri

VK	Sd	KT	KO	F
Gruplar arası	3	341.803	113.934	4.327*
Grup İçi	208	5476.876	26.331	
Genel	211	5818,679		

* p < .05

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre okula adanma puanlarının ortalamaları arasında .05 düzeyinde önemli bir fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin 20-30, 31-40, 41-50 ve 51-60 yaşlar olmak üzere beş gruba ayrılmaktadır. Yaş gruplarına göre okula adanma puanlarının ortalamaları arasında önemli fark bulunduğu için hangi yaş grupları arasında fark olduğunun kontrolü Tukey testi ile yapılmıştır. Yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16
Yaş Gruplarına Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka
İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Yaş Grubu	20-30 yaş	31-40 yaş	41-50 yaş	51-60 yaş
Ortalamalar	(28.800)	(30.409)	(32.373)	(31.000)
20-30 yaş (28.800)	--			
31-40 yaş (30.409)	1.609	--		
41-50 yaş (32.373)	3.573*	1.964	--	
51-60 yaş (31.000)	2.200	0.590	-1.373	-

* p < .05

Öğretmenlerin 20-30 yaşları ile 41-50 yaşları arasında .05 düzeyinde önemli fark olduğu görülmektedir. Diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerin okula adanma puanları arasında önemli fark bulunmamaktadır. 20- 30 yaşlar öğretmenliğin ilk yıllarına

rastlamaktadır. Bu yıllarda öğretmen işine yeni yeni adapte olmakta ve işini sevmek ya da sevmemek arasında seçim yapmaktadır. 41-50' li yaşlar ise öğretmenliğin artık olgunluk zamanlarıdır. Bu yaşlardaki öğretmenlerin okulun ve kendi beklentilerinin arasında bir dengeyi yakalamış olduğu söylenebilir. Bu yüzden okula adanmışlığın yaş ilerledikçe arttığı şeklinde yorumlanabilir. Okula adanmışlığın 51-60' lı yaşlardan sonra düşmesi öğretmenlerin olması gereken hizmet sürelerini aştıktan sonra okula adanmışlıklarının da düşüğünün de bir göstergesidir. Bu yaşlardaki öğretmenler ekonomik kaygılar veya psikolojik kaygılar yüzünden okulu bırakmamakta fakat okula adanmışlıklarının da düşmekte olduğu düşünülebilir.

4- Yaşa Göre Okul Dışı Değerlere Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre okul dışı değerlere adanmışlık düzeyleri arasında fark olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17

Yaşa Göre Okul Dışı Değerlere Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ve F Değeri

VK	Sd	KT	KO	F
Gruplar arası	3	1098.258	366.086	1.961
Grup İçi	208	38821.492	186.642	
Genel	211	39919.750		

Yaş gruplarına göre okul dışı değerlere adanma arasında önemli fark bulunmaktadır.

5- Mezun Olunan Eğitim Kurumuna Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre okula adanmışlık düzeyleri arasında fark olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 18' de yer almaktadır.

Tablo 18
Mezun Olunan Okula Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ve F Değeri

VK	Sd	KT	KO	F
Gruplar arası	4	224.687	56.172	2.079
Grup İçi	207	5593.992	27.04	
Genel	211	5818.679		

Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre okula adanma puanları arasında önemli fark bulunmamaktadır.

Bu bulgu mezun olunan okulun okula adanmaya etkisi olmadığını göstermektedir. Çoğu meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de eğitim verilen kurumlarda öğretmen adayları belli bir düzeyde mesleki bilgi ve beceri kazanıp mesleğe girmektedirler. Fakat bu bilgi ve beceriyi geliştirmek tamamen bireye bağlı olmaktadır. Bazı bireyler mesleklerine tutku ile bağlı oldukları için eğitimdeki eksiklerini bizzat kendileri araştırarak geliştirmeye çalışmaktadırlar.

6- Mezun Olunan Eğitim Kurumuna Göre Okul Dışı Değerlere Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre okul dışı değerlere adanmışlık düzeyleri arasında fark olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19
Mezun Olunan Okula Göre Okul Dışı Değerlere Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ve F Değeri

VK	Sd	KT	KO	F
Gruplar arası	4	955.836	238.959	1.269
Grup İçi	207	38963.914	188.231	
Genel	211	39919.750		

Öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre okul dışı değerlere adanma puanları arasında önemli fark bulunmamaktadır.

7- Kıdeme Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin kıdemlerine göre okula adanmışlık düzeyleri arasında farkın kontrolü tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçları ve F değeri Tablo 20’de verilmektedir.

Tablo 20
Kıdeme Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin
Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ve F Değeri

VK	Sd	KT	KO	F
Gruplar arası	5	500,613	100,123	3,878*
Grup İçi	206	5318,066	25,816	
Genel	211	5818,679		

* $p < .05$

Kıdeme göre Okula adanma puanları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin kıdemleri 6 düzeyden oluşmaktadır. Hangi düzeylerde fark olduğu Tukey testi ile kontrol edilmiştir.

