

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL DEĞERLERİ
VE ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARI

AYLİN KİRİŞÇİ
07705006

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. ALİ İLKER GÜMÜŞELİ

İSTANBUL
2010

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL DEĞERLERİ
VE ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARI

AYLİN KİRİŞÇİ
07705006

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 01.04.2010
Tezin Savunulduğu Tarih: 12.05.2010

Tez Oy birliği ile başarılı bulunmuştur.

Unvan Ad Soyad

İmza

Tez Danışmanı:
Jüri Üyeleri:

Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ
Yrd. Doç. Dr. Erkan TABANCALI
Yrd. Doç. Dr. Muharrem KÖKLÜ

İSTANBUL
2010

ÖZ

ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL DEĞERLERİ VE ÇATIŞMA YAKLAŞIMLARI

Aylin Kirişçi
Nisan, 2010

Bu çalışmanın genel amacı, çeşitli sosyo-ekonomik çevrelerden gelen, farklı duygusal olgunlukta, etnik yapıda, değişik ilgi ve yeteneklere sahip, kendilerine özgü ihtiyaçları ve bakış açıları olan öğretmenlerin kişisel değer yargılarını ortaya koymak ve çatışmayı nasıl algıladıklarını, bir başka deyişle, çatışmaya dair değer yargılarını yani çatışma yaklaşımlarını belirlemek; değer yargıları ve çatışma yaklaşımları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını gözlemlemek ve bütün bunları kültürel açıdan yorumlayabilmektir.

Araştırmanın verileri İstanbul ili Şişli ve Esenler ilçelerinde çalışan 367 kişilik örneklem grubuna anket uygulanarak toplanmıştır. Anket formunun birinci bölümünde, anketi yanıtlayan öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren 7 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. İkinci bölümünde, 57 maddelik kısa adı “SVS” olan “Schwarz Değerler Ölçeği (Schwarz Value Survey)” bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise 22 maddelik “Çatışma Yaklaşımlarını Belirleme Ölçeği” bulunmaktadır. Elde edilen veriler yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, ANOVA, LSD testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı gibi istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmiş, yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır.

Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir: (1) Öğretmenlerin en fazla özaşkınlık, ikinci sırada muhafazakârlık, üçüncü sırada yeniliğe açıklık ve son sırada da özgenişletim değer gurubunda yer aldıkları görülmektedir. (2) Öğretmenlerin yer aldıkları değer gurupları arasında cinsiyet, yaş ve görev yaptıkları ilçe değişkenleri açısından istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar vardır. (3) Öğretmenlerin çatışmaya yönelik geleneksel yaklaşım bakış açısını yansıtan ifadelerinin ortalaması modern yaklaşım bakış açısını yansıtan ifadelerinkine göre daha yüksektir. (4) Öğretmenlerin çatışma yaklaşımları arasında medeni durum değişkeni açısından .05 düzeyinde anlamlı fark vardır. (5) Öğretmenlerin çatışmaya yönelik modern yaklaşım bakış açısına sahip olmaları ile yeniliğe açıklık değer gurubunu tercih etmeleri arasında ve çatışmaya yönelik geleneksel yaklaşım bakış açısına sahip olmaları ile yeniliğe açıklık, muhafazakârlık, özgenişletim ve özaşkınlık değer guruplarını tercih etmeleri arasında .05 anlamlılık seviyesinde pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Anahtar Kelimeler : Değer, Kültür, Çatışma, Öğretmen

ABSTRACT

TEACHERS' CULTURAL VALUES AND CONFLICT APPROACHES

Aylin Kirişçi

April, 2010

The main aim of this study is to figure out the personal value preferences of teachers having various socio-economic and ethnic backgrounds, at different maturity levels, having different interests and abilities, different needs and points of view; and their perceptions of conflicts, in other words, their approaches to conflict; and thus, to determine whether there are statistically significant relationships between their value preferences and approaches to conflict.

The sample of this study consists of 367 teachers working in Şişli and Esenler. The questionnaire has got three parts: 7 multiple choice questions of demographic information, Schwartz's Value Survey consisting of 57 values, and the Survey of Approaches To Conflict which consists 22 items. Data were analyzed by percentage, arithmetical mean, standard deviation, and series of t-tests, ANOVA and LSD tests and Pearson product –correlation.

It is found out that (1) teachers prefer mostly self-transcendence, secondly conservation, thirdly openness to change and lastly self-enhancement as a value dimension; (2) there are significant differences ($p < .05$) between the value dimensions of teachers and their gender, age and county characteristics; (3) the mean of the traditional approach statements of teachers towards conflict is higher than the mean of their modern approach statements; (4) according to their marital statuses there is a significant difference at .05 level between the approaches of teachers to conflict; (5) there are scientifically significant positive correlations between the modern approaches of teachers to conflict and the value they place on openness to change dimension, and their traditional approaches to conflict and the value they place on openness to change, conservatism, self-enhancement and self-transcendence value groups.

Key Words : Value, Culture, Conflict, Teacher

ÖNSÖZ

Eğitim örgütlerinde ilişkiler ve iletişimin rolü çok büyüktür. Öğretmenlerin nelere değer verdikleri, neler için uyuşmazlığa, çatışmaya girecekleri ve çatışma durumlarında nasıl davranacakları değer yargılarıyla oldukça ilişkilidir. Okulda çeşitli değerlerin bir arada bulunması ve birbiriyle çatışması ise okulun örgüt özelliklerinden birisidir. Zaten demokratik toplumlarda farklılıklardan doğan çatışmalara rastlanması oldukça doğal bir durumdur denilebilir. Bu noktadan hareketle, bu araştırmada öğretmenlerin kültürel değer yargılarını ve çatışma yaklaşımlarını belirleyerek, aralarında herhangi bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak hedeflenmiştir.

Araştırmanın birinci bölümünü oluşturan giriş kısmında, araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıtlıları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır. Araştırmanın ikinci bölümünde kültür, değer, milli kültür, çatışma ve çatışma yaklaşımları başta olmak üzere çalışmada ele alınan bütün kavramlar açıklanmış, birbirleriyle olan etkileri incelenmeye çalışılmış ve değerler ile çatışma alanında yurt içi ve dışında yapılmış belli başlı çalışmalara yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü bölümü araştırma yöntemine ayrılmıştır. Dördüncü bölüm istatistiksel analizleri, bulguları ve yorumları içerirken, son bölüm olan beşinci bölümde ise araştırma sonuçları ve öneriler yer almaktadır.

Araştırmanın her aşamasında değerli bilgi ve birikimlerini benimle paylaşan tez danışmanım sayın hocam Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli'ne, katkısı olan bütün akademisyenlere ve hocalarıma, anketi cevaplayan değerli meslektaşlarıma ve maddi manevi destekleri ile daima yanımda olduklarını bildiğim sevgili aileme çok teşekkür ederim.

İstanbul, Nisan 2010

Aylin Kirişçi

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEZ ONAY SAYFASI	
ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar.....	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Kültür Kavramı	8
2.1.1. Kültürü Oluşturan Öğeler.....	10
2.2. Değer Kavramı	13
2.2.1. Değer Kavramıyla İlgili Benzer Kavramlar	15
2.2.1.1. Varsayım	15
2.2.1.2. Norm (Kural)	15
2.2.1.3. İnanç	16
2.2.1.4. Tutum	17
2.2.2. Değerlerin İşlevleri	18
2.2.2.1. Standart İşlevler	18
2.2.2.2. Karar Verme ve Çatışmaları Çözme İşlevi.....	19
2.2.2.3. Motivasyonel İşlevi.....	19
2.2.2.4. Yüksek-Alçak Düzey İşlevi.....	20
2.2.2.5. Davranış Yaptırım İşlevi	20
2.2.3. Değerlerin Temel Özellikleri	20
2.2.4. Değerlerin Sınıflandırılması	20
2.3. Kültür ve Değer İlişkisi	21
2.4. Milli Kültür	23

2.4.1. Hall ve Hall'ün Milli Kültür Araştırması.....	24
2.4.2. Trompenaars'ın Milli Kültür Araştırması	24
2.4.3. Hofstede'nin Milli Kültür Araştırması	25
2.4.4. Schwartz'a Göre Milli Kültür	27
2.4.5. GLOBE Projesi.....	28
2.5. Araştırma Modeli Olarak Schwartz Değerler Teorisi	29
2.5.1. Değerlerin Birbirleriyle Olan İlişkileri	32
2.5.2. Değerleri Etkileyen Öteki Değişkenler	33
2.6. Türk Kültürü ve Değerleri	35
2.6.1. Türk Kültürünün Tarihçesi.....	35
2.6.2. Türk Kültürünün Özellikleri.....	37
2.7. Çatışma	40
2.7.1. Çatışmaya Yönelik Yönetimsel Yaklaşımlar	41
2.7.1.1. Klasik ya da Geleneksel Yaklaşım	42
2.7.1.2. Neoklasik ya da Davranışsal Yaklaşım.....	43
2.7.1.3. Modern ya da Etkileşimci Yaklaşım.....	44
2.8. Çatışma Türleri.....	45
2.8.1. Çatışmaya Taraf Olma Durumuna Göre Gruplandırma	45
2.8.2. Çatışmanın Niteliğine Göre Gruplandırma	46
2.8.3. Çatışmanın Örgüt İçindeki Yerine Göre Gruplandırma	46
2.8.4. Çatışmanın Ortaya Çıkma Şekline Göre Gruplandırma	47
2.8.5. Çatışmanın Açıklık Derecesine Göre Gruplandırma	47
2.9. Çatışmanın Sonuçları.....	48
2.10. Çatışma Yönetimi.....	49
2.10.1. Tümleştirme Stili	51
2.10.2. Ödün Verme Stili.....	52
2.10.3. Hükmetme Stili.....	52
2.10.4. Kaçınma Stili	53
2.10.5. Uzlaşma Stili	54
2.11. İlgili Araştırmalar	54
2.11.1. Değerlerle İlgili Araştırmalar	54
2.11.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	55
2.11.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	59
2.11.2 Çatışma İle İlgili Araştırmalar.....	61
2.11.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	61
2.11.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	63
3. YÖNTEM.....	66

3.1. Araştırma Modeli	66
3.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi	66
3.3. Veri Toplama ve Ölçme Aracı	66
3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	68
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	70
4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik ve Sosyo-Kültürel Özellikleri	70
4.2. Öğretmenlerin Değer Tercihlerine İlişkin Bulgular	73
4.2.1. Öğretmenlerin Demografik Ve Sosyo Ekonomik Özelliklerine Göre Hayatlarını Yönlendiren Değerler Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular ..75	
4.2.1.1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Değer Tercihleri	75
4.2.1.2 Yaşa Göre Öğretmenlerin Değer Tercihleri	77
4.2.1.3 Mezun Olunan Okula Göre Öğretmenlerin Değer Tercihleri	79
4.2.1.4 Meslekteki Deneyim Süresine Göre Öğretmenlerin Değer Tercihleri.....	81
4.2.1.5 Görev Yapılan Kademeye Göre Öğretmenlerin Değer Tercihleri..	83
4.2.1.6 Medeni Hallerine Göre Öğretmenlerin Değer Tercihleri.....	84
4.2.1.7 Memleketlerine Göre Öğretmenlerin Değer Tercihleri	85
4.2.1.8 Görev Yapılan İlçeye Göre Öğretmenlerin Değer Tercihleri.....	86
4.3. Öğretmenlerinin Çatışma Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular	88
4.3.1. Öğretmenlerin Demografik Ve Sosyo-Ekonomik Özelliklerine Göre Çatışma Yaklaşımları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular	89
4.3.1.1 Cinsiyete Göre Çatışma Yaklaşımları.....	89
4.3.1.2 Yaş Gruplarına Göre Çatışma Yaklaşımları.....	90
4.3.1.3 Mezun Olunan Okula Göre Çatışma Yaklaşımları	91
4.3.1.4. Mesleki Deneyim Süresine Göre Çatışma Yaklaşımları.....	93
4.3.1.5 Görev Yapılan Kademeye Göre Çatışma Yaklaşımları	94
4.3.1.6 Medeni Hale Göre Çatışma Yaklaşımları	95
4.3.1.7 Memlekete Göre Çatışma Yaklaşımları	96
4.3.1.8 İlçeye Göre Çatışma Yaklaşımları	97
4.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hayatlarını Yönlendiren Değerleri ile Çatışma Yaklaşımları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular.....	98
4.4.1. Bağımlı Değişkeni Modern Yaklaşım Olan Regresyon Analizleri	98
4.4.2. Bağımlı Değişkeni Geleneksel Yaklaşım olan Regresyon Analizleri	100
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	103
5.1. Sonuçlar	103
5.2. Öneriler	105
5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler.....	105

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	106
KAYNAKÇA.....	107
EKLER	116
Ek 1. Anket Uygulama İzin Yazısı	117
Ek 2. Anket Formları.....	119
Ek 3. Anket Kullanım İzinleri.....	126
Ek 4. Şişli ve Esenler İlçesi Resmi İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları ve Öğretmen Sayıları	127
ÖZGEÇMİŞ.....	129

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1: Değer-Tutum Karşılaştırması	18
Tablo 2: Schwartz Değer Tipleri ve Hofstede Bireycilik/Toplulukçuluk Değer Boyutları	34
Tablo 3: Çatışma Türleri	45
Tablo 4: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	70
Tablo 5: Öğretmenlerin Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	71
Tablo 6: Öğretmenlerin Mezun olduğu Okul Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	71
Tablo 7: Öğretmenlerin Kademe Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	71
Tablo 8: Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süresi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	72
Tablo 9: Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	72
Tablo 10: Öğretmenlerin Memleket Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri	72
Tablo 11: Öğretmenlerin İlçe Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	72
Tablo 12: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hayatlarını Yönlendiren Değerler Anketinin Alt Boyutlarında Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtlara İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	73
Tablo 13: Değer Faktörlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Bağımsız Örneklerde t-Testi Sonuçları	75
Tablo 14: Yaşa Göre Öğretmenlerin Hayatlarını Yönlendiren Değer Tercihlerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	77
Tablo 15: Değer Faktörlerinin Yaş Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	77
Tablo 16: Özdeşlik Faktörüne Ait Yaş Değişkeni Açısından Kaynaklanan Farkın Kaynağına İlişkin LSD Testi Sonuçları.....	78
Tablo 17: Mezun Olunan Okula Göre Öğretmenlerin Hayatlarını Yönlendiren Değer Tercihlerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	79
Tablo 18: Değer Faktörlerinin Mezuniyet Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	80
Tablo 19: Meslekteki Deneyim Süresine Göre Öğretmenlerin Hayatlarını Yönlendiren Değer Tercihlerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	81
Tablo 20: Değer Faktörlerinin Mesleki Deneyim Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	82
Tablo 21: Görev Yapılan Kademe Göre Öğretmenlerin Hayatlarını Yönlendiren Değer Tercihlerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	83

Tablo 22: Değer Faktörlerinin Kademe Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	83
Tablo 23: Değer Faktörlerinin Medeni Hal Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Bağımsız Örneklerde t-Testi Sonuçları.....	84
Tablo 24: Memleket Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hayatlarını Yönlendiren Değer Tercihlerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	85
Tablo 25: Değer Faktörlerinin Memleket Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	86
Tablo 26: Değer Faktörlerinin İlçe Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Bağımsız Örneklerde t-Testi Sonuçları.....	87
Tablo 27: Öğretmenlerin Çatışmaya Yönelik Yaklaşımları Belirleme Ölçeğinin Alt Boyutlarında Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtlara İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	88
Tablo 28: Çatışma Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Bağımsız Örneklerde t-Testi Sonuçları.....	89
Tablo 29: Yaş Guruplarına Göre Öğretmenlerin Hayatlarını Yönlendiren Değer Tercihlerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	90
Tablo 30: Çatışma Yaklaşımlarının Yaş Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	91
Tablo 31: Mezun Olunan Okula Göre Öğretmenlerin Hayatlarını Yönlendiren Değer Tercihlerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	91
Tablo 32: Çatışma Yaklaşımlarının Mezuniyet Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	92
Tablo 33: Mesleki Deneyim Süresine Göre Öğretmenlerin Hayatlarını Yönlendiren Değer Tercihlerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	93
Tablo 34: Çatışma Yaklaşımlarının Mesleki Deneyim Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	93
Tablo 35: Görev yapılan Kademeye Göre Öğretmenlerin Hayatlarını Yönlendiren Değer Tercihlerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri.....	94
Tablo 36: Çatışma Yaklaşımlarının Kademe Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	94
Tablo 37: Çatışma Yaklaşımlarının Medeni Hal Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Bağımsız Örneklerde t-Testi Sonuçları	95
Tablo 38: Memlekete Göre Öğretmenlerin Hayatlarını Yönlendiren Değer Tercihlerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri	96

Tablo 39: Çatışma Yaklaşımlarının Memleket Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	97
Tablo 40: Çatışma Yaklaşımlarının İlçe Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Bağımsız Örneklerde t-Testi Sonuçları.....	97
Tablo 41: Modern Yaklaşım Değişkeni ile Yeniliğe Açıklık Değişkeni Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları.....	98
Tablo 42: Modern Yaklaşım Değişkeni ile Muhafazakârlık Değişkeni Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları.....	99
Tablo 43: Modern Yaklaşım Değişkeni ile Özgenişletim Değişkeni Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları.....	99
Tablo 44: Modern Yaklaşım Değişkeni ile Özaşkınlık Değişkeni Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları.....	99
Tablo 45: Geleneksel Yaklaşım Değişkeni ile Yeniliğe Açıklık Değişkeni Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları	100
Tablo 46: Geleneksel Yaklaşım Değişkeni ile Muhafazakârlık Değişkeni Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 47: Geleneksel Yaklaşım Değişkeni ile Özgenişletim Değişkeni Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları.....	101
Tablo 48: Geleneksel Yaklaşım Değişkeni ile Özaşkınlık Değişkeni Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları.....	102

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1: Schwartz Değer Grupları ve Değer Tipleri	33
Şekil 2: Çatışma Yönetim Stilleri.....	51

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Kültür, bireyin nelere değer verdiklerini, neler için uyuşmazlıklara gireceklerini, uyuşmazlık durumlarında nasıl davranacaklarını ve uyuşmazlıkların ele alındığı kurumların biçimini ve niteliğini belirler (Ross, 1993'den aktaran Karip,2003,56). Buna göre kültür, çatışma ve işbirliğinin yapısını belirleyen temel etkidir. Nelerin çatışma nedeni olabileceği, çatışmada tarafların nasıl davranacakları, ne tür çözüm davranışları gösterecekleri, hangi çözümleri iyi bir çözüm olarak görecekları, çatışma çözümünde başvurulacak kurumların türleri ve bu kurumların rolleri kültürlere göre farklılıklar gösterir. Bu nedenle, çatışmaların etkili bir biçimde yönetilebilmesi için tarafların kültürel özelliklerinin de çok iyi irdelenmesi gereklidir denilebilir (Karip,2003,56).

Kültür, çeşitli toplulukları birbirinden farklılaştıran ve bir topluluk içinde, tarihsel bir süreç boyunca gelişmiş, öğrenilen ve paylaşılan değerler, tutumlar ve ortak davranış biçimlerinin bir bütünü olarak belirlenebilir (Hofstede, 1980, 2001; Kluckhohn ve Strodtbeck, 1961; Triandis, 1994; Bodur ve Kabasakal, 2002'den aktaran Harcar, 2005, 9).

Kültürün açıklanmasında sık sık kullanılan ve iç içe girmiş gibi görünen kurallar (normlar), değerler, inançlar, tutumlar vb. pek çok kavrama Erdoğan(1997,123)'ın da belirttiği gibi "kültürü oluşturan öğeler" denilebilir. Araştırmada ölçülmeye çalışılan değer yargıları, kültürü oluşturan manevi unsurlardandır. Mânevi unsurlar elle tutulup, gözle görülmeyen daha belirsiz kavramlar olmasına rağmen, çoğu zaman o toplumun kültürü açısından en önemli unsurları teşkil eder (Harcar, 2005, 16).

Çatışma ise, birey ya da grupların içlerinde ve aralarında çeşitli nedenlerden kaynaklanan anlaşmazlık, zıtlasma, uyumsuzluk, bir birine ters düşme biçiminde

ortaya çıkan ve iyi yönetilmediği durumda örgüte ve bireylere zararlı olabilen dinamik bir etkileşim sürecidir (Gümüşeli, 1994, 28).

Kültür farklılıklarında kaynaklanan çatışma olgusu ise şu şekilde özetlenebilir (Karip,2003,53):

“Taraflar arasında ciddi kültürel farklılıklar olması, önyargılar ve yanlış anlamalar oluşmasına neden olabilir. Bireyler içinde buldukları kültürü ya da toplumsal çevreyi her şeyin merkezi olarak aldığı; dışarıda kalan bireyler, kültürler ve davranışlar bireyin bağlı olduğu kültüre veya gruba referansla değerlendirilir. Tarafların beklentileri, normları, değerleri ve konuşma biçimleri farklılıklar gösterebilir. Bu farklılıklar çatışma için bitek bir zemin oluştururken, yapıcı bir çözüm için engeller ortaya çıkarırlar.”

İnsanların farklı kişilik, değer, kültürel özelliklerinden dolayı çatışmaların ortaya çıkmasını oldukça doğal bulan Gümüşeli (1994, 2) ise bu durumu ve okullardaki yansımalarını şöyle ifade etmektedir:

“Doğası gereği insan farklı istek, çıkar, gereksinim, hedef, değer, tercih, zevk ve kişilik özelliklerine sahiptir. Bu kadar çok çeşitliliğe sahip olan insanın bulunduğu her mekânda farklılıktan kaynaklanan bireyler arası çatışmanın olması da kaçınılmazdır. Özellikle temel girdisinde, sürecinde ve çıktısında insan olan okullarda çatışma daha da belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü okulların toplumsal işlevi nedeniyle öğretmenler, öğrenciler, veliler, yöneticiler ve toplumdaki diğer gruplar içinde ve arasında çatışma için elverişli bir ortam her zaman vardır.”

Şişman(2002, 101)’ın da belirttiği gibi okullardaki insan ilişkileri, bürokratik kurallardan daha çok ortak değerler etrafında gerçekleşmektedir. Çünkü okul, değer üreten, değerlere göre işleyen ve belirli değerleri gerçekleştirmeye çalışan bir örgüttür. Okulda çeşitli değerlerin bir arada bulunması ve birbiriyle çatışması ise okulun örgüt özelliklerinden birisidir.

Çatışmaya ilişkin algılar, davranışlar ve tutumlar bireysel yaşantılara göre farklılık göstermekle birlikte, bireyin içinde yaşadığı, çalıştığı ve birlikte olduğu toplumsal çevrede, toplumsal birimler düzeyinde, ortak anlayış ve yargılar oluşturduğunu belirten Karip (2003,54); kültürel özelliklerden, değer farklılıklardan kaynaklanan çatışmayı yönetebilmek için çatışmada taraf olanların çatışmayı anlayabilmek adına şu sorulara cevap aramaları gerektiğini belirtir:

- Taraflar çatışmayı nasıl kavramaktadır?
- Taraflar neleri çatışma olarak görmektedir?
- Taraflar için çatışma olarak görülen bir olayın anlamı nedir?
- Çatışma durumlarına verilen önem ve ağırlık nedir?
- Taraflar çatışmada hangi davranışları kabul edilebilir görmektedir?

- Tarafların çatışma ile ilgili davranışlarını etkileyen toplumsal ve kültürel etkenler nelerdir?
- Toplumsal ve kültürel genellemeler nedeniyle tarafların diğer tarafa ilişkin doğru olmayan varsayımları nelerdir?
- Tarafların toplumsal ve kültürel yönden benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

Bireyler, içinde buldukları yerel kültür içinde tutumlar, değerler ve yargılar oluştururlar. Birey, aile ortamında ve yetiştiği toplumsal çevre içinde hangi durumlarda çatışmaya gireceğini, çatışma sürecinde nasıl davranacağını, nasıl tepki göstereceğini ve çatışmanın sonuçlarını nasıl karşılayacağını öğrenir(Karip,2003,55). Eğitim örgütleri açısından ise eğitim yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler, okul toplumundan oluşan çeşitli gruplar sürekli etkileşim içindedir. Okullarda her yaştan ve etnik gruptan farklı zekâ ve kültür düzeyinde, çeşitli sosyo-ekonomik çevreden gelen, farklı duygusal olgunlukta, değişik ilgi ve yeteneğe sahip olan bireyler bir arada yaşamaktadır. Bu gruplardan her birinin kendine özgü ihtiyaçları, bakış açıları, beklentileri, kısacası değer yargıları vardır. Bu durum ise zaman zaman gayet doğal bir şekilde çatışmalara sebep olmaktadır denilebilir.

Önemli olan çatışmanın doğru analiz edilebilmesi ve kişisel ve kurumsal amaçlara zarar vermeden iyi yönetilebilmesidir. Bu da tarafların çatışmaya ilişkin değerlerinin, tutumlarının ve yargılarının incelenmesini gerektirir. Yani bir başka deyişle bireyin çatışmaya olan yaklaşımının incelenmesini gerektirir denilebilir.

Bu araştırma öncesinde yapılan literatür taramasında Türkiye’de Eğitim Bilimleri alanında Çatışma Yönetimi ve Çatışma Yönetimi Stilleri konusunda çokça çalışmanın yapıldığı gözlenmektedir. Ancak kültürel değer boyutları ile çatışma yaklaşımları açısından her hangi bir araştırma yapılmamıştır. Bu eksikliği kapatmak adına öğretmenlerin kültürel değerleri ve çatışmaya yaklaşımları araştırılmaya değer görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, İstanbul ili Şişli ve Esenler ilçesinde görevli öğretmenlerin değerlerinin ve çatışma yaklaşımlarının neler olduğunu belirlemek ve bu değerler ile çatışma yaklaşımları arasında her hangi bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmayla cevaplandırılacak sorular şunlardır:

1. Öğretmenlerin kültürel değer boyutları nelerdir?
2. Öğretmenlerin değer grupları; cinsiyet, hizmet süresi, yaş, mezun olunan okul, görev yapılan kademe, memleket ve görev yapılan ilçeye göre anlamlı farklılık gösteriyor mu?
3. Öğretmenlerin çatışmaya yaklaşımları nasıldır?
4. Öğretmenlerin çatışmaya yaklaşımları; cinsiyet, hizmet süresi, yaş, mezun olunan okul, görev yapılan kademe, memleket ve görev yapılan ilçeye göre anlamlı farklılık gösteriyor mu?
5. Öğretmenlerin kültürel değer boyutları ile çatışma yaklaşımları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ulus kültürünün çatışma yönetimine etkisi konusunda özellikle son yıllarda yurt dışında pek çok araştırma yapılmıştır (örneğin Ting-Toomey, Gao, Trubisky, Yang, Kim, Lin ve Nishida,1991; Kozan, 1989; Elsayed-Ekhouly ve Buda, 1996). Bu çalışmalar kültürel özellikleri bakımından ulusları birbirleriyle karşılaştırmaktadırlar. Çoğunlukla da bireysel-kolektivist kültür ayrımına değinmekte, aynı ülke içindeki kültürel farklılıkları ise es geçmektedirler(Kozan ve Ergin, 1998, 249).

Bu çalışma aynı ülke içinde var olan kültürel farklılıklar konusuna değinmekte, kültürlerin çok nadir olarak homojen olduğunu; bölgesel, dinsel, dilsel, sosyo-ekonomik sebeplerden dolayı aynı ulus kültür içinde alt-kültürlerin oluştuğunu göstermeyi amaçlamaktadır. Kozan ve Ergin(1998,250)'in de belirttiği üzere ülkemiz gibi oldukça geleneksel bir kalıptan daha endüstriyel ve modern bir yapıya geçen toplumlarda mutlaka kültürel farklılıklar doğacaktır, çünkü toplumsal değişiklikler bir anda olamaz. Bazı kesimler değişikliklere kısa zamanda uyum sağlarken, bazıları için zaman gereklidir.

Bu açıdan uluslararası kültürel çatışmaları araştırmanın yanı sıra ulus-içi kültür çatışmalarını araştırmak da çok önemlidir. Böylece örgütsel çatışmaları ve çatışma yönetimini anlayabilmek daha da kolaylaşacaktır. Bu durum eğitim örgütleri için de geçerlidir, hatta insan ilişkilerinin çok yoğun bir şekilde yaşandığı eğitim örgütleri için çok daha önemlidir denebilir.

Demokratik toplumlarda farklılıklardan doğan çatışmalara rastlanması oldukça doğal bir durumdur. Bu açıdan etkileşim içinde çalışan okul müdürü ile öğretmenler arasında ve öğretmenlerin kendi aralarında, zaman zaman çatışma yaşanması çok doğal ve kaçınılmazdır. Hatta örgütlerin daha verimli ve etkili olabilmeleri için çatışmanın desteklenmesi bile söz konusudur. Ancak literatür incelemesinde de görüldüğü gibi çatışma belli bir düzeye kadar olumludur; çatışmanın olumsuz, yıkıcı sonuçlarından kaçınabilmek için çatışmanın iyi yönetilmesi gereklidir denilebilir.

Çatışmaları doğru yönetebilmenin anahtarlarından biri çatışmanın kaynağının ne olduğunun ve çatışmaya olan yaklaşımların nasıl olduğunun doğru tespit edilmesidir. Bu açıdan öğretmenlerin çatışmaya olan yaklaşımlarını şekillendiren etkenleri araştırmak da önem kazanmaktadır.

Bütün bu sebeplerden ötürü araştırmayla toplanacak verilerin, özellikle:

1. Öğretmenlerin kültürel değer boyutları ve çatışma yaklaşımları arasında ilişki olup olmadığını saptayarak bu konuda bilinç kazandıracağı;
2. Çatışmaya yaklaşım açısından, öğretmenler arasında kültürel değerlerden kaynaklanan anlamlı bir farkın oluşup oluşmadığının anlaşılmasına katkıda bulunacağı;
3. Ulus kültürü açısından üzerinde düşünme, tartışma ve yeni araştırma olanakları yaratacağı, yapılan araştırmaları güncelleştireceği ve;
4. Eğitim Bilimleri alanında literatür boşluğunu dolduracağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırma kapsamında yapılan anket çalışmasının veri toplamak için uygun bir araç olduğu;
2. Anket uygulanan örnek grubunun yeterli olduğu ve ana kütleyi anlamlı bir şekilde temsil ettiği;
3. Anket uygulanan katılımcıların soruları doğru algılayarak içtenlikle cevaplandığı;
4. Anketi uygulayan anketörlerin katılımcıları hiçbir şekilde etkilemedikleri;
5. Elde edilen verileri test etmek için kullanılan istatistikî tekniklerin araştırma amacına uygun olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma İstanbul ili Şişli ve Esenler ilçesi resmi okullarında görev yapan öğretmenler ve 2008-2009 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırmada test edilecek değerler, Schwartz'ın dört değer gurubuyla sınırlıdır.
3. Araştırmada test edilecek çatışma yaklaşımları geleneksel ve modern yaklaşım olmak üzere iki tür ile sınırlıdır.
4. Öğretmenlerin değer tercihleriyle çatışma yaklaşımlarını etkilediği varsayılan değişkenler, cinsiyet, yaş, mezun olunan okul, mesleki kıdem, görev yapılan kademe, memleket, görev yapılan ilçe olmak üzere sekiz değişken ile sınırlıdır.
5. En az bir yıl görev yapan öğretmenler araştırma kapsamına alınmıştır.

