



BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ÖĞRETMENLERİN DEĞER SİSTEMLERİ*

VALUE SYTEMS OF TEACHERS WITH DIFFERENT VARIABLES

Necla ŞAHİN FIRAT**

Kemal AÇIKGÖZ***

ÖZET: Bu çalışma, çeşitli özellikleri açısından ilköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Tabakalı rastgele örnekleme yönteminin kullanıldığı çalışmada örneklem İzmir kent merkezine bağlı 9 ilçede yer alan 50 ilköğretim okulunda (44 resmî, 6 özel) çalışan 902 öğretmenden oluşmuştur. Veriler “Portre Değerler Ölçeği” (PDÖ) ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, t- testi, tek yönlü varyans Çözümlemesi (F) ve LSD önemlilik testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir: Öğretmenlerin cinsiyeti “Başarı”, “Hazcılık”, “Evrensellik”, “Geleneksellik” ve “Güvenlik” değer boyutlarında önemli farklılık yaratmaktadır. “Başarı”, “Uyarılım” ve “Uyma” değer boyutlarında öğretmenlerin yaş değişkeni önemli bir belirleyicidir. Öğretmenlerin branşı “Hazcılık” ve “Geleneksellik” değerlerinde önemli farklılaşmaya yol açmaktadır. Özel ve resmî okullardaki öğretmenler “Uyarılım”, “İyilikseverlik” ve “Uyma” değer tiplerine farklı önem yüklemektedirler.

Anahtar sözcükler: öğretmenler, değer sistemleri, Schwartz Değer Kuramı

ABSTRACT: The purpose of this study was to find out the value systems of primary school teachers. Stratified random sampling was used to choose the sample of the study. 902 primary school teachers from 50 different schools (44 state, 6 private schools) located in İzmir participated in the study. The data was collected with “Portrait Values Scale”. Means, standard deviation, t-test, One-way ANOVA, and LSD significance tests were used to analyze the data. The results were as follows: Gender of the teachers indicated a significant difference in “Achievement”, “Hedonism”, “Universalism”, “Tradition”, and “Security” value dimensions. Age was an important effect in “Achievement”, “Stimulation”, and “Conformity” value dimensions. The teaching fields of teachers caused a significant difference in “Hedonism” and “Tradition” value dimensions. Teachers from private and state schools differ from each other in their perceiving “Stimulation”, “Benevolence”, and “Conformity” value types.

Keywords: teachers, values systems, Schwartz Value Theory

1. GİRİŞ

Uzun yıllar eğitim yönetimi, ussallığı ön planda tutan klasik kuramın etkisi altında kalmış, işgörenlerin bütün duygu, tutku, erdem, inanç vb. özellikleri gözardı edilmiştir. Son yıllarda eğitim yönetiminde işgörenlerin değerlerinin önemi dikkati çekmiş, eğitim örgütlerinin bu açıdan çözümlenmesine gereksinme duyulmuştur (Şişman, 1995). Çünkü örgüt üyeleri, değerleri ya da sosyal idealleri ve inançları paylaşmak üzere bir örgüte katılırlar. Örgüt üyelerince paylaşılan değerler, örgütsel değer sistemini oluşturur ve bu sistem de örgütsel gelişmeleri anlamada biricik anlam ve bakış açısı sağlar (Wiener, 1988). Ayrıca değerler, örgütteki tüm işgörelere ortak bir yön verir ve onların günlük davranışlarına kılavuzluk eder (Deal ve Kennedy, 1982).

Değerler örgütsel davranışın önemli bir belirleyicisidir. Sözgelimi eşitlikçi değerleri yüksek olan kişiler, işi bir zorunluluk olarak değil; bir hak olarak görmektedirler (Schwartz, 1999). Bu bağlamda insanların değerlerini çalışma ortamlarına yansıtırları (İmamoğlu ve Aygün-Karakitaboğlu, 1999), aynı zamanda da çalıştırları örgütünün onların değer yönelimlerini etkilediği söylenebilir.

İşgörenlerin değer profillerini bilmek, uygun örgütsel teknikleri kullanmak bakımından oldukça önem taşımaktadır. Bir bireyin değer sistemine ilişkin edinilen bilgi, etkili örgütsel güdüleme sisteminin oluşturulması için bir ön koşul olarak kabul edilmektedir. Grup davranışı, iletişim biçimi, etkili liderlik, karar verme ve çatışma düzeyleri vb. örgütsel süreçler, örgüt üyelerinin değerlerinden

* Bu çalışma, “Firat, Necla (2007). Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.” adlı kaynağına dayalı olarak hazırlanmıştır.

** Yrd. Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, necla.sahin@deu.edu.tr

*** Emekli Prof. Dr.

etkilenir. Ayrıca yönetici ve astları arasındaki değer farklılıkları, bazı çatışmaları doğurmaktadır. Kısaca değerler; güdüleme, işe yerleştirme, terfi uygulamaları, liderlik, iletişim ve çalışma grupları oluşturmak gibi örgütsel etkinlikleri gerçekleştirirken örgüt üyelerinin benimsediği değer hakkında bilgi sahibi olmak örgütsel etkililik açısından yararlıdır (Posner ve Munson, 1979). Öte yandan pek çok yönetim bilimciye göre karar alma, yönetimin kalbi olarak görülür. Karar vermede ise en fazla yararlanılan araç, değerlerdir. Çünkü değerler, bu karar verme sürecinde kullanılan filtrelerdir (Akbaba-Altun, 2003).

Değerler, örgütsel sorunların çözümünde mantıklı ve uygun olarak kabul edilen çözüm biçimlerini gösterir. Değerler, bir bakıma örgütün genel amaçlarını, ideallerini, standartlarını yansıtır; örgütsel yaşamda değişik biçimlerde dile getirilir. Çalışkanlık, başarı, sorumluluk, eşitlik, bağımsızlık, güven, bağlılık, özerklik, hırs, doğruluk, cesaret, saygı, öz-güven, hoşgörü, yardımseverlik, dürüstlük, sevgi gibi değerler örgütsel yaşamda da önemli yer tutan değerlerdir (Şişman, 2002a). Okullar değere dayalı örgütler olduğu için, paylaşılan güçlü değerleri olan okullar etkili okullardır. Nitekim araştırma bulguları, başarılı bir okulun kültürel özelliklerinin başında sağlam ve güvenilir bir çevre tarafından desteklenen güçlü değerlere sahip olmalarının yer aldığını ortaya koymaktadır (Smith, 2001).

Sosyal psikoloji alanında etkili olan iki kuramsal yaklaşımdan ilki Rokeach'ın (1973) değer kuramıdır. Rokeach, değerleri araç ve amaç değerler olmak üzere iki kategoride incelemiştir. Araç değerler, ahlaki içerikli ya da yeterliliğe dönük olabilir. Ahlaki değerler kişilerarası olup (dürüstlük, bağışlayıcılık, sevecenlik vb.) bunlar zedelendiklerinde vicdan azabı veya utanma duygularına yol açabilir. Diğer araç değerler ise hayal gücü kuvvetli olmak, mantıklı olmak, entelektüel olmak gibi yeterlik veya kendini gerçekleştirilmeye dönük olanlardır. Amaç değerler de kişisel ve toplumsal değerler olmak üzere ikiye ayrılırlar. Örneğin ahret mutluluğu ve özsaygı kişisel; barış içinde bir dünya, ulusal güvenlik, özgürlük vb. toplumsal içerikli değerlerdir.