Tablo 21’de kıdeme göre Okula adanmışlık düzeyleri arasındaki farkın Tukey testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 21
Kıdeme Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin
Tukey Testi Sonuçları

Kıdem Ortalamalar	1-5 yıl (27,530)	6-10 yıl (29,546)	11-15 yıl (30,805)	16-20 yıl (31,479)	21-25 yıl (32,775)	26yılve+ (31,302)
1-5 yıl (27,530)	-	2.0160				
6-10 yıl (29,546)	2.016	-				
11-15 yıl (30,805)	3.276	1.259	-			
16-20 yıl (31,479)	3.949	1.933	0.673	-		
21-25 yıl (32,775)	5.215*	3.199	1.939	1.266	-	
26 yıl ve + (31,302)	3.558	1.542	.282	0.391	-	1.657

* p < .05

Tablo 21 incelendiğinde Kıdemi 1 ile 5 yıl arası olan kişilerin okula adanma puanları ile kıdemi 21 ile 25 yıl arası olan kişilerin okula adanma puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Diğer kıdem düzeylerine göre okula adanma puanları arasında anlamlı fark yoktur.

Buradaki bulgularda yaş gruplarında çıkan ve daha önce yapılmış araştırmaları destekler niteliktedir. Kıdem arttıkça okula adanma da artmaktadır. Fakat 26 ve üstü yıllarda kıdemi olanlarda sonra adanmışlık düşmeye başlamaktadır.

8- Kıdeme Göre Okul Dışı Değerlere Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul dışı değerlere adanmışlık düzeyleri arasındaki farkın kontrolü tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçları ve F değeri Tablo 22'de verilmektedir.

Tablo 22
Kıdeme Göre Okul Dışı Değerlere Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin
Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları ve F Değeri

VK	Sd	KT	KO	F
Gruplar arası	5	369,381	73,876	,385
Grup İçi	206	39550,369	191,992	
Genel	211	39919,750		

Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul dışı değerlere adanma puanları arasında önemli fark bulunmamaktadır.

9- Son Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri
Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin son çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre okula adanmışlık düzeyleri arasındaki farkın kontrolü tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçları ve F değeri Tablo 23'de verilmektedir.

Tablo 23
Öğretmenlerin Son çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Okula
Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi
Sonuçları ve F Değeri

VK	Sd	KT	KO	F
Gruplar arası	6	455,584	75,931	2.902*
Grup İçi	205	5363,095	26,161	
Genel	211	5818,679		

* $p < .05$

Hizmet Süresine göre Okula adanma puanları arasında 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmaktadır. Öğretmenlerin hizmet süreleri 7 düzeyden oluşmaktadır. Hangi düzeylerde fark olduğu Tukey testi ile kontrol edilmiştir

Tablo 24'de hizmet süresine göre Okula adanmışlık düzeyleri arasındaki farkın Tukey testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 24

Son çalışılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Okula Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Hizmet Süresi x	1	2	3	4	5	6	7
1 28,912	28,912	31,193	31,759	33,524	32,857	36,400	30,00
2 31,193	-	-2.2812				-	-
3 31,759	2.2812	-					
4 33,524	2.8469	5656	-				
5 32,857	4.6120*	2.3308	1.7652	-			
6 36,400	3.9454	1,6642	1,0985	-0,6667	-		
7 30,000	7.4882*	5.2070	4.6414	2.8762	3.5429	-	
	1.0882	-1,1930	-3.5238	-3.5238	-2.8571	-6.4000	-

* $p < .05$

Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre okula adanma puanları arasındaki farka ilişkin bulgular incelendiğinde, hizmet süreleri 1 yıldan az olanlarla 11-15 yıl arasında olanlar ve yine 1 yıldan az olanlarla 21-25 yıl arasında olanlar arasında önemli düzeyde fark bulunmuştur. Bu gruplarda da anlaşılacağı hizmet süresi düşük olanlara göre yüksek olanların okula adanmışlıkları da daha yüksektir. Diğer gruplara da bakıldığında hizmet süresini arttıkça adanmışlığında arttığı görülmektedir. Yaş ve kıdeme göre okula adanmaya ilişkin bulgularda olduğu gibi 26 ve daha üstü okulda geçen süreden sonra okula adanmışlık da düşmektedir. Bu bulgu da tıpkı yaş ve kıdemde olduğu şekilde yorumlanabilir.

10- Son Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresine Göre Okul Dışı Değerlere Adanmışlık Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin son çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre okula dışı değerlere adanmışlık düzeyleri arasındaki farkın kontrolü tek yönlü varyans analizi ile yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçları ve F değeri Tablo 25’de verilmektedir.

Tablo 25

VK	Sd	KT	KO	F
Gruplar arası	6	401,193	66,865	.347
Grup İçi	205	39518,557	192,773	
Genel	211	39919,750		

Öğretmenlerin hizmet sürelerine okul dışı değerlere adanma puanları arasında önemli fark bulunmamaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ile bu çalışmada ele alınmış olup ileri ki çalışmalara konu edilmesi önerilen noktalar üzerinde durulmaktadır.

Sonuç

Bu çalışmada, ilköğretim birinci basamak öğretmenlerinin okul içi ve okul dışı adanma odakları incelenmiştir. Okul dışı adanma odakları siyasi, dini ve ailevi değerler olmak üzere üç boyutta değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okul dışı adanma odakları ile okula adanmışlıkları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Okul dışı adanma odakları belirlenirken eğitim kurumunun dolayısıyla öğretmenin ilişkili olduğu dış çevreye ve etki gruplarına bakılmıştır. Bu etki çevresini oluşturan değerler okul dışı adanma odakları olarak ortaya konulmuştur.