1.6. Tanımlar

Kültür: Çeşitli toplulukları birbirinden farklılaştıran ve bir topluluk içinde, tarihsel bir süreç boyunca gelişmiş, öğrenilen ve paylaşılan değerler, tutumlar ve ortak davranış biçimlerinin bir bütünü olarak belirlenmiştir (Hofstede, 1980, 2001; Kluckhohn ve Strodtbeck, 1961; Triandis, 1994; Bodur ve Kabasakal, 2002'den aktaran Harcar, 2005, 9).

Değer: İnsanların davranışlarını yönlendirmede ve belirlemede, kendileri de dahil olmak üzere insanları ve olayları değerlendirmede kullandıkları ölçütler; ideal ve arzu edilen davranış ve yaşam biçimlerini ifade eden, belirli somut koşulları ve nesnelere aşan üst-düzey kavramlar; veya doğru kararlara varılmasında bireylere yardımcı olan genel ilkeler gibi çeşitli şekillerde ele alınmakta; tutumların, ideolojilerin, ahlâki yargıların ve çeşitli davranışların önemli belirleyicileri olarak düşünülmektedir (Feather, 1980; Kluckhohn, 1951; Kluckhohn ve Strodtbeck, 1961; Rokeach, 1973; Schwartz, 1992'den aktaran Harcar, 2005, 22).

Ulus kültür: Yaşam süreci içinde kazanılan ve bir toplumu diğerlerinden ayıran beşeri düşünce sisteminin toplu bir programlamasıdır (Hofstede,1980).

Çatışma: Birey ya da grupların içlerinde ve aralarında çeşitli nedenlerden kaynaklanan anlaşmazlık, zıtlık, uyumsuzluk, bir birine ters düşme biçiminde ortaya çıkan ve iyi yönetilmediği durumda örgüte ve bireylere zararlı olabilen dinamik bir etkileşim sürecidir (Gümüseli, 1994, 21). Araştırmada “çatışma” olgusu

ile öğretmenlerin örgüt içinde kendi aralarında ve yöneticilerle düştükleri anlaşmazlık, uyumsuzluk, zıtlama durumu kastedilmektedir.

Memleket: Öğretmenlerin kendilerini ait hissettikleri, nerelisiniz sorusuna cevap olarak verdikleri coğrafi bölge. Araştırma anketinde öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren birinci bölümde “Nerelisiniz?” sorusu sorulmuş, cevap olarak da 7 adet coğrafi bölge sıralanmıştır. Doğum yeri, nüfusa kayıtlı olunan yer, son 10 yılın geçirildiği yer, en uzun süre ikamet edilen yer vb. soruların kişinin duygusal olarak kendisini ait hissettiği yer olarak algılanamayacağı düşünülerek amaca en uygun sorunun “Nerelisiniz?” olduğuna karar verilmiş ve bu doğrultuda öğretmenlerin kendilerini ait hissettikleri yere araştırma kapsamında “memleket” denilmiştir. Bu nedenle bu araştırmada memleket sözcüğüyle öğretmenlerin kendilerini ait hissettikleri, nerelisiniz sorusuna cevap olarak verdikleri coğrafi bölge kastedilmektedir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde kültür ve değer; çatışma ve çatışma yönetimi ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilecektir.

2.1. Kültür Kavramı

“Kültür” kavramı sıkça kullanılan bir kavramdır; ancak kaynaklarda üzerinde hemfikir olunmuş ortak bir tanımına rastlanmamaktadır. Etimolojisi, "toprağı sürmek, işlemek" anlamına gelen Latince *colere* kelimesine dayanır. Bu kök *cultivate* (ekip biçme, yetiştirme, geliştirme) ve *agriculture* (tarım) gibi kelimelerde de görülür (Wallerstein, 1993, 267).

Kültür TDK tarafından “tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü”(TDK,[25.10.2008] olarak tanımlanmaktadır.

Bazı biliminsanları ise kültür kavramının toplumun maddi özelliklerini içermediğini savunur. Ziya Gökalp (1977,3) ise kültür(hars)-medeniyet farklılığı üzerinde durur; kültürü milli, medeniyeti ise milletlerarası olarak kabul eder. Güvenç (1985, 1)'e göre kültür, insanların neden birbirlerine benzediklerini, neden benzemediklerini ve neden değiştiklerini açıklar.

En geniş anlamda, insan toplumunun sembolik ve öğrenilmiş yönlerini anlatan genel bir terim olan kültür; sosyal antropologlarda ise bilgi, inanç, sanat, ahlak ve gelenek olarak öğrenilmiş yapıyı göstermekte, bir başka ifadeyle kültür ve medeniyetin aynı şey olduğunu savunmaktadır. Ancak bu yaklaşım İngilizce ve Fransızca bakımından mümkün olmakla birlikte, Almancadaki, ‘sembollerini ve değerlerini anlatan “kultur” ile ‘toplumun örgütlenmesiyle ilgili olan “zivilization” ayrımına pek uymamaktadır (Marshall, 1999, 442’den aktaran Çelik, 2006,46). Güvenç (1991, 101) de bu anlamda kültür ve medeniyet arasında bir ayrıma gitmeden, onu, “bir toplumun üyesi

olarak, insanoğlunun öğrendiği bilgi, sanat, gelenek, görenek ve benzeri alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütün” olarak tanımlanmaktadır. Sosyolojide kültür kavramı, bir toplumun üyeleri ya da bir toplum içindeki grupların yaşam biçimlerine, onların nasıl giyindiklerine, törelerine, çalışma kalıplarına ve dinsel törenlerine göndermede bulunur (Giddens, 2003, 43’den aktaran Çelik, 2006, 47). Bu yaklaşımlar da gösteriyor ki kültür kavramı her disiplinin kendi içerik ve sınırları içinde farklı anlamlar kazanmaktadır. Belki de bu yüzden hemen her disiplinin teknik bir kavram olarak aldığı kültür kavramının üzerinde uzlaşmış ortak bir tanımına gidilememektedir (Çelik, 2006, 47).

Ancak kültür için şu bir kaç tanım örnek olarak verilebilir: “geleneksel fikirler ve bunlara bağlı olan değerler”, “öğrenilmiş davranışların bir bütün olarak nesilden nesile aktarılması”, “paylaşılan semboller ve anlamlar”, “bir grubun davranışlarında önceden tahmin edilebilir ve belirli farklılıklara yol açan deneyimler”, “davranışları bir sisteme oturtan fikir, uygulama, norm ve anlamlar bütünü”, “kendini oluşturan parçalar üzerinde kapsamlı bir etkiye sahip olan bir üst düzen”, “birbirleriyle ilişki içinde ve birbirlerine karmaşık bir biçimde bağlı olan parçalardan oluşmuş sistem”, ve “bilişsel programlama ve yazılım” (Kağıtçıbaşı, 2000, 36-37).

Sosyoloji ve kültür antropolojisinin “bir toplumun bütün hayatı ve yaşam tarzı” olarak gördüğü “kültür” ile ilgili bir değerlendirme yapmadan önce hangi kültür düzeyinden söz edildiğinin belirlenmesinde yarar vardır. Örneğin, milli (ulusal) kültür, örgüt (şirket) kültürü gibi. Ulusal kültür, çocukluktan itibaren edinilen değer, inanç ve varsayımları kapsamakta ve Hofstede (1980, 1983) tarafından, “yaşam süreci içinde kazanılan ve bir toplumu diğerlerinden ayıran beşeri düşünce sisteminin toplu bir programlaması” olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla kültürün belirleyici unsurları arasında sosyal yapı, eğitim, din, dil, ekonomik ve politik felsefe yer almaktadır.

Ziya Gökalp’le birlikte öne çıkan kavram da ‘millî kültür’dür; ‘millî’ nitelemesinin öne çıkması, çok milletlilik esasına dayanan imparatorluk yapısı çözüldükçe, ufukta görünen millî devletin dayanağı olacak ‘millet’ kültürünü kurma ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Bu anlamda milli kültür, ortak değerler ve amaçlar etrafında yeni bir sosyal yapılanmayı ve milleti kapsayan bir birleştiriciliği ifade ediyordu (Özarpınar, 1998, 48).

Örgüt kültürü ise Deshpande ve Webster'in tanımına göre, bireye örgütsel işleyişini anlamada yardımcı olan ve yine bireye örgüt içindeki davranışları ile ilgili normlar sağlayan ortak değer yargıları ve inançlar düzeyidir (Eren, 2001,54).

Dolayısı ile, kültür ne şekilde tanımlanırsa tanımlansın, her kavram gibi kendine özgü çeşitli özellikler taşımaktadır. Belirleyici bir niteliğe sahip bu özellikler Turan tarafından; toplumsallık, tarihsellik, öğrenilebilirlik, işlevsellik ve değişkenlik olarak özetlenmiştir (Turan, 1994,20). Güvenç'in, kültürün temel öğelerine ilişkin sıralaması ise şu şekildedir: töreler, tarihsel kaynaklar; aile, soy, akrabalık ilişkileri; yerleşimler; üretim/tüketim ilişkileri (ekonomi); yönetim (din, devlet, hukuk); eğitim, bilim; insan; doğal çevre (Güvenç, 1997, 74'den aktaran Harcar, 2005, 9).

Araştırmanın amacına uygun olarak sınırlanması açısından, son yıllarda örgütsel davranış dalı içinde oldukça kabul gören ve yaygın olarak kullanılan şu kültür tanımı esas alınacaktır (Hofstede, 1980, 2001; Kluckhohn ve Strodtbeck, 1961; Triandis, 1994; Bodur ve Kabasakal, 2002; Harcar, 2005): Kültür, çeşitli toplulukları birbirinden farklılaştıran ve bir topluluk içinde, tarihsel bir süreç boyunca gelişmiş, öğrenilen ve paylaşılan değerler, tutumlar ve ortak davranış biçimlerinin bir bütünü olarak belirlenebilir.

Kültür kavramının bazı özellik ve ilkelerini Güvenç(1991, 101-104) şöyle sıralamaktadır: “Kültür öğrenilir; tarihidir ve süreklidir; toplumsaldır; ideal ya da idealleştirilmiş kurallar sistemidir; ihtiyaçları karşılayıcı ve doyum sağlayıcıdır; değişir; bütünleştiricidir ve bir soyutlamadır”.

2.1.1. Kültürü Oluşturan Öğeler

Kültürün açıklanmasında sık sık kullanılan ve iç içe girmiş gibi görünen kurallar (normlar), değerler, inançlar, tutumlar vb. pek çok kavramın kültür tanımı içinde nasıl bir yer teşkil ettiği ve kültürel değerlerin oluşmasıyla da nasıl ilişkilendirilebileceği, “kültürü oluşturan öğeler” başlığı altında incelenebilir. Bu öğeler, maddi ve mânevi kültür öğeleri olarak ikiye ayrılır (Harcar, 2005, 16).

Maddi kültür öğeleri, insanın doğayla etkileşim sonucu meydana getirdiği maddi elemanlar, yani kültürün fizyolojik ihtiyaçları karşılayan yönüdür (Erdoğan, 1997,123-129). Bir toplumun meydana getirdiği araç-gereç ve teknolojinin yanı sıra,

o toplumun düzenlediği ekonomik faaliyetleri de maddi kültürü oluşturur. Sonuç olarak maddi kültür, bir toplumdaki kültürün tüm fiziksel unsurlarını ve onların kullanılış yollarını içerir (Güvenç, 1976, 202'den aktaran Harcar, 2005,16).

Mânevi kültür unsurları olarak adlandırılan yapı ve kurumlar, kültürün psikolojik ve sosyal yönüdür. Zira insan düşüncesinin, inançlarının ve değerlerinin belleksel olması ve maddeleşmeden insan yaşayışını etkileyen bir yapıya sahip olması nedeniyle, belleksel değerler ve bu değerlerin oluşturduğu toplumsal yaşam tarzı, mânevi kültürü oluşturur (Erdoğan, 1997, 123). Değerler, inançlar, gelenek ve görenekler gibi mânevi unsurlar elle tutulup, gözle görülmeyen daha belirsiz kavramlar olmasına rağmen, çoğu zaman o toplumun kültürü açısından en önemli unsurları teşkil eder. İnsanların maddi dünya içinde meydana getirdiği araç-gereç ve teknolojinin yanısıra, inançlarına, değerlerine ve düşünce sistemlerine bağlı olarak oluşturdukları yapı ve kurumlar da, o toplumun mânevi kültürünü teşkil eder (Harcar,2005,17).

Türk sosyolojisinin önemli isimlerinden Ziya Gökalp de maddi ve manevi kültür farklılığına değinmiştir. Ona göre medeniyetin, milletlerarası ve kolayca değiştirilebilir olması ve daha çok maddî kültürle ilgili olması çağdaşlaşmanın, yani Avrupa medeniyetine direnç göstermeden girmenin kolayca gerçekleştirilmesine yaramaktadır. Harsı oluşturan manevi kültür öğeleri ise başka milletlerden alınamazdı (Kaçmazoğlu 1999, 15 aktaran Çelik,). Zira her milletin kültürü, kendi tarihinden, sosyal yaşayışından, törelerinden, ahlakından, toplumsal olaylar karşısındaki duygu ve heyecanlarından, sanatından oluşmakta ve toplumu kendine özgü yapan bir manevi birikimi ifade etmektedir (Özakpınar, 2002, 234'den aktaran Çelik,).

Mânevi kültür öğelerinden en önemlileri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Erdoğan, 1997, 132- 133'den aktaran Harcar, 2005, 18):

Dil; doğa ve diğer insanlarla iletişimi ve insanların tüm ilişkilerinden öğrendiklerini başkalarına aktarmalarını sağlar. Dil, bireyin toplumsal çevresi ile bir iletişim aracıdır ve manaların taşınmasında kullanılan bir işaretler sistemidir. Bu sistem, soyut ve somut kavramları içerir. Kavramların anlamları arasındaki farklılıklar, kültürel farklılıklara neden olur.

Din; en ilkel toplumdaki en gelişmişine kadar, bütün insan toplumlarında yer alan bu kurumun en önemli işlevinin, insanın günlük yaşamı içinde gönül huzuru sağlamak olduğu kabul edilir. Ancak bu gönül huzurunun, farklı kültür ve topluluklardaki her bir birey için ayrı şekilde tanımlanması gereği vardır. Ayrıca bir toplumdaki din ve din kurumları, bilim ve teknoloji de dâhil olmak üzere, sosyo-kültürel “kontrol-kurumları” olarak işlev görür.

Eğitim; bu kurumun kültür içindeki rolü, bilgi, yetenek ve fikirleri doğurması, geliştirmesi ve kültürel değerlerin nesilden nesile aktarılmasıdır. Kültürün gelişmesindeki en etkin rolü eğitim oynamaktadır.

Toplumsal kurumlar/Sosyal yapılar; toplumların kültürel özellikleri, farklı sosyal yapıların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Toplumun yapısı ve temel değerlerinin korunması bakımından zorunlu sayılan nispeten sürekli kurallar topluluğuna toplumsal kurum veya sosyal yapı adı verilir. Bu kurumları belirleyen ve onlara ayırıcı özelliklerini kazandıran ana faktör, bunların içinde yer aldıkları toplumların objektif koşullarıdır.

Dolayısı ile aile, mülkiyet, evlenme vb. kurumlardaki farklılıklar, toplumların sözü edilen koşullarından ve düşünce sistemlerindeki farklılıktan kaynaklanmaktadır. O yüzden, toplumsal düzenin aksamaması için bu düzeni oluşturan din, aile, eğitim, siyaset, hukuk ve politika gibi kurumların o toplumların kültürel değerlerini temel olarak birbirleriyle uyum içinde olmaları gerekir.

İnançlar; ferdin dünyasının bir yönüne ait algı ve bilgilerin devamlı bir organizasyonudur. Toplum fertlerinin inançları, kişilerin zihinsel olgularını, bilgi, efsane ve batıl inançlarını da içine alır. Bir toplumdaki kişilerin aynı konudaki inançları benzer olabilir; inançlar arasındaki benzerlik ne kadar çok ise, o toplumun kültür inançları da o derece kuvvetli ve yaygındır. Bir toplumun devamlılığını sağlayan inançlar toplumsal değişmelere yön verirken, bazı zorunlu kültür değişmelerine karşı da direnmelere yol açabilir.

Tutumlar; kişinin başka kişi, topluluk veya bir objeye karşı inançlarının, hislerinin ve tepkilerinin oluşturduğu sisteme, kişinin, o kişi, toplum ya da objeye karşı tutumu denir. İnsanların tutumları, inançlarıyla birlikte kültürü oluşturan ana öğeler arasında

yer alır. Çünkü toplumu oluşturan kişilerin inanç ve tutumlarının birliği mânevi kültür birliğini oluşturur ki bu da milli kültür kavramı açısından büyük önem taşır.

Kurallar (normlar); kurallar yani normlar, daha ziyade belirli rolleri olan kişilerin uymaları gereken kurallar, emirler ve ölçüler olarak ortaya konur. Kültürel kurallar (normlar), kültürel değerlere dayanır ve bu değerler kişilerin hedefe ulaşmak için seçecekleri yolları sınırlar, neyin doğru neyin yanlış olduğunu belirler, davranışları bu yolla yönetir.

Değerler; Kişiler, gruplar ve toplumları ayıran önemli hislerin oluşturduğu kavramlar ve fikirlerle ilgili topluluklardır. Kültürün düşünsel unsurları içinde yer alan “değerler”, insan davranışlarının ve bu davranışlar yoluyla üretilen kavram ve fikirlerin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır.

2.2. Değer Kavramı

Bir toplum bilim terimi olan “değer” kavramı TDK [25.10.2008] sözlüğünde “nesne ve olayların bir toplum, bir sınıf ya da bir insan bakımından taşıdığı önemi belirleyen niteliği” olarak tanımlanmaktadır. Antropoloji, ekonomi, siyaset bilimi, psikoloji, felsefe ve sosyoloji gibi sosyal bilimlerde kullanılan “değer” kavramı disiplinler arasıdır ve tanımı “kültür” gibi bilim dallarına göre çeşitlilik gösterir. Literatürdeki değişik tanımlamaları şu şekildedir:

Değer kavramı felsefenin konu aldığı bilgi, varlık ve değer olarak sıralanan üç temel unsurdan biridir. Ülken(2007,218)’e göre “değer veya kıymet deyince bizim kendisine muhtaç olduğumuz, kendisini aradığımız, bizi tamamlayan bir şey anlarız. Örneğin “suya muhtacız” dediğimiz zaman kendisine muhtaç olduğumuz için değerli olan bir şeyi ifade ediyoruz. “su bir değerdir” dediğimiz zaman susadığımızda kendisini aradığımız ve kendisiyle ihtiyacımızı tamamladığımız şeyi anlıyoruz”. Ülken için değer, bilgi ve icat sürecidir ve bunun için de ben ve kişiliğe ihtiyaç olduğunu söyler. Yani değer; özne, nesne, eylem ilişkisini ifade eden niteliktir.

Değer tartışmalarının geçmişi neredeyse felsefe kadar eskiye dayanır. Bu anlamda yapılan ilk ciddi çalışma Alman filozof Kant’ın “Ahlakın Metafizik Temelleri” adlı kitabında ortaya konmuştur. İnsan aklının istemek, kavramak ve duymak üzere üç yetisi olduğunu ifade eden Kant, isteme yetisini pratik akıl ya da ahlakla, kavrama yetisini pür akılla, duyma yetisini ise değerle açıklamaktadır (Kılıoğlu, 1990, 307).

Felsefede çok tartışılan konulardan biri de değerin objektifliği, sübjektifliği meselesidir. Bazı felsefeciler değerlerin kişi ve gruplara göre değişen öznel bir yapıya sahip olduğunu savunurken, bazıları da kişi ve gruplardan bağımsız nesnel bir yapıya sahiptir demektedir.

Değerin özneliği-nesneliği meselesi ilk çağlardan beri süregelen en önemli sorunlardan biridir. İlk çağ filozoflarından Sokrates, Platon, Aristoteles'ten 19 ve 20. yy. filozofları Windelband, Rickert, Scheler ve Hartman'a kadar pek çok filozof değerlerin mutlaklığını savunmuşlardır. Rölativist anlayış ise sofistlerden, Nietzsche başta olmak üzere 19 ve 20.yy'da pek çok pozitivist, marksist ve hermönotikçi tarafından savunulmuştur (Toku, 2002,102).

Kişiler arası etkileşimi konu alan; bireylerin grup içerisindeki tutum ve davranışları ve bunların birbirlerine olan etkilerini inceleyen; bireyin duygu düşünce ve niyetlerinin başkaları tarafından nasıl etkilendiği gibi konularla ilgilenen sosyal psikoloji açısından da değer kavramı çok önemlidir ve son zamanlarda üzerinde çokça araştırılma yapılmaktadır.

Sosyal bilimlerde değer ile ilgili olarak yapılan ilk çalışma, değerleri toplumsal içkin olgular olarak tutum ve heyecanlarla birlikte ele alan F. C. Sharp'a aittir. Değerlerin pratiklerin bir ürünü olduğu görüşünden hareketle 1939'dan 1960'a kadar bir dizi araştırma yapan J. Dewey de Sharp'a benzer bir yaklaşım içerisinde olmuştur (Aydın, 2003,126'dan aktaran Arslan, 2006, 27).

Schwartz'ın (1994) sosyal psikolojide geniş ölçüde kabul gören tanımına göre de değerler; "kişinin veya diğer sosyal oluşumların (social entity) hayatına yol gösterici ilkeler olarak hizmet eden, önemlilikleri farklılık gösteren durumlar üzeri (transsituational) arzu edilen amaçlardır".

Kağıtçıbaşı (1985,17)'nin kitabında yer verdiği, çeşitli bilim adamlarının değer tanımları ise şöyledir:

"Harold Fallding'e göre "pek çok kişi veya grup, aynı şeylere, yani paraya yiyeceğe, bilgiye ve eğlenceye değer verir. Ayrıldıkları tek nokta, bunlardan birine verdikleri değerin, başkalarının buna verdikleri değerden farklı olmasıdır". Felsefeci ve antropologlara göre ise "hangisinin arzu edilebilir hangisinin olması gereken olduğudur". Rokeach değerleri "kalıcı bir inanç" olarak tanımlarken, Morris ve Jones "yaşam biçimleri arasındaki tercihler" olarak ifade etmektedir. Kluckhohn ve Strodtbeck'e göre değerler, "dünyanın özellikleri ve insanın dünyadaki yeriyile ilgili temel varsayımlar"dır. Smith, Burner ve White ise değerleri, "kimi

zaman kişinin kendisini değerlendirmesi, seçim yapması ve kendini bir şeye adanması” olarak tanımlamıştır.”

Sonuç olarak, bu tanımlamaların ışığında, değerlere ilişkin ortak iki nokta göze çarpmaktadır; birincisi, tanımların anlamlarda, sonuçlarda, işlev ve hedeflerde yoğunlaşmış olmasıdır. İkincisi ise, değerlerin, tercihler ya da öncelikler olarak görülmesidir(Harcar, 2005,21).

Değerler; insanların davranışlarını yönlendirmede ve belirlemede, kendileri de dahil olmak üzere insanları ve olayları değerlendirmede kullandıkları ölçütler; ideal ve arzu edilen davranış ve yaşam biçimlerini ifade eden, belirli somut koşulları ve nesnelere aşan üst-düzey kavramlar; veya doğru kararlara varılmasında bireylere yardımcı olan genel ilkeler gibi çeşitli şekillerde ele alınmakta; tutumların, ideolojilerin, ahlâki yargıların ve çeşitli davranışların önemli belirleyicileri olarak düşünülmektedir (Feather, 1980; Kluckhohn, 1951; Kluckhohn ve Strodtbeck, 1961; Rokeach, 1973; Schwartz, 1992; Harcar,2005).

2.2.1. Değer Kavramıyla İlgili Benzer Kavramlar

Bu başlık altında, değer kavramıyla ilgili varsayım, norm(kural), inanç ve tutum kavramlarına değilmiştir.

2.2.1.1. Varsayım

Varsayımlar, kişi ya da gruplar için davranma, düşünme, hatta hissetme süreçlerinin, referans çerçevelerini oluşturan, bilinç dışı düzeye itilmiş, varolma ilkelerine işaret etmektedirler. İnsanların dış çevre ile ilişkilerinde keşfettikleri sorun çözme ve ihtiyaç karşılama biçimleri uzun zaman dilimleri içinde geçerliliğini kanıtladıklarında, çevreyle ilişki kurmanın tek doğal biçimi olarak kabul edilmekte ve bilinç dışına itilerek, insan düşüncesinin sorgulama alanından çekilmektedirler. Böylece varsayımlar oluşmaktadır (Tevrüz, 1996, 91).

Birey grup ve toplumların varoluşlarına yön veren bu ilkeler sisteminin, değerler sisteminden farkı, varsayımların başka alternatiflerle kıyaslama imkanı bırakmayacak derecede doğal kabul edilen hakimiyetidir (Shein, 1986).

2.2.1.2. Norm (Kural)

Bir toplum içinde istenen ve istenmeyen davranışlara işaret eden kurallara norm adı verilir. Sosyalleşmenin temelinde yatan normlar, tamamen kültürel değerlere

dayanmaktadır. Sosyalleşme süreci içinde birey, toplumun değerlerini özümsemektedir. Bu özümseme, toplumun ödüllendirmesi ya da cezalandırması yoluyla öğrenilmektedir (Kolasa, 1979, 388).

Normlar örgüt içinde uyulması gereken kuralları ve davranışları belirtmektedir. Özellikle çalışma davranışlarının tespit edilerek uygulamasının takibinde kullanılan bir ölçüt olarak da değerlendirilmektedir (Tevrüz, 1996, 91).

Erdoğan(1997, 133)'a göre;

“kültürel kural olarak bilinen normlar kültürel değerlere dayanır ve bu değerler kişilerin hedefe ulaşmak için seçecekleri yolları sınırlarlar, neyin doğru neyin yanlış olduğunu belirlerler, davranışları yönetirler. Örf olan kurallar ise, toplum için önemli davranışları belirler ve sosyal yaptırımlar yanında, özellikle toplumda genel yaptırımlarla denetlenir. Bu yaptırımlar da, o toplum ya da grup içinde belirli rollere sahip kişilerin uymaları gereken kurallar, emirler ve ölçütler olarak ortaya çıkar.”

Değer ve norm arasındaki fark, değer normdan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır. Bir başka deyişle, “değer” normu da içerir. Değer bir temel ilke, norm ise bu temel ilkenin özel durumlardaki uygulanılışını belirleyen özel bir kural niteliğindedir. Örneğin, “büyüklerin küçükleri sevmesi gerekir” yargısı bir değerdir. Bu gereğin aile, mahalle ya da okuldaki çocuklara nasıl uygulanacağını belirleyen kurallar ise normları oluşturur. Normlar sosyalleşme süreci içinde öğrenilir ve bireyler tarafından birer alışkanlık olarak sürdürülür(Aiken, 1985, 243-278'den aktaran Kuvan,2007,82).

2.2.1.3. İnanç

İnanç, bir düşünceye gönülden bağlı bulunan tanrıya, bir dine inanma, iman etme, itikat olarak tanımlanmaktadır (TDK, [13.06.2009]).

Değerler ile inançlar birlikte düşünülmemekte ve aralarında yakın bir bağın olduğu kabul edilmektedir. Ancak, değerler inançlardan ayrılmalıdır. İnançlar, gerçeğin şimdi veya geçmişte nasıl olduğu hakkındaki bilgilerdir. Bir kişinin inançları ne bildiğidir ve bu objektif şekilde test edilebilir. Değerler iyi, doğru, hoş olanı belirtir. Bu öğeler bilimsel açıdan objektif olarak test edilemez. Kişiler arası ilişkileri düzenleyen, inanca dayanan değerler, kişinin eşyaya karşı tutumunu belirleyen değerler, örgütlendirmede, örgütün etkinliğinde belirli bir öneme sahiptir(Erdoğan, 1986, 188).

Bir toplumdaki kişilerin aynı konudaki inançları benzer olabilir. İnançlar arasındaki benzerlik ne kadar çok ise, o toplumun kültür inançları o derece kuvvetli ve yaygındır denilebilir.

Değerlere ilişkin tanımlar hatırlanacak olursa, “Wiener, Rokeach’ın tanımından yola çıkarak değerlerin “içselleştirilmiş normatif inançlar” olduğunu belirtilerek değer ve inanç arasındaki benzerliği vurgulamıştır. Dolayısı ile bu tanıma göre değerler, inançların ‘özel bir hali’ olarak nitelendirilebilir” (Özen,1996,12). Değerlerin kural koyuculuğu ile kişisel ve toplumsal tercihleri yansıtması, inançlar ile benzerliğini ortaya koyar. Hatta bazı yazarlar değerler ile inançların aynı şeyler olduğunu savunmaktadır.

2.2.1.4. Tutum

Kişinin başka kişi, topluluk veya bir objeye karşı inançlarının, hislerinin ve tepkilerinin oluşturduğu sisteme; kişinin o kişi, toplum ya da objeye karşı olan tutumu denir (Erdoğan,1997). Tutumlar, değerlere temel oluşturarak davranışın hazırlayıcısı olarak kabul edilir.

Kağıtçıbaşı (1985,21) tutum ve değerler arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır:

“Tutumlar ve değerler arasındaki ilişki çok tartışılmış olmakla birlikte, bu konuda önde gelen başlıca iki görüş vardır. Bu görüşlerden birincisi değerleri daha geniş, daha genel ve hiyerarşik olarak daha fazla önem taşıyan tutumlar olarak tanımlamaktadır. Bu görüşe göre, bir kimsenin genel değer hiyerarşisini ve kendi değerleriyle belli bir durum arasındaki işlevsel ilişkiyi nasıl algıladığı bilinirse, o kimsenin o ya da benzeri durumlar karşısındaki tutumu önceden tahmin edilebilir. Ayrıca algılanan işlevsellikteki bir değişimin, tutumlarda ve buna uygun değişmeyi beraberinde getirmesi beklenir. Böylece, tutumlar temel değere hizmet etmek, o değerlere ulaşmak için işlevsel olmak durumundadırlar. McGuire tarafından ileri sürülen ikinci görüş ise, değerleri, tutumların bir parçası olarak kabul eder. Bu kavramlaştırma içinde bir duruma karşı takınılan herhangi bir tutum, bu durumun olumlu ya da olumsuz işlevsel ilişki içinde olduğu tüm değer veya amaçların itici güçlerinin bir bileşkesi olarak tanımlanır. Bu iki görüş tutumlar ve değerler arasında işlevsel bir ilişki olduğunu kabul etmektedir.”