Kurama göre, tek tek değerlere yüklenen görece önemler, değerlerin kendi aralarında hiyerarşik bir yapılanma içinde olmalarını gerektirir ve bu yapılanmaya değer önceliği denir. Bireylerarası tutum ve davranış farklarının altında, farklı değer öncelikleri yatmaktadır (Demirutku, 2007). Rokeach (1973) araç ve amaç değerleri her biri 18 maddeden oluşan iki liste ile ve kendi içlerinde sıraya koyma yoluyla ölçmüştür. Rokeach'ın kuramı ve ölçüm yöntemi (1) sıralama biçiminde bir ölçümünün yanıtlayıcılar için fazla bilişsel yük getirdiği ve (2) amaç ve araç değer listelerinin farklı alanlardaki değerleri ne derece içerip temsil ettiği tartışılmalı olduğu yönünde eleştiri almıştır (Braithwaite ve Law, 1985). Buradan yola çıkarak Schwartz ve Bilsky (1987) iyi yapılandırılmış kuramsal bir model çerçevesinde değerlerin evrensel yapısına yönelik bir kuram geliştirmiştir.

Bu çalışmada öğretmenlerin değer sistemleri Schwartz Değer Kuramı çerçevesinde incelenmektedir. O nedenle aşağıda bu kurama daha ayrıntılı yer verilmektedir.

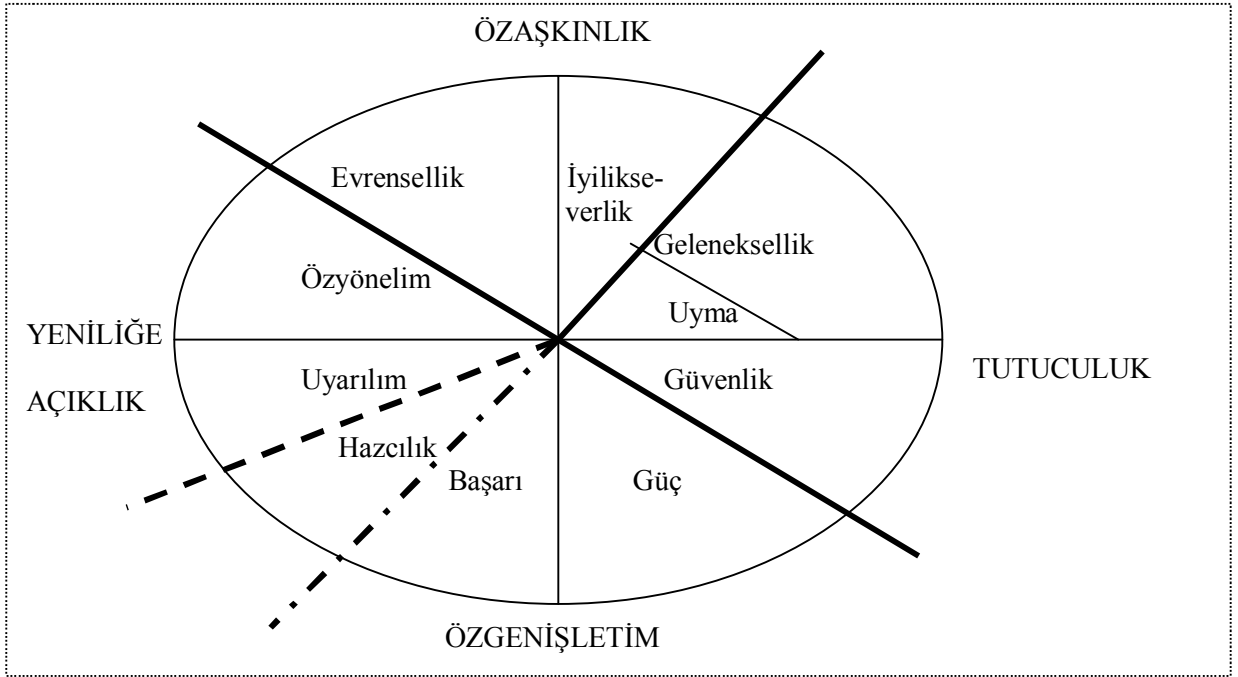
1.1. Schwartz Değer Kuramı

Rokeach'ın (1973) hazırladığı değer listesine farklı bir bakışla yaklaşan Schwartz ve Bilsky (1987), insan değerlerinin bazı temel boyutlar yardımıyla incelenebileceğini görmüşlerdir. Sonraki yıllarda bazı değişikliklerden sonra ortaya koyulan kuramsal çerçeve içinde yürütülen araştırmalar, Rokeach'ın değer listesi temel alınarak, alanyazında var olan çeşitli değerlerden yola çıkılarak hazırlanan 56 değerle başlamıştır. Bu ölçme aracıyla aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 54 ülkeden büyük çoğunluğunu öğretmen ve üniversite öğrencilerinin oluşturduğu yaklaşık 44 000 kişiden veri toplanmıştır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Bu veriler kültürel ve kişisel olmak üzere iki düzeyde incelemiştir. Kültürel düzeydeki değerler uyum, tutuculuk, hiyerarşi, üstünlük, duygusal özerklik, entelektüel özerklik ve eşitlikçilik olmak üzere 7 farklı boyutta incelenmiştir (Schwartz, 1997). Kişisel düzeydeki incelemede değerler, kişilerin yaşamlarını yönlendirmedeki önemlerine göre ele alınırlar. Kültürel düzeydeki inceleme birimi kültürel grubun (ulus etnik grup) kendisidir. Bu iki düzey arasındaki ayırım ise, bireysel düzeydeki kişiyi yönlendiren değerler arasındaki güdüsel ilişkilerin kültürel düzeyde aynı özellikleri göstermemesi olasılığının bulunmasından kaynaklıdır. Böylesi bir ayırma gitmek, bir inceleme düzeyindeki verilere dayanıp ötekine ilişkin saptamalarda bulunmak şeklinde kendini gösteren ve sosyal bilimlerde sıkça rastlanan ekolojik hatadan kaçınmayı sağlar (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Kuramdaki temel varsayımına göre, birey düzeyindeki değerleri birbirinden ayıran en önemli özellik, ifade ettikleri güdüsel amaç tipidir; dolayısıyla tüm kültürlerde rastlanma olasılığı en yüksek

olan değerler, insan doğasının evrensel gerekliliklerini bilinçli amaçlar biçiminde simgeleyen değerler olmalıdır (Barnea ve Schwartz, 1998; Caprara, Schwartz, Capanna, Vecchione ve Barbaranelli, 2006; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Envanterde kullanılan değerler güdüsel açıdan 10 farklı değer tipine ayrılmıştır. Schwartz Değer Kuramı, yukarıdaki değer tipleri arasında bulunan dinamik ilişkileri belirlemeye dönük olarak biçimlendirilmiştir. Güdüsel amaçlarının gereği olarak, bu değer tiplerinin bazılarının birbirleriyle uyumlu, bazılarının ise çelişkili oldukları görülmektedir. Sözgelimi, “Evrensellik” değerine fazla önem yükleyen bireyin aynı zamanda güç değerine de ön planda tutması güçleşmektedir. Çünkü bütün insanların refahını gözetmeye dönük eylemler, bireyin diğer insanlar üzerinde egemenlik kurma istemiyle çelişebilir. Şekil 5’te, değer tipleri arasında olduğu öngörülen uyum ve çelişkiler gösterilmektedir: Buna göre, dairenin çeperi üzerinde birbirlerinin yakınında yer alan değer tiplerinin birbirleriyle uyumlu; karşısında yer alan değer tiplerinin ise çelişki içinde oldukları varsayılmaktadır. Herhangi bir değer tipinin dairenin üzerinde bulunduğu noktadan iki yana doğru ne kadar uzaklaşırsa, değer tipleri arasındaki çelişkinin o oranda artacağı düşünülmektedir.