Araştırma bulgularına göre, okulda diğer öğretmen arkadaşlarıyla uyum içinde çalışan, okuldaki insan ilişkilerinden mutlu olan, okulun kendilerini çalışma şevki uyandırdığını söyleyen öğretmenlerin okula yüksek derecede adandıkları görülmektedir. Bu durumdaki öğretmenler okula adanmışlıklarını okul için fazla çaba harcayarak, okulundan gurur duyarak ve okulun geleceği ile ilgilenerek göstermektedirler.

Öğretmenler kendilerine okulla ilgili bir karar alınması gerektiğinde kendi görüşlerinin pek fazla alınmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okul içinde karara katılamamaları, iletişimi sağlıklı kullanamamaları ve yönetimle çatışmaya girmeleri öğretmenleri okul dışındaki değerlere adanmaya doğru yöneltmektedir. Ayrıca okul içinde mutsuz ve morali düşük olan öğretmen örgütten sağlayamadığı doyumunu kendi okul dışı değerleri ile sağlamaya çalışmaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel adanmışlık boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde; okula adanma ile okul dışı değerlere adanma arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Okula adanma ile siyasi değerlere adanma arasında (-.16), okula adanma ile dini değerlere adanma arasında (-.10) ve okula adanma ile ailevi değerlere adanma arasında (-.22) negatif yönde ilişki vardır. Okul dışı değerlere adanmışlık arttıkça okula adanmışlık azalmakta, tam tersi olarak da okula adanmışlık arttıkça okul dışı değerlere adanmışlık azalmaktadır. Bu sonuçlardan da anlaşılabilceği gibi okula adanma ile okul dışı değerlere adanma arasında olumsuz bir ilişki vardır. Öğretmenin okul dışındaki değerlere adanmışlığını kaydırması okula adanmışlığını düşürmektedir; dolayısıyla bu durum da öğretmenin işine gereken önemi vermemesi, okulun amaçlarından sapması gibi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir.

Okul dışındaki adanma odaklarına yönelen öğretmenin en çok siyasi değerlerde yoğunluk gösterdiği araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin siyasi değerlere orta düzeyde adandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin kararlarına dayanak olarak siyasi değerleri ikinci sıraya almaları da bunun kanıtı olarak görülebilir. Öğretmenlerin siyasi değerleri okulun amaçları kadar önemli görmedikleri, siyasi görüşünü öğrencilerine yansıtılmaya çalıştıkları, aileden gelen siyasi değerlerin önemli olduğu görüşü okula adanmış öğretmenlerin belirttiği görüşlerdir. Öğretmenler okula adanmışlıkları yüksek derecede de olsa kendi siyasi görüşüne yakın öğretmen arkadaşları ile çalışmak istediklerini ve öğrencilerine kendi siyasi değerlerinin dışında farklı siyasi değerlerin kazandırılmaya çalışılmasına izin vermeyeceklerini ortaya koymuşlardır. Bu durum da öğretmenlerin her ne kadar okulun değerlerini birinci sıraya alsalar da kendi siyasi değerlerini de geri plana itemediklerinin bir kanıtı olarak düşünülebilir.

Ailevi değerlere adanma, öğretmenler için okul dışı değerler içinde ikinci planda gelmektedir. Ailevi değerlerine adanmış öğretmenler okul değerleri ile ailevi değerlerinin çatışmayacağını, öğrencilerine kendi ailevi değerlerini kazandırmak için yeri geldikçe aile yaşantısından örnekler verdikleri ve ailevi değerleri diğer toplumsal değerlerden daha önemli gördükleri anlaşılmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler okul dışı adanma odaklarından dini değerler çok düşük düzeyde adanmış

oldukları ortaya çıkmaktadır. Dini değerlere adanmanın öğretmenler arasında yaygın olmadığı araştırma bulgularına göre söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okula adanma puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken okul dışı değerlere adanma puanları arasında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma bulgularına dayalı olarak erkek öğretmenler okul dışı değerlere kadınlardan daha çok adanabilmektedirler. Bu sonuçta daha önce Sharon, Quinn, Kasprzyk (1997) ve Reyes (1992)' in buldukları sonuçları destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin yaş gruplarına göre okula adanma puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin yaşları arttıkça okula adanmışlıkları da artmaktadır. Yine öğretmenlerin kıdemleri ve okulda geçen hizmet süreleri arttıkça okula adanmışlıkları artmaktadır. Bu sonuçlar daha önce yapılmış ilgili araştırmalar Celep(1996), Sharon, Quinn, Kasprzyk (1997) destekler niteliğindedir. Ayrıca araştırma bulgularına dayalı olarak yaş, kıdem ve okulda geçen hizmet süreleri ile okula adanma arasındaki ilişkide öğretmenlerin meslekteki 26 yıl ve daha üstü yıllardan sonra yani 50' li yaşlardan sonra okula adanmışlıklarının düşmeye başladığını görülmektedir.