Tutumların değerlerle olan ilişkisine bakıldığında, psikologların, tutumlarla değerler arasındaki ilişkiyi incelerken, tutumların değerlere dayalı olarak davranışın hazırlayıcısı şeklinde kabul ettikleri görülmektedir. Rokeach (1973’den aktaran Harcar,2005,32), bu iki kavramın birbirine yakın olan özellikleri arasındaki farkları aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi özetlemiştir:

Tablo 1: Değer-Tutum Karşılaştırması

Değerler	Tutumlar
Tek bir inançtır.	Belli bir obje ya da duruma yönelmiş inançlardan oluşur.
Obje ya da durumların üstündedir.	Belli bir obje ya da duruma yönelmiştir.
Bireyin en çok ya da en az arzuladığı doğrultuda gösterdiği davranış modudur ve sayıları sınırlıdır.	Obje ve durumların sayısı çok olduğundan tutumlarda binlercedir.
Kişilik yapısında ve bilişsel sistemde merkezi durumda olduklarından hem tutumları hem de davranışları belirleyici durumdadır.	Tutumlar önceden var olan sosyal değerlere bağlıdır. Tutumlar değerlerin fonksiyonlarıdır.
Değerler tutumlardan daha dinamik ve motivasyonla yakından ilgilidir.	Tutumlar daha az dinamiktir.
Değer kavramı, benliği savunma, bilgi ya da özgenişletim fonksiyonları ile doğrudan ilgilidir.	Tutum, benliği savunma ve özgenişletim fonksiyonları ile dolaylı ilgilidir.

Tijen Harcar, 2000'li Yıllarda Amerikan ve Türk Yöneticilerinin Bireysel Yöneticilik Değerlerine İlişkin İki Kültür Arası Karşılaştırmaya Yönelik Bir Araştırma (İstanbul: İstanbul Üniv. Yayınlanmamış Doktora Tezi), 32.

Özet olarak, yukarıda açıklanmaya çalışıldığı gibi, bireyin günlük yaşantısında birbiri içine girmiş gibi görünen varsayım, değer, kural, inanç ve tutumların gerçekte birbirlerinden farklı olduğu görülmektedir; ancak bütün bu davranış bileşenleri birbirini sürekli etkilemektedir denilebilir. Norm kavramı doğru yanlış ayrımıyla ilgili davranış beklentilerine işaret eder. Değerler ise, iyi kötü ayrımıyla ilgili olup birey ya da grupların öteki alternatifler arasında bilinçli olarak seçtikleri ideal ya da arzu edilen davranış kalıplarını belirler. Dolayısıyla değerler ulaşılması kolaylıkla mümkün olanı değil, ulaşılma arzusu duyulan “ideal hedefleri” temsil ederler. Tutum ise genel bir değer belirlenmiş bir obje, kişi ya da duruma uygulanması sonucu elde edilir. Davranış, bu tutum ve değerlerin ortaya çıkması şeklinde ifade edilebilir.

2.2.2. Değerlerin İşlevleri

Değerler, bireyin yapmakta olduğu eylemlerine yol gösteren standartlardır ve aynı zamanda çatışmaları çözmekte ve karar vermekte uygulanan genel planlardır. Rokeach'a göre değerlerin işlevleri aşağıdaki başlıklar altında incelenebilir (aktaran Kuvan, 2007,87-88):

2.2.2.1. Standart İşlevler

- Sosyal olaylar karşısında bir takım pozisyonlar almayı sağlar,
- Belirgin bir politika ya da dinsel ideoloji sağlar,

- Kendini başkalarına tanıtmayı sağlar,
- Değerlendirme yaparak, yargıya varabilmemizi sağlar,
- Karşılaştırma sürecinin merkezinde yer alır ve standartları oluşturmaya yardımcı olur,
- Standartlar başkalarını etkilemek ya da ikna etmek için kullanılır, hangi inançların, tutumların ve eylemlerin mücadeleye, karşı çıkma ve tartışmaya değer olduklarını gösterir. Böylece hangilerinin etkilemeye çalışmaya, hangilerinin değiştirmeye değer olduklarını anlamaya yardım eder,
- Psikoanalitik anlamda, inançların, tutumların ve eylemlerin rasyonalize edilmesini gösteren standartlardır. Aksi durumda, kişisel ya da sosyal kabul edilmezlik durumunda kişisel ahlaki ve yetkinlik duyguları benlik saygısının zedelenmesine yol açar.

2.2.2.2. Karar Verme ve Çatışmaları Çözme İşlevi

Belirli bir durum karşısında kişinin değerler sistemindeki değerlerden yalnızca biri değil, birkaç değer birden harekete geçer. Değerler sistemi, seçenekler, çözülmüş çatışmalar ve karar verme arasından seçim yapmaya yardımcı olan öğrenilmiş kurallar ve yasalar düzenidir. Bu durumda kişinin bütün değer sistemi herhangi bir durum karşısında bütünüyle harekete geçemez. Bu genel bir planı kapsayan bir zihinsel yapıdır. Karşılaşılan herhangi bir durumda konuyla ilgili bölüm harekete geçer ve danışmanlık görevini yerine getirir.

2.2.2.3. Motivasyonel İşlevi

Değerler, ideal davranış biçimlerini motive ederler. Çünkü arzu edilen son hedef bu değerlerle elde edilir. Motivasyonel işlevler şu şekildedir:

- Değerlerin uyum sağlayıcı işlevi: Grup baskısına karşı uyum isteği, başarılı olmak, başkalarıyla iyi geçinmek vb.
- Değerlerin ego savunma işlevi: Psikoanalitik teoriye göre değerler, en az tutumlar kadar benlik savunucu ihtiyaçlara hizmet eder.
- Değerlerin bilgi ya da özgenişletim işlevi: Bireyler bilgi, kendini gerçekleştirme, bağımsız davranma, yetkinlik ve yeterlilik gibi davranış biçimlerini kullanarak değer oluştururlar ve bu değerler, davranış biçimlerinin son durumların belirlenmesinde kullanılırlar.

2.2.2.4. Yüksek-Alçak Düzey İşlevi

Değerler bir sıra düzeni içinde yer alır. Bir değer yüksek düzeyli olması onun daha iyi olduğunu göstermez. Kişinin değerler sistemi, ihtiyaçlarına göre sıralanabileceği gibi uyum, benlik savunma ya da özgenişletim amacı doğrultusunda da sıralanabilir.

2.2.2.5. Davranış Yaptırım İşlevi

Bir değer, eylem veya davranış biçimleri arasında seçim yapmaya yardım eden, bir davranış standardı olarak tanımlanabilir. Bu davranış standardı farklı kişilere göre daha fazla ya da daha az önemli olabilir (Miller,1998,15'den aktaran Kuvan,2007,89). Ancak değerler, aynı zamanda sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Kişileri törelere uymaya yöneltir. Her toplumdaki ideal düşünme ve davranma yolları, değerler tarafından işaret edilir.

2.2.3. Değerlerin Temel Özellikleri

Rokeach(1973) ve Rokeach'dan yola çıkarak araştırmalarını sürdüren Schwartz ve Bilsky [12.04.2009]'e göre değerlerin temel özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

“Değer bir inançtır; kalıcıdır; tümüyle durağan değildir; arzu edilebilir sonuç, durum veya davranışlarla ilişkilidir; bir tercih sonucudur; belirli (özel) durumları aşarlar; görelî önemleri açısından sıralanırlar; davranış ve olayların seçimi veya değerlendirilmesinde yol göstericidir; toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.”

2.2.4. Değerlerin Sınıflandırılması

Değerler konusunda pek çok araştırma yapılmış ve farklı araştırmacılar tarafından değerler, sosyal, ekonomik, politik, kuramsal, iş, estetik, kültürel, kutsal vb. pek çok farklı şekilde sınıflandırılmıştır. Ancak bu araştırmanın sınırları doğrultusunda sadece kültürel ve kişisel değerler sınıflandırılmasına değinilecektir (aktaran Harcar,2005,38):

- Spranger(1928)'in sınıflamasına göre kişi altı temel davranış yönelimi gösterir. Bunlar, “kuramsal davranış”, “ekonomik davranış”, “estetik davranış”, “sosyal davranış”, “politik davranış” ve “dini insan” şeklindedir (aktaran Özgüven,1994).
- Rokeach(1973)'in sınıflaması, aracı (instrumental) ve temel (terminal) değerler şeklindedir. Temel değerler, ulaşılmak istenen hedefleri gösterirken; aracı değerler, nasıl davranılması gerektiğini ortaya koymaktadır. (aktaran Sagie ve Elizur, [23.04.2009]).

- Katz ve Kahn, değerleri “kutsal” ve “pragmatik” değerler olmak üzere ikiye ayırmışlardır (Katz ve Kahn, 1977).
- Hodkinson’ın temel değerler kuramına göre değerler şu şekilde sınıflandırılır: “transrasyonel”, “rasyonel” ve “alt rasyonel”.
- Beck’in değer sisteminde “temel insani değerler”, “ahlaki değerler”, “sosyal-politik değerler”, “ara değerler” ve “spesifik değerler” vardır.
- Schein (1984) ve Hofstede (2001) değerleri, davranışları şekillendirme açısından potansiyel etkiye sahip olma derecelerine göre “kabullenilmiş değerler” (espoused values/values as desirable) ve “içselleştirilmiş değerler” (taken-for-granted values/values as desired) olarak iki gruba ayırmaktadırlar.
- Leithwood ve arkadaşlarının değer sisteminde ise “temel insan değerleri”, temel ahlak değerleri”, “mesleki değerler”, toplumsal ve politik değerler” bulunmaktadır.
- İnsanın değer ve ihtiyaçlarını Maslow gibi hiyerarşik bir yapı içerisinde inceleyen Graves insanı, doğal yapısı içerisinde sürekli olarak gelişmeye ve değişmeye açık bir canlı olarak görür ve değer sistemini “1. düzey: tepki gösterici”, “2. düzey: kabile tarzı”, “3. düzey: benmerkezci”, “4. düzey: konformist”, “5. düzey: manipülatif veya materyalist”, “6. düzey: toplum merkezli” ve 7. düzey: varoluşçu” olarak sınıflandırır.

2.3. Kültür ve Değer İlişkisi

Erdoğan(1997,133)’a göre;

“Kültürün özelliğini veren ve kültürlerarası farklılığı veya benzerliği doğuran en önemli iki faktör, kural ve değerlerdir. Dolayısı ile kültür, çok defa bir toplumda bulunan kuralların (normların) ve değerlerin bir toplamı olarak düşünülebilir...Kültür tartışmalarında genellikle değer, topluluğun nasıl davrandığı, duyduğu ve düşündüğünün incelenmesidir. Değerler, kişiler, gruplar ve toplumları ayıran önemli hislerin oluşturduğu kavramlar ve fikirlerle ilgili topluluklar olup, insanlara öncülük eden genel yönelimlerden ayrılır. Her toplum bir değer sistemine sahiptir ve bu değerler birliği, bir araya gelerek değerler topluluğunu oluşturan, toplumdan topluma değişen kültürel kavramları doğurur”.

Bu anlamda değerlerin incelenmesi, Harcar(2005,22)’ın da belirttiği gibi, hem kişilerin hem de toplumların veya kültürlerin anlaşılması açısından önemlidir. Bireysel düzeyde, insanların değer ölçütlerinin incelenmesi, tutum ve davranışlar hakkında ipuçları verirken; toplumsal ve kültürel düzeyde ise, farklı kültürlerin ve toplumların kıyaslanması, o toplumlardaki ideal düşünme-davranma biçimlerinin ve o değerlerin gelişmesinde etkili olabilecek faktörlerin anlaşılmasında önemli rol oynar. Dolayısı ile farklı kültürlerdeki değişik sosyal, mesleki, dini ve siyasi gruplar

arasındaki farklılıkların çoğunun bu grupların değerlerindeki farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir.

Yani kısacası değerler; kişiler, gruplar ve toplumları ayıran önemli hislerin oluşturduğu kavramlar ve fikirlerle ilgili topluluklardır. Kültürün düşünsel unsurları içinde yer alan “değerler”, insan davranışlarının ve bu davranışlar yoluyla üretilen kavram ve fikirlerin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. “Değerlerin kalıtımsal olarak değil, bireyin içinde yaşadığı sosyal sınıf ve kültür ile etkileşim sonucu kazanılmış olması” (Kağıtçıbaşı, 1981, 8), değerlerin kültürel yapıyla direkt ilgili olduğunu göstermektedir. Dolayısı ile değerler, toplumca “en iyi”, “en doğru”, “en faydalı” ve “en yararlı” olduğu kabul edilen kavramlardır (Harcar, 2005, 19).

Değerlere verilen önem, Allport, Vernon ve Lindzey (1931)’nin çalışmalarına kadar ulaşmaktadır; hatta onların da Spranger’in “Types of Men”(1928) eserinden etkilendikleri söylenir(Feldman,2003). Ancak Kluckhohn ve Strodtbeck’in (1961) çalışması değerler konusuna değinmiş ilk en önemli çalışmalardan biri kabul edilir.

Florence Kluckhohn ve Fred Strodtbeck, Florence’ın eşi Clyde Kluckhohn(1949, 1952)’in ortaya attığı değer kavramından hareketle yeni bir yaklaşım geliştirdiler. Clyde’da göre insanoğlu, kültürün yapı taşı oluşturur ve bir takım biyolojik ve karakteristik özellikleri paylaşmaktadır ve içinde yer aldığı kültürün inanç ve uygulamalarını çok olağan ve doğal bulurken; başka kültürleri garip, hatta bayağı ya da anormal bulabilmektedir. Clyde Kluckhohn’a göre değer; zımni ya da aşikâr, bireyden bireye farklılaşan ya da bir grubun karakteristiği olan ve modlar, araçlar ya da sonuçlar arası tercihleri etkileyen bir kavramdır(Kluckhohn, 1951, 395).

Florence Kluckhohn ve Fred Strodtbeck bu anlayıştan yola çıkarak yeni bir teori üretmişlerdir. Teorileri şu üç varsayıma dayanmaktadır(Hills, [23.04.2009]):

- Bütün insanlığın her zaman için çözüm bulmak zorunda kaldığı ortak sorunlar sınırlı sayıdadır.
- Bütün sorunlar için pek çok farklı çözüm seçenekleri olmasına rağmen, bütün bunlar ne sonsuz ne de tesadüfidir, ancak bunlar olası çözümler dizisinde kesinlikle bir değişkendir.

- Bütün sorunların tüm alternatif çözümleri her toplumda her zaman için mevcuttur, ancak farklı zamanlarda tercih edilmektedir.

İşte bu sorunlara toplum tarafından getirilen çözümler o toplumun değerlerini ifade eder. Sonuç olarak tercih edilen çözümlerin ölçümü toplumun değerlerinin belirlenmesini sağlamaktadır. Bu amaçla Kluckhohn ve Strodtbeck her toplumun çözümlemesi gereken beş temel sorunu şu şekilde belirlemiştir(Hills, [23.04.2009]):

- Zamanın hangi aşamasına -geçmiş, şimdi, gelecek- daha çok önem veriyoruz?
- İnsanlar ve doğal çevre arasında nasıl bir ilişki -hükmetme, boyun eğme ya da uyum-varıdır?
- Bireyler birbirleriyle nasıl bir ilişki içerisinde -hiyerarşik(lineal), eşit(yan yana) ya da kendi bireysel konumları doğrultusunda- olmalılar?
- Davranışın temel motivasyonu -bireyin kendini ifade etmesi, gelişmek ya da başarmak- nedir?
- İnsan doğasının yapısı iyi mi, kötü mü, yoksa ikisinin karışımı mıdır?

Kluckhohn ve Strodtbeck bu teorileriyle pek çok bilimadamını etkilemişlerdir. Bunlar arasında ahlaki ikilem yaklaşımını araştıran Kohlberg(1970'ler), emik-etik ikilem konusunda araştırmalar yapan Berry (1969), Segall ve diğ. (1990'lar) vardır. Ayrıca kendilerinden sonra pek çok teorisyen evrensel değerler konusunda ilgilendiği. Rokeach (1973), Hofstede (1980, 2001), Schwartz (1992) ve Triandis (1995-1996) bu araştırmacıların önde gelenleridir (Hills, [23.04.2009]).

2.4. Milli Kültür

Kültür, geniş toplum üyeleri tarafından paylaşılan değerlerdir (Klidas, 2002,2'den aktaran Avruch ve Black,1991,26). Hofstede, bu değerlerin, katı bir şekilde ve bilinçsiz olarak ilk çocukluk yıllarından itibaren yavaş yavaş kişilerin zihnine yerleştiğini ifade etmektedir. Kültür temelde insan aklının derinliklerinde yer alır ve her zaman kolektif bir olgudur (Hofstede, 1980, 25). Çünkü en azından bölgesel olarak aynı sosyal çevre içerisinde yaşayan insanlar tarafından paylaşılır. Hofstede (1980)'e göre kültür, bir grubun üyelerini diğer grubun üyelerinden ayırt eden, aklın kolektif programıdır (Hofstede, 1980, 25).

Kültürün en belirgin yönünü yansıtan değer yargıları, tutum ve davranışların değerlendirilmesinde kullanılan en önemli ölçütlerdir. Dolayısı ile milli kültür, çocukluktan başlayarak öğrenilen değerleri, inançları ve varsayımları kapsar; böylelikle bir insan topluluğunun diğerlerinden ayırt edilmesine imkân sağlar. Milli kültür, din, coğrafi yakınlık, tarih ve eğitim gibi faktörlerin etkisinde şekillenir; zira bu kültürel faktörler, bir ülkeye özgü ve bir etnik grup içinde nesilden nesile aktarılan toplumsal normlar, değerler ve inançları ifade eder. (Dicle ve diğ., 2001, 110).

2.4.1. Hall ve Hall'ün Milli Kültür Araştırması

Hall ve Hall(1990) milli kültürü “yüksek ortamsal kültür” ve “düşük ortamsal kültür” olarak ikiye ayırmaktadır. Buna göre yüksek ortamsal kültürlü milletler; dakiklik ve zamanın kullanılmasına ilişkin konulara daha esnek yaklaşırlar, aynı anda birden fazla görevi üstlenmekten kaçınmazlar, iş ve günlük yaşantıyı birbirine karıştırırlar. Güney İngiltere, orta Fransa, Türkiye bu tür milletlere örnektir. Düşük ortamsal kültürlü milletler ise tartışmasız ve net mesajlara, zaman yönetimine, dakikliğe önem verirler, işe yöneliktirler. Almanya, Belçika, Hollanda ve İskandinav ülkeleri bu gruptadır.

2.4.2. Trompenaars'ın Milli Kültür Araştırması

Trompenaars kültürü “insanların sorunları çözüm şekli” olarak tanımlamış ve ortak sorunların farklı kültürlerde farklı çözüm yolu olduğunu ileri sürmüştür. 20'nin üzerinde ülkeyi ele alan bir değer araştırmasıyla Trompenaars milli kültürle ilgili 5 temel boyuttan söz etmiştir (Trompenaars, 1994'dan aktaran Harcar, 2005,80):

- **Evrensellik/Özellikçilik (Universalism/Particularism);** evrensellik, fikir ve uygulamaların, dünyanın neresinde olursa olsun değişime tabi olmadan adapte edilebileceğini, özellikçilik ise, fikir ve uygulamalarda spesifik olaylar dikkate alınarak değişim ve uyarlamaya tabi tutulması gerektiğini savunur.
- **Bireysellik/Toplulukçuluk (Individualism/Collectivism);** Bireysellik, kişilerin temelde kendilerini salt bireyler olarak görmelerine karşılık, toplulukçuluk, insanların kendilerini bir grubun parçası olarak nitelendirmelerini ifade eder.

- **Tarafsız/Duygusal (Neutral/Affective);** objektif ve bağımsız olmaya verilen önemin vurgulandığı tarafsızlık boyutunda bireyler, duygu ve hislerini göstermemeye çalışırlar. Diğer taraftan duygusal kültürde insanlar, duygularını açıkça sergilemeye hazırdırlar ve hissi davranışlara yönelik hareket ederler.
- **Başarı/Atıf (Achievement/Ascription);** başarıya yönelik bir kültürde insanlar başarılarına göre değerlendirilirken, atfa yönelik kültürde insanlar sahip oldukları mesleki pozisyona, yaşa, cinsiyete veya sosyal ilişkilerine dayalı özgeçmişlerine ve bağlantılı oldukları insan ve gruplara göre değerlendirilirler.
- **Spesifik/Yaygın (Specific/Diffuse);** spesifik bir kültür, bireylerin toplum içinde başkalarına karşı geniş mesafelerini korumalarına karşın, yakınlık ve samimiyetin ancak yakın arkadaş çevresine açık olduğu bir kültürü ifade eder. Yaygın kültür ise, bireyin hem toplumdaki bireylere hem de yakın çevresine karşı benzer mesafeye sahip olduğunu belirtir.

2.4.3. Hofstede'nin Milli Kültür Araştırması

Milli kültür üzerine yapılan araştırmalardan biri de Hofstede'e aittir. Hofstede, üç farklı araştırma projesinin sonucunda milli kültürleri açıklayan 5 ana boyut olduğunu ortaya koymuştur.

- **Güç Mesafesi (Power Distance Index - PDI) Boyutu:**

Her toplumda eşitsizlikler vardır. Güç mesafesi IBM çalışmasının ilk boyutudur. Bu boyut farklı ülkelere insanların eşitsizlikle nasıl baş ettiklerini bunu nasıl ya da ne derece tolere ettiklerini anlatan bir boyuttur. Güç mesafesi kurum ve organizasyonların daha zayıf üyelerinin “gücün” adaletsiz olarak dağıtılmasına alışık olmaları ve hatta bu konuda bir beklentilerinin olması durumudur. Kurumlar aile, okul, topluluk ve organizasyon gibi toplumun parçalarıdır. 50 farklı ülkeden, 3 ayrı çokuluslu bölgeden IBM'de farklı pozisyonda insanların ankete verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında kişilerin ulusları ile cevapları arasında bir ilişki bulunmuştur. Boyutun 3 temel noktası vardır (Yalçın,2004,203):

- Çalışanların yöneticileri ile görüş ayrılıklarını rahatça ortaya koyabilmeleri;
- Yöneticilerin karar verirken astının görüşlerine ne kadar yer verdiği;

- Yöneticinin kararları verirken astının tercihlerini önemseyip/önemsememesi.

Ülkelerin GMI (güç mesafesi indeksi) birbirlerine göre göreceli olarak hesaplanmıştır. Yani bir ülke diğerine göre daha yüksek ya da düşük GMI'ne sahiptir şeklinde ifade edilmektedir. Türkiye bu sıralamada 53 ülke arasında 18/19. sırada yer almaktadır (Hofstede, 1997,26'den aktaran Çelik,2004,272).

- **Bireysellik ve Kolektivizm (Individualism – IDV, Collectivism) Boyutu**

Hofstede'nin tespit ettiği ikinci boyut ise birey ile toplum arasındaki ilişkinin dereceleri ve sınırlarını ölçmektedir. Bireylerde biz duygusunu işleyen kültürleri diğerlerine göre daha kolektivist olarak tanımlanmıştır. Bireyin kendi çıkarlarının grup çıkarlarının önüne geçtiği toplumlar ise daha bireyci olarak tanımlanmıştır. Kişide gelişen ben duygusu onu diğer kişilerden farklı kılacaktır. Böyle toplumlarda eğitimin amacı bireyi kendi ayakları üzerinde duracak hale getirmektir. Kişi bunu sağladığında evden ailesinden de ayrılır ve kendi başına bir hayat sürmeye başlar. Bu tip toplumlarda herkesten beklenen kendisine yetebilmesidir (Yalçın,2004,207).

Hofstede araştırması sırasında ülke zenginliği ile bireyci davranış derecesi arasında istatistiksel bir ilişki bulmuştur. Bu bulguya göre sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ülkelerin yurttaşları bireyci davranışa yönelirken, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ülkelerin yurttaşları ise ortaklaşa davranışa (kolektivizm) yönelmektedir. Bireyci ülkeler sıralamasında Türkiye, 28. ülke olarak belirlenmiştir (Hofstede, 1997,53'den aktaran Çelik,2004,277).

- **Dişil–Eril Kültür (Femininity - Masculinity) Olma Boyutu**

Hofstede'nin IBM çalışmasında faktör analizi yoluyla ulaştığı 3. boyuttur. Bazı toplumlar diğerlerine göre daha iddialı, durumu zorlayan ve hırçın yapıda iken bazı toplumlar daha yumuşak, ara bulmaktan yana olan, alçakgönüllü kişilerden oluşmaktadır. Bu farklılık kişilerin davranışlarına, yaşam tarzlarına yansımaktadır.

Yapılan ülkeler sıralamasında Türkiye sanılanın aksine erillik sıralamasında 32/33. ülke olarak pek çok ülkeden daha dişil bir yapı sergilemektedir (Hofstede, 1997,84'den aktaran Çelik,2004,287).

- **Belirsizlikten Kaçma (Uncertainty Avoidance Index – UAI) Boyutu**

Hofstede'nin IBM çalışmasında ulaştığı son boyuttur. Kitabında “what is different, is dangerous” şeklinde ifade ettiği bu boyut, kişilerin belirsizliği ne kadar tolere edebildikleri ile ilgilidir. Toplumların belirsizliğe karşı farklı adapte olma yolları vardır. Bu farklılık sadece modern ve geleneksel toplumlar arasında değildir. Aynı zamanda modern bir toplumun içerisinde de farklılaşmalar doğmaktadır.

Türkiye belirsizlikten kaygı duyan ülkeler arasında 16/17. sıralarda yer almaktadır (Hofstede, 1997,113'den aktaran Çelik, 2004,282).

- **Kısa Döneme - Uzun Döneme (Short Term - Long Term Orientation) Yönelik Olma Boyutu**

Başlangıçta Batı kültürlerini ölçmek için geliştirilen ölçütlerle Doğu kültürünü de değerlendirmeye çalışan Hofstede eleştirilmiş; bu nedenle araştırmasının daha sonraki aşamasında Konfüçyüs değerlerini (zaman perspektifi- kısa döneme yönelik olma ve uzun döneme yönelik olma) beşinci boyut olarak çalışmasına eklemiştir. Kısa döneme yönelik kültür, statik bir özelliğe sahip olup; geçmiş ya da şimdiki zamana odaklı daha dar bir görüş açısına sahip iken; uzun döneme yönelik kültür, dinamik ve geleceğe yönelik olarak daha geniş bir görüş açısına sahiptir (Seymen ve diğ., 2005,43'den aktaran Öğüt, 2007, 160).

2.4.4. Schwartz'a Göre Milli Kültür

Schwartz ise uluslar arası boyutta araştırdığı (1992,1994,1995) kültürel değerleri iki temel boyutta incelemiş ve milli kültürel özellikleri bu iki boyut çerçevesinde toplamıştır. Bunlar, “mevcut durumu koruma” (conservation) veya “değişime açık olma”(openness to change) ile “çevresindeki kişilerin çıkarlarını şahsi çıkarların önünde tutma” (self-transcendence) veya “etrafındakilere kayıtsız kalarak kendi gelişimini ön plana çıkarma” (self-enhancement)'dır. Bu 2 boyut çerçevesinde Schwartz Değer Envanterinde belirtilen 7 kültürel değer ise şöyledir:

- **Üstünlük (mastery):** Bireysel çabayla başkalarının önüne geçme isteği (örneğin, hırs, başarı, rekabet).
- **Hiyerarşi (hierarchy):** Güce ilişkin rol ve kaynaklardaki eşitsizliğin meşru olması (örneğin, sosyal güç, otorite, alçak gönüllülük, zenginlik).

- **Uyum (harmony):** Çevreyle uyum içinde olmak (örneğin, doğayla bütünlük, çevreyi korumak).
- **Eşitlik (egalitarian commitment):** Bencil bireysel isteklerin herkesin yararına olacak hale dönüştürülmesi (örneğin, eşitlik, sosyal adalet, özgürlük, sorumluluk ve dürüstlük).
- **Muhafazakarlık (conservatism):** Statükonun korunması, toplumun ve geleneksel düzeni bozucu hareketlerin engellenmesi (örneğin, sosyal düzen, geleneğe saygı, aile güvenliği).
- **Duygusal irade (affective autonomy):** Olumlu duygusal tecrübelerle yönelik bireysel arayış (örneğin, zevk, heyecanlı bir hayat, değişken bir hayat).
- **Entelektüel irade (intellectual autonomy):** Bireyin bağımsız fikirlere sahip olması ve kendi entelektüel tercihlerini gerçekleştirebilmesi.

2.4.5. GLOBE Projesi

Uluslararası boyutta yapılan kültürel araştırmaların en yenisi ve en kapsamlısı Prof. Robert J. House tarafından organize edilerek 62 ülkeden toplam 160 araştırmacı aracılığıyla gerçekleştirilen GLOBE (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness Research Program) araştırmasıdır (House ve diğ., 2004). Bu geniş çaplı araştırmanın Türkiye temsilcileri Bodur ve Kabasakal(2002)'dir. "GLOBE projesinde, antropolog Redfield'in (1948) "hareket ve değerlerde ortak anlaşılmanın paylaşılması" şeklindeki kültür tanımı esas alınmış ve kültür değişkenleri hem "değerler" hem de "uygulamalar" olarak ölçülmüştür (Bodur ve Kabasakal, 2002,10).

Proje, kültürlerarası yapılan araştırmaların Hofstede'nin 1980'de çıkarmış olduğu kitabından bugüne kadar, hep iyi bir teoriye ve iyi bir ölçeğe dayandırılmadan yapıla geldiğini ifade etmekte, genellikle ABD merkezli olduklarını vurgulayarak ülkelerin kendi koşullarına ve kültürüne önem vermeden evrensellik ilkesiyle hareket ettiklerini belirtmektedir. GLOBE projesiyle amaçlanan Hofstede'nin yaklaşımından öteye giderek daha kapsamlı, farklı kültürlerin ortaklaşa ürettiği, teorik olarak somut ve empirik olarak geçerli bir araştırma yapmaktır.