Şekil 1. Schwartz Değer Kuramı’nda yer alan on güdüsel değer tipleri arasındaki yapısal ilişkiler



Kaynak: Barnea, M. F. & Schwartz, S. H. (1998). Values and voting. *Political Psychology*, 19 (1), 17-40.

Şekil 1’de de görüldüğü gibi, on değer tipi uzamsal bir düzenlemeye göre ayrılmış, bunlar zıt kutuplu iki ana eksen üzerinde dört temel değer grubuna ayrılarak organize edilip incelenmiştir. Bunlardan ilk eksen Özaşkinlık ve Özgenişletim eksenidir. Eksenin Özaşkinlık ucu “Evrensellik” ve “İyilikseverlik” değer tiplerini içermekte ve bireyin yakın ya da uzak tüm insanların ve doğanın yararı doğrultusunda hareket etmesini öngören ve bencil amaçlarından vazgeçmesine dönük değerlerden oluşmaktadır. Buna karşın Özgenişletim türü değerler “Başarı” ve “Güç” değer tiplerinden meydana gelmekte ve bireyin, başkalarının zararına dahi olsa, öz çıkarları doğrultusunda davranmasını öngören değerler bu türden değerlerdendir. Ele alınan ikinci eksen yeniliğe açıklık ve tutuculuk eksenidir. Yeniliğe Açıklık ana grubu “Özyönelim” ile “Uyarılım” değer tiplerini içermekte ve bireylerin duygusal ve düşünsel ilgilerini önceden tahmin edilemeyecek biçimde izlemelerine olanak veren değerler bu ana grupta yer almaktadır. Bu eksenin Tutuculuk ucu ise “Uyma” ve “Geleneksellik” değer tiplerinden oluşmakta; bireylerin yakın olduğu insanlarla, kurumlarla ve geleneklerle ilişkilerindeki belirliliğin devam etmesine olanak tanıyan değerleri ifade etmektedir. Ancak on değer tipinden yalnızca “Hazcılık”, hem Yeniliğe Açıklık hem de Özgenişletim ana değer gruplarının

unsurlarını taşımaktadır (Barnea ve Schwartz, 1998; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Schwartz, 1992, 1994).

Schwartz (1992), kuramındaki değer tiplerinin güdül açıdan bir süreklilik sergilediğini; buna bağlı olarak, yapı içerisinde, birbirine yakın duran değer tiplerinin herhangi bir dış değişkenle gösterdikleri ilişkilerin de benzerlik göstereceğini varsaymıştır. Örneğin bir dış değişken olarak Tutuculuğun; “Özyönelim”, “Uyarılım” ve “Hazcılık” değer tipleriyle düşük; “Güvenlik”, “Geleneksellik” ve “Uyma” değer tipleriyle ise yüksek ilişki sergilemesi yüksek bir olasılıktır. Buna bağlı olarak, değer tiplerinin yer aldığı dairesel yapıda, dış değişken ile en yüksek ilişki gösteren değer tipinden en düşük ilişkinin görüldüğü değer tipine doğru her iki yöne de gidildiğinde, dış değişken ile değer tipleri arasındaki ilişkinin derecesinin azalacağı düşünülmektedir.

Öte yandan eğitim örgütleri (okullar), yine kendine has özellikleri gereği, içinde yer alan farklı alt kültürlerin birbirinden farklı değerlerinin çatıştığı örgütlerdir. Keza bazı yönetim bilimciler bu özelliğinden yola çıkarak okulları “örgütlenmiş anarşiler” olarak tanımlamışlardır. Bu nedenle okulların, işgörenlerin değerleri açısından da çözümlenmesi gereği vardır. Ayrıca ilköğretim okulları, örgün eğitimin ilk basamağını oluşturması bakımından önemli bir basamaktır. Öte yandan okullarda uygulanan eğitim programlarının değerlere ilişkin hedefleri vardır. Özellikle geliştirilen ve uygulanmaya başlanan yeni eğitim programlarında, değerlerle ilgili kazanımlara ve bunların gerçekleştirilmesine ayrı bir önem verilmiştir (MEB, 2004). Öğretmenlerin çocuk yetiştirmekle görevli oluşu, değerlerinin önemini daha fazla önemli kılmaktadır. Çocuklar öğretmenlerinin değerlerini model alarak davranışlarına yansıtılmaktadırlar. Keza Brophy ve Good (1986), Dickinson (1990) gibi araştırmacılar, öğretmenlerin sahip oldukları değer sistemlerinin öğrenci davranışlarını etkilediğini ortaya koymuşlardır. Bu nedenlerle öğretmen değerlerinin ortaya çıkarılması önemli olacaktır. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000), Schwartz Değer Kuramı çerçevesinde öğretmen değerlerini incelemiş, çeşitli araştırmalarla öğretmenlerin cinsiyet değişkeninin öğretmen değerlerinde farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır (Aktay, 2008a; Yılmaz, 2009). Yine Sarı (2005), kız ve erkek öğretmen adaylarının değer tercihleri arasında önemli farklılıklar bulunduğunu ortaya koymuştur. Aktay (2008a), öğretmenlerinin yaşının, Dönmez ve Cömert (2007) de branşının değer sistemlerini farklılaştırdığı sonucunu elde etmişlerdir. Bu araştırmayla bir kez daha öğretmenlerin değer sistemlerinde farklılık yaratmada cinsiyet ve branş değişkeni test edilmek istenmiştir. Ayrıca Aktay’ın (2008b) eğitimciler için kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri ve kendilerini daha özgür gerçekleştirebilecekleri yerler olmasından dolayı ve kendilerine ekonomik/sosyal fayda sağlayacağını düşündüklerinden, özel okullarda çalışmayı yeğledikleri yönündeki araştırma bulgusu, resmi ve özel okullardaki öğretmenlerin değer sistemlerinde farklılık olabileceğini düşündürmektedir. Bu yüzden araştırmada okul türünün de bir değişken olarak ele alınmasına gereksinme duyulmuştur. Öte yandan eğitim politikalarının oluşturulmasında işgören değerlerinin bilinmesi önemli bir veri olabileceği düşünülmüştür.

Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı; ilköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algılarının onların çeşitli özelliklerine göre önemli farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu amaçla “İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algıları onların (a) cinsiyetlerine, (b) yaşlarına, (c) branşlarına ve (d) görev yaptıkları okulun türüne göre önemli farklılık göstermekte midir?” sorularına yanıt aranmaktadır.

2. YÖNTEM

Tarama modelindeki araştırmanın evrenini İzmir kent merkezi sınırları içinde yer alan dokuz ilçedeki 364 ilköğretim okulunda (337 resmî, 27 özel) görev yapan 13068 öğretmen oluşturmuştur. Tabakalı rastgele örnekleme yöntemine uygun olarak seçilen örneklem ise bu ilçelerde yer alan 50 ilköğretim okulundaki (44 resmî, 6 özel) 902 öğretmenden meydana gelmiştir. Tabakalamada İzmir kent merkezindeki 9 ilçe, bu ilçelerdeki ilköğretim okullarının bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve okul büyüklüğü dikkate alınmıştır. Bu tabakalamadan sonra rastgele seçim yapılmıştır.

2.1 Veri Toplama Araçları: Araştırmada Kişisel Bilgi Formu ve Portre Değer Ölçeği (PDÖ) kullanılarak veriler toplanmıştır.

2.1.1. Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen bu formda öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri ile görev yaptıkları okulun bazı özelliklerini içeren kapalı uçlu sorular yer almaktadır. Formda yer alan özellikler, araştırmanın alt problemlerine uygun olarak, katılımcı ve uzmanların görüşleri ile alanyazına dayanarak seçilmiştir.