Yaş, kıdem ve okulda geçen hizmet süresine göre okula adanma arasında önemli fark bulunurken, değişkenlerle okul dışı değerlere adanma düzeyleri arasında önemli fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre okula ve okul dışı değerlere adanma puan düzeyleri arasında önemli fark bulunamamıştır.

Öneriler

Araştırmaya Yönelik Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir;

1- Öğretmenlik mesleğinde diğer mesleklere oranla içsel doyum kaynakları çok daha önemlidir. Okul içinde kendisini değersiz, işe yaramaz hissedenden öğretmenin okula ve işine bakış açısı değişecektir. Okuldan bulamadığını okul dışında arayabilecektir. Öğretmenin okul dışına yönelmesini engellemenin başında öğretmenin okul içinde içsel doyumunu gerçekleştirmek gerekmektedir. Okulda kendini mutlu ve işe yarar hissedenden öğretmenin okula ve okulun amaçlarına adanması çok daha kolay olacaktır.

2- Öğretmenlik mesleği dışsal etkilere oldukça açıktır. Öğretmenlerin okul dışı adanma odaklarına yönelmesi okula adanmışlığını düşürmektedir. Öğretmenin okul dışındaki değerlere adanmışlığı hem okul için hem öğretmen için onarılması zor sonuçlar doğuracaktır. Eğitim sisteminin yapısından dolayı bu olumsuz sonuçların görülmesi uzun zaman alabilir. Bu nedenle, öğretmenlik mesleğini etkileyebilecek dışsal referans gruplarının olumsuz etkilerden okulun ve öğretmenlerin korunması gerekmektedir. Öğretmeni okul dışındaki referans gruplarının olumsuz etkilerinden koruyup, okula adanmışlıklarını yükseltmek için okul içinde öğretmenin karara katılımı, iletişimi sağlıklı kullanabilmesi sağlanmalı ve yönetimle doğabilecek çatışmaların en aza indirilmesi gerekmektedir.

3- Öğretmenlik mesleği diğer mesleklere göre daha özerk bir yapıya sahiptir. Özellikle öğretmen sınıf içinde öğrencileri ile baş başadır. Okul dışındaki değerlere adanmış ve okul dışındaki grupların olumsuz yönde etkisinde kalmış bir öğretmen sınıf içi özerkliğini kötüye kullanabilir. Kendi siyasi, dini ve ailevi değerlerinin amaçları doğrultusunda öğretim işlerini yönlendirebilir. İyi bir denetim ve rehberlik sisteminin varlığı böyle bir durumun ortaya çıkmasını veya çıkmışsa bile engellemeyi sağlayabilir.

4-Öğretim etkinliğinin okulun amacına yönelik olup olmadığını kontrol edebilmek güç görünmektedir. Bursalıoğlu(1994)' nun da belirttiği gibi okulun

ürünü değerlendirme gücü vardır. Bu ürünün nitelikli ve verimli olup olmadığı da çok sonra ortaya çıkmaktadır. Bu durumda, okula ve ürünü işleyen öğretmenlere büyük işler düşmektedir. Öğretmenin kurumun amacına hizmet etmesini sağlamak, kendi değerleri için değil toplumun gereksinim duyduğu ve okulunda hedeflediği değerlere yönelik çalışması için tutarlı eğitim politikalarına, ihtiyaçları karşılayabilecek düzeyde ekonomik yapıya ve en önemlisi de işten anlayan, öğretmenin ne istediğini bilen yöneticilere ihtiyaç vardır.

5- Okulun amaçlarından sapmamak için öğretmenlere mesleğe girmeden, eğitim kurumlarının amaçları ve ilkeleri, mesleğin getirdiği ilkeler ve değerler nitelikli ve etkili öğretmen yetiştiren kurumlar tarafından kazandırılmalıdır.

6- Öğretmenlerin okula adanmışlık düzeylerini yükseltmek için okulda gerekli özendiriciler oluşturulmalıdır. Okul içinde öğretmen için özendiriciler azaldıkça, öğretmenin okula adanmışlık düzeyi de düşmektedir. Bu nedenle, öğretmenin okul içinde moralini yüksek tutmalı, karara katılması sağlanmalı ve iletişim sürecini sağlıklı kullanabilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca okul içinde öğretmenin en çok etkilendiği durumların başında gelen yönetici- öğretmen ilişkisi sağlıklı olmalı ve okul içinde çıkabilecek çatışmaların olumsuz etkilerinden okul ve öğretmen korunmalıdır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1- Araştırma Edirne ili ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerle sınırlıdır. Bu okullarda çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğu da bölgesel özellikleri taşımaktadırlar. Böyle bir araştırmanın Türkiye genelinde yapılması daha farklı sonuçlar doğuracaktır.

2- Araştırmada öğretmenlerin sahip oldukları kişilik özelliklerinin ve karakter yapılarının okula adanmışlıklarına etkisine bakılmamıştır. Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin okula adanmışlık tutumları üzerine etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

3- Öğretmen yetiştiren (Öğretmen lisesi, Eğitim Enstitüsü, Eğitim Fakültesi) kurumlardan mezun olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin okula ve okul dışı adanma odakları arasında fark olup olmadığı yeni bir araştırma için konu olabilir.