GLOBE projesiyle kültürel "değerler" ve "uygulamalar" arasında fark gözetilir; çünkü ulus kültürü kabaca; "ulusal bir grubun değerleri, inançları, normları ve

davranış kalıplarıdır”(Leung ve diğ., 2005’den aktaran Javidan ve diğ., 2006, 898). Projeye eleştirilen bir başka nokta da bir kültürde nelere değer verildiğini bilmenin, o kültürde neler yaşandığını bilmeye aynı anlama geliyor olmamasıdır. GLOBE projesi “kültür”ü değerler setinden çok daha fazlası olarak görür ve bireylere uygulanan anketle, bireysel olarak neleri arzu ettiklerinden ziyade, içinde buldukları toplumda neleri arzu edilir bulduklarını araştırmaktadır. Sorular olanı ve olması gerekeni; yani uygulamaları ve değerleri bulmayı amaçlar.

Proje ile araştırılan 9 boyut şunlardır: Belirsizlikten Kaçma, Gelecek Odaklılık, Güç Mesafesi, Bireycilik-Toplulukçuluk, İnsan Odaklılık, Performans Odaklılık, Grup Kolektifliği, Kadın-Erkek Eşitliği, Kendini Öne Çıkarma.

2.5. Araştırma Modeli Olarak Schwartz Değerler Teorisi

Yukarıda açıklanan değerler modelleri arsından araştırma için en uygun modelin Schwartz Değerler Modeli olduğuna kanaat getirilmiştir. Bunun sebebi Kozan ve Ergin(1999)’in de belirttiği gibi şunlardır:

- En yeni modellerden biridir,
- Schwartz’ın anketi, Türkiye de dâhil olmak üzere, Doğu ve Batı kültürlerinin her ikisini de kapsamına alan daha geniş bir yelpazeyi içermektedir,
- Schwartz’ın boyutları teorik olarak sağlam bir temele dayanmakta ve ampirik olarak da tasdik edilmiştir,
- Schwartz’ın boyutları spesifik olarak kültürel değerleri ölçmeye yönelik dizayn edilmiştir,
- Örnek kütlenin temsil gücü daha yüksektir,
- Schwartz, anketlerin tercümesini ve anlamların eşitliğini test etme konusunda daha titiz davranmıştır,
- Schwartz ölçeği, hem sosyo-kültürel hem de bireysel düzeyde uygulanabilir özelliktedir; Schwartz, evrensel değerlerden, hem milli kültürel değerleri, hem de bireysel değerleri ayrı ayrı tanımlayan fakat birbiriyle ilişkili değerler türetmiştir.

Schwartz(1996,119) değerler konusunda niye araştırma yaptığını şu şekilde özetlemektedir:

“Değerleri araştırmamın en önemli sebebi değerlere verilen bireysel öncelikler ile; tutum, davranış ve öteki değişkenlerin farklılığı arasında bir ilişki olup olmadığını saptamaktır. Daha önceki çalışmalar çoğunlukla bu iki yaklaşımdan birine odaklıdır. Çoğu çalışma tutum, davranış ve öteki değişkenler ile olan ilişkileri saptanmış birkaç değeri ve ilişkilerin empirik olarak incelenmesini içerir. Bazı araştırmalarda ise değerler listesi ve bu değerlerin başka değişkenlerle olan ilişkileri mevcuttur. Ancak bu yaklaşımların en büyük eksiklikleri değerleri hep tek tek ele almalarıdır. Çalışmamda bu yaklaşımlardan ziyade, farklı kültürlerde rastlanan farklı motivasyonel değerleri toplu bir set olarak ele aldım. Değindiğim her bir değer tipi, o tipi anlatan değerlerden oluşmaktadır ve bütün bunların toplamı ise değerler sistemini oluşturur. Bu açıdan araştırmacılara değerleri tek tek ele alan yaklaşımlardan ziyade toplu olarak ele alanları tercih etmelerini öneririm.”

Rokeach(1973) ve Kluckhohn (1951)’den etkilenecek araştırmalarına başlayan Schwartz’a göre değerleri düşündüğümüzde, hayatımızda neyin önemli (güvenlik, özgürlük, erdem, başarı, kibarlık, zevk almak vb.) olduğunu düşünürüz. Her birimiz için bu değerlerin önem dereceleri farklı farklıdır. Temel değerleri kavramlaştıran en uygun tanımlar 1950’lerde görüş birliğine ulaşmıştır. Pek çok çalışmada (Allport, 1961; Feather, 1995; Inglehart,1997; Kohn, 1969; Kluckhohn, 1951; Morris, 1956; Rokeach, 1973 vb.) ortaklaşa paylaşılan değer tanımları şu şekildedir (Schwartz, 2005,21):

- Değerler, inançlardır. Ancak, duygularla bağlantılıdır ve objektif olamazlar, salt fikir niteliği taşımazlar.
- Değerler, motivasyonel bir yapıdır. Arzulanan hedeflerle ilişkilidirler.
- Değerler spesifik davranış ve durumların üzerindedirler. Soyut hedeflerdir. Değerlerin soyut oluşu değerleri, genellikle özel bir eylem, nesne ya da durumla ilgili olan normlardan ve tutumlardan ayırır.
- Değerler, davranışların, politikaların, insanların ve olayların seçimine veya değerlendirilmelerine yol gösterici standartlar veya kriterlerdir.
- Değerler, taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Kişilerin değer tercihleri sıralı bir sistemdir ve bireye özgüdür. Ayrıca değerlerin bu sıralı hali onları normlardan ve tutumlardan ayırır.

Değerler Teorisi; değerleri bireyin yaşamında arzulanan, durumlar üstü ve önem dereceleri kişiden kişiye değişen yol gösterici prensipler olarak tanımlar. Yukarıda sıralanan beş özellik bütün değerler için geçerlidir. Değerleri birbirinden ayıran ise ifade ettikleri motivasyonel hedeflerdir. Bireyler birbirleriyle olan ilişkilerinde, grupça ve bireysel olarak önemsedikleri bu değerleri ararlar. İnsanoğlunun evrensel üç gereksiniminden (biyolojik bir organizma olarak gereksinimler, sosyal iletişim kurulabilmesi için gerekenler, ve grupların veya toplumların hayatta kalabilmeleri ve

refahlarını sürdürebilmeleri için gerekenler) dolayı motivasyonel açıdan farklı on temel değer ortaya çıkmıştır.

Bu on temel değer dünya çapında gözlenen bütün değer yönelimlerini içermektedir. Ayrıca önceki değer teorilerinde, değer anketlerinde, dini ve felsefi tartışmalarda değinilen değerleri de içerir. Schwartz (2005) bu on temel değeri detaylandırır:

1. **Güç (power):** sosyal statü ve saygınlık, insanlar ve kaynaklar üzerinde kontrol ve hâkimiyet; otorite sahibi olmak, zengin olmak, insanlar tarafından benimsenmek.
2. **Başarı (achievement):** toplumsal standartları temel alan kişisel başarı; zeki olmak, başarılı olmak, hırslı olmak, yetkin olmak.
3. **Hazcılık (hedonism):** bireysel zevke ve hazza yönelim; hayattan tat almak.
4. **Uyarılım (stimulation):** heyecan, yenilik ve değişiklik arayışı; değişken bir hayat yaşamak, cesur olmak, heyecanlı bir yaşantı.
5. **Özyönelim (self-direction):** düşünce ve eylemde bağımsızlık; yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, kendi kendinin hâkimi olmak.
6. **Evrenselcilik (universalism):** anlayış, değer verme, hoşgörü, insanların refahını ve doğayı gözetmek; toplumsal adalet, erdemli olmak, eşitlik, güzelliklerle dolu bir dünya, çevreyi korumak.
7. **İyilikseverlik (benevolence):** kişinin sürekli iletişim halinde olduğu kişilerin refahını ve huzurunu gözetmesi; yardımseverlik, dürüstlük, bağışlayıcı olmak, sorumluluk sahibi olmak, gerçek arkadaşlık.
8. **Geleneksellik (tradition):** kültürel ya da dini töre ve ritüellere saygı ve bağlılık; ılımlı olmak, dindar olmak, hayatın verdikleriyle yetinmek.
9. **Uyma (conformity):** başkalarına zarar verecek ya da onları üzecek dürtü ve eylemlerin sınırlanması, sosyal norm ve beklentilere karşı gelinmemesi; kibarlık, itaatkâr olmak, anne-babaya ve yaşlılara saygı, kendini denetleyebilmek.
10. **Güvenlik (security):** toplumun, ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru, güvenliği ve devamı; ulusal güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, aile güvenliği.

Schwartz bu on temel değer tipinden yola çıkarak 56 değer ortaya koyar. Örneğin “zengin olmak” ve “sosyal güç sahibi olmak” değerleri “güç” değer tipine girer.

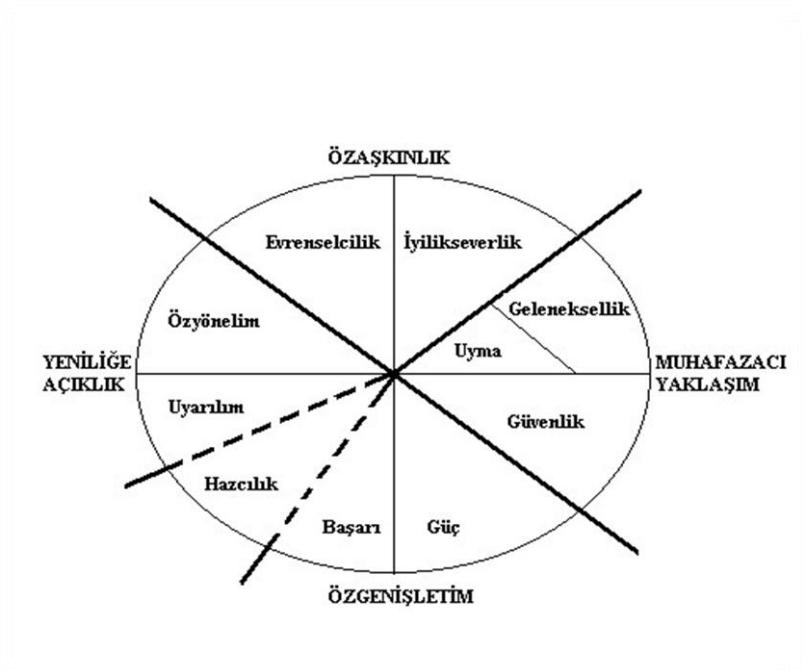
“Anne-baba ve yaşlılara değer vermek” ve “geleneklere saygılı olmak” değerleri ise “geleneksellik” değer tipine girer (bakınız Ek 2 Anket Formları).

2.5.1. Değerlerin Birbirleriyle Olan İlişkileri

Schwartz on temel değer tipini ayrıca, kendi içinde zıt kutuplu iki ana boyut üzerinde gruplandırmıştır (Kozan ve Ergin, 1999, 412):

Bu boyutun “Yeniliğe Açıklık” ucu özyönelim ve uyarılım değer tiplerini kapsar ve bireylerin duygusal ve düşünsel ilgilerini önceden kestirilemeyecek biçimlerde izlemelerine olanak sağlayan değerlerden oluşur. Boyutun “Muhafazacı Yaklaşım” (Tutuculuk) ucu ise, güvenlik, uyma ve geleneksellik değer tiplerinden oluşur ve bireylerin yakın oldukları kişilerle, kurumlarla ve geleneklerle olan ilişkilerindeki süreklilik ve belirliliğin sürmesine olanak sağlayan değerleri içerir.

“Özaşkınlık” ucu evrenselcilik ve iyilikseverlik değer tiplerini; “Özgenişletim” ucu ise, güç ve başarı tiplerini kapsarlar. Özgenişletim grubun içindeki değerler bireyin, başkalarının zararına bile olsa, kendi çıkarları doğrultusunda davranmasına olanak sağlayan değerlerden oluşmaktadır. Özaşkınlık grubu ise, bireyin, yakın ya da uzak tüm insanların ve doğanın yararı için, bencil amaçlarından vazgeçmesine yönelik değerleri kapsamaktadır. On değer tipi içinde yalnızca hazcılık, hem Yeniliğe Açıklık, hem de Özgenişletim değer gruplarından unsurları içinde barındırır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000; Schwartz, 1992, 1994).



Şekil 1: Schwartz Değer Grupları ve Değer Tipleri

Tijen Harcar, 2000’li Yıllarda Amerikan ve Türk Yöneticilerinin Bireysel Yöneticilik Değerlerine İlişkin İki Kültür Arası Karşılaştırmaya Yönelik Bir Araştırma, (Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Ün. Sosyal Bil. Enst, 2005), 181.

Schwartz araştırmasını Türkiye’nin de bulunduğu 54 ülkeden büyük çoğunluğunu öğretmenler ve üniversite öğrencilerinin oluşturduğu yaklaşık 44,000 kişiden veri toplayarak yapmıştır. Örneğine öğretmenleri seçme sebebi ise, toplumsallaşma süreci içerisinde temel kültürel değerlerin aktarıcıları ve dolayısıyla araştırmanın hedef kitlesi olarak öğretmenleri almasıdır.

2.5.2. Değerleri Etkileyen Öteki Değişkenler

Schwartz’a göre Değerler Teorisi, pek çok çalışmadan ve yaklaşımdan farklı olarak değerleri bir bütün olarak ele alır. Yani sadece temel değerleri ve bu değerlerden dolayı ortaya çıkan davranışları, tutumları incelemekle kalmaz; bütün değer sistemini konu edinir.

Değerlerin yapısı iki tip ilişki içerisindedir:

1. Değerler dairesinde yan yana yer alan değerler (örn. güç ve başarı), diğer değişkenlerle benzer ilişkiler kurarlar.

2. Değerlerin diğer değişkenlerle olan ilişkileri, dairenin etrafında her iki yönde de olumlu olarak nitelendirilen değerden, olumsuz olarak nitelendirilen değere doğru düzenli bir şekilde azalır.

Örneğin bir partiye verilen oylar “evrenselcilik” değeri ile olumlu bir korelasyon kurarken, “güvenlik” değeri ile olumsuz bir korelasyon içerisindedir. “Evrenselcilik” değerinden daha sağa kaydıkça (iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik) korelasyonlar daha az olumlu, daha çok olumsuz olmaktadır. Bu durum “evrenselcilik” değerinden sola doğru kayınca da gözlenir. Sonuç olarak bu değerler dairesi, on değer birbirleriyle olan ilişkilerinin tahmin edilebilen bir düzende sıralandığını göstermektedir. Örneğin bir alışkanlık, tutum ya da davranış herhangi bir değerle olumlu bir korelasyon sergilerse, daire etrafında sıralanan hangi değerle olumsuz korelasyon sergileyeceği tahmin edilebilir. Bu durum değerler setini ve değerlerin başka değişkenlerle olan ilişkilerini incelemeyi kolaylaştırmaktadır (Schwartz,1996,124-125).

Schwartz ayrıca değer tiplerinin oluşturduğu zıt kutuplu bu iki ana boyutu Hofstede'nin bireycilik/kolektivizm(toplulukçuluk) değer boyutlarıyla da ilişkilendirmiştir:

Tablo 2: Schwartz Değer Tipleri ve Hofstede Bireycilik/Toplulukçuluk Değer Boyutları

BİREYCİLİK	TOPLULUKÇULUK (KOLEKTİVİZM)
Yeniliğe Açıklık <ul style="list-style-type: none">• Özyönelim• Uyarılım• (Hazcılık)	Muhafazakârlık <ul style="list-style-type: none">• Güvenlik• Uyma• Gelenekselcilik
Özgenişletim <ul style="list-style-type: none">• Güç• Başarı• Hazcılık	Özaşkınlık <ul style="list-style-type: none">• İyilikseverlik• Evrenselcilik

Tijen Harcar, 2000’li Yıllarda Amerikan ve Türk Yöneticilerinin Bireysel Yöneticilik Değerlerine İlişkin İki Kültür Arası Karşılaştırmaya Yönelik Bir Araştırma, (Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Ün. Sosyal Bil. Enst, 2005) , 182.

Dolayısı ile bireyin her iki değer boyutuna eğilim derecesine göre bireycilik ve toplulukçuluk eğilimi de ortaya çıkmış olur. Eğer birey, hem “Yeniliğe Açıklık” hem

de “Özgenişletim” değer boyutlarına daha çok eğilim gösteriyorsa, bu da kendi içinde “Tam Bireycilik” (Overall Individualism) olarak isimlendirilen üçüncü bir değer boyutunu ortaya çıkartır (Ralston ve diğ., 1999’dan aktaran Harcar, 2006, 182).

Schwartz (1994) bireysel düzeyli değer sınıflamasını yaptıktan sonra kültürel düzeyli değer tiplerinin gerekliliğini görmüş ve kültürel düzeyde 7 değer tipi ve 2 boyut oluşturmuştur. Bunlar, “mevcut durumu koruma” veya “değişime açık olma” ile “çevresindeki kişilerin çıkarlarını şahsi çıkarların önünde tutma” veya “etrafındakilere kayıtsız kalarak kendi gelişimini ön plana çıkarma” olarak tanımlanmıştır.

2.6. Türk Kültürü ve Değerleri

Bu başlık altında Türk kültürü ve değerleri ana hatlarıyla özetlenmeye çalışılmıştır.

2.6.1. Türk Kültürünün Tarihçesi

Türk toplumunun iki yüzyıldan bu yana Batılılaşma çabası içinde olduğu bilinen bir gerçektir. Tarım ve hayvancılıkla uğraşan halk artık sanayileşme-kentleşme aşamasına geçmiştir. Kültürümüzün tarihi kaynakları konusunda çeşitli ve çelişkili görüşler olduğunu belirten Güvenç(1985,118-122), bu görüşleri beş ana başlıkta toparlamaktadır:

- 1. Anadolu Tarih (Kültür) Görüşü:** Uygarlığın beşiği olan Anadolu tarih boyunca çok çeşitli kültürlerle ev sahipliği yapmıştır. Hititler, Urartular, Frikler, İyonyalılar... Türkler bu sahneye en son gelen kültür dalgasıdır ve 14-15. yüzyıllarda tamamen Anadolulu, Anadolu’ya egemen olmuşlardır. Türkiye’nin Kültür Tarihi, Anadolu’daki sürekli kültürleşmelerin tarihidir.
- 2. Orta Asyacı Tarih (Kültür) Görüşü:** Anadolu’da çeşitli ve zengin kültür katmanlarının birikimi hala yaşamakla birlikte, bu sahneye en son gelenler Türkler doğulu kültürleri, askeri güçleri, anadilleriyle yalnızca egemen değil, aynı zamanda sahip de olmuşlardır... Öyleyse kültürümüzün tarihi kaynakları, Anadolu’da değil, Orta Asya’dadır.
- 3. Türk-İslam Sentezci Tarih (Kültür) Görüşü:** Orta Asya’dan “Küçük Asya”ya göç eden Türk boyları, Anadolu’ya ulaşmadan önce Hazar çevresindeki

duraklamış ve İslam dininin etkisi altına girmiş ve Müslüman olmuştur. Öyleyse Malazgirt (1071) zaferiyle Anadolu'ya egemen olan Türk, Asyalı (Şaman) Türk değil, Türk-İslam (Müslüman) sentezi idi. Yani kültür kaynaklarımız İslamın yaşayan kültür kaynaklarında aranmalıdır.

4. **Batıcı Tarih Görüşü:** Tarihi kökleri Asya'da ve İslam'da olsa bile, Türklerin gözü-gölü hep Batı'da, Batı'ya doğru olmuştur. Haçlılarla savaşırken Batı'yı tanımışlar, Akdeniz, Ege ve Bizans kıyılarında Batı kültürünün etkisi altında kalmışlardır. İslam dini aslında bir Doğu ya da Güney dini değil; Batı'yı Batı yapan Yahudi-Hıristiyan geleneğinin devamıdır. Bu yüzden Türk toplumunun tarih kaynakları Batı'dadır, Batı'yı besleyen Anadolu'dadır.
5. **“Kültür Sentezci” Tarih Görüşü:** Bu teze göre yukarıda sıralanan tezlerin hepsi hem doğru hem eksiktir. Tarihi gerçek hepsini içine alıp yaşatacak kadar engin ve zengindir. Ana sorun yukarıda sözü edilen tarih görüşlerinden hangisinin “daha geçerli” olduğu değil her birinin tek başına “ne kadar ağırlıklı” olduğudur.

Anadolu'nun Türkleşme süreci sayılan Selçuklu döneminde Oğuz kabile anlayışının etkileri hala sürmekteydi, göçebe hayattan daha yeni yeni yerleşik toplum yapısına geçilmektedir. Bu dönemde İslam kimliği iyice benimsenmiş ve devlet olarak oldukça gelişmiştir. Merkezi yapı yine dönemin en önemli özelliğidir (Güvenç, 1995).

Selçuklulardan sonra Türk kültürü açısından en önemli dönem Osmanlı İmparatorluğu dönemi olmuştur. Bu dönemde toplum yapısı yönetenler ve yönetilenler şeklinde keskin olarak ikiye ayrılmıştır. Oğuz geleneklerinin yavaş yavaş yitirmeye başlandığı bu dönemde İslam etkisi yoğun olarak yaşanmaktaydı (Güvenç,1995). Bu dönemde Türk kimliği yerini başta Arap olmak üzere çeşitli uygarlıklardan etkilenmiş Osmanlı kimliğine bırakmıştır denilebilir.

Cumhuriyet dönemiyle ise batıdan aktarılan akılcı olma, bilimsel olma gibi kavramlara dayalı bir Türk kültürü hedeflenmiş ve bu amaçla eğitim, hukuk, kıyafet, dil reformları ile çok partili politik yaşama geçişi hazırlayan siyasal reformlar gerçekleştirilmiştir. Ancak bu reformlara rağmen Türk toplumu, geleneksel değerlerini yitirmenin haricinde “çağdaş” niteliklere halen sahip olamamıştır. Reformlarla birlikte değişen toplum yapısındaki ilişkiler, yerini batıdaki anlamdaki

istikrarlı kapitalist ilişkilere bırakamamıştır. Bu nedenle gerek birey, gerekse de aile tam bir boşluk içine düşmüştür (Kongar, 1995)

1970’lerde ve öncesinde yapılan araştırmalar, aileye ve devlete sadakat, otoriteye itaat, büyüklere saygı, milliyetçilik gibi değerlerin önemli olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, 1970’li yıllarda dünyada ve Türkiye’de özgürlük, barış, kardeşlik, sevgi gibi kavramlar daha çok vurgulanırken, 1980’lerde ivme kazanan liberalleşme ve ardından gelişen globalleşme rüzgârlarıyla, 1990’lı yıllarda bireyselleşme ve evrenselleşme yönünde eğilimlere rastlanmaktadır (İmamoğlu ve Aygün, 1999, 2-3’den aktaran Harcar, 2005, 123). Köyden kente göçün hat safhada yaşandığı bu dönemde, Türk aile yapısının bozulması ve geleneksel değerlerin çözülmesi en önemli sosyolojik olgulardandır denilebilir.

2.6.2. Türk Kültürünün Özellikleri

Yukarıda genel hatlarıyla tarihçesine değinilen Türk kültürü, çeşitli araştırmacılar tarafından şu şekilde özetlenmiştir:

Türk toplumu düşük sinerjili toplumlara yakın durmaktadır. Sargut(2001,143-145) bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“Düşük sinerjili toplumları tanımlayan yüksek faizler, emek sömürüsü, yüksek karlar, vergi yükümlülüklerin dar geliri gruplar üzerinde toplanması gibi göstergeler Türkiye’nin koşullarıyla örtüşmektedir. Öte yandan böbürlenme, dayılanma eğilimlerinin toplumun her katmanında sıkça görülmesi bir başka düşük sinerji göstergesidir. Tolum olarak lider yaratma ya da seçme becerimiz sık sorgulanan bir olgudur...Kriz ya da bunalım ortamlarının dışında toplum lider üretme ve seçmede önemli sorunlarla karşılaşmaktadır[...] Düşük sinerjili ya da ortaklaşa davranışçı toplumlarda ilişkiye, klan üyelerini kayırmaya yönelik atama ve yükseltmelerin yürütülebilmesi için profesyonelliğin geriletilmesi gerekli görülmektedir... Hak etmeyenlerin ya da yeterli olmayanların unvanlar almaları ve akla gelmeyecek makamlarda oturmaları, nitelik ve yetenekten çok ilişkilerin önde tutulduğunu göstermektedir.”

Türkiye’nin toplumsal kültürel özelliklerini tespit etmeye yönelik yapılan birçok çalışmada Türk toplumunun kolektivist özelliklerinin bireycilik eğilimlere göre yüksek olduğu bulunmuştur (Aycan, Kanungo 2000; Hofstede 2001; Sargut 2001). Ancak kolektivist yapının kırılmaya başladığını belirten görüşler de mevcuttur. Örneğin Öğüt, Anadolu’nun zengin gelenek ve görenekleri, dini ve milli motifleri Türkiye’de kolektivist davranışa temel oluştursa da bilişim çağında toplumsal yaşamın değişimi ve küreselleşmenin yerel anlamdaki yansımaları ile birlikte Türk kültürünün de genel olarak kolektivist davranıştan uzaklaşmış olduğunu belirtmekte, dolayısıyla Türk kültürünün ne salt anlamıyla kolektivist ne de salt anlamıyla bireyci

bir yapı arz ettiğini vurgulamaktadır(Öğüt, 2007,154). Geleneksel değerlerin üzerine batı teknolojisi, kurum ve yaklaşımlarının benimsendiği Türkiye'nin, doğu ve batının bir karışımını temsil ettiğini söylemek mümkündür (Kozan ve İlter, 1994).

Türk kültürünün, geleneksel Türk kültüründen farklılaşmaya başladığını belirten benzer bir bakış açısı Kağıtçıbaşı(1996,89)'na aittir. Kağıtçıbaşı'na göre Türkiye'deki aile, birey ve toplum ilişkileri ne batıdaki "modern" bireyci "çekirdek aile" gelişmesine benzemektedir ne de geçmişteki geleneksel ve kolektif "işlevsel geniş aile" yapısındadır. Bu yeni ilişkisel örüntünün bazı özellikleri batıdaki bireyci çekirdek aile özelliklerine benzerken bazıları da kolektif, toplulukçu özellikler taşımaktadır. Bazı özellikler de Türkiye, Güney Kore, Tayvan gibi yeni sanayileşmekte olan ülkelere özgü karakteristikler ortaya koymaktadır. Bu üçüncü modelde anlatılan aile, yeni bir aile ve birey ilişkisi tipidir.

Cüceloğlu(1997, 241) Türk kültürüne kaynak teşkil eden kültürü "geleneksel otoriter kültür" olarak adlandırmakta ve bu kültürün dayandığı temel varsayımları, evreni anlamaya insanoğlunun gücünün yetmediği, neyin iyi neyin kötü olduğuna insanın karar verecek güçte olmadığı, insanın aciz bir yaratık olduğu dolayısı ile kaderine boyun eğmesi gerektiği, değişikliğin kötü olduğu, iyi olanın ise gelenek ve görenekleri aynen devam ettirmek olduğu, zamanın ve zaman planlamasının önemli olmadığı, gelecekte ne olacağının kadere bağlandığı, kişinin yaşı, mevkii ve ilişkide olduğu insanların onun saygınlık derecesini belirleyebileceği, rekabetin ayp sayıldığı, dolaylı ve kapalı ima yoluyla anlatımın, doğrudan açık ve net anlatıma tercih edildiği, kadın ve erkeğin birbirine eşit olmadığı, eğitimin mevcut bilgi ve değerlerin ezber ve taklidi şeklinde açıklamaktadır.

Sargut(2001,171-200)'un, üniversite öğrencileri ve yöneticiler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmalarına dayanarak, Türk kültürüne ilişkin geliştirdiği 11 varsayım şu şekildedir:

1. Türk kültürü ortaklaşa davranışı bireyciliğin önünde tutmaktadır.
2. Türk kültürü sanıldığı gibi, çağdışı sayılabilecek geleneksel erkek değerler sisteminin egemenliği altında değildir.
3. Türk kültüründe determinizm egemendir. Bu nedenle de belirsizlikten kaçınma eğilimi yüksektir.

4. Türk kültürü denetim noktası dışarıda olan bireyler üretmektedir.
5. Türk toplumunda örgütsel güç mesafesi fazladır.
6. Türk toplumunda bireylerin değişmeye direnci yüksektir.
7. Türk kültürü çatışmadan kaçınmayı ya da çatışmayı bastırmayı öngörür. Uzlaşma ve yarışmadan kaçınma da Türk kültürü tarafından özendirilir.
8. Türk toplumundaki alışkanlıklar ve değerler sistemi Batı tipi bürokrasiyle uyuşmamaktadır.
9. Türk toplumunda çalışanların liderden beklentileri Batılı toplumlara göre farklılaşmaktadır.
10. Türk toplumunda sinerjinin düşük olduğuna ve içgrup üyeliği bulunmayan bireyler arası güven ilişkilerinin sorunlu olduğuna ilişkin ipuçları vardır.
11. Türk toplumu geniş bağlamli bir kültürün içinde yaşamaktadır.

Gökalp'e göre İslâm öncesi Türk toplumunun en önemli özelliklerinden biri feminizmdir. Eski Türklerde kadın ve erkek arasında mutlak bir eşitlik söz konusudur; kadınlar da at binebilir ve kahramanca savaşabilirler. Eski kavimler arasında sadece Türklerde kadınlar her alanda erkeklere eşit olmuş ve saygı görmüşlerdir; yani bu millî bir özelliktir. Gökalp'e göre bozulmuş İslâm'ın olumsuz etkileri Türklerin aile yapısına ataerki yapıyı ve dolayısıyla eşitsizliği getirmiştir. Gelecekte hem demokrasinin hem de feminizmin ilk defa Türklerde görüldüğü kabul edilecektir demektedir. Böylece Gökalp, Türk kültürünün Batı kültürüyle uyumlu olduğunu söylemenin de ötesine geçmiştir. Tüm diğer uluslar uygarlaşmak için ileriye bakmak zorundadır, oysa Türklerin kendi geçmişlerine bakmaları yeterlidir. Böylece kadın-erkek eşitliğini Orta Asya'daki efsanevi Türk geçmişi hatırlatarak savunmak milliyetçiliği de pekiştirmeye vesile oluyordu (Arat, 1998, 85-86).