2.1.2. Portre Değerler Ölçeği (PDÖ): Ölçek; Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Haris ve Owens (2001) tarafından geliştirilip Demirutku (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. PDÖ (1) Güç, (2) Başarı, (3) Hazcılık, (4) Uyarılım, (5) Özyönelim, (6) Evrensellik, (7) İyilikseverlik, (8) Geleneksellik, (9) Uyma ve (10) Güvenlik boyutlarını içermektedir. Ölçek her biri ikişer cümleden oluşan 40 maddeden oluşmakta ve her maddede on değer tipinden biriyle ilişkili hedefleri veya istekleri temelinde kurgusal bir kişinin kısa sözel portresi çizilmektedir. Örneğin "Dünyada herkesin eşit muamele görmesinin önemli olduğunu düşünür. Hayatta herkesin eşit fırsatlara sahip olması gerektiğine inanır." şeklindeki madde, Evrensellik değerinin önem düzeyini ölçmeyi hedeflemektedir. Altı noktalı ölçek kullanılarak, katılımcıların her bir cümledeki kişinin kendilerine ne derece benzediğini belirtmeleri istenmektedir. Parametrik olmayan bir tür çok boyutlu ölçekleme tekniği olan En Küçük Uzay Analizi (EKUA: Guttman, 1968) kullanılarak yapılan çalışmalar, kuramsal on değer tipinin ayrıştığını göstererek, ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamıştır (Akt. Demirutku, 2007).

Uyarılma çalışmasının başında üç sosyal psikolog, ölçeğin İngilizce sürümünü Türkçe'ye çevirmiştir. Üç çeviri üzerinde çalışılarak, optimal bir Türkçe form oluşturulmuştur. Bu Türkçe form da, ikisi çeviri dersi veren İngilizce okutmanı, biri de değer çalışmalarına yabancı olduğu varsayılan bir klinik psikolog üç hakem tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Schwartz'ın da sağladığı geri bildirimler doğrultusunda PDÖ'nün Türkçe sürümüne son şekli verilmiştir.

Bu form kullanılarak, 381 üniversite öğrencisi ile bir pilot çalışma yapılmıştır. Örnekleme 194 erkek, 185 kadın öğrenci yer almıştır ve yaş ortalaması 21.4 olarak hesaplanmıştır. Toplanan veri, SYSTAT 11 kullanılarak EKUA analizine tabi tutulmuştur. Schwartz'ın (1992, 1996) on değer tipinin özgün modele çok benzer biçimde çembersel bir konumlanma gösterdiği bulunmuştur. Kırk madde, biri hariç, olması gerektiği alanda yerleşmiştir. Ancak, Uyma ve Geleneksellik değer tipleri birleşmiştir. Birbirine komsu alanların birleşmesi önceki çalışmalarda da gözlemlendiğinden (örn., Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000) modelden önemli bir sapma olarak değerlendirilmemiştir. On değer tipi için hem iç tutarlık hem de ölçüm-tekrar ölçüm güvenirlik katsayıları da hesaplanmıştır. Birinci 172 uygulamadaki iç tutarlık katsayıları .58 ile .82, ikinci uygulamadaki iç tutarlık katsayıları .61 ile .84 ve ölçüm-tekrar ölçüm güvenirlikleri de .65 ile .82 arasında değişmiştir (Demirutku, 2007).

Özgün formu ile Türkçe formunda madde sayısı aynı kalan ölçek, araştırmacı tarafından da, İzmir kent merkezindeki dokuz resmi ilköğretim okulunda görevli, çeşitli yaşlardan 162 öğretmen üzerinde uygulanmış ve ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.85 olarak hesaplanmıştır.

Ölçekte yer alan maddelerin yanıtlanmasında, ölçeğin aralıkları altılı Likert tipinde tasarlanmıştır. Bu aralıklar, 1 "bana hiç benzemiyor", 2 "bana benzemiyor", 3 "bana pek benzemiyor", 4 "bana az benziyor", 5 "bana benziyor" ve 6 "bana çok benziyor" şeklindedir. Verilerin çözümlenmesinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, *t*- Testi, Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi (F) ve LSD Önemlilik Testi kullanılmış olup, tüm işlemler SPSS paket programıyla yapılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde bulgular ilgili alt problemler doğrultusunda sırasıyla verilmekte ve tartışılmaktadır.

3.1. İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre farklılığı: İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılığına ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1'e göre, kadın öğretmenler "Başarı" ($p=.03<.05$), "Hazcılık" ($p=.00<.05$), "Evrensellik" ($p=.01<.05$), "Geleneksellik" ($p=.00<.05$) ve "Güvenlik" ($p=.00<.05$) değer boyutlarına erkek öğretmenlerden daha fazla önem yüklemekte olup bu fark, istatistiksel olarak önemlidir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Farklılığı

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Güç	Kadın	647	3.39	.99	900	-1.01	.31
	Erkek	255	3.46	.91			
Başarı	Kadın	647	4.27	.96	900	2.19	.03*
	Erkek	255	4.12	.92			
Hazırlık	Kadın	647	4.63	.89	900	5.06	.00*
	Erkek	255	4.29	.99			
Uyarılım	Kadın	647	4.38	.83	900	1.64	.10
	Erkek	255	4.28	.81			
Özyönelim	Kadın	647	5.13	.55	900	1.67	.10
	Erkek	255	5.07	.54			
Evrensellik	Kadın	647	5.46	.41	900	2.62	.01*
	Erkek	255	5.37	.47			
İyilikseverlik	Kadın	647	5.12	.53	900	1.50	.13
	Erkek	255	5.06	.56			
Geleneksellik	Kadın	647	4.18	.81	900	3.76	.00*
	Erkek	255	3.95	.91			
Uyma	Kadın	647	4.93	.68	900	1.41	.16
	Erkek	255	4.86	.73			
Güvenlik	Kadın	647	5.18	.54	900	5.70	.00*
	Erkek	255	4.93	.70			

3.2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algılarının yaşlarına göre farklılığı: İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılığına ilişkin veriler Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2: Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Yaşa Göre Farklılığı

Boyutlar	Yaş	n	\bar{x}	SS	sd	F	p	LSD
Güç	1. 30 yaş ve altı	149	3.50	1.04	3, 898	1.32	.27	-
	2. 31-40 yaş	378	3.37	1.00				
	3. 41-50 yaş	298	3.38	.87				
	4. 51 yaş ve üstü	77	3.55	1.00				
Başarı	1. 30 yaş ve altı	149	4.48	.90	3, 898	6.80	.00*	4-2
	2. 31-40 yaş	378	4.13	1.02				4-3
	3. 41-50 yaş	298	4.17	.90				1-2
	4. 51 yaş ve üstü	77	4.44	.76				1-3
Hazırlık	1. 30 yaş ve altı	149	4.70	.95	3, 898	2.28	.08	-
	2. 31-40 yaş	378	4.55	.96				
	3. 41-50 yaş	298	4.46	.87				
	4. 51 yaş ve üstü	77	4.49	.95				
Uyarılım	1. 30 yaş ve altı	149	4.55	.80	3, 898	8.36	.00*	2-3
	2. 31-40 yaş	378	4.43	.80				1-3
	3. 41-50 yaş	298	4.19	.83				1-4
	4. 51 yaş ve üstü	77	4.25	.88				
Özyönelim	1. 30 yaş ve altı	149	5.15	.55	3, 898	.53	.66	-
	2. 31-40 yaş	378	5.13	.56				
	3. 41-50 yaş	298	5.09	.53				
	4. 51 yaş ve üstü	77	5.08	.52				

Tablo 2'nin Devamı:

Boyutlar	Yaş	n	\bar{x}	SS	sd	F	p	LSD	
Evrensellik	1. 30 yaş ve altı	149	5.43	.48	3, 898	.43	.73	-	
	2. 31-40 yaş	378	5.45	.42					
	3. 41-50 yaş	298	5.41	.42					
	4. 51 yaş ve üstü	77	5.44	.44					
İyilikseverlik	1. 30 yaş ve altı	149	5.15	.54	3, 898	.74	.53	-	
	2. 31-40 yaş	378	5.08	.56					
	3. 41-50 yaş	298	5.10	.54					
	4. 51 yaş ve üstü	77	5.14	.49					
Geleneksellik	1. 30 yaş ve altı	149	4.20	.78	3, 898	.93	.43	-	
	2. 31-40 yaş	378	4.08	.85					
	3. 41-50 yaş	298	4.10	.87					
	4. 51 yaş ve üstü	77	4.19	.82					
Uyma	1. 30 yaş ve altı	149	4.92	.68	3, 898	5.04	.00*	3-2	
	2. 31-40 yaş	378	4.82	.73					4-2
	3. 41-50 yaş	298	4.95	.66					4-3
	4. 51 yaş ve üstü	77	5.13	.57					4-1
Güvenlik	1. 30 yaş ve altı	149	5.19	.50	3, 898	1.99	.11	-	
	2. 31-40 yaş	378	5.07	.62					
	3. 41-50 yaş	298	5.10	.63					
	4. 51 yaş ve üstü	77	5.21	.58					

Tablo 2'ye göre, "Başarı", "Uyarılım" ve "Uyma" değer boyutlarında öğretmenlerin yaş değişkeni önemli bir belirleyicidir ($p=.00<.05$). Tablo 2'ye göre, "Başarı" boyutunu en yaşlı öğretmenler 31-40 ile 41-50 yaşındakilerden; en genç öğretmenler 31-40 ile 41-50 yaşındakilerden önemli düzeyde daha yüksek algılamaktadırlar. "Uyarılım" boyutunda 31-40 yaşlarındaki öğretmenler 41-50 yaşındakilerden; en genç öğretmenler 41-50 yaşlarındakiler ile en yaşlı gruptaki öğretmenlerden önemli düzeyde daha fazla puana sahiptirler. "Uyma" boyutunda ise 41-50 yaşlarındaki öğretmenlerin 31-40 yaşlarındakilerden; en yaşlı öğretmenlerin de kendilerinden genç bütün yaş gruplarındaki öğretmenlerden önemli düzeyde daha fazla puanları bulunmaktadır.

3.3. İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algılarının branşlarına göre farklılığı: İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılığına ilişkin veriler Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3'ün verileri incelendiğinde, öğretmenlerin yalnızca "Hazcılık" ($p=.03<.05$) ve "Geleneksellik" ($p=.00<.05$) değer boyutlarına ilişkin algıları, branş bakımından önemli farklılık göstermekte; diğer boyutlarda branş değişkeni önemli bir farklılık yaratmamaktadır. Tablo 3'e göre, "Hazcılık" boyutunda Dil-Edebiyat öğretmenlerinin algı ortalaması Sınıf ve Fen-Matematik; Güzel Sanatlar ve Spor öğretmenlerinin algı ortalaması Fen-Matematik öğretmenlerinden önemli düzeyde yüksektir. "Geleneksellik" boyutunda Fen-Matematik öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında, Fen-Matematik öğretmenlerinin lehine; Sosyal Bilimler öğretmenleri ile Sınıf öğretmenleri arasında, Sosyal Bilimler öğretmenlerinin lehine önemli bir farklılık gözlenmektedir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Branşa Göre Farklılığı

Boyutlar	Branş	n	\bar{x}	SS	sd	F	p	LSD
Güç	1.Sınıf Öğr.	500	3.36	.96	4, 897	.89	.47	-
	2.Fen-Matematik	86	3.52	.94				
	3.Sosyal Bilimler	141	3.44	.99				
	4.Dil-Edebiyat	99	3.49	1.01				
	5.Güzel Sant. ve Spor	76	3.43	.92				
Başarı	1.Sınıf Öğr.	500	4.18	.98	4, 897	1.42	.23	-
	2.Fen-Matematik	86	4.34	.92				
	3.Sosyal Bilimler	141	4.24	.95				
	4.Dil-Edebiyat	99	4.39	.87				
	5.Güzel Sant. ve Spor	76	4.19	.90				
Hazcılık	1.Sınıf Öğr.	500	4.49	.96	4, 897	2.75	.03*	4-1 4-2 5-2
	2.Fen-Matematik	86	4.38	.96				
	3.Sosyal Bilimler	141	4.57	.88				
	4.Dil-Edebiyat	99	4.74	.88				
	5.Güzel Sant. ve Spor	76	4.69	.83				
Uyarılım	1.Sınıf Öğr.	500	4.33	.82	4, 897	1.47	.21	-
	2.Fen-Matematik	86	4.39	.86				
	3.Sosyal Bilimler	141	4.30	.84				
	4.Dil-Edebiyat	99	4.36	.86				
	5.Güzel Sant. ve Spor	76	4.56	.79				
Özyönelim	1.Sınıf Öğr.	500	5.11	.55	4, 897	1.25	.29	-
	2.Fen-Matematik	86	5.05	.55				
	3.Sosyal Bilimler	141	5.09	.58				
	4.Dil-Edebiyat	99	5.19	.51				
	5.Güzel Sant. ve Spor	76	5.19	.50				
Evrensellik	1.Sınıf Öğr.	500	5.43	.43	4, 897	1.63	.17	-
	2.Fen-Matematik	86	5.33	.44				
	3.Sosyal Bilimler	141	5.46	.49				
	4.Dil-Edebiyat	99	5.47	.37				
	5.Güzel Sant. ve Spor	76	5.45	.40				
İyilikseverlik	1.Sınıf Öğr.	500	5.08	.55	4, 897	1.23	.30	-
	2.Fen-Matematik	86	5.08	.53				
	3.Sosyal Bilimler	141	5.18	.52				
	4.Dil-Edebiyat	99	5.15	.52				
	5.Güzel Sant. ve Spor	76	5.08	.54				
Geleneksellik	1.Sınıf Öğr.	500	4.03	.87	4, 897	4.18	.00*	2-1 3-1
	2.Fen-Matematik	86	4.38	.75				
	3.Sosyal Bilimler	141	4.20	.92				
	4.Dil-Edebiyat	99	4.20	.70				
	5.Güzel Sant. ve Spor	76	4.16	.72				
Uyma	1.Sınıf Öğr.	500	4.87	.70	4, 897	1.49	.20	-
	2.Fen-Matematik	86	5.02	.61				
	3.Sosyal Bilimler	141	4.91	.76				
	4.Dil-Edebiyat	99	4.98	.61				
	5.Güzel Sant. ve Spor	76	4.96	.63				

Tablo 3'ün Devamı:

Güvenlik	1.Sınıf Öğr.	500	5.11	.61	4, 897	.53	.71	-
	2.Fen-Matematik	86	5.09	.62				
	3.Sosyal Bilimler	141	5.11	.66				
	4.Dil-Edebiyat	99	5.19	.48				
	5.Güzel Sant. ve Spor	76	5.08	.50				

3.4. İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algılarının görev yaptıkları okulun türüne göre farklılığı: İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemlerine ilişkin algılarının görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılığına ilişkin veriler Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4: Öğretmenlerin Değer Sistemlerine İlişkin Algılarının Okul Türüne Göre Farklılığı