KAYNAKÇA

- Akyüz, Yahya. (1978): *Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri*, Ankara: Doğan Basımevi
- Alkan, Türker. (1989): *Siyasal Bilinç ve Toplumsal Değişim*, Ankara: Gündoğan Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti
- Cevat, Alkan. (1979): *Eğitim Ortamları*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları
- Ataklı, Aydanur. (1996): "İlkokul öğretmenliğinde Kişisel Niteliklerin ve İşe Güdülenmenin Önemi" *Çağdaş Eğitim Dergisi*, sayı:221 Mayıs,14.
- Aydın, Ayhan. (1996): "Öğretmenin Toplumsal Roller ve Nitelikleri" *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Sayı:225
- Aydın, Mustafa.(1984): *Örgütlerde Çatışma* Ankara: Bas- Yay Matbaası.
- (1986): *Çağdaş Eğitim Denetimi*. İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş. Ankara.
- Aydınay, Aydın. (1996): "İş tatmini İle Denetim Odağı Arasındaki İlişki" İstanbul,1996.
- Balcı, Ali. (2000): *Örgütsel Sosyalleşme*. Ankara: Pegem Yayınları 1. Basım
- Başaran, İ. Ethem. (1991): *Örgütsel Davranış*
- (1994): *Eğitime Giriş*, Ankara: Kadioğlu Matbaası, 4. Baskı

- (1990): *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası,
- Beckerr, E, Thomas. Randall, M, Donna. Riegel, D, Carl. (1995): “ The Multidimensional View of Commitment and the Theory of Reasoned Action: A Comparative Evaluation. *Journal of Manegement*. 21. No:4, 617- 638.
- Bidwell,C.(1965): “The Shool as a Formal Organization” In J.G.March(Ed.) *Handbook of Organizations*, 927-1022. Chicago. Rand McNally.
- Bilen, Mürevvet. (1994): *Sağlıklı İnsan İlişkileri*. Ankara: 5. Basım
- Blau, P. ve Scott, W.R. (1962): “Formal Organization: A comparative Approach, Chandler” San Francisco.CA,
- Bursalıoğlu, Ziya.(1998): *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları
- Başar, Hüseyin. (1998): *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları
- Celep, Cevat. (1996): “Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı” Yayınlanmamış Doçentlik Tezi A.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- (1998): “Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı” *Eğitim ve Bilim Dergisi*: Vol:22, no:108.
- (2000): *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler* Ankara: Anı Yayıncılık 1. Basım
- (2000): “Eğitim ve Okul Yönetimi” Eğitim Yönetimi Kurusu Ders Notu Edirne: T.Ü Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
- Celep, Cevat., Bülbül, Tuncer., Tunç, Binali. (1999): “Aday Öğretmenlerin Adanma Odakları” Trabzon: 8. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi

- Coşkun, Arif. (1991): Özel Kültür Okulları Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Eğitimde Nitelik Geliştirme, 13-14 Nisan 1991
- Demirel, Özcan. (2000): *Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları 2.Baskı
- Deryakulu, Deniz.(1992): “Öğretim Elemanı Öğrenci Arası İletişimde İstenilen Öğretim Elemanı Davranışlarının Gösterilmesini Engelleyen Faktörler” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Durmazkul, Mustafa. (1994): “İlkokul Öğretmenlerinin Kendilerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Erbaş, Nuray.(1998): “Lise Öğrencilerinin Algılarına Göre İdeal Öğretmenin Kişilik Özellikleri” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. M.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Erdem, A. Naili.(1996): “Öğretmen” *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı:222, Haziran,22.
- Erden, Münire. (1998): *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul: Alkım Yayınları
- Erdoğan, İ. (1991): *İşletmelerde Davranış*.
- Eren, Erol. (1991): *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- (1993): *Yönetim Psikolojisi*, İstanbul: Beta Yayınları
- Ergim, Akif., Birol, Cem. (2000): *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık 1. Basım
- Ergun, Mustafa. (1999): *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Ocak Yayınları

- Fidan, Nurettin., Erden, Münire. (1998): *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayıncılık
- Firestone. A, William. Pennell. R, James. (1993): "Teacher Commitment" *Review of Educational Research*, 63, 4. 489-525.
- Gordon, Thomas. (1999): *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 8.Basım.
- Gökçe, Feyyat. (2000): *Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitim*, Ankara: Eylül Yayıncılık,
- Gutek, Gerald. L. (1997): *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*, Ankara: Pegem Yayınları, 1.Baskı. Çeviren: Nesrin Kale
- Gürkan, Tanju. Gözütok, Dilek., Pektaş, Suat., Babadoğan, Cem., Gürbültürk, Oğuz. (1998): Editör: Fatma Varış *Eğitim Bilimine Giriş* İstanbul: Alkım Yayıncılık
- Güven, İsmail. (2000): *Türkiye 'de Devlet Eğitim ve İdeoloji*. Ankara: Siyasal Kitabevi, 1. Basım
- Hacıoğlu, Fatma., Alkan,Cevat. (1997): *Öğretmenlik Uygulamaları / Öğretim Teknolojisi*. Ankara: Akım Yayınevi
- Hackman, R.J., Oldman, G.R.(1980): " Work Redesing". *Reading, MA: Addison-Wesley*.
- Hesapçıoğlu, Muhsin. (1998): *"Öğretim İlke ve Yöntemleri"*İstanbul:
- Hoy,W.K., Tarter,C.J., Kottkamp.(1991): "Open Shools, Healtly Shools",*Newbury Park: Sage Praduction*.
- Hovardaoğlu, Selim. (1994): *Davranış Bilimleri İçin İstatistik* Ankara: Hatipoğlu Yayınları

Kanungo, R.N. (1982): "Measurement of Job and Work Involvement" *Journal of Applied Psychology*, Vol:67,341-349.