Edward Hall tarafından ortaya atılan geniş-dar bağlamli kültür ayırımına göre, dar bağlamli kültürlerde dilin kullanım biçiminin amaca dönük olduğu söylenebilir. Kişi ne istediğini somut bir biçimde, söyledikleri aracılığıyla karşısındakine iletir. Geniş bağlamli kültürlerde ise kişiler söylemek istediklerinin önemli bir bölümünü saklı tutar, iletişim sırasında söylenen sözcükler gerçekte anlatılmak istenenlerin yalnızca bir bölümünü karşıya iletir. Karşı taraf kendisine iletilmek istenenleri kişiye ilişkin eski bildiklerinden ve bağlama dayalı olarak çıkarmak zorundadır. Bu çerçeve içinde ortaklaşa davranışçı kültürler arasında yer alan Türkiye'nin geniş bağlamli bir kültürel ortama sahip olmasını doğal karşılamak gerekir (Sargut, 2001,149). Sümer

(2000)'e göre Türk kültüründe “söyleyenden dinleyen arif gerek”, “söz dediğin yaş deridir, nereye çekersen oraya gider”, “söz gümüşse sükût altındır” ve “kızım sana söylüyorum, gelinim sen anla” atasözleri, iletişimde açıklık ve doğrudanlık yerine, dolaylı mesaj vermenin kültürel olarak teşvik edildiğini göstermektedir.

2.7. Çatışma

Çatışma kavramı günlük kullanımda genellikle olumsuz duygu ve durumları çağırıştır; çoğunlukla şiddet, korku, düşmanlık, savaş, yıkım kavramlarını akla getirir. Ancak “çatışma” kavramı örgüt kuramları açısından bu şekilde algılanmamaktadır. Çatışma aslında Gümüseli(1994, 28)'nin de belirttiği gibi birey ya da gurupların içlerinde ve aralarında çeşitli nedenlerden kaynaklanan anlaşmazlık, zıtlasma, uyumsuzluk, birbirine ters düşme biçiminde ortaya çıkan ve iyi yönetilmediği durumda örgüte ve bireylere zararlı olabilen dinamik bir etkileşim sürecidir.

Kavramın bu denli karıştırılması ve yanlış algılanması bir bakıma farklı disiplinlerin kavrama yüklemiş oldukları farklı anlamlardır denilebilir. Çünkü “çatışma” kavramı sosyoloji, antropoloji, psikoloji, ekonomi, politika, savunma bilimleri gibi daha pek çok alanda kullanılmaktadır.

“Çatışma” kavramının literatürdeki bir kaç tanımı aşağıdaki gibidir:

Bir canlı organizma yaşamsal nitelikte bir ihtiyacını tatmin etmek istediği zaman, bir engelle karşılaştığında sıkıntı ve bunun doğurduğu gerginlik ve bozulma olayı meydana gelmektedir. İnsanlar bakımından da çatışma, gerek fizyolojik ve gerek sosyopsikolojik ihtiyaçlarının tatminine engel olan sıkıntıların meydana getirdiği gerginlik halleridir (Eren, 2001, 543).

Aynı ya da karşıt iki durumdan birini seçmek zorunda kalan bireyde görülen kararsızlık, uyuşmazlıktır. Çatışma bireyin örgüt ortamıyla kurduğu dengeyi bozan, bireyi yeniden dengelenime zorlayan olumsuz anlamlı bir kavramdır (Başaran, 1982, 220).

Çatışma aşamalarından hareketle bir tanım yapan Pondy(1967,298'den aktaran Gümüseli, 1994,26)'e göre çatışma;

- Anlaşmaya yol açan koşullar (örn. kaynakların kıt olması, görüş ayrılıkları),
- Bireyin duyuşsal durumu (örn. zorlama, gerilim, düşmanlık, kaygı),
- Bireyin bilişsel durumu (anlaşmazlığın algılanması) ve
- Pasif bir direnmeden açık bir saldırıya kadar değişen çatışma davranışdır.

Rahim (1992'den aktaran Karip, 2003,1) ise çatışmanın bir ya da birden fazla toplumsal ya da bireysel tarafın aşığıdaki durumlardan biriyle karşılaştığında ortaya çıkacağını savunur:

- Bir birey ya da gruptan kendi ilgi, ihtiyaç ve çıkarlarına ters düşen bir etkinlikte bulunmasının istenmesi,
- Başka bir birey ya da grubun tercihlerinin uygulanmasını engelleyecek, onlara ters düşecek bir davranış tercihinin olması,
- Bütün tarafların ihtiyacını karşılayamayacak kısıtlı bir kaynağı birden fazla tarafın kullanmak istemesi,
- Ortak bir toplumsal ya da örgütsel alanı paylaşan tarafların değerlerinin, tutumlarının, becerilerinin ve amaçlarının ötekisinkiyle uyuşmaması,
- Ortak eylemlerde ötekilerden farklı davranış göstermesi,
- Tarafların, bir görevi, eylemi veya işlemi gerçekleştirirken performanslarının diğerlerinin eylem ve işlemlerine bağımlı olması.

Şimşek (1999, 271) ise çatışma kavramını, “işletme içinde, iki veya daha fazla kişi veya grup arasındaki kıt kaynakların paylaşılması veya faaliyetlerin tahsisi ile yine bu kişi veya gruplar arasındaki statü, amaç, değer, algı farklılıklarından kaynaklanan anlaşmazlık ya da uyuşmazlık” şeklinde tanımlamıştır.

2.7.1. Çatışmaya Yönelik Yönetimsel Yaklaşımlar

Önemli bir örgütsel olgu olan “çatışma” eski çağlardan bugüne hep gündemde olan bir kavramdır. Ancak çatışmaya karşı yönetim kuramcılarının bakış açıları yıllar içinde çok farklılaşmıştır. Bunun temel sebeplerinden biri, zaman içinde insanların değer yargılarının, insana bakış açılarının değişmesi ve dolayısıyla örgüt içinde de yönetim yaklaşımlarının farklılaşmasıdır denilebilir. Bu açıdan çatışmaya yönelik yaklaşımlar, yönetim yaklaşımlarıyla paralellik gösterir.

Yönetim kuramcıları, örgüt içinde ortaya çıkabilecek çatışmaları üç temel yaklaşımla irdelemişlerdir. Bunlar tarihsel gelişimine göre ele alındığında; Klasik ya da Geleneksel, Neoklasik ya da Davranışçı, Modern ya da Etkileşimci Yaklaşımlardır (Gümüseli, 1994,29).

2.7.1.1. Klasik ya da Geleneksel Yaklaşım

Başta Taylor (1913), Fayol (1949) ve Weber (1947)'in geldiği bu yaklaşımın temsilcileri, çatışmayı istenilmeyen bir durum olarak kabul etmişler, örgüt sağlığı için zararlı ve asgariye indirilmesi ya da yok edilmesi gereken bir olgu olarak görmüşlerdir(Rahim, 1992).

Klasik Yönetim Kuramı içerisinde üç temel yaklaşım üzerinde durulmaktadır. Öncülüğünü Taylor'un yaptığı, Bilimsel Yönetim Yaklaşımı'na göre örgütün işleyişinde bilimsel ilkeler uygulandığı takdirde, örgüt iyiye doğru gider. Bilimsel yöntemin ilkeleri; standart ve prosedür geliştirmeyi, uygun işe uygun kişiyi yerleştirmeyi, çalışanların en yüksek verime ulaşması için güdülenmesini vb. kapsar (Yağcıoğlu, 1997, 6).

Fayol'un öncüsü olduğu Yönetim Süreci Yaklaşımı'nda da ekonomik etkinlik ve rasyonellik esastır. Bilimsel Yönetim Yaklaşımı özellikle üretimde verimlilik ve etkinliğin artırılması için bir takım ilkeler geliştirirken, Yönetim Süreci Yaklaşımı yönetimin tüm alanlarını kapsar ve örgüt ile ilgili ilkeler geliştirmeye çalışır. Emir birliği, işbölümü, kontrol zinciri gibi kuralları, düzenleyici örgütsel ilkeler olarak Fayol sunmuştur (Ülgen, 1989,19'dan aktaran Kara,2007, 102).

Bürokrasi Yaklaşımı'nın öncüsü Weber, ideal bürokrasi kavramı ile olanı değil, olması gerekeni ifade ettiğini ileri sürmüştü; örgütsel sorunlarının nasıl aşılacağını göstermeye çalışmıştır. Bürokratik ilke ve yöntemlerin izlenmesi ile örgütte birlik sağlanabileceği, üst basamaklara, alt basamakların eylemlerini denetleme ve uyumlaştırma olanağı verileceği ve örgüte bulunanların bu ilkelere göre çalışacağı varsayılmaktadır(Weber,1993; Kara, 2007, 103).

Bu üç temel yaklaşım için çatışma, büyük ölçüde örgütsel yapıdan kaynaklanan, istenmeyen, yok edilmesi gereken bir durumdur. Çatışma örgüte zarar veren bir olaydır ve bu yönüyle de bir maliyet faktörüdür. Çatışma, stres ve sıkıntı yaratır,

stres ve sıkıntı altında verilen kararlar veya gerçekleştirilen davranışlar iş tatminsizliği yaratacak, üretimi veya üretime katkıyı azaltacaktır (Erdoğan, 1996 161). Bu açıdan çatışmayı ortadan kaldırmak için örgütün teknik yapısına müdahale edilir, emir komuta zinciri düzenlenir(Karip,2003,8).

2.7.1.2. Neoklasik ya da Davranışsal Yaklaşım

1900'lerin başında ortaya çıkan Klasik Yönetim Kuramı, 1930'lara kadar örgütlerin yapı ve işleyişine yön veren tek kuramsal model olarak devam etmiştir. Ancak, dünyayı sarsan ekonomik bunalımın ve örgütlenme sorunlarının artması sonucunda klasik kuramın eksiklikleri ve yetersizlikleri her geçen gün daha çok duyulur hale gelmiştir. Bu arada ABD'de ortaya çıkan, öncülüğünü E. Mayo'nun yaptığı Hawthorne araştırmalarının sonuçları ile örgütleri incelemede yeni bir akım doğmuştur (Şimşek, 2005,75).

Hawthorne araştırmalarında amaç, fiziksel koşulların, işçinin verimi üzerinde yaptığı etkiyi incelemektir. Ancak anlaşılır ve açık verilere ulaşılmayınca, araştırmacılar örgütsel eylemler ve deneyimlerde başarısızlığa neden olabilecek insancıl nedenler üzerinde durmuşlardır. Grup oluşturma, grupta arkadaşlık ve sevgi bağlarının güçlü olması, örgüt sahibi ve yöneticilerinin davranışlarında olumlu yönlerde değişmelerin olması, işgörenler üzerinde örgütü ve üstlerini benimseme duygusu yaratmakta ve sürekli verimlilik artışı sağlamaktadır(Şimşek, 2005,77).

Bu yaklaşıma göre çatışma, karmaşık örgütlerin doğaları gereğidir ve doğal karşılanmalıdır. Çatışma, bütün grup ve örgütler için kaçınılmaz bir durumdur. Çatışma ortadan kaldırılamayacağına göre onu kabul ederek ondan yaralanmak ve onu ussallaştırmak gerekir (Can, 2002, 327'den aktaran Kılıç, 2006,5).

Klasik yaklaşımın, her türlü çatışmayı fonksiyonel olmaktan uzak ve işletmeye zarar verici oluşumlar şeklinde görmesine karşılık, davranışsal yaklaşım, örgütlerde ortaya çıkan çatışmalardan en azından bir kısmının bazı problemlerin varlığına işaret etmeleri ve söz konusu problemlere daha sağlıklı çözümler getirilebilmesi için, yönetimi harekete geçirmeleri nedeniyle "fonksiyonel çatışma" şeklinde nitelendirmektedir (Şimşek vd., 2001, 239).

Ancak yine de çatışmanın ortadan kaldırılması veya en aza indirilmesi gerektiğini savunan bu yaklaşım, bunun örgütün toplumsal yapısına müdahale ile, yapı içinde yer alan birey ve grupların uyumlu hale getirilmesi ile sağlanabileceğini savunur(Karip, 2003,8).

2.7.1.3. Modern ya da Etkileşimci Yaklaşım

1950'den sonraki dönemde araştırmalara hız verilmiş ve birleştirici kuramlar ortaya koyma yolunda çalışmalar yapılmıştır. Modern Yaklaşım, davranış kuramları, rol yaklaşımı, güdüleme yaklaşımı, karar verme, yöneylem araştırması, matematik araçlarının yanı sıra, modern yönetim kuramlarının en önemlileri olarak nitelendirilen, Sistem Yaklaşımı ve Durumsallık Yaklaşımı'nı içmektedir. Modern yaklaşım hem Klasik hem de Neo-klasik yaklaşımın ileri sürdüğü düşünce ve görüşleri, değerleri, yeni ve değişik bir çerçeve içinde inceleme konusu yapmaktadır (Kara,2007, 108-109).

Çatışmaya bakış açısı açısından modern ya da etkileşimci görüş, neoklasik ya da davranışçı görüşe göre çatışma sürecine karşı daha gerçekçi bir tavır takınmaktadır. Bu görüş, çatışmayı bütünüyle benimseme, aykırılığı açıkça kuvvetlendirme, çatışma yönetimini çözüm yöntemleri kadar isteklendirmeyi içerecek biçimde tanımlama ve çatışma yönetimini tüm yöneticilerin ana sorumluluğu olarak görme gibi açılardan davranışçı görüşten ayrılır (Gümüşeli, 1994, 34).

Modern yaklaşım taraftarları, çatışmanın varlığını kaçınılmaz olarak görürler ve çatışmanın çok azından da, çok fazlasından da kaçınılması gerektiğini vurgularlar. Çünkü çok az çatışma ilgisizlik, durağanlık, değişime ve yaratıcılığa karşı duyarsızlık gibi; çok fazla çatışma ise, zamanın boşa harcanması ve işbirliğinin olmaması gibi olumsuz durumlara neden olur (Brooks, 2003, 231'den aktaran Aşçıoğlu, 2007,7).

Modern yaklaşımda belirli bir düzeyde çatışma verimlilik için bir önkoşul olarak görülebilir. Çatışma, problemlerin çözümüne katkı sağladığı ölçüde işlevseldir. Yönetilemeyen ve kontrol dışı çatışmalar bireylere ve örgüte zarar verebilir. Bu yaklaşım çatışmanın olumlu sonuçları olduğu kadar olumsuz sonuçlarının da olduğunu ve çatışma yönetiminin güçlüğü ve karmaşıklığını kabul eder(Karip,2003,9).

2.8. Çatışma Türleri

Literatür incelendiğinde, örgütlerde yaşanan çatışmaların; taraflara, çatışmanın örgüt içindeki yerine, niteliğine, ortaya çıkış şekline ve açık olup olmadığına göre türlere ayrıldığı görülmektedir. Tablo 3 bu beş grubu özetlemektedir:

Tablo 3: Çatışma Türleri

GRUBLANDIRMA ESASLARI	ÇATIŞMA TÜRLERİ				
a. Çatışmaya Taraf Olanlar	1.Bireysel Çatışma	2.Bireyler Arası Çatışma	3.Birey-Grup Çatışması	4.Grupİçi ve Arası Çatışma	5.Örgütler Arası Çatışma
b. Çatışmanın Niteliği	1.Fonksiyonel Çatışma		2.Fonksiyonel Olmayan Çatışma		
c. Çatışmanın Örgüt İçindeki Yeri	1.Yatay Çatışma		2.Dikey Çatışma		3.Emir Komuta-Kurmay Çatışması
d. Çatışmanın Ortaya Çıkma Şekli	1.Potansiyel Çatışma	2.Algılanan Çatışma	3.Hissedilen Çatışma	4.Açık Çatışma	
e. Çatışmanın Açıklık Derecesi	1.Açık Çatışma		2. Kapalı Çatışma		

Ali İlker Gümüşeli. İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri. (Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, 1994), 50.

2.8.1. Çatışmaya Taraf Olma Durumuna Göre Gruplandırma

Örgütte çatışmaya taraf olabilecekler ile ilgili bir sınıflandırmadır. Buna göre örgütlerde 5 tür çatışma olabilir (Koçel, 2007, 507-508):

- 1. Bireysel Çatışma:** Kişilerin kendi içindeki çatışmayı ifade etmektedir. Kişinin kendisinden ne beklediğinden emin olmadığı veya kendisinden kendisinin yapabileceğinden fazlasının beklediği durumlarda ortaya çıkan ve bireyi baskı altına almaya sevk eden çatışmadır.
- 2. Bireyler Arası Çatışma:** Bireyler arası çatışma iki ya da daha fazla kişinin çeşitli konularda anlaşmazlığa düşmesidir. Bunun en önemli nedenlerinden birisi kişilerin amaçlarının, izledikleri metotlarının, sahip oldukları bilgi ve verilerin ve değer yargılarının farklı olmasıdır. Ayrıca kişilerin örgüt içindeki oynadıkları rol de çatışmanın kaynağı olabilir.
- 3. Birey ile Grup Arasındaki Çatışma:** Bireyler ile gruplar arasındaki çatışma, bireylerin grup tarafından belirli normları kabule zorlanması ile oluşmaktadır. Grup amaçlarını, normlarını ve izlenen yolu benimsemeyen kişiler ile grup arasında meydana gelen çatışmadır.

4. **Gruplar Arası Çatışma:** Örgütlerde en çok rastlanan çatışmalardır. Bu tür çatışmaların yönetimi, yönetici için daha zordur. Çünkü bazen yönetici de bir grup mensubu olarak çatışan gruba dahil olabilir. Ayrıca eğer ulaşılan çözüm yolu grupları memnun etmezse örgüt faaliyetleri olumsuz etkilenebilir.
5. **Örgütler Arası Çatışma:** Bir ekonomik sistem içinde ve açık sistem anlayışı altında çeşitli örgütlerin birbirleriyle uyuşmazlık ve anlaşmazlık içinde olduklarında ortaya çıkan çatışmadır.

2.8.2. Çatışmanın Niteliğine Göre Gruplandırma

Çatışmalar niteliklerine göre fonksiyonel olan ve fonksiyonel olmayan olmak üzere iki grupta incelenebilir (Gümüşeli,1994, 54):

1. **Fonksiyonel Çatışmalar:** Örgütün amaçlarını gerçekleştirmesine ve güçlendirmesine katkıda bulunan çatışmalar şeklinde ortaya konabilir. Bu tür çatışmalar örgütün çeşitli yerlerindeki sorunlara işaret edebilir. Dolayısıyla yöneticilerin sorunları daha kolay hissetmelerine yardımcı olur. Ayrıca örgüte kazandırılacak canlılık ile yeniliklerin ve değişimlerin gerçekleşmesi kolaylaşacaktır.
2. **Fonksiyonel Olmayan Çatışmalar:** Örgütün amaçlarına ulaşmasını engelleyen ve amaçların gerçekleşmesini desteklemeyen çatışmalardır. Klasik ve neo-klasik yaklaşımlar bütün çatışmaları fonksiyonel olmayan çatışmalar olarak ele almışlardır. Çünkü çatışmanın varlık neden, formal örgüt yapısının yetersizliğidir. Modern yaklaşıma göre ise çatışmalar fonksiyonel olabilir.

Robbins'e göre, fonksiyonel ve fonksiyonel olmayan çatışma arasındaki fark açık ve kesin değildir. Tüm koşullarda kabul edilebilir veya kabul edilemez olarak benimsenen bir çatışma düzeyi yoktur. Bir kişiyi grubun amaçlarına yönelten sağlıklı ve olumlu bağları yaratan çatışma düzeyi ve türü, diğer bir grupta veya aynı grup için diğer bir zamanda fonksiyonel olmayabilir. Burada önemli kriter; grup performansıdır. Eğer bir çatışma grubun amaçlarına katkıda bulunuyorsa, fonksiyoneldir (Budak, 2003, 58).

2.8.3. Çatışmanın Örgüt İçindeki Yerine Göre Gruplandırma

Örgüt içinde meydana gelen çatışmalar yerine göre üç grupta incelenebilir (Gümüşeli, 1994, 55-56):

1. **Yatay Çatışma:** Bir örgütte aynı kademede bulunanlar arasında meydana gelen çatışmadır. Bu tür çatışmalar daha çok örgütteki değişik alt bölüm ya da grupların işleyişi ile ilgili farklı yönetme ve kavramlara sahip olmalarından kaynaklanabilir.
2. **Dikey / Hiyerarşik Çatışma:** Örgütün değişik yetki kademeleri arasında meydana gelen çatışmadır. Alt-üst çatışmaları olarak da nitelendirilebilir. Dikey çatışmalar, bireysel düzeyde olabileceği gibi, farklı düzeylerde bulunan gruplar arasında da ortaya çıkabilir.
3. **Emir Komuta – Kurmay Çatışması:** Emir komuta personeli ile kurmay personel arasında meydana gelen çatışmadır. Örgütlerde çok sık rastlanan uzman yönetici çatışması örnek olabilir.

2.8.4. Çatışmanın Ortaya Çıkma Şekline Göre Gruplandırma

Örgütlerde meydana gelen çatışmalar, ortaya çıkış şekline göre 4 grupta incelenebilir (Koçel, 2007, 507):

1. **Potansiyel Çatışma:** Çatışmayı ortaya çıkarabilecek nedenleri ifade etmektedir.
2. **Algılanan Çatışma:** Çatışmaya konu olan tarafların olayları ve durumu algılama tarzları ile ilgilidir.
3. **Hissedilen Çatışma:** Çatışma halindeki tarafların olaylar konusundaki hislerini ifade etmektedir.
4. **Açık Çatışma:** Çatışma halindeki tarafların fiilen gösterdiği davranışa işaret etmektedir.

2.8.5. Çatışmanın Açıklık Derecesine Göre Gruplandırma

Çatışmalar açıklık derecesine göre 2 grupta incelenebilir (Bursalıoğlu, 2002, 155):

1. **Açık Çatışma:** Bilerek planlanmış ve düzenlenmiş olan çatışmalardır. Yöneticiler bu tür çatışmaların farkındadırlar.
2. **Kapalı Çatışma:** Çatışmaya taraf olanların birbirlerinin amaçlarını derinden izledikleri çatışmadır. Yöneticiler genellikle durumun farkında değildirler.

2.9. Çatışmanın Sonuçları

Çatışmanın sonuçlarının ve çatışma sürecinde yaşananların yararları ve zararları çatışmanın niteliğine, tarafların yaklaşımlarına ve sonuçlara ilişkin toplumsal yargılara bağlı olarak değişebilir (Karip, 2003, 33).

Aslında Hendricks(1991'den aktaran Karip,2003,33)'in de belirttiği gibi çatışma ne pozitif ne de negatiftir. Çatışma tehlikelerin belirtisi olabileceği gibi yeni fırsatların habercisi de olabilir. Çatışmanın sonuçlarının olumlu ya da olumsuz olması çatışmanın nasıl anlaşıldığına ve nasıl yönetildiğine bağlıdır.

Daha önce belirtildiği gibi geleneksel ve davranışsal yaklaşımlar çatışmanın verimliliği düşürdüğünü ve ortadan kaldırılması gerektiğini belirtirler. Modern yaklaşım ise belirli bir düzeyde çatışmanın verimlilik için bir önkoşul olarak görülebileceğini belirtmektedir. Aslında burada vurgulanan çatışmanın miktarıdır. Çünkü çatışma, problemlerin çözümüne katkı sağladığı ölçüde işlevseldir.

Verimlilik çatışma düzeyinin çok düşük ve çok yüksek olduğu durumlarda düşüş gösterirken, belirli bir düzeyde çatışma etkili bir biçimde yönetildiğinde verimlilik yükselir. Yani belirli bir düzeyde çatışma bireyler ve örgüt açısından olumlu sonuçlar sağlayabilir (Karip,2003,35).

Çatışmanın olası olumlu sonuçları şu şekilde sıralanabilir (Başaran,1998,200):

1. Çatışma örgütte yenileşmenin önemli bir kaynağını, can alıcı ögesini oluşturur.
2. Çatışmaya yol açan kararsızlık ve uyuşmazlıklar ortadan kaldırılarak örgütün bütünleşmesi sağlanabilir.
3. Çatışmadan sonra örgütün havası iyileşebilir.
4. Çatışma örgüte yeni amaçlar kazandırabilir, eski amaçları çağdaşlaştırabilir.
5. Personeli güdüleyerek örgütteki tembelliği ortadan kaldırabilir.
6. Personelin görüşlerini genişletebilir, ilgisini yeni alanlara yöneltebilir, dostluğunu pekiştirebilir, kendilerini sınamalarına yol açabilir.
7. Örgütün sorunlarının fark edilmesine, böylece ilgililerin gözlerini sorunlara çevirmesine yol açabilir.
8. Örgütün içindeki yetki dağılımının dengelenmesini sağlayabilir.

9. Personel arasındaki iletişim kanallarının açılmasına, böylece bilgi akışının hızlanmasına yardım edebilir.
10. Örgütün kaynaklarının daha dengeli dağıtımına yol açabilir.

Bunun yanı sıra etkili bir şekilde yönetilemeyen ya da göz ardı edilen çatışma olumsuz sonuçlar doğurabilir. Taraflar arası iletişimin sınırlı olduğu, tarafların gerçek düşünce, duygu, amaç ve niyetlerini paylaşmadığı sürece çatışma süreci ve çatışmanın sonuçları olumsuz; birey ve örgüt için zarar verici hale gelir. Olumsuz çatışmalarda iletişim ve ilişkiler tek yönlü, savunmacı, karşı tarafı yıldırmaya, yanıltmaya, korkutmaya ve güce dayalı nitelik taşır (Murphy, 1994'den aktaran Karip, 2003,39).

Çatışmanın olası olumsuz sonuçları ise şunlardır (Başaran,1998,201):

1. Personelin ruh sağlığı yönünden örgütte tehlikeli bir ortam oluşturabilir.
2. Personel, birbirini düşman olarak görebilirler.
3. Yöneticiler, giderek yetkeci bir yönetim tarzını benimseyebilirler.
4. Personel, iletişim sürecinde iletiyi kendine göre çarpıtabilir ve iletişim sürecini bozabilir.
5. Personelin moralini düşürerek, işe devamını olumsuz yönde etkileyebilir.
6. Örgütte emek, zaman, para savurganlığının artmasına yol açabilir.
7. Örgütün verimliliği sarsılmaya, düşmeye başlayabilir.
8. Örgütün amaçlarının savsaklandığı, amaçlardan sapıldığı görülebilir.

2.10. Çatışma Yönetimi

Çatışma yönetimi, çatışmanın örgüt için yıkıcı etkisini azaltarak ya da ortadan kaldırarak, gerekli çatışmayı ise örgütün canlanması ve motive olması için uyararak, çatışmayı verimi arttırıcı bir unsur haline getirme süreci olarak tanımlanır (Gümüseli, 1994, 22).

“Çatışma çözme” ile “çatışma yönetimi” farklı kavramlardır. Çatışma çözme temelde klasik yönetim anlayışının ürünüken, çatışma yönetimi modern yaklaşıma dayanır denilebilir. Rahim (1992, 423) bu farkı şu şekilde belirtmektedir:

- Çatışma çözme, çatışma yönetiminin bir biçimidir. Yönetici duruma göre çatışma çözme yolunu seçebilir.

- Çatışma çözme, çatışmanın tamamıyla ortadan kaldırılmasını savunurken, çatışma yönetimi, bazı durumlarda makul ve ılımlı bir çatışma düzeyinin, örgütün verimliliği ve sürekliliği açısından gerekli olduğuna inanır.
- Çatışma çözümünde müdahalenin amacı, bir problem olarak nitelendirilen çatışmaya son vermek iken; çatışma yönetiminde müdahale, çatışmanın miktarını artırmak ya da azaltmak yoluyla örgütün verimliliğini sağlamaktır.

Çatışma yönetme yolları konusunda literatüre göz atıldığında farklı birçok gruplandırmanın yapıldığını görmek mümkündür. Ancak, bunların içinde, 1964 yılında Blake ve Mouton tarafından ortaya atılan ve daha sonraları Hall, Lawrance ve Lorsh, Thomas, Rahim ve Bonama başta olmak üzere birçok bilim adamının araştırmalarında kullandıkları beşli gruplama en yaygın olanıdır (Rahim, 1983, 369'den aktaran Gümüşeli, 1994, 15).

Çatışma yönetirken bireyin düzenli olarak gösterme eğiliminde olduğu davranışlar bütününe çatışma yönetim stili denmektedir (Blake ve Mouton, 1964'dan aktaran Gümüşeli, 2001,4). Gümüşeli (1994,66)'nin de belirttiği gibi örgütlerin çatışma yönetiminde kullandıkları stiller benimsedikleri geleneksel, davranışçı ya da etkileşimci yaklaşıma paralel olarak şekillenir.

Rahim ve Bonoma (1979) kişiler arası çatışma yönetim stillerini “kendine ilgi” ve “başkalarına ilgi” olmak üzere iki boyut üzerinde toplamışlardır. “Kendine ilgi”, kişinin kendi gereksinimlerini doyurma çabasının derecesini; “başkalarına ilgi”, kişinin başkalarının gereksinimlerini doyurma konusundaki çabasının derecesini göstermektedir (Hartfield, 1998,350'den aktaran Aşçıoğlu, 2007, 52). Bu iki boyut; tümleştirme, ödün verme, uzlaşma, hükmetme ve kaçınma olmak üzere beş çatışma yönetimi stilini içermektedir.

		KENDİNE İLĞİ	
		Yüksek	Düşük
BAŞKALARINA İLĞİ	Yüksek	Tümleştirme (Integrating)	Ödün verme (Obliging)
	Düşük	Hükmetme (Dominating)	Kaçınma (Avoiding)

Şekil 2: Çatışma Yönetim Stilleri

Ali İlker Gümüşeli. İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri. (Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, 1994), 85.

2.10.1. Tümleştirmeye Stili

Tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önemin yüksek olduğu durumlarda bu yaklaşım kullanılır. Tümleştirmeye stili, problem çözme olarak da adlandırılır. Taraflar karşı karşıya gelerek gerçek problemi ve ne yapılabileceğini güven ve açık sözlülükle müzakere ederler (Karip, 2003, 64).

Bu stilde amaç, haklı ya da haksız tarafın belirlenmesi değil, taraflar arasındaki anlaşmazlıkların saptanması ve sorunun çözülmesidir. Bu nedenle tümleştirmeye stili, çatışma içindeki tarafların temeldeki nedenlerle yüz yüze gelmelerini sağlar. Sonucun alınması ise büyük ölçüde tarafların yaratıcılığına ve birbiriyle işbirliği yapabilme yeteneğine sahip olmalarına bağlıdır (Aydın, 2000, 317).

Yapılan çalışmalarla varılan sonuçlara göre eğitim örgütlerinde en sık rastlanan çatışma kaynaklarından biri de amaç ve programlardır. Bu doğrultuda Bursalıoğlu(1987, 243'den aktaran Gümüşeli, 1994,91)'nın da belirttiği gibi okullarda çatışmalarda izlenecek stil tümleştirmeye olmalıdır.

Ancak bu stilin uygulanmasında bazı sınırlılıklar da vardır. Örneğin değer yargılarındaki ayırmadan kaynaklanan çatışmalarda tümleştirmeye stiline etkisiz kaldığı belirtilmektedir (Robbins, 1974'den aktaran Aydın, 2000, 317). Ancak, yine de tümleştirmeye stili katılıma olanak sağladığı ve örgütsel çatışmanın temelini inerek çatışmayı örgütün ve bireylerin yararına olacak şekilde sonuçlandırmayı amaçladığı için

çatışma yönetiminde kullanılacak en faydalı ve çağdaş stil olarak anılmaktadır (Gümüşeli, 1994, 92).