Boyutlar	Okul Türü	n	\bar{x}	SS	sd	t	p
Güç	Resmî	782	3.39	.97	900	-1.08	.28
	Özel	120	3.50	.95			
Başarı	Resmî	782	4.22	.96	900	-.78	.44
	Özel	120	4.29	.86			
Hazcılık	Resmî	782	4.55	.92	900	1.41	.16
	Özel	120	4.43	1.02			
Uyarılım	Resmî	782	4.33	.84	900	-1.99	.05*
	Özel	120	4.49	.74			
Özyönelim	Resmî	782	5.12	.55	900	1.47	.14
	Özel	120	5.05	.54			
Evrensellik	Resmî	782	5.44	.43	900	.92	.36
	Özel	120	5.40	.44			
İyilikseverlik	Resmî	782	5.09	.56	900	-2.07	.04*
	Özel	120	5.20	.41			
Geleneksellik	Resmî	782	4.12	.86	900	.05	.96
	Özel	120	4.11	.72			
Uyma	Resmî	782	4.88	.70	900	-2.87	.00*
	Özel	120	5.08	.57			
Güvenlik	Resmî	782	5.10	.61	900	-1.60	.11
	Özel	120	5.20	.54			

Tablo 4'e göre, resmî ve özel okul öğretmenlerinin "Uyarılım" ($p=.05=.05$), "İyilikseverlik" ($p=.04<.05$) ve "Uyma" ($p=.00<.05$) değer boyutlarına ilişkin algıları arasında özel okul öğretmenlerinin lehine önemli farklılık bulunmaktadır.

4. YORUM VE TARTIŞMA

Bu araştırma, öğretmenlerin çeşitli değişkenlerinin değer sistemlerinde önemli farklılaşmayı doğrulduğunu ortaya koymuştur.

Kadın öğretmenler "Başarı", "Hazcılık", "Evrensellik", "Geleneksellik" ve "Güvenlik" değer boyutlarına erkek öğretmenlerden daha fazla önem yüklemekte olup bu fark, istatistiksel olarak önemlidir. Burada Türkiye öğretmenlerinin değer karmaşası dikkati çekmektedir: Kadınlar, Tutuculuk ana değer boyutu içinde yer alan "Geleneksellik" değerlerini erkeklerden daha fazla benimserken; Tutuculuğun tam karşısı durumundaki Yeniliğe Açıklık ana değer boyutuna çok yakın konumdaki "Hazcılığı" da daha fazla önemsemesi bu karmaşaya örnektir. Yine kadınların, Özdeşlik ana değer boyutu içinde yer alan "Evrensel" değerleri hem de bunun tam karşısı konumundaki Özgenişletim ana değer boyutundaki "Başarı" değer tipini erkeklerden daha fazla benimsemesi bir diğer çelişkidir. Bu çelişkiler, Batı-Doğu ikilemini yaşayan Türkiye kültürünün kadın öğretmenler üzerine bir yansıması gibi görünmektedir. Ayrıca her anlamda erkeği kayıran geleneksel değerlere kadınların, hele de

gelecek nesillere kültür taşıyıcı olarak rol oynayan aktörler konumundaki öğretmenlik mesleğini seçmiş kadınların, erkek öğretmenlerden daha fazla oranda sarılması, üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Bunun birkaç nedeni olabilir: Birinci neden öğretmenlik mesleği toplumda geleneksel kadın mesleği olduğu için, kadınların bu mesleği tercih etmiş olmalarıdır. Yani eğer kadınlar bu mesleği seçerlerse geleneksel rollerinde büyük bir aksama yaşamayabileceklerdir. İkinci neden bu meslek içinde yer aldıkça öğretmenlerin geleneksel kadın rollerini kusursuz yerine getirebildikleri (iyi bir eş, iyi bir anne vb.) için toplumsal onay almaları olabilir. Keza okul yöneticiliği için erkek meslektaşlarıyla aynı yasal fırsatlara sahip oldukları halde, kadın öğretmenlerin yöneticilik görevini yeğlemeleri istisna sayılabilecek düzeyde kalmaktadır (Tan, 1996). Diğer yandan bu durum, çocukluktan itibaren geleneksel vurguların kızlara daha fazla yapılmış olmasından kaynaklanmış olabilir. Ancak bu bulgu, geleneksel değerlerden dindar olmak değerini erkeklerin kadınlardan daha fazla benimsediğine dair araştırma bulgularıyla (Bacanlı, 2000; Kuzgun ve Sevim, 2004; Voltan-Acar, Yıldırım ve Ergene, 1996) ters düşmektedir. Ancak bu çelişki, karşılaştırılan araştırmalardaki katılımcıların yaş, meslek ve öğrenim düzeyi gibi değişkenlerin farklı olmasından kaynaklanmış olabilir. “Geleneksel” değerleri kadınlar, erkeklerden daha fazla benimsediklerine göre, Tutuculuk ana değer boyutunda yer alan bir diğer boyut olan “Güvenlik” değer tipini de erkeklerden daha çok benimsemeleri olağan görülmektedir. Ayrıca yetişme tarzları; kadınların her türlü istikrarsızlıktan korkmalarına, var olan düzenin sürmesini istemelerine neden olmuş olabilir. Kadınların “Başarı” boyutuna, eril bir değer olmasına karşın, erkeklerden daha fazla önem yüklemeleri, yine mesleğin geleneksel kadın mesleği olmasıyla açıklanabilir. Kadınların ideal meslek olarak gördükleri öğretmenliğe, erkeklerden daha fazla tutundukları; kendilerini kanıtlayabilecek belki de tek iş alanı gördükleri için erkeklerden daha fazla hırslı oldukları düşünülebilir. Öte yandan kadın öğretmenlerin “Hazcılık” ve “Evrensellik” değer tiplerini erkeklerden daha olumlu değerlendirmeleri, Bacanlı’nın (2000) araştırma bulgularıyla da doğrulanmaktadır. Cinsiyetin değer farklılığı yaratmadığı yönünde araştırmalar bulunmakla birlikte (İmamoğlu ve Aygün-Karakitaboğlu, 1999), bu konuda yapılan birçok araştırma, cinsiyetin değer farklılıklarında önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır (Aktay, 2008a; Bacanlı, 2000; Demirutku, 2007; Kuzgun ve Sevim, 2004; Sağnak, 2003; Sarı, 2005; Voltan-Acar ve ark., 1996; Yılmaz, 2005).

Araştırmanın bir diğer bulgusu “Başarı”, “Uyarılım” ve “Uyma” değer boyutlarında öğretmenlerin yaş değişkeninin önemli bir belirleyici olduğudur. Benzer şekilde Aktay’ın (2008a) araştırması da öğretmenlerinin yaşının öğretmen değer yönelimini etkilediğini göstermiştir. En genç ve en yaşlıların, “Başarı” değerlerine, diğer yaş grubundakilerden daha fazla önem yükledikleri anlaşılmaktadır. En genç öğretmenlerin mesleki heyecanları ve güdü düzeyleri daha yüksek olabilir. En yaşlılar da öğretmenlik mesleğinin çokça önemsendiği bir kuşağın temsilcileri olduklarından “Başarı” değer tipini daha fazla önemsiyor olabilirler. “Uyarılım” boyutuna, 40 yaş ve daha genç olan öğretmenlerin, kendilerinden daha yaşlı olanlardan daha yüksek puan vermeleri; daha gençlerin yaşamda risk almaktan çekinmediklerini, macera dolu ve heyecan verici bir yaşamdan hoşlandıklarını düşündürmektedir. 40 yaşın üzerindeki kişiler ise, o yaşa değin deneyebileceklerini denedikleri ya da yaşama daha gerçekçi bakabildikleri için yaşamlarında daha fazla dinginlik arzuluyor olabilirler. “Uyma” boyutuna 40 yaşın üzerindeki öğretmenlerin daha genç gruptakilerden daha fazla önem yüklemeleri, “Uyarılım” boyutuna ilişkin bulgularla da tutarlılık göstermektedir. Keza belli bir olgunluk yaşına geldikten sonra insanların, kendilerini de en yakın aday olarak hissettiklerinden, yaşlılara saygı gösterme ihtiyacı içinde olmaları, değişimi istemek yerine içinde bulunulan duruma razı olma eğilimi içinde oldukları gözlenmektedir. Ayrıca yukarıdaki bulgular, bir yönüyle, İmamoğlu ve Aygün-Karakitaboğlu’nun (1999) gençlerin ebeveynlerinden, özellikle amaç değerler yönünden farklılıklar gösterdiğini; gençlerin daha bireysel değerleri benimserken, ebeveynlerin sosyo-kültürel-normatif değerleri daha önemli bulduğunu gösteren araştırma bulgularıyla benzeşmektedir.