Karasar, Niyazi. (1986): *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: 5. Basım

Karip, Emin. (1999): *Çatışma Yönetimi* Ankara: Pegem Yayıncılık, 1. Basım

Katz, S.F. (1981): "Curriculum Innovation: Teacher Commitment, Training and Support." *Annual Conferance of the American Educational Research Association*,26

Kaufman, Johanna.W. (1984): " Relationship between Teacher Motivation and Commitment to the Profession"*American Educational Research Association*,27

Köymen, Ülkü.(2000): "Güdüleyici Öğrenme" *Sınıfta Demokrasi*, Editör: Ali Şimşek
Ankara: Eğitim Sen Yayınları

Kuzgun, Yıldız.(1991): "Öğrencilerin Bekledikleri ve Gözledikleri Öğretmen Davranışları", Eğitimde Arayışlar Sempozyumu. Kültür Okulları, İstanbul

Louis, Karen. S. (1998): " Effects of Teacher Quality Work Life in Secondary on Commitment and Sence of Efficacy." *School Effectiveness and School Improvement*; v9 n1 p1-27

Martinez. Pons, M. (1990): "Test of a Three- Factor Model of Teacher Commitment"*Annual Conferance of the New England Educational Research Organization*.

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1738 SK), Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973.

Miser, Rıfat. (1997): "Halk Eğitiminde Değerin İşlevi" *Eğitim ve Bilim* 21,106

Morgan, Clifford,(1998): T. Yayın sorumlusu: Sibel Karakaş “Psikolojiye Giriş.”
Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları: Ankara, 6,Baskı

Mowday. T, Richard. Steers., M Richerd., Porter. W, Lyman. (1979): “The
Measurement of Organizational Commitment” *Journal of Vocational Behavior* 14,
224-247.

Natioanal Center For Education Statistics. (1997): “Teacher Professionalization and
Teacher Commitment: A Multilevel Analysis. *U.S. Department of Education office
of Educational Resarch and Improvement.* NCES 97- 069.

Oğuzkan, Ferhan. (1989): *Orta Dereceli Okullarda Öğretim*,Ankara: Emel Matbaacılık

Özdemir,Servet., Yalın, İbrahim. (1998): *Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği.* Ankara:
Nobel Yayın Dağıtım

————(1999): *Öğretmenlik Mesleğine Giriş”* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım: 2,Baskı

Özden, Yüksel. (1999): *“Eğitimde Yeni Değerler”* Ankara: Pegem Yayıncılık

Özgür, Nezihe. (1994):“Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum” Doktora Tezi. M.Ü
Atatürk Eğitim fakültesi İstanbul.

Özgüven, İ. Ethem. (1994): *Psikolojik Testler.*Ankara: PDREM

Pakdanel, Canan.A. (1995): “Örgütsel İklim ve İş Doyumu” *Çağdaş Eğitim Dergisi*,
Sayı:206, 29-34.

Peterson, D, Kent., Martin. L, Judith. “Development of Teacher Commitment”

PRICE, James., Miuller,W. Charles.(1986): “Commitment” *Handbook of
Organizational Measurement Massachsett.,*

Reames, E.H., Spencer, W.A. (1998): "The Relationship between Middle School Culture and Teacher Efficacy and Commitment"

Reichers. E, Arnon. (1985): "A Review and Reconceptualization of Organizational Commitment." *Forthcoming in Academy of Management Review*.

Reyes, Pedro. (1992): "Preliminary Models of Teacher Organizational Commitment" *Center on Organization and Restructuring of Schools, Madison, WI*.

Sarpkaya, Ruhi. (1997): "Yönetime Katılmanın Yararları, Sakıncaları ve Eğitim Örgütleri Açısından Değerlendirilmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yıl: 3, Sayı: 2.

Sayın, Saime.(2000): "Lise Öğrencilerinin Mesleki İlgilerini Yordayan Bazı Değişkenler" Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Sharon, Bobbitt., Quinn, Peggy., Kasprzyk, "Daniel. (1997): Teacher Professionalization and Teacher Commitment" *National Center for Education Statistics Office of Educational Research and Improvement*.

Sheldon. E, Mary. (1971): "Investments and Involvements as Mechanisms Producing Commitment to the Organization". *Administrative Sciences Quarterly*, 16, 143-150.