2.10.2. Ödün Verme Stili

Bu yaklaşımda taraflardan birinin, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının ön plana çıkması karşılığında kendi ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasından vazgeçmesi söz konusudur. Bu durum karşı tarafın isteklerine boyun eğme ve uyma olarak nitelendirilebilir (Karip, 2003, 65).

Ödün verme stili, diğer kişilerle olan ilişkiler ya da grubun bir birim olarak sağlıklı çalışmasının işten daha önemli olduğu durumlarda kullanılabilir. Ayrıca, bu stil bir tarafın ya da kişinin kendisinin haksız olabileceğine ya da sorunun karşı taraf için çok daha önemli olduğuna inandığı zaman da yararlıdır. Eğer bir kişi ödün verme karşılığında diğer taraftan gerektiğinde bir şeyler elde etme ümidini taşıyorsa, bazı şeylerden vazgeçmeye gönüllü olabilir. Böyle durumlarda da bir strateji olarak da kullanılabilir (Gümüşeli, 1994, 92). Daha çok astlarla üstler arasında yaşanan çatışmalarda astlar durumu kurtarmak amacıyla bu çatışma yönetim stilini kullanma yoluna gidebilirler. Özellikle Türkiye’de geleneksel bürokratik yapıya sahip işletmelerde astlarla üstler arasında güç mesafesi daha uzak olduğu için astların çatışmada üstlerin ihtiyaçlarına ve ilgilerine boyun eğmeleri olasılığı yüksektir (Karip, 2003, 65).

2.10.3. Hükmetme Stili

Kendisine yüksek başkalarına düşük ilgiyi simgeleyen bu stil, kazanma-kaybetme yaklaşımıyla ya da birisinin iddiasını kazanmak için baskı yapması davranışı ile kendini hissettirir. Baskıcı ya da yarışmacı bir kişi kendi amaçlarına ulaşmak için her türlü yolu dener. Buna bağlı olarak da çoğu kez karşı tarafın ilgi ve beklentilerine önem vermez (Rahim, 1985,84’den aktaran Gümüşeli, 1994,93).

Kaynakların (Owens, 1998; Sargut, 2001; Hellriegel ve Slocum, 1974Den aktaran Gümüşeli,1994,94) da belirttiği gibi bu stilin temel dayanağı formal, biçimsel yetkidir. Örgütlerde, çatışma durumlarında formal olarak kazanılmış yetki ve güç tehdit düzeyine varacak şekilde kullanılır.

Daha çok yetkici bir yönetsel anlayışın hâkim olduğu kurumlarda, üstünlük kurma yaklaşımı yaygın olarak kullanılmaktadır Üstünlük kurma girişimi sonucunda bunu

başaran taraf, yalnızca üstünlük kurduğu tarafın gözünde değil, kurumda diğer kişilerin ya da tarafların gözünde de gücünü artıracığını düşünür. Bu durum hükmetme (üstünlük kurma) stratejisinin tercih edilmesinde önemli bir rol oynar (Karip, 2003, 66-67).

Ancak yönetici bu stile sık sık başvuruyorsa ve bir tarafın kazanması, diğer tarafın kaybetmesine bağlı ise; çatışmalar geçici olarak giderilecek; fakat bu durum, personelin moral ve motivasyonu üzerinde olumsuz etkiler yaparak, verimliliğini düşürebilecek ve çatışma tehlikesi potansiyel olarak varlığını sürdürecektir (Akat vd., 1999, 334'den aktaran Aşçıoğlu, 58). Bu açıdan kısa dönemde özellikle ast-üst çatışmaları için en kestirme yol gibi görünse de, uzun dönemde örgütsel etkililik için olumsuzdur (Karip, 2003; Başaran, 1992; Gümüşeli,1994).

2.10.4. Kaçınma Stili

Tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önem düşük olduğu durumlarda çatışmadan kaçınma ya da çatışmayı göz ardı etme yaklaşımı kullanır. Bu yaklaşım genellikle kenara çekilme, ilgilenmeme ya da olumsuz bir şeyi duymak istememe gibi tutumlarla birlikte ortaya çıkar (Karip,2003, 67).

Çatışmanın olduğunu bilmezlikten gelme bazen tarafların birbirlerine anlayış göstererek problemleri çözümlenmesi ve zaman içinde anlaşmanın gerçekleşmesi ile sonuçlanabileceği gibi, problemin çoğu hallerde kökleşmesine ve boyutlarının çok genişlemesine de yol açabilir. Çatışan tarafların birbirlerini anlamaları ve inatlaşmamaları halinde bu çözüm yararlı olabilir (Eren, 2001, 555). Ancak böyle bir yol şüphesiz çatışmayı çözmez. Kısa vadede yararlı olsa bile uzun vadede örgütün etkinliğini azaltacaktır(Koçel, 2007,515).

Kaçınma stilini eğitim örgütleri açısından yorumlayan Gümüşeli (2001,16)'ne göre birbirleri ile ilişki içerisinde bir takım olarak çalışmanın zorunlu olduğu okullarda ilişkilerin kesilmesi hem bireysel hem de örgütsel olarak birçok olumsuz sonuca yol açabilir. Okullar için bu stilin etkili bir stil olmayacağını vurgulayan Gümüşeli, çok sık kullanılması durumunda, kaçınma stilinin maliyetinin, okullar için tümleştirme stilinin maliyetinden çok daha yüksek düzeylere ulaşabileceğini belirtir.

2.10.5. Uzlaşma Stili

Tarafların her ikisinin de kendi görüşleri ve fikirleri dışında karşı tarafın görüş ve düşüncelerine de hak vermelerini gerektirir. Taraflar bu durumda, anlaşmanın her iki tarafa da yarar sağlayacağını bilincinde oldukları için karşılıklı ödün vermeye yanaşırlar (Gümüşeli, 1994, 105).

Bu stilin uygulanmasında, tarafların çıkarı gereği önemli sorunlar yüzeye çıkarılmadan ilişkiler geliştirilir. Bu açıdan da dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır(Bumin, 1990,135'den akt: Gümüşeli, 1994, 106):

- Karşı tarafın başarıları kutlanır ve karşı tarafa saygı belirtilir.
- Karşı tarafı itham edici, tehdit edici ya da küçültücü ifadelerden kaçınılır.
- Karşı tarafın uzlaştırıcı hareket ve ifadeleri övülerek ve karşılık verilerek desteklenir.
- Tarafların ortak özellikleri ve karşılıklı menfaatleri vurgulanır.
- Değerler ve inançlardaki farklılıkları söz konusu etmeme konusunda anlaşmaya varılır.

Bu stilde taraflar tam doyum sağlamazlar; ancak elde edilenle yetinirler. Çatışmadan yorulan, çatışmayı oyuna dönüştüren, sorunun geçersizliğini, önemsizliğini gören taraf uzlaşma stilini çokça kullanır. Buna karşılık, görüşünde katı olan, direnen, erk savaşımı veren, gerilimi sürdüren taraf uzlaşma stilini az kullanır (Başaran, 1998,208).

2.11. İlgili Araştırmalar

Alan yazında her ne kadar kültürel özellikler ve çatışma konusunda ayrı ayrı pek çok kaynak mevcut iken; kültürel özellikleri ve çatışma yaklaşımlarını birlikte ele alan, aralarındaki ilişkiyi araştıran kaynak sayısı oldukça azdır. Bu konuda Eğitim Bilimleri'nde yapılmış herhangi bir çalışma da bulunmamaktadır. Bu durum araştırmanın önemini daha da arttırmaktadır. Sözü edilen çalışmalardan önemli örnekler kronolojik olarak şunlardır:

2.11.1. Değerlerle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde “değerler” konusunda yurt içi ve yurt dışında yapılmış belli başlı çalışmalara değinilmiştir:

2.11.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Hyman ve diğerlerinin 1958’te yaptıkları ve Türk gençliğinin modernleşme, batılılaşma ve gelişme konularına yönelik değerlerini inceleyen araştırmadan yola çıkararak Lecompte ve Lecompte(1973), “Generational Attribution in Turkish and American Youth: A Study of Social Norms Involving the Family” adlı bir çalışma yapmışlardır. Bu alışmada Türk ve Amerikan gençlerinin kariyer seçimi, karşı cinsle ilişkiler, kadının rolü, babanın otoritesi, yaşlılara saygı, evlilik ve dini tercihlerine yönelik tutumlarını ele alınır. Araştırmanın sonucunda, Amerikan gençliği bireysel, Türk gençliğinin ise bireyselliğe yönelme potansiyelleri olmakla birlikte otoriteye ve devlete bağlılık şeklinde kültürel olarak yerleşmiş geleneksel değerlerin etkisi altında kaldıkları ortaya çıkmıştır.

nal (1981), Genel Tutumların ve Değerlerin Psikolojisi zerine Bir Araştırma adlı çalışmasında, Allport- Vernon lğini Ankara Üniversitesi DTCF 3. ve 4. sınıflarında okuyan 97 öğrenciye uygulamıştır. Sonuçları daha önce Amerikalı öğrencilerle yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırmış ve şunlara ulaşmıştır: Türk ğrencileri, sosyal, ekonomik ve kuramsal değerlere, Amerikan öğrencilerden daha çok önem veriyorlar. Amerikan ğrencileri ise sırasıyla estetik, politik ve dinsel değerlere Türk öğrencilerden daha çok önem veriyorlar. Türk kız öğrencileri, değer tercihlerinde şu sırayı izlemişlerdir: sosyal, ekonomik, kuramsal, politik, dinsel ve estetik. Erkekler ise, sosyal, kuramsal, ekonomik, dinsel, politik ve estetik. Kızlar ve erkekler arasında tercih sıralamasında fazlaca bir değişklik olmamakla beraber ortalama puan farkları bakımından, dinsel ve kuramsal değerlerde erkekler; estetik değerlerde ise kızlar açık şekilde nde bulunmuştur. Çalışmada kızlar ve erkekler arasında dinsel değerin dışında, hiç bir değer kategorisinde dikkate değer bir farklılık görülmemiştir. Değer hiyerarşisi, her iki sınıfta da, sosyal, ekonomik, kuramsal, dinsel, siyasal ve estetik şeklinindedir.

Türkiye’nin toplumsal özelliklerini inceleyen en önemli çalışmalardan biri Hofstede (1980, 1983) tarafından yapılmıştır. Hofstede, anketini 1969 ve 1973 yılları arasında aralarında Türkiye’nin de aralarında bulunduğu 53 ülkede uygulamıştır. Hala popülerliğini koruyan ve sıkça tartışılan bu çalışma farklı milli kültürleri birbiriyle mukayese etmektedir. Hofstede’nin çalışması literatür bölümünde ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Başaran (1992)'nin Ankara'da üniversite öğrencileri ile yaptığı bir araştırmada üniversite öğrencilerinin değerler sıralamalarını görmek istemiştir. Farklı fakültelerden 679 öğrenciye cinsiyet ve nesil alt grupları doğrultusunda Rokeach'in Değerler ölçeğini uygulamış ve sonuçları farklı kültürlerde (Avustralya, Kanada, ABD, İsrail) yapılan araştırmalarla karşılaştırılmıştır. Sonuçlara göre, amaçsal değerlerden özgürlük, barış içinde bir dünya, eşitlik, kendine saygı ve iç huzur en üst sırada önem verilen değerler çıkarken; canlı bir hayat, zevk-haz, Allah için makbul olmak, güzellikler dünyası ve ulusal güvenlik en altta sıralanan değerler olmuştur. Araçsal değerlerden bağımsızlık, dürüstlük, esneklik, açık fikirli olmak, mantıklılık sorumluluk en üst sıralarda yer verilen değerler olurken; itaatkârlık, hırslılık, temizlik, kibarlık, yaratıcılık en altta yer alan değerler olarak ölçülmüştür.

Hofstede araştırmalarına dayanarak Sargut (1994) tarafından gerçekleştirilen araştırmada; Türk kültürünün, ortaklaşa davranışı bireyciliğin önünde tuttuğu, sanıldığı gibi çağ dışı sayılabilecek geleneksel erkek değerler sisteminin egemenliği altında bulunmadığı, denetim noktası dışarıda olan bireyleri ürettiği, uzlaşmadan ve yarışmadan kaçınmayı özendirdiği ve geniş bağlamlı bir kültürün içinde yaşadığı ortaya konmuştur. Ayrıca Türk kültüründe belirsizlikten kaçınma eğiliminin yüksek olduğu ve örgütsel güç mesafesinin fazla olduğu varsayımları tespit edilmiştir.

Çileli(2000) 1989-1995 yılları arasında Türk gençliğinin değerlerindeki değişimi incelemiştir. Türk gençliğinin değerlerinin sosyal değişmelere paralel olarak gelenekselden uzaklaşıp, rekabete daha açık ve bireyciliğe yönelik olarak değiştiği ortaya konmuştur.

Michigan Üniversitesi'nden Prof. Dr. Ronald Inglehart'ın başında bulunduğu Dünya Değerler Araştırması (1981; 1990-1991; 1995-1996; 1999-2000; 2005-2006) toplumların kültürel, toplumsal ve siyasal değerlerini ölçmeyi ve bu değerlerin toplumsal ve siyasal yaşamla ilişkilerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. 1990 yılında Türkiye'nin de dahil olduğu 40'ı aşkın ülkeyi içine alan bu araştırmanın Türkiye ayağını Boğaziçi Üniversitesi'nden Prof. Dr. Esmer temsil etmektedir. Araştırmada ülkelerin iktisadi ve siyasal davranış, din, aile, doğurganlık ve çevre sorunları gibi konulardaki inanç, tutum, norm ve değerleriyle ilgili çok kapsamlı bir karşılaştırması yapılmaktadır (ayrıntılı bilgi için bkz. Inglehart, 1990, 1997 ve Worldvaluessurvey [05.07.2009]).

Erdem(1996) tarafından 1992-1994 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmada Türk kültürünün örgütlerin değer sistemleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma, 1970'li yıllarda gerçekleştirilen Hofstede'in araştırmasına katılan ülkemizde kültürel özelliklerin yaklaşık 20 yılda hangi ölçüde değiştiğini ve değişimin yönünü ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda, toplumumuz için kolektif değerlerin bireysel değerlere göre daha güçlü olduğu ve bunun yirmi yıllık bir süre içinde değişmediği sonucuna varılmıştır.

İmamoğlu ve Karakitapoğlu (1995), 1974 ve 1976 yıllarında Hacettepe Üniversitesi öğrencilerine uyguladıkları anketi 1994'de yeniden uygulanmışlardır. Zaman içindeki değer sıralamalarında değişiklik olup olmadığını gözlemek için yaptıkları bu çalışmanın sonucunda, normatif ve ulusal değerler gibi bazı değerlerin önem derecelerinin azaldığını; özyönelim, uyarılım, uyma, başarı vb. değerlerin önem sıralamalarında yükseldiğini görmüşlerdir.. Bu durumda, geleneksel, normatif değerlerden daha bireysel ve başarı yönelimli değerlere doğru bir değişimin yaşandığı düşünülmüştür (aktaran Karakitapoğlu, 1996).

Kanungo ve Aycan, 1997'de Kanada, ABD, Romanya, Türkiye, Çin, Pakistan ve Hindistan'da çokuluslu bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada sosyo-kültürel çevrenin örgüt kültürü ve insan kaynakları uygulamalarına etkisi araştırılmıştır (Kanungo ve Aycan, 1997, 1998). Bu çalışmayla Hofstede'nin kültürel kavramlarına ek olarak, kadercilik ve paternalizm (pederşahilik) kavramları da eklenmiştir.

Kozan ve Ergin (1998) Ürdünlü, Türk ve Amerikalı yöneticilerin çatışma karşısındaki kültürel farklılıklarını, bir başka araştırmalarında (1999) ise Amerikan ve Türk kültürlerinde çatışma yönetiminde üçüncü tarafın yardımının tercih edilip edilmediği incelemiştir.

Kozan ve Ergin (1999) başka bir çalışmalarında kültürel değer farklılıklarının çatışma yönetim stillerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmada Schwartz Değerler Envanteri(1992) ve Rahim Çatışma Envanteri (ROCI-II) (1983) kullanılmıştır. Türkiye'de 40 farklı işletmeden toplam 435 kişi üzerinde yapılan araştırmanın sonucunda; gelenekler, güvenlik ve uyumdan oluşan değerlerin çatışmadan kaçınan bir yaklaşımı desteklediği; güç değerine öncelik verenlerin ise hükmetme stiline yakın oldukları bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre başarı ve uyarılım

değerini benimseyenler çatışmada üçüncü tarafların katılımını olumlu bulmazken; evrenselcilik ve iyilikseverlik değerini önemseyenler üçüncü tarafın çatışmaya dâhil olmasını olumsuz bulmamışlardır. (Kozan ve Ergin, 1999).

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000), "Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı" adlı araştırmasında Schwartz Değerler Envanterini 183 Türk öğretmene uygulamışlardır. Çalışmada, ayrıca öğretmenlerin aile tanımları ve dinsel yönelimlerinin değerlerle olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin en çok önemsedikleri değer boyutunun "evrensellik" olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada öğretmenler "güvenlik" değer boyutuna ikinci, "iyilikseverlik" boyutuna ise üçüncü yüksek puanı vermişlerdir. Uyarılım, geleneksellik ve güç değerlerine ise daha düşük önem dereceleri verildiği anlaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin yakın ve uzak çevreleriyle olan ilişkilerinde bireysel çıkarlarını geri planda tutma eğiliminde oldukları ve dindarlık değerinin öğretmenlerin değerler sistemi içinde alt sıralarda yer aldığı gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin aileye, aileyi tanımlama biçimlerinden bağımsız olarak yüksek düzeyde önem verdikleri gözlenmektedir.

Uyguç(2001)'un bireysel değerlere ilişkin araştırma sonuçları da, Türk toplumunun kültürel özelliklerini belirlemek amacıyla değişik zamanlarda yapılan çeşitli araştırmaların da desteklediği gibi (Sargut, 1994; Wasti, 1995; Erdem, 1996; Özen, 1996; Arbak, 1998; Varoğlu v.d., 2000), Türk toplumunun "dişil, uyum ve dayanışmayı ön planda tutan oldukça toplulukçu, belirsizlikten kaçınma ve güç mesafesi yüksek" (Hofstede, 1991; 1984); özellikle, güvenlik ve uyum değerlerine verdiği önem nedeniyle değişime kapalı/muhafazakâr (Schwartz ve Sagiv, 1995; Schwartz ve Sagie, 2000; Stewart ve diğ., 1999), ya da ilişkiye yönelik (klan) ve statükoyu koruyucu (hiyerarşi) (McDonald ve Gandz, 1992) ve başka bir bakış açısından ise pasif savunmacı yani "bağımlı, geleneksel, kaçınmacı ve onaylayıcı" (Cook ve Laferty, 1989) kültürel özelliklere sahip olduğunu göstermektedir (Uyguç, 2001'den aktaran Harcar, 2005, 127).

Erdem ve Kocabaş(2005) "Eğitim Denetçilerinin Kültürel Değerleri" adlı araştırmalarında kültürel değerlerle ilgili 35 ifadeden oluşan bir soru kâğıdı kullanmışlardır. Tayeb tarafından hazırlanan bu anket daha önce Wasti (1994) tarafından Türkçe'ye çevrilerek Türk örneklem üzerinde uygulanmıştır. 2002 yılı

Şubat ayında hizmet içi eğitim toplantısı sonunda Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 121 eğitim denetçisine uygulanan anketin sonuçlarına göre eğitim denetçilerinin rüşvete karşı kanuna uyan, üstlerine itaatkâr, insanlar arası sınıf farkı kabul etmeyen, güçlü sorumluluk duygusu olan özellikleri öne çıkmaktadır. Bunun yanında denetçiler kibirli, bencil, başkalarına itimat etmeyen, kendi fikirlerini kabul ettirmeye çalışan özelliklerine de vurgu yapmışlardır.

Harcar(2005) "2000'li Yıllarda Amerikan ve Türk Yöneticilerin Bireysel Yöneticilik Değerlerine İlişkin İki Kültür Arası Karşılaştırmaya Yönelik Araştırma" adlı doktora tezinde milli kültür-değer ilişkisine değinmiştir. Amerikalı ve Türk olmak üzere toplam 420 yöneticiye Schwartz Değerler Envanteri uygulanmıştır. Sonuç olarak Amerikalı yöneticilerin hayatlarını yönlendirmeleri açısından güç, rekabet, başarı; hayattan zevk alma ve iyilikseverliğe Türk yöneticilerden daha fazla önem verdikleri; Türk yöneticilerin ise güvenlik, uyum ve uyarılıma Amerikalı yöneticilere göre daha fazla önem verdikleri bulunmuştur.

2.11.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Schwartz'ın değer modelini kullanan bir araştırmada A.B.D., Rusya, Japonya ve Çin ele alınmış ve bu ülkelerdeki yöneticilik değerleri üzerinde milli kültür ve işyeri politikalarından hangisinin daha etkili olduğu araştırılmıştır. Burada, daha önce açıklandığı gibi, ayrışma (divergence), benzeşme (convergence) ve karma değerlere yönelik (crossvergence) teorilerle Schwartz'ın iki ana boyuttan oluşan daha yüksek düzeyli değerleri arasında ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Sonuçlara bakıldığında, karma değerlere yönelik teorinin (crossvergence) geçerli olduğu, Schwartz'ın daha yüksek düzeyli değer boyutlarından Yeniliğe açıklık/ Muhafazakarlık boyutunun karma değerlere yönelik değerleri desteklemesine karşın, Özgenişletim/Özaşkınlık boyutunun hem karma hem de benzeşme teorisinin ikisini birden desteklediği belirlenmiştir. Ayrıca, Schwartz'ın bireysel düzeyli değerleri açısından yapılan incelemede, ABD'nin güç, başarı, hazcılık, uyarılım ve özyönelim değerlerinde diğer ülkelere göre farklı olarak yüksek çıktığı, diğer taraftan iyilikseverlik, gelenekler, uyum ve güvenlik değerlerinde ise daha düşük skorlara sahip olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, karma değerlere yönelik yaklaşım esas alınarak, uluslar arası firmalarda çalışanların bireysel değerlerini tek bir firma kültürüne uydurmak yerine, globalleşmeye bağlı olarak farklı kültürlerden gelen insanları benzer evrensel

değerler etrafında toplamaya yönelik kültürel değerler yaklaşımının uzun vadede daha faydalı bir strateji olduğu ortaya çıkmıştır (Ralston ve diğ., 1995, 1997'den aktaran Harcar,2005,184).

Watson ve diğerleri tarafından yapılan araştırmada ise, Yeni Zelanda ve Amerika Birleşik Devletleri Schwartz'ın kültürel düzeyli değerlerine göre karşılaştırılmış ve Yeni Zelandalıların Amerikalılara göre daha fazla uyum ve entelektüel iradeye yönelik oldukları sonucuna varılmıştır (Watson ve diğ., 2002).

Wahabi (1993'den aktaran Fırat,2007,99), "Arap Yöneticilerin Değerleri: Fas Örneği" adlı deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmada Flowers ve Hughes tarafından geliştirilen ve Ali tarafından uyarlanan İş Değerleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek kabileci, ben merkezci, varoluşçu, toplum merkezci, çıkarıcı ve uymacı olmak üzere 6 değer tipi üzerine yapılandırılmıştır.

Araştırma bulgularına göre Faslı yöneticiler aşağıdaki özelliklerden birine ya da birden fazlasına sahiptir:

1. Toplum merkezci: 2.000 Dh'den daha az maaş alırlar, 40-49 yaşları arasındadırlar ve köy kökenlidirler.
2. Benmerkezci: Aynı pozisyonda 16 yıl ve üstü çalışmışlar, Fas'tan diploma almışlar ve köy kökenlidirler.
3. Uymacılar: 12.000 Dh'den daha fazla maaş almaktadırlar.
4. Varoluşçular: ABD diplomasına sahip olup iletişim ve taşımacılık veya dağıtım sektöründe çalışmaktadırlar.
5. Kabileci: Özel sektörde çalışmaktadırlar, ABD diplomalıdırlar ve hem Batı hem de İslam fikir ve değerlerinden etkilenmektedirler.
6. Çıkarıcı Yöneticiler: Bir şirketin yüksek düzey bir pozisyonunda görev almaktadırlar ve 6.000 ile 8.999 Dh arasında maaş almaktadırlar.
7. Bu çalışma, en önemli değerlerin benmerkezci, toplum merkezci ve varoluşçu; en az önemli değerlerin ise kabileci ve uymacı değerler olduğunu ortaya koymaktadır.

Ros, Schwartz ve Surkiss (1999'dan aktaran Fırat, 2007,99) "Temel Kişisel Değerler, İş Değerleri ve İşin Anlamı" adlı araştırma yapmışlardır. İş hedefleri ya da değerler, iş ortamında temel değerlerin bir ifadesi olarak görülmektedir. Temel değerler; içsel, dışsal,

toplumsal ve prestij olmak üzere dört tür iş değerlerini içermektedir. Bu dört tip değer, geçmişteki araştırmanın tekrar sınanması ve 999 kişilik İsrail örneklemini içeren Çalışma 1'le ortaya çıkmıştır. Bu değer tipleri arasındaki karşılıklı ilişkiler, iş değerlerinin yapısına ilişkin kuramı desteklemektedir. Çalışma 2'de hedef edinimi için bir araç olarak işin anlamı incelenmektedir. 193 kişilik İspanyol öğretmen ve 179 kişilik eğitim öğrencileri, işin önemi ile ilkelerin kılavuzu durumundaki kapsamlı bir temel değerler setinin önemini değerlendirmişlerdir. Öğretmenlere göre iş, toplumsal istikrar sağlama ve yakın toplumsal ilişkiler kurma işlevi görür. Öğrencilerin değerlendirmelerine göre ise işin bu hedeflerle ve kişisel ilgileri, bağımsızlığı ve heyecanı geliştirmekle ilgisi vardır.

Elizur ve Sagie'nin (1999'dan aktaran Fırat, 2007, 100), "Kişisel Değerler Açısından Yaşam ve İş Değerlerinin Yapısal Bir Çözümlemesi" başlıklı araştırması, hem yaşam hem de iş değerlerini içeren kişisel değerlerin çok yönlü bir tanımını ortaya çıkarmak ve bunu deneysel olarak sınamak amacıyla yapılmıştır. Veriler, 165 İsrailli yönetici ve işgörenden oluşan bir örneklem üzerinden elde edilmiştir. Yaşam ve iş değerleri insanların değerlerini iki şekilde etkiler: Şekil (araçsal, duyuşsal ve bilişsel) ve odaklanma (merkezileşmiş ve dağınık). Meslek çıkarı, sorumluluk ve adil yönetim; iş değerleri sıra dizininde en üst sıralarda yer alırken sağlık, mutluluk ve aşk/sevgi en önemli yaşam değerleri olarak işaretlenmiştir.

2.11.2 Çatışma İle İlgili Araştırmalar

2.11.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aydın (1979) tarafından "Örgütlerde Çatışma Nedenleri ve Çözüm Yolları" adlı araştırma eğitim örgütlerinde çatışma konusunda yapılan ilk çalışmadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan 372 yöneticiye anket uygulanmış ve sonuçta elde edilen bulgulara göre bütün örgütlerde değişik ölçülerde görülen farklılaşma, emirler arasındaki tutarsızlık ve belirsizlik gibi durumların Milli Eğitim Bakanlığı Merkez örgütünün yapısında da bulunduğunu belirterek bu durumların örgütteki temel çatışma kaynaklarını oluşturduğunu ileri sürmüştür (Gümüşeli, 1994, 109-110).

Gümüşeli (1994) İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetim biçimlerini incelemiştir. Araştırmaya İzmir ili sınırları içindeki 107 orta öğretim kurumunda görev yapan 87 okul müdürü ve 249 öğretmen olmak üzere toplam 336 kişi örneklem olarak alınmıştır. Araştırmanın

sonucunda ise okul müdürlerinin öğretmenlerle aralarında çıkan çatışmaları yönetmede, en fazla tümleştirme stilini kullandıkları, bunu sırasıyla uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme stillerinin izlediği görülmüştür. Ayrıca okul türü, çevresi, büyüklüğü; okul müdürünün mezun olduğu okul, cinsiyeti, yaşı, meslek kıdemi ve okuldaki kıdemi gibi demografik değişkenler açısından çatışma yönetimi stilleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olmadığı buna karşın okul müdürünün yönetim konusunda katıldığı hizmet içi eğitim sayısı ile tümleştirme stilinin tercihinde, olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Gümüşeli (2001) tarafından yapılan bir başka araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu belirlenerek, çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkinin ortaya konulması ve bireysel demografik değişkenlerin herhangi bir etkisi olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen algılarına göre okul müdürleri tarafından kullanılan çatışma yönetimi stillerini belirlemek amacıyla 266 öğretmene ROCI II ve öğretmenlerin iş doyum düzeylerini ortaya çıkarmak için de MSQ anketleri uygulanmıştır. Sonuçta öğretmenlere göre, ilköğretim okulu müdürleri öğretmenlerle aralarında çıkan çatışmaları yönetmede en sık kaçınma stilini ve buna yakın bir oranda hükmetme stilini kullanmaktadırlar. En az tercih ettikleri stil ise ödün vermedir. Öğretmenlere göre okul müdürleri yaşları ileri olan öğretmenlere daha fazla ödün verme, onların isteklerini ön plana alma eğilimi gösterirken, gençlere daha az kaçınmacı bir tutum sergilemektedir. Yine öğretmenlere göre, okul müdürleri mesleki kıdem itibarıyla en üst düzeyde olan öğretmenlere daha fazla kaçınmacı bir yaklaşım sergilerken; mesleğin henüz ilk yıllarında olanlara daha az baskıcı bir stil uygulamaktadırlar. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri yüksek değildir ve kadın öğretmenlerin iş doyum düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Okul müdürlerinin çatışmalar sırasında kullandıkları tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma stilleri öğretmenlerin iş doyumlarını, az da olsa, olumlu yönde etkilemektedir. Buna karşın, hükmetme stilinin kullanılması öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır.