Öğretmenlerin yalnızca “Hazcılık” ve “Geleneksellik” değer boyutlarına ilişkin algılarının, branş bakımından önemli farklılık göstermesi araştırmanın bir başka bulgusudur. Ayrıca Dönmez ve Cömert (2007) de öğretmenlerin branşının değer sistemlerini farklılaştırdığı sonucunu elde etmişlerdir. Bu araştırmada Dil-Edebiyat öğretmenleri “Hazcılık” değer boyutuna Sınıf ve Fen-Matematik öğretmenlerinden; Güzel Sanatlar ve Spor öğretmenleri de Fen-Matematik öğretmenlerinden daha

fazla önem yüklemektedirler. Dil-Edebiyat ile Güzel Sanatlar ve Spor öğretmenlerinin Sınıf ve Fen-Matematik öğretmenlerinden daha fazla hazza yöneldikleri söylenebilir. Bu durumun nedeni, Edebiyat, Müzik, Resim gibi güzel sanatların kollarının zaten doğasında haz almanın yer alması olabilir. Buna spor alanını da rahatlıkla eklemek olanaklıdır. Keza, bu sayılan branşlar, aynı zamanda birer hobi niteliğindedir. Ayrıca hem Fen-Matematik hem de Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenler Sınıf Öğretmenlerinden daha geleneksel görünmektedirler. Sosyal Bilimler branşı kapsamında yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri bu boyuttaki aritmetik ortalamayı artırmış olabilirler. Çünkü araştırmalar, dindarlık yönelimi ile geleneksellik arasında yüksek düzeyde anlamlı pozitif ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Ancak doğa bilimleriyle uğraşan öğretmenlerin daha geleneksel değerleri benimsemiş olması şaşırtıcı bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Son olarak araştırmada, görev yapılan okulun türünün öğretmenlerin değer sistemlerini etkilediği saptanmıştır. Araştırma, özel okul öğretmenlerinin “Uyarılım”, “İyilikseverlik” ve “Uyma” değer boyutlarını diğerlerinden daha fazla önemsediklerini ortaya koymaktadır. Özel okullardaki öğretmenlerin hem toplumsal değerleri hem de bireysel değerleri devlet okullarındakilerden daha çok önemsemesi, özel okulların heterojenlik göstermesinden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü araştırma esnasında da gözlenmiştir ki; Alman, Amerikan, vb. ekollerde bulunan özel okulların yanı sıra tümüyle dini referans alan öğretmen ve yöneticilerin bir arada olduğu veya yalnızca kâr amacı güden, bunun dışında belirgin bir ideolojik arka planı bulunmayan özel okullar varken; devlet okulları genellikle resmî program çerçevesinde etkinlik yürüten, amaç benzerliği olan okullardır.

5. SONUÇLAR

Eğitimin alt basamağını oluşturan ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin değer sistemleri, geleceğin yetişkinleri olan çocukları biçimlendirmede kuşkusuz yaşamsal öneme sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin değerlerinin ne olduğunu, değer yönelimlerini hangi değişkenlerin etkilediğini ortaya çıkarmak bakımından bu araştırmanın sonuçları önemli bir veri olabilir.

Bu doğrultuda kadın öğretmenler “Başarı”, “Hazcılık”, “Evrensellik”, “Geleneksellik” ve “Güvenlik” değer boyutlarına erkek öğretmenlerden daha fazla önem yüklemekte olup bu fark, istatistiksel olarak önemlidir. “Başarı”, “Uyarılım” ve “Uyma” değer boyutlarında öğretmenlerin yaş değişkeni önemli bir belirleyicidir. “Başarı” boyutunu 51 ve 51 yaşından daha yaşlı olanlar 31-40 ile 41-50 yaşındakilerden; en genç öğretmenler 31-40 ile 41-50 yaşındakilerden önemli düzeyde daha yüksek algılamaktadırlar. “Uyarılım” boyutunda 31-40 yaşlarındaki öğretmenler 41-50 yaşındakilerden; en genç öğretmenler 41-50 yaşlarındakiler ile en yaşlı gruptaki öğretmenlerden önemli düzeyde daha fazla puana sahiptirler. “Uyma” boyutunda ise 41-50 yaşlarındaki öğretmenlerin 31-40 yaşlarındakilerden; en yaşlı öğretmenlerin de kendilerinden genç bütün yaş gruplarındaki öğretmenlerden önemli düzeyde daha fazla puanları bulunmaktadır. Öğretmenlerin yalnızca “Hazcılık” ve “Geleneksellik” değer boyutlarına ilişkin algıları, branş bakımından önemli farklılık göstermektedir. “Hazcılık” boyutunda Dil-Edebiyat öğretmenlerinin algı ortalaması Sınıf ve Fen-Matematik öğretmenlerinininkinden; Güzel Sanatlar ve Spor öğretmenlerinin algı ortalaması da Fen-Matematik öğretmenlerinininkinden önemli düzeyde yüksektir. Fen-Matematik öğretmenleri ile Sosyal Bilimler öğretmenleri, Sınıf Öğretmenlerinden daha fazla geleneksel değerleri savunmaktadırlar. Resmî ve özel okul öğretmenlerinin “Uyarılım”, “İyilikseverlik” ve “Uyma” değer boyutlarına ilişkin algıları arasında önemli farklılık bulunmaktadır. Bu farklılıklar, özel okul öğretmenlerinin lehinedir.