Snyder, Eldon.E., Spreitzer, Elmer. (1984): " Identity and Commitment to the Teacher Role" *Teaching Sociology*; v11 n2 p151-166

Sönmez, Veysel. (2000): *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* Ankara: Anı Yayıncılık 1.Basım

Şişman, Mehmet. (1994): *Örgüt Kültürü*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

Şaylan, Gencay. (1979): *Sosyal Bilimler ve İdeoloji* Ankara: TODAİ Yayınları

Tan, Hasan. (1989): "Türk Eğitiminde Kalite Sorunu" İstanbul: *Marmara Üniversitesi Eğitim bilimleri Dergisi*, Sayı.1, s.129,

Temel, Ali. (1988): "Öğrenci Gözüyle Öğretmen". İstanbul: *Çağdaş Eğitim Dergisi*, no:13, Sayı:129.

Tezcan, Mahmut. (1994): "*Eğitim Sosyolojisi*" Ankara

----- (1993): "*Sosyolojiye Giriş*" Ankara.

Tezer, Funda. (1994): "İdeal Öğretmenin Kişilik Özellikleri" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Turgut, Fuat., Baykul, Yaşar. (1992): *Ölçeleme Teknikleri* Ankara:ÖSYM Yayınları.

Türkmen, İsmail. (1992): *Etken İletişim Modeli(Yöneticiler İçin)* Ankara: MPM Yayınları

Uras, Meral. (1995): "Karara Katılmada Kabul Alanı Modeli" *Eğitim Yönetimi*, Yıl: 1, Sayı: 1.

Ünal, Semra. ADA, Sefer. (1999): *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları

Varış, Fatma. (1994): *Eğitim Bilimine Giriş*.Ankara: Ankara Üniversitesi EBF Yayınları

Wiener, Ioash., Gechman, S, Artur.(1977): "Commitment" *Journal of Vocational Behavior* 10, 47-52.

Yavuzer, Haluk. (1987): *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi

EK 1**ÖĞRETMENLERİN OKUL DIŞI ADANMA ODAKLARI ARAŐTIRMASI
ÖĞRETMEN ANKET FORMU**

Sayın MeslektaŐım,

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin okula ve okul dışı değerlere karşı olan duygu ve düşünceleri ile bağlılık derecelerinin saptanmasına dayalıdır. Anket formu, öğretmenlerin okul dışı adanma odakları ve okula adanmaları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla hazırlanmıştır.

Bu çalışmada vereceğiniz yanıtlar “Öğretmenlerin Okul Dışı adanma Odakları” başlıklı Yüksek Lisans tezinde yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır. Bu nedenle ankete kimlik bildirici yazı veya imza koymanıza gerek yoktur.

Bu araştırmanın bilimsellik derecesi sizin soruları yanıtlamak için gösterdiğiniz sabır ve içtenlik derecesinde olacaktır. Bundan dolayı ankette lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız.

Gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Ar.Gör.Tuncer Bülbül

Trakya Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
AyŐekadın YerleŐkesi

I. BÖLÜM

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Her soruda durumunuza uyan seçeneği lütfen işaretleyiniz. ✘

1. Cinsiyetiniz
() 1. Kadın () 2. Erkek

2. Yaşınız
() 1. 20-30
() 2. 31-40
() 3. 41-50
() 4. 51-60
() 5.61 ve Yukarısı

3. En son bitirdiğiniz okul

- () 1. Öğretmen lisesi
() 2. 2 Yıllık Eğitim Enstitüsü, yüksekokul veya ön lisans
() 3. 3 Yıllık eğitim enstitüsü veya yüksekokul
() 4. 4 Yıllık yüksekokul veya fakülte
() 5. Yüksek lisans
() 6. Doktora

4. Öğretmenlik mesleğinde geçen hizmet süreniz

- () 1. 1-5 yıl
() 2. 6-10 yıl
() 3. 11-15 yıl
() 4. 16-20 yıl
() 5. 21-25 yıl
() 6. 26 ve daha fazla yıl

5. Bu okulda geçen hizmet süreniz.

- () 1. 1 yıldan az
() 2. 1-5 yıl
() 3. 6-10 yıl
() 4. 11-15 yıl
() 5. 16-20 yıl
() 6. 21-25 yıl
() 7. 26 ve daha fazla yıl

6. Okuldaki eğitim-öğretimle ilgili olarak bir karar almanız gerektiğinde, kararlarınıza dayanak olarak aşağıdakilerden hangisine önem verdiğinizi öncelik sırasına göre numaralandırarak belirtiniz.

- () a. Okulun amaçlarına göre,
() b. Siyasi değerlerim
() c. Dini değerlerime göre,
() d. Ailevi değerlerime göre,

II. BÖLÜM

Bu bölümde, çalıştığınız okula, aile yaşantınıza, okul dışındaki diğer ilgililerinize ilişkin duygularınızı yansıtan belli durumlar oluşturulmuştur. Her duruma ilişkin olarak sahip olduğunuz tutuma uygun seçeneğin altındaki parantez içine X işareti koyunuz.