Çatışma konusunda bir başka araştırma, Kılıç (2006) tarafından İstanbul ili özel vakıf ve kurucu okullarında çalışan 352 öğretmenlerden oluşan örneklem grubuna anket uygulanarak yapılmıştır. Öğretmenlerin çatışma yönetimi stillerine ilişkin veri toplamak için “ROCI II” anket formu ve öğretmenlerin çatışma yaklaşımlarını ortaya

çıkarmak için ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Çatışmaya İlişkin Yaklaşımları Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre özel kurucu ve vakıf okullarında görev yapan öğretmenlerin çatışma yaklaşımlarına ilişkin algıları açısından benzer tutumlara sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Söyle ki geleneksel yaklaşım boyutunda öğretmenlerin yarısından fazlası çatışmaya karşı olumsuz tutum sergilememektedir. Modern yaklaşım boyutunda ise net bir bakış açısına sahip olmamakla birlikte bu bakış açısına daha yakın oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar özel okul öğretmenlerinin çatışmaya geleneksel bakış açısıyla bakmadıklarını, dolayısıyla çatışmaları ortadan kaldırıma eğiliminde olmadıklarını göstermektedir. Aynı zamanda çatışma düşüncesinin, öğretmenlerin zihinlerinde saldırganlık, tehlike, düşmanlık vb. biçimlerinde yerleşmediğini de kanıtlamaktadır. Ancak çatışmayı yenilik, öğrenme ve değişim için bir fırsat olarak algılama konusunda yansız oldukları görülmektedir (Kılıç,2006,95).

2.11.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında eğitim yönetimi alanında çatışma yönetimi ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Bunlardan belli başlı örnekler aşağıda sıralanmaktadır:

Adams(1989) çatışma miktarı ile tercih edilen çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Pennsylvania’da orta dereceli okul müdür ve müdür yardımcılarının tümü ve 25’er öğretmenle görüşme yaparak elde ettiği verilerle sonucunda okullardaki çatışma miktarı ile müdürün tercih ettiği çatışma yönetimi stilleri arasında ilişki saptanmıştır. Buna göre hükmetme ve kaçınma stiline kullanıldığı okullar en fazla çatışma miktarına sahip okullar olarak belirlenmiştir. Ayrıca müdürlerin en fazla tercih ettiği çatışma yönetim stili problem çözme olduğu görülmüştür. Problem çözme stiline başarısız olduğu durumlarda ise müdürler hükmetme stiline kullanmaya eğilimli bulunmuştur(Gümüşeli, 1994, 128).

Elsayed-Ekhouly ve Buda(1996)’nın “Organizational Conflict: A Comparative Analysis of Conflict Styles Across Cultures” (Örgütsel Çatışma: Kültürler Arası Karşılaştırmalı Çatışma Stilleri Analizi) başlıklı çalışması, farklı kültürlerin çatışma yönetim stillerine olan etkisini ortaya koymaya çalışmaktadır. Araştırmada Orta Doğu ülkeleri (n=913) ve ABD (n=144) birbiriyle karşılaştırılmıştır. Çalışmada çatışma yönetim stillerini belirlemek için Rahim Çatışma Envanteri (ROCI-II) kullanılmış, verileri analiz etmek için de MANCOVA istatistiksel tekniğinden

yararlanılmıştır. Sonuçlara göre Orta Doğulu Arap yöneticilerin ABD’li yöneticilere göre daha çok tümleştirme ve kaçınma stilini tercih ederken, ABD’li yöneticilerin ödün verme, hükmetme ve uzlaşma stillerini tercih ettikleri gözlenmiştir.

Holt ve James DeVore (2005)’nin “Culture, gender, organizational role, and styles of conflict resolution: A meta-analysis” (Kültür, cinsiyet, örgütsel roller ve çatışma çözüm stilleri: Bir meta-analiz) başlıklı çalışmasında; kültürün (bireysel-kolektivist), cinsiyetin ve örgütsel rollerin (üst, ast ve kurmay) bütün değişkenleri bütünsel olarak ortaya konulmaya çalışılmış ve bunun bir meta analizi yapılmıştır. 36 adet empirik çalışmanın bulgularının karşılaştırılmasıyla elde edilen bu çalışmanın sonuçlarına göre (1) bireysel kültürler kolektivist kültürlerle göre hükmetme stilini daha çok kullanmakta; (2) kolektivist kültürler ise kaçınma, uzlaşma ve tümleştirme stillerini tercih etmektedir; (3) bireysel kültürlerde uzlaşma sıklıkla kadınlar tarafından önerilmekte; (4) kültür farklı gözetmeksizin uzlaşma stili daha çok kadınlarca tercih edilmekte; (5) bireysel kültürlerde erkekler kadınlara göre daha çok hükmetme stilini tercih etmekte; ve (6) örgütsel rollere göre üstleriyle olan çatışmalarda erkekler kadınlara göre daha çok hükmetme stilini kullanmaktadırlar.

Cornille, Pestle ve Vanwy(1999)’in Teachers' Conflict Management Styles With Peers And Students' Parents (Öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve velileriyle olan çatışmalarda tercih ettiği çatışma yönetim stilleri) başlıklı araştırmalarında 156 ilköğretim öğretmenine ROCI-II anketi ve demografik değişkenler soru kağıdı uygulanmıştır.

Sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin çatışma yönetim stilleri olarak tercih ettikleri beş stil, iş dünyası yöneticilerinin tercih ettikleri stillerden farklıdır. Bu sonuçlara göre hem öğretmenler hem de yöneticiler en çok tümleştirme stilini kullanmaktadırlar. Ancak öğretmenler hükmetme stilini yöneticilerden daha az kullanırken; uzlaştırma, ödün verme ve kaçınma stillerini yöneticilerden daha çok kullanmaktadırlar.

Diğer bir sonuca göre kırsal bölgede yer alan okullarda çalışan öğretmenlerle şehir merkezinde yer alan okullarda çalışan öğretmenlerin cevapları arasında bir fark gözlenmemiştir. Ancak şehir merkezi okullarda görevli öğretmenler velilerle

yaşadıkları çatışmalarda meslektaşlarıyla yaşadıklarına göre hükmetme stilini daha fazla kullanmaktadır.

Gross ve Guerrero (2000), *Managing Conflict Appropriately and Effectively: An Application of the Competence Model to Rahim's Organizational Conflict Styles* (Uygun ve Etkili bir Şekilde Çatışma Yönetimi: Rahim'in Örgütsel Çatışma Stili Yeterlilik Modelinin bir Uygulaması) başlıklı araştırmalarında, çatışma yönetimi stillerinin nasıl algılandığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. ABD'de yönetim ve iş ilişkileri okuyan 200 öğrenciye ROCI-II ve Kişiler Arası İletişim Yeterliliği Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre tümleştirme stili hem uygun hem de etkili bir çatışma stili olarak, hükmetme özellikle ilişkilerde uygun olmayan bir çatışma stili olarak, kaçınma etkisiz bir stil olarak, uzlaşma bazı durumlarda orta düzeyde uygun ve etkili bir stil olarak algılanmaktadır. Ayrıca tümleştirme, hükmetme ve kaçınma stilleri, uyma ve uzlaşma stillerine göre yeterlilik algıları ile daha çok ilgilidir. İlişkiler açısından hükmetme stili, kaçınma stiline göre uygunsuz bulunmakta, ancak kaçınma stili de hükmetme stiline göre daha etkisiz bir stil olarak algılanmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, verilerin toplanması, çözümü ve yorumlanması açıklanmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada öğretmenlerin değer tiplerinin ve çatışma yaklaşımlarının betimlenmesi için, bu amaca en uygun model olan tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Araştırma Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın çalışma evrenini İstanbul ili Şişli ve Esenler ilçesi sınırları içinde bulunan 81 resmi ilköğretim okulu ve lise oluşturmuştur. Bu okulların ilköğretim kademesinde 2593, lise kademesinde 1081 olmak üzere toplam 3674 öğretmen görev almaktadır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden, alınan resmi kayıtlara göre araştırmanın genel evrenindeki okullar ve bu okullardaki öğretmen sayılarına ilişkin bilgiler Ek 4' de verilmiştir.

Bu çalışma evreninden, tesadüfi örnekleme yöntemiyle örneklem grubu oluşturulmuştur. Örnekleme, 2008-2009 eğitim öğretim yılında, Şişli ilçesi resmi okullarında çalışan 202 ve Esenler ilçesi resmi okullarında çalışan 165 olmak üzere toplam 367 öğretmen yer almıştır.

3.3. Veri Toplama ve Ölçme Aracı

Araştırma için gerekli olan veriler literatür taraması ve anket uygulanması yoluyla elde edilmiştir.

Veri toplama çalışmaları sırasında, öncelikle araştırma konusu ile ilgili yerli ve yabancı araştırma, yayın ve kitaplar gözden geçirilmiş, elde edilen bu bilgiler araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturmuştur.

Veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan anket formundan yararlanılmıştır. Anket formunun birinci bölümünde, anketi yanıtlayan öğretmenlerin kişisel

bilgilerini içeren 7 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Formun ikinci bölümünde, Prof. Schwartz tarafından geliştirilen ve ülkemizde ilk kez Kuşdil (1991) tarafından uygulanan 57 maddelik kısa adı “SVS” olan “Schwarz Değerler Ölçeği (Schwarz Value Survey)” bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise Kılıç (2006) tarafından geliştirilen 22 maddelik “Çatışma Yaklaşımlarını Belirleme Ölçeği” bulunmaktadır.

Veri toplama araçlarının öğretmenlere uygulanabilmesi için ilgili makamlardan gerekli izinler alınmış ve izin belgeleri Ek 1’de sunulmuştur. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket formları da Ek 2’de verilmiştir. Çoğaltılan anket formları araştırmacı tarafından örnekleme alınan okullara gidilerek, yöneticilerin onayı ile öğretmenlere dağıtılmış ve daha sonra da toplanmıştır. Toplanan 383 anketten 367 tanesi geçerli kabul edilmiştir.

Schwarz Değerler Ölçeği (SVS)

Yapılan literatür araştırmasından sonra Prof. Schwartz tarafından geliştirilen “Değerler Ölçeği” araştırma için en uygun araç olarak seçilmiş ve akabinde Prof. Schwartz ile iletişime geçilerek kendisinden ölçek için kullanım izni istenmiştir. Kendisi bu talebe olumlu cevap vererek ölçeklerin hem İngilizcesi’ni hem de Türkçesi’ni elektronik mesaj yoluyla yollamıştır. Ölçek daha önceden Türk araştırmacılar (Kuşdil,1991; Kozan ve Ergin, 1999; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı,2000; Harcar,2005; Arslan,2006; Güvenç,2008) tarafından farklı araştırmalarda kullanılmış ve gerekli geçerlik-güvenirlilik testleri yapılmış olduğundan yeniden test edilmesine gerek görülmemiştir.

Elli yedi değer, on değer tipinden (güç, başarı, hazcılık, uyarılma, özdenetim, evrensellik, yardımseverlik, geleneksellik, uyum ve güvenlik) oluşan Değerler Ölçeğinde katılımcılar, her bir maddeyi “hayatlarını yönlendiren bir değer olarak” düşünerek kendileri açısından o değerın [-1 (ilkelerime ters), 0(önemli değil), 3(önemli), 6(çok önemli) ve 7(en üst düzeyde önemli)] dokuzluk skalada nereye denk geldiğini işaretlemişlerdir. Araştırmada her bir değerın aritmetik ortalaması sonucu, öğretmenlerin hayatlarını yönlendirme konusunda en fazla önem verdikleri değerler ortaya konmuştur.

Çatışmaya İlişkin Yaklaşımları Belirleme Ölçeği

Öğretmenlerin çatışmaya ilişkin yaklaşımlarının nasıl olduğunu belirlemek için yapılan literatür taraması sonucunda araştırma için en uygun anketin Kılıç(2006) tarafından geliştirilen, Likert yöntemiyle hazırlanmış “Çatışma Yaklaşımlarını Belirleme Ölçeği” olduğu düşünülerek Kılıç’la irtibata geçilmiş ve ölçek için gereken izin istenmiştir.

“Tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” şeklinde derecelendirilen ölçek, 22 maddeliktir. Ölçekteki ifadelerin, cevaplayıcıları herhangi bir şekilde yönlendirmemesi için olumlu ve olumsuz ifade sayıları birbirine denk tutulmuş ve ölçek içinde rastgele dağıtılmıştır. Böylelikle ölçekten alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan ise 110 olmaktadır.

Ölçeğin geçerlik-güvenirlik testleri Kılıç (2006) tarafından daha önceden yapılmış ve başka çalışmalarda da bu ölçek kullanılmıştır. Bu açıdan yeniden bir geçerlik-güvenirlik testi yapılmasına gerek görülmemiştir.

3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Toplanan anketlerden geçerli kabul edilenler numaralandırılmış ve verilen cevaplar SPSS 16.0 paket programı kullanılarak bilgisayara girilmiştir. Veri giriş işlemlerinden sonra, öğretmenlerin, değer tercihlerine ilişkin ölçeğin (Schwartz Değerler Ölçeği) ve çatışmaya ilişkin yaklaşımları belirleme ölçeğinin alt boyutlarında yer alan maddelere verdikleri yanıtların; aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin değer tercihlerine ilişkin ölçeğin açıklanması ve yorumlanması için 9’lu derecelendirme ölçeğine uygun olarak -1 (ilkelerime ters), 0(önemli değil), 3(önemli), 6(çok önemli) ve 7(en üst düzeyde önemli) puan aralıkları kullanılmıştır. Sayı yükseldikçe (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) o değer öğretmenlerin hayatlarını yönlendirme açısından önemi artmaktadır. Öğretmenlerin çatışma yaklaşımlarının açıklanması ve yorumlanmasında, ankette kullanılan 5’li dereceleme ölçeğine uygun 5.00-4.20 (tamamen katılıyorum), 4.19-3.40 (katılıyorum), 3.39-2.60 (kararsızım), 2.59-1.80 (katılmıyorum) ve 1.79-1.00 (hiç katılmıyorum) puan aralıkları kullanılmıştır.

Daha sonra bireysel özelliklere yönelik ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için; cinsiyet değişkenine yönelik bağımsız gruplar için t-testi; diğer değişkenler için de bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Varyans analizi sonucunda gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını bulmak için LSD testi yapılmıştır. Öğretmenlerin değer tercihleri ile çatışma yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için de Pearson korelasyon (r) katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. İstatistiksel işlemlerden sonra elde edilen bulgular araştırmanın amaçları doğrultusunda tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerin değer tercihleri ve çatışma yaklaşımları hakkında anket aracılığıyla toplanan verilerin analizinden elde edilen bulguları ve bunların yorumları yer almaktadır. Bulguların sunulduğunda, araştırmanın alt amaçları esas alınarak bir sıralama yapılmıştır. Buna göre öncelikle öğretmenlerin demografik ve sosyo-kültürel özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları hakkında bilgi verilmiştir.

Daha sonra, sırasıyla öğretmenlerin hayatlarını yönlendiren değerlerin önemi ile ilgili bulgular ve öğretmenlerin demografik ve sosyo-kültürel özelliklerine göre hayatlarını yönlendiren değerlerin farklılıklarına yönelik bulgulara; öğretmenlerin çatışma yaklaşımları ile ilgili bulgular ve demografik ve sosyo-kültürel özelliklerine göre çatışma yaklaşımları arasındaki farklılıklara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Son olarak da öğretmenlerin hayatlarını yönlendiren değerlerin önemi ile çatışma yaklaşımları arasındaki ilişkilere yönelik bulgular sunulmuştur.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik ve Sosyo-Kültürel Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik ve sosyo kültürel özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	Frekans	%	%Kümülatif
Kadın	215	58.58	58.58
Erkek	152	41.42	100
Toplam	367	100	

Tablo 4’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin toplamı 367 kişidir. Toplam örnek kütleinin % 58.58 (215 öğretmen) kadın ve %41.42 (152 öğretmen) bölümü ise erkektir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	Frekans	%	%Kümülatif
21-30	148	40.33	40.33
31-40	150	40.87	81.20
41-50	40	10.90	92.10
51-	29	7.90	100
Toplam	367	100	

Tablo 5’den anlaşıldığı üzere öğretmenlerin %40.87’si 31-40 yaş arasında, %40.33’ü 21-30 yaş arasında, %10.90’ı, 41-50 yaş arasında ve %7.90’ı ise 51 yaş ve üzerindedir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Mezun olduğu Okul Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	Frekans	%	%Kümülatif
Eğitim enst.	28	7.63	7.90
Eğitim fak.	189	51.50	59.40
Diğer	150	40.87	100
Toplam	367	100	

Tablo 6’ya göre öğretmenlerin %51.50’si eğitim fakültesi mezunu, %40.60’ı diğer fakültelerden mezun, %7.63’ü eğitim enstitüsü mezunu ve %0.27’si ise ilköğretim mezunudur.

Tablo 7: Öğretmenlerin Kademe Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	Frekans	%	%Kümülatif
1. kademe	118	32.15	32.15
2. kademe	115	31.34	63.49
Lise	134	36.51	100
Toplam	367	100	

Tablo 7’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %36.51’i lise düzeyinde, %32.15’i ilköğretim 1. kademe düzeyinde ve % 31.34’ü ilköğretim 2. kademe düzeyinde çalışmaktadır.

Tablo 8: Öğretmenlerin Toplam Hizmet Süresi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	Frekans	%	%Kümülatif
1-10	214	58.31	58.31
11-20	103	28.07	86.38
21-30	33	8.99	95.37
31-	17	4.63	100
Toplam	367	100	

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %58.31'i 1-10 yıllık, %28.07'si 11-20 yıllık, % 8.99'u 21-20 yıllık ve %4.63'ü 31 ve daha fazla yıllık mesleki deneyime sahiptir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	Frekans	%	%Kümülatif
Evli	196	53.41	53.41
Bekâr	171	46.59	100
Toplam	367	100	

Tablodan da anlaşıldığı üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %53.41'i evli, %49.59'u ise bekârdır.

Tablo 10: Öğretmenlerin Memleket Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	Frekans	%	%Kümülatif
Marmara	64	17.44	17.49
Ege	40	10.90	28.42
İç Anadolu	74	20.16	48.63
Karadeniz	90	24.52	73.22
Akdeniz	30	8.17	81.42
Doğu Anadolu	48	13.08	94.54
Güneydoğu Anadolu	20	5.45	99.73
Kayıp Değer	1	0.27	100
Toplam	367	100	

Tablo 10'a göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 24.52'i Karadenizli, % 20.16'sı İç Anadolulu, %17.44'ü Marmaralı, %13.08'i Doğu Anadolulu, %10.90'ı Ege, % 8.17'si Akdenizli ve % 5.45'i ise Güney Doğu Anadolulu olarak gözlenmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin İlçe Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	Frekans	%	%Kümülatif
Şişli	202	55.04	55.04
Esenler	165	44.96	100
Toplam	367	100	

Tablo 11'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin % 55.04'ü Şişli ilçesinde, %44.96'sı ise Esenler ilçesinde görev yapmaktadır.

4.2. Öğretmenlerin Değer Tercihlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı, öğretmenlerin değer tercihlerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere Şişli ve Esenler ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden toplanan verilere dayalı olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hayatlarını Yönlendiren Değerler Anketinin Alt Boyutlarında Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtlara İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

	Maddeler	N	\bar{X}	S
Yeniliğe Açıklık	d4	364	3.734	1.721
	d5	367	5.365	1.465
	d9	367	3.210	1.951
	d16	367	4.586	1.696
	d25	366	3.025	1.806
	d31	367	5.147	1.529
	d37	367	3.736	1.890
	d41	364	5.047	1.369
	d50	367	4.678	1.708
	d53	367	4.185	1.624
	d57	367	3.469	1.967
		Toplam	367	4.045
Muhafazakârlık	d8	366	4.481	2.359
	d11	367	4.540	1.682
	d13	365	5.411	1.713
	d15	365	4.860	1.654
	d18	366	3.650	1.843
	d20	366	4.844	1.414
	d22	367	5.730	1.413
	d32	367	4.060	1.623
	d36	367	4.621	1.553
	d40	367	5.548	1.354
	d44	367	3.003	2.224
	d47	367	3.155	2.033
	d51	367	3.142	2.322
	d56	366	5.093	1.483
	Toplam	367	4.432	0.875
Özgenişletim	d3	366	2.689	2.202
	d4	364	3.734	1.721
	d12	367	3.106	3.466
	d27	366	3.120	1.944
	d34	367	3.553	2.932
	d39	367	4.104	3.639
	d43	367	4.302	1.644

Tablo 12- devam

	Maddeler	N	\bar{X}	S
	d45	367	5.392	1.324
	d46	367	4.300	1.831
	d47	367	3.155	2.033
	d50	367	4.678	1.708
	Toplam	367	3.808	1.062
	d1	367	5.616	1.496
	d17	367	5.482	1.478
	d24	367	3.975	1.773
	d26	367	5.057	1.536
	d29	367	4.793	1.665
	d30	367	5.757	1.376
	d33	367	4.853	2.208
	d35	367	4.962	1.429
	d38	367	4.883	1.596
	d45	367	5.392	1.324
	d49	367	4.605	1.424
	d52	367	5.180	1.381
	d54	367	4.313	1.558
Özaşkinlık	Toplam	367	4.977	0.871

Tablodan da anlaşıldığı üzere öğretmenler özaşkinlık değer grubunu ($\bar{X}=4,977$) önem verdikleri değerler gurubu sıralamasında birinci sıraya koyarken, muhafazakârlık değer gurubunu ($\bar{X}=4,432$) ikinci sıraya, yeniliğe açıklık değer gurubunu ($\bar{X}=4,045$) üçüncü sıraya, özgenişletim değer gurubunu ($\bar{X}= 3,808$) ise son sıraya yerleştirmiştir.

Öğretmenlerin özaşkinlık gurubunu birinci sıraya yerleştirmeleri öğretmenlik mesleği için oldukça olumludur denilebilir. Çünkü özaşkinlık değer gurubu yakın ya da uzak bütün insanların ve doğanın yararı için, bencil amaçlardan vazgeçilmesine yönelik değerleri (evrensellik, iyilikseverlik, sosyal adalet, barış, erdem, çevreyi korumak, eşitlik, açık fikirli olmak, iç huzur, doğayla bütünlük) kapsamaktadır. Bu açıdan elde edilen bulgular beklentiler doğrultusunda olmuş, öğretmende olması istenilen değerler bakımından da tutarlılık göstermiştir.

Öğretmenlerin ikinci değer gurubu olarak, muhafazakârlığı seçmesi de şaşırtıcı bir sonuç değildir. Çünkü güvenlik, uyma ve gelenekselcilik değer tiplerini kapsayan muhafazakârlık değeri Türk toplum yapısına uymaktadır. Ayrıca muhafazakârlık ve özaşkinlık değer guruplarını Schwartz (1996) kolektivizm (toplulukçuluk) çatısı altında toplamıştır (bakınız Tablo 2, 34). Dolayısıyla öğretmenler de Türk

toplumunun kolektivist (Aycan, Kanungo 2000; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000, Hofstede 2001; Sargut 2001) yapısına tutarlı bir özellik göstermektedir denilebilir.

Tercih edilen üçüncü değer gurubu ise yeniliğe açıklık olarak bulunmuştur. Özyönelim, uyarılım ve hazcılık değer tiplerini içeren yeniliğe açıklık değer gurubunun üçüncü sırada çıkması da beklentilerle tutarlılık göstermektedir. Çünkü Türk kültürü, değişikliğin kötü olduğunu, iyi olanın ise gelenek ve görenekleri aynen devam ettirmek olduğunu vurgularken (Cüceloğlu, 1997,241), bir yandan da geleneksel değerlerin üzerine batı teknolojisi, kurum ve yaklaşımlarının benimsendiği yeni bir yapıya sahip olmaktadır (Kozan ve İlter, 1994). Dolayısıyla öğretmenlerin, yeniliğe açıklık değer gurubunu geri plana atmaları oldukça doğaldır denilebilir.

Önem verilen son değer gurubu ise güç, başarı ve hazcılık değerlerini kapsayan özgenişletim değer gurubu olarak bulunmuştur. Başkalarının zararına bile olsa, kendi çıkarları doğrultusunda davranılmasına olanak sağlayan özgenişletim değer gurubunun en düşük ortalamayı alması, öğretmenlik mesleğinin gereklerine uygundur denilebilir. Bu açıdan beklentilerle tutarlı bir sonuç elde edilmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin Demografik Ve Sosyo Ekonomik Özelliklerine Göre Hayatlarını Yönlendiren Değerler Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

4.2.1.1. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Değer Tercihleri

Kadın ve erkek öğretmenlerin hayatlarını yönlendiren değerlere verdikleri öneme ilişkin aritmetik ortalamalar arasında cinsiyet açısından bir farklılık olup olmadığı da t testi ile hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar ile ilgili bulgular Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13: Değer Faktörlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Bağımsız Gruplarda t-Testi Sonuçları

Değer Faktörleri	Gruplar	N	\bar{X}	S	t-istatistiği	Sd	P
Yeniliğe Açıklık	Kadın	215	3.931	1.015	-2.569	365	0.011*
	Erkek	152	4.205	0.993			
Muhafazakârlık	Kadın	215	4.447	0.884	0.394	365	0.694
	Erkek	152	4.410	0.864			
Özgenişletim	Kadın	215	3.764	1.096	-0.948	365	0.344
	Erkek	152	3.870	1.012			
Özaşkınlık	Kadın	215	4.994	0.819	0.427	365	0.670
	Erkek	152	4.954	0.941			

*p< .05

Yukarıdaki tablodaki aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında özaşkınlık ve muhafazakârlık boyutlarında kadınların erkeklere göre; yeniliğe açıklık ve özgenişletim boyutlarında ise erkeklerin kadınlara göre yüksek değerler aldıkları görülmektedir. Ancak tabloda da görüleceği gibi, cinsiyet değişkenine ilişkin bu aritmetik ortalamalar arasında sadece “yeniliğe açıklık” değer gurubunda .05 düzeyinde istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Muhafazakârlık, özgenişletim ve özaşkınlık boyutlarında ise aritmetik ortalamalar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Bu sonucu aritmetik ortalama büyüklüğü bakımından değerlendirdiğimizde, tabloda da görüldüğü üzere erkeklerin ($\bar{X}=4,205$), kadınlara ($\bar{X}=3,931$) göre yeniliğe daha açık olduğunu söyleyebiliriz. Erkek öğretmenlerin kadınlardan daha fazla yeniliğe açık olması, yeniliğe açıklık değer gurubunun alt boyutlarından uyarılımlı (cesur olmak, değişken bir hayat yaşamak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak) değer tipine daha fazla önem vermelerinden kaynaklanabilir.

Güngör(1998,116) 'e göre cinsiyet sadece Türkiye’de değil, dünyanın her yerinde alt-kültür grupları meydana getiren en önemli değişkenlerden biridir. Bu değişkene bağlı olarak meydana gelen tutum ve davranış farklarının geleneksel toplum tipinden sanayi toplumuna doğru geçiş sırasında giderek azaldığı görülmektedir. Bu yüzden cinsiyetler arası tutum-değer farkları ve benzerliklerinin biyolojik olmaktan çok, kültürel kaynaklı olduğunu dikkate alınır, araştırmada yeniliğe açıklık boyutunda kadınlar ve erkekler arasında ortaya çıkan farkı da kültürel etki kaynakları ile açıklamak daha doğru olacaktır. Öteki değer gurupları arasında fark bulunamaması ise, sanayi toplumuna geçiş aşamasında olan Türk toplumundaki kadın-erkek farkının azalmasına bağlanabilir.

Kültürel değerlere ilişkin Kozan ve Ergin (2004), Türkiye’de 36 örgütteki 564 elemanı araştırmış ve kadın ile erkek arasında değerler açısından anlamlı bir fark elde edememiştir. Bununla birlikte Özen(2006,55) ise kadınların erkeklere göre güvenlik değerini daha fazla önemsediklerini bulmuştur. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin değer tercihlerini araştıran Aktay(2008,224), bayan öğretmenlerin özdenetimi daha fazla tercih ederken, erkek öğretmenlerin evrenselliği daha fazla tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Karakatipoğlu'nun (1996) yetişkinlerin ve üniversite öğrencilerinin çağdaş değer yönelimlerini araştırdığı

araştırmada ise özellikle evrensellik, bireysellik, başarı ve bağlılık boyutlarına ilişkin değerlere kız öğrencilerin, erkek öğrencilerden daha çok önem verdiği görülmüştür.

4.2.1.2 Yaşa Göre Öğretmenlerin Değer Tercihleri

Öğretmenlerin yaş guruplarına ilişkin hayatlarını yönlendiren değerlere verdikleri önem ile ilgili bulgular aşağıdaki tablolara sunulmuştur.

Tablo 14: Yaşa Göre Öğretmenlerin Hayatlarını Yönlendiren Değer Tercihlerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

	Yaş Grubu	N	\bar{X}	S
Yeniliğe Açıklık	21-30	148	4.121	0.962
	31-40	150	4.015	1.071
	41-50	40	3.846	0.918
	51-	29	4.084	1.098
Muhafazakârlık	21-30	148	4.496	0.879
	31-40	150	4.353	0.871
	41-50	40	4.529	0.828
	51-	29	4.379	0.939
Özgenişletim	21-30	148	3.915	1.029
	31-40	150	3.720	1.107
	41-50	40	3.742	0.949
	51-	29	3.807	1.132
Özaşkınlık	21-30	148	4.884	0.865
	31-40	150	4.952	0.855
	41-50	40	5.112	0.883
	51-	29	5.399	0.867

Tablo 14’de de görüldüğü üzere aritmetik ortalamalara göre en fazla yeniliğe açık olan yaş gurubu 21-30 ($\bar{X}=4,121$), en muhafazakâr gurup 41-50 ($\bar{X}=4,529$), en fazla özgenişletime değer veren gurup 21-30 ($\bar{X}=3,915$) ve en fazla özaşkınlığa değer verenler ise 51 ve üzeri ($\bar{X}=5,399$) yaş gurubu olarak bulunmuştur.

Yaş değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15’de yer almaktadır.

Tablo 15: Değer Faktörlerinin Yaş Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Ortalama Kareler	F	P
Yeniliğe Açıklık	Gruplar Arası	2.625	3	0.875	0.850	0.467
	Gruplar İçi	373.591	363	1.029		
	Toplam	376.216	366			

Tablo 15 – devam

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Ortalama Kareler	F	P
Muhafazakârlık	Gruplar Arası	2.004	3	0.668	0.872	0.456
	Gruplar İçi	278.127	363	0.766		
	Toplam	280.132	366			
Özgenişletim	Gruplar Arası	3.024	3	1.008	0.893	0.445
	Gruplar İçi	409.502	363	1.128		
	Toplam	412.525	366			
Özaşkınlık	Gruplar Arası	7.271	3	2.424	3.256	0.022*
	Gruplar İçi	270.219	363	0.744		
	Toplam	277.490	366			

*p<.05

Tablo 15’de görüleceği gibi yaş değişkenine ilişkin aritmetik ortalamalar arasında sadece “özaşkınlık” değer gurubunda .05 düzeyinde istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Yeniliğe açıklık, muhafazakârlık ve özgenişletim boyutlarında ise yaş gruplarına ilişkin aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı, başka bir ifadeyle tesadüfi olduğu belirlenmiştir.