6. ÖNERİLER

1. Okul yönetici ve öğretmenlerinin değerleri ile okulun öğrenci ve velilerinin değer yönelimleri arasında uyum olup olmadığı ortaya çıkarılarak, bu grupların değerleri arasındaki uyum düzeyinin örgütsel çıktıyı nasıl etkilediği araştırılabilir.
2. Öğretmenlerin benimsedikleri değerleri öğrencilere nasıl yansıttıkları incelenebilir.
3. Öğretmenlerin değer sistemleri nitel yöntemler kullanılarak da araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (1)*, 7-18.
- Aktay, A. (2008a). *Yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Aktay, B. (2008b). *Özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin özel okullukluk olgusunu besleyen etmenlere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi: Diyarbakır örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi.
- Bacanlı, H. (2000). Üniversite öğrencilerinin değer tercihleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20*, 597-610.
- Barnea, M. F. & Schwartz, S. H. (1998). Values and voting. *Political Psychology, 19 (1)*, 17-40.
- Brophy, H. W. & Good, T. L. (1986). *Third handbook of research on teaching*, Chicago: McNally.
- Caprara, G. V.; Schwartz, S.; Capanna, C.; Vecchione, M. & Barbaranelli, C. (2006). Personality and politics: Values, traits, and political choice. *Political Psychology, 27 (1)*, 1-28.
- Deal, T. E. & Kennedy, A. A. (1982). *Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Demirutku, K. (2004). *Turkish adaptation of the portrait values questionnaire*. Ankara: Unpublished Manuscript, Middle East Technical University.
- Demirutku, K. (2007). *Parenting, styles, internalization of values, and the self-concept*. Unpublished Doctoral Dissertation, Middle East Technical University.
- Dickinson, D. J. (1990). The relation between ratings of teacher performance and student learning. *Contemporary Educational Psychology, 15*, 142-152.
- Dönmez, B. & Cömert, M. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi, 5(14)*, 29-59.
- İmamoğlu, E. O. ve Aygün-Karakitaboğlu, Z. (1999). 1970'lerden 1990'lara değerler: Üniversite düzeyinde gözlenen zaman, kuşak ve cinsiyet farklılıkları. *Türk Psikoloji Dergisi, 14 (44)*, 1-22.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi, 15(45)*, 59-76.
- Kuzgun, Y. ve Sevim, S. A. (2004). Kadınların çalışmasına karşı tutum ve dini yönelim arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37 (1)*, 14-27.
- Posner, B. Z. & Munson, J. M. (1979). *The importance of values in understanding organizational behavior*. *Human Resource Management, 18*, 9-14.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. NY: Free Press.
- Sağnak, M. (2003). *İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değerlere ilişkin algıları ile kişisel değerleri arasındaki uyum düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi, 3 (10)*, 73-88.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 550-562.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology, 25*, 1-65.
- Schwartz, S. H. (1994). Are the universal aspect in the structure and content of human values? *Journal of Social Issues, 50 (4)*, 19-45.
- Schwartz, S. H. (1999). *A theory of cultural values and some implications for work*. *Applied Psychology: An International Review, 48 (1)*, 23-47.
- Schwartz, S. H. (2004). Robustness and fruitfulness of a theory of universals in individual human values. In A. Tamayo & J. Porto (Eds.), *Valores e Trabalho [Values and Work]*. Brasilia: Editora Universidade de Brasilia.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Haris, M. & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32 (5)*, 519-542.
- Smith, M. J. (2001). *Culture and Tennessee value-added assessment data utilization in two elementary schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, Tennessee State University.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü: Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir araştırma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tan, M. (1996). Eğitim yönetimindeki kadın azınlık. *Amme İdaresi Dergisi, 29 (4)*, 33-42.
- Turgut, T. (1998). Örgütsel davranışta değerlerin yeri. Suna Tevrüz (Ed.), *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi-II (ss. 35-48)*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Voltan-Acar, N., Yıldırım, I. ve Ergene, T. (1996). Bireylerin dindarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 45-46.

- Wiener, Y. (1988). Forms of values systems: A focus on organizational effectiveness and cultural change and maintenance. *Academy of Management Review*, 13, 534-545.
- Yılmaz, E. (2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17). 109-128.

Extended Abstract

The purpose of this study was to find out the value systems of primary school teachers according to their characteristics. The population of the survey type of research consisted of 13068 primary school teachers in the metropolitan area of İzmir. The sample of the research consisted of 902 primary school teachers according to the stratified sampling technique. The data of the study was collected by "Portrait Values Scales" (PVS) which was developed by Schwartz et al. (2001) and revised and adapted into Turkish by Demirutku (2004). This 40-item-scale included two sentences for each item and a verbal portrait of a fictional person was described with his/her goals and intentions which were related to one of the ten value types. The scale had the following dimensions: (1) Power, (2) Achievement, (3) Hedonism, (4) Stimulus, (5) Self-direction, (6) Universalism, (7) Benevolence, (8) Tradition, (9) Conformity, (10) Security (Schwartz, 2004; Demirutku, 2007). The Cronbach Alpha Reliability Coefficient of the scale adapted to Turkish by Demirutku (2004) was determined to be 0.85 by the researcher.

Means, standard deviation, t-test, One-way ANOVA, LSD significance tests were used to analyze the data.

The findings of the study indicate that female teachers perceive "Achievement", "Hedonism", "Universalism", "Tradition", and "Security" value dimensions as more important values compared to male teachers. There is a value conflict among Turkish teachers. Females' considering "Tradition" which takes place in the main value dimension "Conservation" and "Hedonism" which is close to the main value dimension "Openness to Change" equally important is a good example for this conflict. Another conflict is that female teachers consider "Universal" values in "Self-transcendence" main value and "Achievement" values in "Self-enhancement" main value more important compared to male teachers. These values seem to be contradictory to each other. All these conflicts seem to be a reflection of Turkish culture which confronts with an East-West dilemma on female teachers. In addition, female teachers' preferring traditional values which are mostly biased in favor of male teachers is another issue to be considered. There may be several reasons of this. Firstly, since teaching is thought as a female job, women choose it. Secondly, since female teachers can perform their duties other than teaching, the job is confirmed by the society. Likewise, although female teachers have the same legal right to become directors, there are a few female directors (Tan, 1996). The situation may also results from emphasizing traditional values on women since their childhood. Since females esteem "Traditional" values highly, their esteeming "Security" value type as more important than males is an expected result. How they were brought up and their fear of instability may cause their wish for the continuity of the life system. Females' considering "Achievement" dimension, which is known as a muscular value, as an important value may be explained with the idea that teaching is a woman's job. Female teachers see their jobs as a field that they can prove themselves. That's why, they are more ambitious in their jobs. On the other hand, the findings of the study related to female teachers' evaluating "Hedonism" and "Universalism" value types more positively are consistent with the findings of Bacanlı's (2000) study. Although there are studies stating that gender do not cause value differences (İmamoğlu & Aygün-Karakitapoğlu, 1999), several studies have shown that gender is an important factor in value differences (Demirutku, 2007; Kuzgun & Sevim, 2004; Sağnak, 2003; Voltan-Acar et al. 1996; Bacanlı, 2000).

Another finding of the study was that age was an important factor in "Achievement", "Stimulation", and "Conformity". The youngest and the oldest of the participants perceived "Achievement" more important than the other age groups. The enthusiasm and motivation of young teachers may be higher than the others. Also, the old teachers who belong to a generation in which teaching was considered as an important job might have perceived the value "Achievement" more than

the others. Teachers who were 40 years old or younger perceived the dimension “Stimulation” more important than the other age groups. This finding may have resulted because they are risk takers and they like adventure in life. However, teachers who are over the age 40 experienced many things in life and have a realistic point of view and seek for peace. These teachers also perceived “Conformity” as a more important value compared to younger teachers, which was consistent with the findings related to “Stimulation” dimension. Since these teachers are close to being old, they are in need of respecting elders and have a tendency to accept the existed situation instead of changes. In addition, the findings above are consistent with the study of İmamoğlu and Aygün-Karakitapoğlu (1999) who found out that young people differ from their parents in values related to goals. Young people consider more individualistic values whereas their parents consider social-cultural-normative values.

Field of teaching was another factor in different perceptions of teachers in “Hedonism” and “Tradition”. Teachers of Language-Literature perceived “Hedonism” more important compared to teachers of Science-Mathematics. Teachers of Art found “Hedonism” as a more important value compared to teachers of Science-Mathematics. Teachers of Language-Literature, Arts, and Physical Education have more tendencies towards hedonism compared to Class teachers and Science-Mathematics teachers. The reason for this finding might be that pleasure is essential in Literature, Music, Art, and Physical Training. These fields are also considered as hobbies. Furthermore, teachers of both Science-Mathematics and Social Sciences seem to be more traditional than class teachers. Teacher of Theology may have caused the difference here. The study shows that there is positive relationship between religion and tradition (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000). Nevertheless, it is surprising that teachers who study natural sciences considered traditional values as important values.

Type of school the teachers work in also affected the value systems of the teachers. Private school teachers, for instance, perceived “Stimulation”, “Benevolence”, and “Conformity” as important values. This finding may have resulted from private school teachers’ perceiving both social and individual values as important ones or private schools’ having a more heterogenic structure.