Örnek: "Ders planlarındaki siyasi düşünceme ters düşen konuları geçiştiririm." ifadesinde belirtilen görüşe hiç katılmıyorsanız (1) Hiçbir Zaman seçeneğinin altındaki parantezi işaretleyiniz. (x) ✘

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| Hiçbir Zaman, (2) Çok Az, (3) Arasıra, (4) Çoğu Zaman, (5) Her Zaman | | | | | |
| Sınıftaki öğretim etkinliklerini toplumun dini değerlerini dikkate alarak yönlendirmeye çalışırım. | () | () | () | () | () |
| Ailemin değerlerini diğer toplumsal değerlerden üstün görmekteyim | () | () | () | () | () |
| Ders etkinliklerini belirlerken ailevi değerlerimi dikkate alırım. | () | () | () | () | () |
| Dersi, dini inanişima uygun örnekler vererek işlerim. | () | () | () | () | () |
| Öğrencilerime kazandırmak istediğim değerlerle, ailemde önem verdiğim değerler çatışmaz. | () | () | () | () | () |
| Bu okulun öğretmeni olmaktan gurur duymaktayım. | () | () | () | () | () |
| Ailemin değerlerinden öğrencilerime gururla bahsederim. | () | () | () | () | () |

Ailemin değerlerinden ideal değerler olarak öğrencilerime bahsedirim	() () () () ()	Bu okuldaki insanlararası ilişkiden mutluyum	() () () () ()
Dini değerleri mesleki değerlerden üstün görürüm.	() () () () ()	Siyasi değerlerimle çatışan okul değerlerine uymaktan kaçınıyorum	() () () () ()
Siyasi düşüncemle çatışan diğer siyasi değerlerin öğrencilerime kazandırılmasına izin vermem.	() () () () ()	Bu okulun geleceği beni ilgilendiriyor.	() () () () ()
Ders etkinliklerini belirlerken dini inançlarını dikkate alırım.	() () () () ()	Siyasi değerlerimle çatışan öğrenci davranışlarını değiştirmeye çaba gösteririm	() () () () ()
Sınıfta, öğrencilerin ailesinden getirdiği siyasi değerlerin çürütülmesi doğrultusunda çaba gösteririm.	() () () () ()	Okulda, daha çok aynı siyasi değerlere sahip öğretmenlerle birlikte olmaktan hoşlanırım.	() () () () ()
Bu okulda bir karar alınması gerektiğinde, konu hakkında benim görüş ve önerilerim önemli bir yer tutar	() () () () ()	Siyasi değerlerimi mesleki değerlerimden daha önemli bulurum.	() () () () ()
Okul için fazla çaba gösteririm.	() () () () ()	Sınıftaki öğretimsel etkinlikleri düzenlenirken toplumun dini değerleri doğrultusunda planlamaya özen gösteririm	() () () () ()
Okulda öğrencilerimle ders dışında olan ilişkilerimde daha çok siyasi düşüncemin işiğindeki konulara önem veririm.	() () () () ()	Bu okul, benim çalışabileceğim okullar arasında en iyisidir.	() () () () ()
Öğrencilerime kendi ailevi değerlerimi kazandırmak amacıyla yer geldikçe aile yaşantımdan örnekler veririm.	() () () () ()	Öğretmenen olarak ailevi değerlerimin öğretim etkinliklerinde önemli olduğunu düşünüyorum	() () () () ()
Diğer öğretmen arkadaşlarımla uyum içinde çalışırım.	() () () () ()	Bu sorulara verdiğimiz yanıtlardan başka, konu ile ilgili görüşleriniz varsa lütfen maddeler halinde belirtiniz. <i>ES</i>	.....
Öğrencilerime gerektiğinde kutsal inançlar işiğında örnekler veririm.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )	.....	.....
Siyasi görüşlerimin doğurduğu amaçları okulun amaçları kadar önemli görmekteyim.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )	.....	.....
Dini anlayışımla çatışan değerlerin öğrencilerime kazandırılmasına izin vermem.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )	.....	.....
Bu okul bende çalışma şevki uyandırmaktadır.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )	.....	.....
Siyasi görüşüne aşırı derecede adanmış öğretmen arkadaşlarımla vardırı.	( ) ( ) ( ) ( ) ( )	.....	.....

ES

Araştırmaya katkınızdan ve zaman ayırdığınızdan dolayı tekrar teşekkür eder mesleğinizde başarılar dilerim.

Ar.Gör.Tuncer BÜLBÜL

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

111

- 7 NİSAN 2000

SAYI : B.08.4.MEM.4.22.00.04.311.- 8147

KONU :Anket Uygulaması

VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Tuncer BÜLBÜL' ün "Öğretmenlerin Okul Dışı (Örgütsel) Adanma Odakları" konulu test çalışması ile ilgili 04.04.2000 tarih ve 270/ 261 sayılı yazısı ilişikte sunulmuştur.

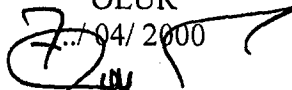
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Tuncer BÜLBÜL' ün 01.04.2000 / 01.06.2000 tarihleri arasında eğitim ve öğretimi aksatmamak kaydıyla İlimiz okullarında görevli sınıf öğretmenleri ile ilgili anket çalışması yapılabilmesi için gerekli iznin verilmesini arz ederim.


Kural YILMAZ
Şube Müdürü

Uygun görüşle arz ederim

6 / 04 / 2000

Reşat KÜÇÜKDEMİR
Milli Eğitim Müdür

OLUR
7 / 04 / 2000

Hikmet ÇAKMAK
Vali a.
Vali Yardımcısı