Özaşkınlık boyutunda bulunan farkın hangi yaş grubundan kaynaklandığının belirlenmesi ise grup varyanslarının homojen olmasının tespiti nedeniyle, LSD testi kullanılarak araştırılmıştır. Yapılan LSD testinin sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Özaşkınlık Faktörüne Ait Yaş Değişkeni Açısından Kaynaklanan Farkın Kaynağına İlişkin LSD Testi Sonuçları

Değer Faktörü	(I) yaş	(J) yaş	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	P
Özaşkınlık	21-30	31-40	-0.0682	0.1000	0.4954
		41-50	-0.2280	0.1538	0.1390
		51-	-0.5152	0.1752	0.0035*
	31-40	21-30	0.0682	0.1000	0.4954
		41-50	-0.1598	0.1535	0.2987
		51-	-0.4470	0.1750	0.0111*
	41-50	21-30	0.2280	0.1538	0.1390
		31-40	0.1598	0.1535	0.2987
		51-	-0.2872	0.2104	0.1731
	51-	21-30	0.5152	0.1752	0.0035*
		31-40	0.4470	0.1750	0.0111*
		41-50	0.2872	0.2104	0.1731

*p<.05

LSD testi sonucunda, özaşkınlık değer gurubuna ilişkin ortalamalar arasındaki .05 düzeyindeki anlamlı farklılığın 51 ve üstü yaş grubundan kaynaklandığı belirlenmiştir. Tablodan da anlaşılacağı gibi, bu grupla 21-30 ve 31-40 yaş grubunda yer alan öğretmenlerin ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel bakımdan anlamlıdır. Bu bulgulara göre 51 ve üstü yaş grubunda yer alan öğretmenler 21-30 ve

31-40 yaş gruplarında yer alan meslektaşlarına göre çok daha kendini aşmış bulduklarını söyleyebiliriz. Bu farkın özaşkınlık gurubunun alt boyutlarında yer alan evrenselcilik (anlayış, değer verme, hoşgörü, insanların refahını ve doğayı gözetmek; toplumsal adalet, erdemli olmak, eşitlik, güzelliklerle dolu bir dünya, çevreyi korumak) değerinden kaynaklandığını ileri sürebiliriz.

Çavdar (2009,89) benzer şekilde, ilköğretim öğretmenlerinin bireysel değerlerini araştırdığı çalışmasında 41 yaş ve üstü öğretmenlerin, kendinden daha genç diğer öğretmenlere nazaran “saygı ve doğruluk” ve “paylaşım ve saygı” değerlerine daha fazla sahip olduğunu söylemektedir. Başaran (1992,23) üniversite öğrencilerinin değer tercihlerini aileleriyle karşılaştırmış ve gençlere göre ailelerin dünya barışı, bağışlama, temizlik, mutluluk, yardımseverlik, dürüstlük ve uyum değerine daha fazla önem verdiğini belirtmiştir. Aktay(2008,224)’a göre ise ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin değer tercihleri, yaş değişkenine göre alt boyutlarda herhangi bir farklılaşma yaratmamaktadır. Arslan(2006,99), öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmasında, yaş değişkeninin yalnızca uyarılım ve gelenek değerleri üzerinde etkili bir faktör olduğunu; uyarılım ve gelenek değerlerine en fazla önem veren grubun 23-31 yaş grubu, 40 ve üzeri yaş grubunun ise bu değerlere en az önem veren grup olduğunu gözlemlemiştir.

4.2.1.3 Mezun Olunan Okula Göre Öğretmenlerin Değer Tercihleri

İkinci alt amaç kapsamında öğretmenlerin mezun oldukları okula göre hayatlarını yönlendiren değerlere verdikleri önem ile ilgili bulgular tablolarda sunulmuştur.

Tablo 17: Mezun Olunan Okula Göre Öğretmenlerin Hayatlarını Yönlendiren Değer Tercihlerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

	Mezuniyet Durumu	N	\bar{X}	S
Yeniliğe Açıklık	Eğitim Enstitüsü	28	4.104	1.081
	Eğitim Fakültesi	189	4.088	1.053
	Diğer	150	3.973	0.954
Muhafazakârlık	Eğitim Enstitüsü	28	4.358	0.793
	Eğitim Fakültesi	189	4.448	0.884
	Diğer	150	4.427	0.885
Özgenişletim	Eğitim Enstitüsü	28	3.915	1.086
	Eğitim Fakültesi	189	3.916	1.077
	Diğer	150	3.650	1.028
Özaşkınlık	Eğitim Enstitüsü	28	4.939	0.898
	Eğitim Fakültesi	189	4.932	0.882
	Diğer	150	5.039	0.856

Tablo 17’de görüleceği gibi öğretmenlerin mezun olunan okula göre değer tercihlerinde en yüksek ortalamalar özaşkınlık değer gurubu için belirlenmiştir. Diğer yandan mezun olunan okul bakımından yeniliğe açıklık ($\bar{X}= 4.104$) ve özaşkınlık ($\bar{X}=4.939$) değer gruplarında eğitim enstitüsü mezunları, muhafazakârlık ($\bar{X}= 4.448$) ve özgenişletim ($\bar{X}= 3.916$) değer gruplarında ise eğitim fakültesi mezunları, öteki okul mezunu meslektaşlarına göre en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olmuşlardır.

Bununla birlikte, mezuniyet değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, Tablo 18’de de görüleceği gibi, grupların ortalamaları arasındaki farkların hiçbir değer grubunda istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 18: Değer Faktörlerinin Mezuniyet Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Ortalama Kareler	F	P
Yeniliğe Açıklık	Gruplar Arası	1.7507	3	0.5836	0.5657	0.6379
	Gruplar İçi	374.4649	363	1.0316		
	Toplam	376.2156	366			
Muhafazakârlık	Gruplar Arası	0.2832	3	0.0944	0.1224	0.9468
	Gruplar İçi	279.8484	363	0.7709		
	Toplam	280.1316	366			
Özgenişletim	Gruplar Arası	6.2749	3	2.0916	1.8689	0.1344
	Gruplar İçi	406.2506	363	1.1191		
	Toplam	412.5254	366			
Özaşkınlık	Gruplar Arası	1.1781	3	0.3927	0.5159	0.6716
	Gruplar İçi	276.3122	363	0.7612		
	Toplam	277.4903	366			

Sezgin (2006), Taşdan (2008) ve Çavdar (2009) tarafından yapılan araştırmalarda da bu araştırma bulgularıyla benzer şekilde öğretmenlerin birey-örgüt değer uyumuna ilişkin algılarının mezun oldukları eğitim kurumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Oysa öğrenim düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin de farklılaşması beklenmektedir. Sağnak’ın (2003) ilköğretim okullarında öğretmenlerin örgütsel değerlerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada lisans mezunu öğretmenler için en önemli olan değerler; adil olmak, ahlaki tutarlılık, açıklık, açık görüşlülük ve sosyal eşitlik değerleriyken, yüksek lisans mezunu öğretmenler için en önemli değerler; mantık, yaratıcılık, açıklık, ahlaki tutarlılık ve

işbirliği değerleridir. Bir başka araştırmada ise üniversite mezunu olan öğretmenlerin, yüksekokul ile yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla özdenetim, evrensellik, yardımseverlik ve güvenliğe sahip oldukları görülmektedir (Aktay,2008,225).

4.2.1.4 Meslekteki Deneyim Süresine Göre Öğretmenlerin Değer Tercihleri

Öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri bakımından hayatlarını yönlendiren değerlere verdikleri önem ile ilgili bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Meslekteki Deneyim Süresine Göre Öğretmenlerin Hayatlarını Yönlendiren Değer Tercihlerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

	Kıdem Durumu	N	\bar{X}	S
Yeniliğe Açıklık	1-10	214	4.064	0.999
	11-20	103	4.060	1.069
	21-30	33	4.003	0.858
	31-	17	3.795	1.181
Muhafazakârlık	1-10	214	4.484	0.854
	11-20	103	4.309	0.913
	21-30	33	4.595	0.817
	31-	17	4.197	0.947
Özgenişletim	1-10	214	3.844	1.037
	11-20	103	3.752	1.145
	21-30	33	3.891	0.943
	31-	17	3.536	1.097
Özaşkınlık	1-10	214	4.922	0.837
	11-20	103	5.026	0.899
	21-30	33	5.068	1.039
	31-	17	5.203	0.764

Buraya kadarki sonuçlara benzer bir biçimde, deneyim değişkenine göre oluşturulan grupların tümünün, değer tercihleri açısından en yüksek aritmetik ortalamaları, yine özaşkınlık değer grubuna ait olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deneyim süresi bakımından 21-30 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenlerin muhafazakârlık, özgenişletim ve özaşkınlık değer gruplarındaki aritmetik ortalamalarının diğer deneyim grubundaki meslektaşlarına göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Yeniliğe açıklık boyutunda ise en yüksek aritmetik ortalamanın 1-10 yıl arasında deneyime sahip olan en az deneyimli öğretmenler grubuna ait olduğu ortaya çıkmıştır.

Mesleki deneyim değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığını

belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Değer Faktörlerinin Mesleki Deneyim Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Ortalama Kareler	F	P
Yeniliğe Açıklık	Gruplar Arası	1.2232	3	0.5836	0.5657	0.6379
	Gruplar İçi	374.9924	363	1.0316		
	Toplam	376.2156	366			
Muhafazakârlık	Gruplar Arası	3.9676	3	0.0944	0.1224	0.9468
	Gruplar İçi	276.1639	363	0.7709		
	Toplam	280.1316	366			
Özgenişletim	Gruplar Arası	2.0741	3	2.0916	1.8689	0.1344
	Gruplar İçi	410.4514	363	1.1191		
	Toplam	412.5254	366			
Özaşkınlık	Gruplar Arası	2.0279	3	0.3927	0.5159	0.6716
	Gruplar İçi	275.4624	363	0.7612		
	Toplam	277.4903	366			

Yukarıdaki tablodan da anlaşıldığı gibi, hiçbir değer grubunda, mesleki deneyim değişkenine göre grupların ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre mesleki deneyimin öğretmenlerin hayatlarını yönlendiren değerlere verdikleri önem üzerinde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Benzer biçimde Aktay (2008,224), ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenleri araştırdığı çalışmasındaki kıdem değişkeninin değer tercihlerinde bir farklılığa yol açmadığını bulmuştur. Arslan (2006,80) ise kıdemin yalnızca uyarılım değerinde, gruplar arası anlamlı farka yol açtığını gözlemlemiştir. Dolayısıyla bu araştırmada deneyim değişkenine ilişkin olarak elde edilen bu bulgunun Aktay’ın çalışmasından elde edilen bulgu ile tutarlı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte salt aritmetik ortalama büyüklüğüne göre bir değerlendirme yapıldığında, elde edilen bulguların yaş değişkenine ilişkin bulgularla tutarlılık gösterdiği ileri sürülebilir. Buna dayalı olarak da öğretmenlerin mesleklerinde geçirdikleri yıllarla orantılı olarak daha anlayışlı, hoşgörülü, insanların refahını ve doğayı gözeten, toplumsal adalete inanan, erdemli, çevreyi koruyan bir anlayışta oldukları yorumu yapılabilir.

4.2.1.5 Görev Yapılan Kademeye Göre Öğretmenlerin Değer Tercihleri

Öğretmenlerin görev yaptıkları kademe bakımından hayatlarını yönlendiren değerlere verdikleri önem ile ilgili bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21: Görev Yapılan Kademeye Göre Öğretmenlerin Hayatlarını Yönlendiren Değer Tercihlerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

	Kademe Durumu	N	\bar{X}	S
Yeniliğe Açıklık	1. Kademe	118	3.994	0.971
	2. Kademe	115	4.037	1.111
	Lise	134	4.096	0.967
Muhafazakârlık	1. Kademe	118	4.484	0.851
	2. Kademe	115	4.379	0.851
	Lise	134	4.431	0.918
Özgenişletim	1. Kademe	118	3.842	0.968
	2. Kademe	115	3.943	1.192
	Lise	134	3.662	1.010
Özaşkınlık	1. Kademe	118	4.986	0.809
	2. Kademe	115	4.908	0.879
	Lise	134	5.029	0.917

Tablo 21’de yer alan bulgulardan da anlaşılacağı gibi, görev yapılan kademeye ilişkin ortalamaların dağılımında yeniliğe açıklık ve özaşkınlık değer gruplarında en yüksek aritmetik ortalama lisede görev yapan öğretmenler için hesaplanmıştır. Buna karşın muhafazakârlık değer grubunda en yüksek aritmetik ortalama ilköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlere, özgenişletim değer grubunda ise en yüksek aritmetik ortalama ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlere ait olmuştur.

Ancak görev yapılan kademe değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, Tablo 22’de de görüleceği gibi, hiçbir değer grubunda grupların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 22: Değer Faktörlerinin Kademe Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Ortalama Kareler	F	P
Yeniliğe Açıklık	Gruplar Arası	0.6675	2	0.3338	0.3235	0.7238
	Gruplar İçi	375.5481	364	1.0317		
	Toplam	376.2156	366			

Tablo 22 – devam

Varyans Kaynağı Kareler Toplamı			SD	Ortalama Kareler	F	P
Muhafazakârlık	Gruplar Arası	0.6394	2	0.3197	0.4163	0.6598
	Gruplar İçi	279.4922	364	0.7678		
	Toplam	280.1316	366			
Özgenişletim	Gruplar Arası	5.0906	2	2.5453	2.2739	0.1044
	Gruplar İçi	407.4349	364	1.1193		
	Toplam	412.5254	366			
Özaşkınlık	Gruplar Arası	0.9123	2	0.4562	0.6004	0.5492
	Gruplar İçi	276.5780	364	0.7598		
	Toplam	277.4903	366			

Bu bulgu mesleki deneyim değişkeninde olduğu gibi, görev yapılan kademe değişkeninin de öğretmenlerin hayatlarını yönlendiren değerlere verdikleri önem üzerinde hiç bir etkiye sahip olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

4.2.1.6 Medeni Hallerine Göre Öğretmenlerin Değer Tercihleri

Öğretmenlerin medeni halleri bakımından hayatlarını yönlendiren değerlere verdikleri önem ile ilgili bulgular Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23: Değer Faktörlerinin Medeni Hal Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Bağımsız Gruplarda t-Testi Sonuçları

Değer Faktörleri	Gruplar	N	\bar{X}	S	t-istatistiği	Sd	P
Yeniliğe Açıklık	Evli	196	4.019	1.015	-0.515	365	0.607
	Bekâr	171	4.074	1.015			
Muhafazakârlık	Evli	196	4.489	0.840	1.332	365	0.184
	Bekâr	171	4.367	0.911			
Özgenişletim	Evli	196	3.899	1.038	1.770	365	0.078
	Bekâr	171	3.703	1.082			
Özaşkınlık	Evli	196	4.968	0.824	-0.219	365	0.827
	Bekâr	171	4.988	0.923			

Yukarıdaki tabloda yer alan aritmetik ortalamalara bakıldığında yeniliğe açıklık ve özaşkınlık değer gruplarında bekâr öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının evlilerden, muhafazakârlık ve özgenişletim değer gruplarında da evlilerin aritmetik ortalamalarının bekârlardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Medeni hal değişkeni bakımından değer gruplarına ilişkin aritmetik ortalamaların istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı olup olmadığı, bağımsız örneklem için t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan t testi sonucunda tabloda da görüleceği gibi, hiçbir değer grubuna ilişkin aritmetik ortalamasının medeni hal değişkeni bakımından .05 düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Ancak Aktay (2008,224) özgenişletim değer gurubunun alt boyutlarından “güç” değerine ve muhafazakârlık değer gurubunun alt boyutlarından “geleneksellik” değerine evli öğretmenlerin daha fazla önem verdiğini gözlemlemiştir. Bu durum yine Türk kültürünün bir uzantısı olarak değerlendirilebilir. Çünkü Türk kültüründe kadın ve erkeğin birbirine eşit olmadığı (Cüceloğlu,1997,241) belirtilmekte, Gökalp ise bozulmuş İslâm’ın olumsuz etkilerinin Türklerin aile yapısına ataerkil yapıyı ve dolayısıyla eşitsizliği getirdiğini (Arat,1998,85) belirtmektedir.

4.2.1.7 Memleketlerine Göre Öğretmenlerin Değer Tercihleri

Öğretmenlerin memleketleri bakımından hayatlarını yönlendiren değerlere verdikleri önem ile ilgili bulgular Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24: Memleket Değişkenine Göre Öğretmenlerin Hayatlarını Yönlendiren Değer Tercihlerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

	Memleket Durumu	N	\bar{X}	S
Yeniliğe Açıklık	Marmara	64	4.155	1.131
	Ege	40	4.141	0.999
	İç Anadolu	74	4.005	0.890
	Karadeniz	90	3.866	0.935
	Akdeniz	30	4.149	1.152
	Doğu Anadolu	48	3.994	1.083
	Güneydoğu Anadolu	20	4.430	1.021
Muhafazakârlık	Marmara	64	4.552	0.978
	Ege	40	4.490	0.793
	İç Anadolu	74	4.456	0.745
	Karadeniz	90	4.517	0.925
	Akdeniz	30	4.404	0.825
	Doğu Anadolu	48	4.126	0.810
	Güneydoğu Anadolu	20	4.262	1.053
Özgenişletim	Marmara	64	3.902	1.117
	Ege	40	3.838	1.002
	İç Anadolu	74	3.856	0.952
	Karadeniz	90	3.639	1.007
	Akdeniz	30	3.579	1.146
	Doğu Anadolu	48	3.939	1.223
	Güneydoğu Anadolu	20	4.031	1.099
Özaşkınlık	Marmara	64	5.008	0.956
	Ege	40	4.903	0.728
	İç Anadolu	74	5.011	0.926
	Karadeniz	90	5.003	0.880
	Akdeniz	30	4.986	0.939
	Doğu Anadolu	48	4.777	0.665
	Güneydoğu Anadolu	20	5.318	0.888

Tablodaki aritmetik ortalamaların dağılımına bakıldığında, Güneydoğu Anadolu kökenli öğretmenlerin yeniliğe açıklık ($\bar{X}=4.430$), özgenişletim ($\bar{X}=4.031$) ve özaşkinlik ($\bar{X}=5.318$) değer gruplarına ilişkin aritmetik ortalamalarının, diğer bölgelerden gelenlere göre daha yüksek olduğu; muhafazakârlık değer grubunda ise en yüksek aritmetik ortalamanın ($\bar{X}=4.552$) Marmara Bölgesi kökenli öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Değer gruplarına ilişkin en düşük aritmetik ortalamalar ise, yeniliğe açıklık değer grubunda Karadeniz ($\bar{X}=3.866$), özgenişletim değer grubunda Akdeniz ($\bar{X}=3.579$), muhafazakârlık ($\bar{X}=4.126$) ve özaşkinlik ($\bar{X}=4.777$) değer gruplarında ise Doğu Anadolu bölgesi kökenli öğretmenlere ait olmuştur.

Memleket değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25: Değer Faktörlerinin Memleket Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Varyans Kaynağı Kareler Toplamı	SD	Ortalama Kareler	F	P
Yeniliğe Açıklık	Gruplar Arası	7.5447	6	1.2575	1.2247	0.2927
	Gruplar İçi	368.5988	359	1.0267		
	Toplam	376.1436	365			
Muhafazakârlık	Gruplar Arası	6.8463	6	1.1411	1.5008	0.1768
	Gruplar İçi	272.9459	359	0.7603		
	Toplam	279.7922	365			
Özgenişletim	Gruplar Arası	6.7268	6	1.1211	0.9925	0.4301
	Gruplar İçi	405.5219	359	1.1296		
	Toplam	412.2486	365			
Özaşkinlik	Gruplar Arası	4.6612	6	0.7769	1.0286	0.4062
	Gruplar İçi	271.1288	359	0.7552		
	Toplam	275.7900	365			

Tablodan da anlaşılacağı gibi yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, hiçbir değer grubunda, coğrafi bölgelere (memlekete) göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

4.2.1.8 Görev Yapılan İlçeye Göre Öğretmenlerin Değer Tercihleri

Değer grupları ile ilgili son analiz ilçe değişkeni açısından yapılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin görev yaptığı ilçe değişkenine göre hayatlarını yönlendiren değerlere verdikleri önem ile ilgili bulgular Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26: Değer Faktörlerinin İlçe Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Bağımsız Gruplarda t-Testi Sonuçları

Değer Faktörleri	Gruplar	N	\bar{X}	S	t-istatistiği	Sd	P
Yeniliğe Açıklık	Şişli	202	4.062	1.057	0.361	365	0.719
	Esenler	165	4.024	0.961			
Muhafazakârlık	Şişli	202	4.334	0.905	-2.375	365	0.018*
	Esenler	165	4.551	0.823			
Özgenişletim	Şişli	202	3.798	1.109	-0.194	365	0.846
	Esenler	165	3.820	1.004			
Özaşkınlık	Şişli	202	5.092	0.888	2.833	365	0.005*
	Esenler	165	4.836	0.830			

*p< .05

Tablo 26'daki aritmetik ortalamalara bakıldığında, Şişli ilçesinde görev yapan öğretmenlerin yeniliğe açıklık ($\bar{X}=4.062$) ve özaşkınlık ($\bar{X}=5.092$) boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamalarının Esenler ilçesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; buna karşın Esenler ilçesinde görev yapan öğretmenlerin ise muhafazakârlık ($\bar{X}=4.551$) ve özgenişletim ($\bar{X}=3.820$) boyutlarında Şişli ilçesinde görev yapan meslektaşlarından daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Yine Tablo 26'da görüleceği gibi görev yapılan ilçe değişkenine ilişkin aritmetik ortalamalar arasında “muhafazakarlık” ve “özaşkınlık” değer gruplarında .05 düzeyinde istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Yeniliğe açıklık ve özgenişletim boyutlarında ise aritmetik ortalamalar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Bu sonucu aritmetik ortalama büyüklüğü bakımından değerlendirdiğimizde, Esenler ilçesinde görev yapan öğretmenlerin Şişli ilçesinde görev yapan meslektaşlarına göre muhafazakârlık değer grubunu daha çok önemsedikleri, buna karşın Şişli ilçesinde görev yapan öğretmenlerin de Esenler ilçesinde görev yapan meslektaşlarına göre özaşkınlık değer grubunu daha fazla önemsediklerini söyleyebiliriz.

Bu değer gruplarının alt boyutlarına bakıldığında farklılıkların gelenekselcilik ve evrenselcilik değerlerinden kaynaklandığını belirtebiliriz. Buna göre Esenler'de çalışan öğretmenler daha gelenekselci iken, Şişli ilçesindekilerin Esenler'de görev alanlara göre özaşkınlık değerine daha fazla önem verdikleri gözlenmektedir. İstanbul'un en modern ve merkezi ilçelerinden biri olan Şişli ilçesinin öğretmenleri

ile varoş sayılabilecek bir ilçe olan Esenler ilçesinin öğretmenleri arasındaki bu fark, çalışılan ve/ya yaşanan çevrenin sosyo-ekonomik yapısının öğretmenlerin değer tercihleri üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir denilebilir.

4.3. Öğretmenlerinin Çatışma Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı, öğretmenlerin çatışma yaklaşımlarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere Şişli ve Esenler ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden toplanan verilere dayalı olarak hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27:Öğretmenlerin Çatışmaya Yönelik Yaklaşımları Belirleme Ölçeğinin Alt Boyutlarında Yer Alan Maddelere Verdikleri Yanıtlara İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Maddeler	N	\bar{X}	S
	ç2	367	2.886	1.209
	ç3	367	3.052	1.169
	ç5	366	3.041	1.128
	ç8	365	2.934	1.139
	ç10	367	2.839	3.733
	ç11	367	3.264	1.154
	ç15	366	2.858	1.099
	ç17	367	3.079	1.136
	ç18	367	2.828	1.109
	ç19	367	3.112	1.146
	ç22	363	3.041	1.083
Modern Yaklaşım	Toplam	367	2.965	0.805
	ç1	367	4.000	1.008
	ç4	367	3.698	1.161
	ç6	366	2.937	1.077
	ç7	365	3.323	1.131
	ç9	363	3.534	1.125
	ç12	366	3.320	1.095
	ç13	366	3.273	1.208
	ç14	367	3.185	1.189
	ç16	367	3.390	1.118
	ç20	367	2.981	1.202
	ç21	367	2.785	1.187
Geleneksel Yaklaşım	Toplam	367	3.304	0.750

Tablo 27’den de anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin çatışmaya yönelik modern ve geleneksel yaklaşımları için hesaplanan aritmetik ortalamalar, 5’li likert tipi ölçek üzerinde sırasıyla $\bar{X}= 2,965$ ve $\bar{X}= 3,304$ ’dir. Sadece bu ortalamalara bakılarak bir yorum yapıldığında her ne kadar geleneksel yaklaşım bakış açısını yansıtan ifadeler

daha yüksek bir ortalamaya sahip olsa da, öğretmenlerin, modern bakış açısını yansıtan ifadelerle de, gelenekselci bakış açısını yansıtan ifadelerle de “kararsızım” yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu durum, Kongar (1995)’in da belirttiği gibi cumhuriyet dönemiyle birlikte yapılan pek çok reformlara rağmen Türk toplumunun, geleneksel değerlerini yitirmenin haricinde “çağdaş” niteliklere halen sahip olamaması, toplum yapısındaki ilişkilerin yerini batıdaki anlamda istikrarlı kapitalist ilişkilere bırakamaması, tam anlamıyla sanayi toplumu haline gelinememesine bağlanabilir. Diğer yandan elde edilen bu sonuç, öğretmenlerin çatışma olgusuna bir farklılık, değişim için bir fırsat olarak bakmaktan çok, düzeni bozan, çözülmesi gereken bir sorun olarak baktıklarını da gösterebilir. Bu durumun bürokratik yapının ve memuriyetin öğretmenler üzerinde yarattığı etkinin bir sonucu olarak görülebilir.

4.3.1. Öğretmenlerin Demografik Ve Sosyo-Ekonomik Özelliklerine Göre Çatışma Yaklaşımları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı; öğretmenler cinsiyet, hizmet süresi, yaş, mezun olunan okul, görev yapılan kademe, memleket ve görev yapılan ilçeye göre gruplandırıldığında çatışma yaklaşımları bakımından aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymaya yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulguları aşağıdaki biçimde belirtmek ve açıklamak olanaklıdır.

4.3.1.1 Cinsiyete Göre Çatışma Yaklaşımları

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre benimsedikleri çatışma yaklaşımına ilişkin bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28: Çatışma Yaklaşımlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Bağımsız Gruplarda t-Testi Sonuçları

Çatışma Yaklaşımları Gruplar	N	\bar{X}	S	t-istatistiği	Sd	P
Modern Yaklaşım	Kadın	215	3.026	0.811	1.717	365
	Erkek	152	2.880	0.791		
Geleneksel Yaklaşım	Kadın	215	3.260	0.763	-1.323	365
	Erkek	152	3.365	0.728		

Tablodaki aritmetik ortalamalara bakıldığında, kadınların (\bar{X} =3.026) modern yaklaşıma ilişkin aritmetik ortalamalarının erkeklerden (\bar{X} =2.880) yüksek olduğu, buna karşılık erkeklerin (\bar{X} =3.365) geleneksel yaklaşıma ilişkin ortalamalarının (\bar{X} =3.260) kadınlardan yüksek olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte t testi sonucunda, hem modern hem de geleneksel yaklaşımla ilgili olarak kadın ve erkeklerin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Bu bulgu cinsiyet faktörünün çatışma yaklaşımı üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Kılıç(2006,59)'ın araştırmasında da benzer sonuçlar yer almaktadır. Bu durum cinsiyetin öğretmenlerin çatışma yaklaşımları açısından önemli bir değişken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak Kunduracioğlu (2008,93), çatışmaya ilişkin yaklaşım tutum ölçeğinden erkek öğretmenlerin kadınlara göre daha yüksek puan aldıklarını gözlemlemiştir.

4.3.1.2 Yaş Gruplarına Göre Çatışma Yaklaşımları

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre benimsedikleri çatışma yaklaşımına ilişkin bulgular Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29: Yaş Guruplarına Göre Öğretmenlerin Hayatlarını Yönlendiren Değer Tercihlerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

	Yaş Grubu	N	\bar{X}	S
Modern Yaklaşım	21-30	148	3.054	0.862
	31-40	150	2.890	0.774
	41-50	40	2.930	0.719
	51-	29	2.950	0.767
Geleneksel Yaklaşım	21-30	148	3.217	0.731
	31-40	150	3.353	0.793
	41-50	40	3.382	0.636
	51-	29	3.386	0.748

Tablo 29'daki bulgular, modern yaklaşıma ilişkin en yüksek aritmetik ortalamanın (\bar{X} =3.054) en genç grup olan 21-30 yaş grubuna ait olduğunu, buna karşın geleneksel yaklaşıma ilişkin aritmetik ortalamalar içerisinde en yüksek aritmetik ortalamanın (\bar{X} =3.386) ise 51 ve yukarı yaş grubunda olan öğretmenlere ait olduğunu göstermektedir. Yine aynı tablodaki bulgulardan geleneksel yaklaşıma ilişkin aritmetik ortalamaların en genç yaş grubunda olan 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerden, yaşları en yüksek düzeyde olan yaş grubuna doğru düzenli bir artış gösterdiği anlaşılmaktadır.

Yaş değişkenine göre grupların çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir fark olup

olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 30’da yer almaktadır.

Tablo 30: Çatışma Yaklaşımlarının Yaş Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Ortalama Kareler	F	P
Modern Yaklaşım	Gruplar Arası	2.068	3	0.689	1.065	0.364
	Gruplar İçi	234.946	363	0.647		
	Toplam	237.013	366			
Geleneksel Yaklaşım	Gruplar Arası	1.900	3	0.633	1.128	0.337
	Gruplar İçi	203.742	363	0.561		
	Toplam	205.642	366			

Tablo 30’deki “p” değerlerinden de anlaşılacağı gibi, yaş grubu değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda çatışmaya yönelik hem geleneksel yaklaşıma hem de modern yaklaşıma ilişkin grup aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Kılıç (2006,63) özel kurucu ve vakıf okullarında görevli öğretmenlerden 41-50 yaş grubundakilerin, 21-30 ile 51 ve üstü yaş gruplarındaki öğretmenlere göre, çatışmaya ilişkin bakış açılarının daha gelenekselci olduğunu belirtmekte; yaş değişkenine göre modern yaklaşım boyutundaki farklılığın ise, 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin algılarından kaynaklandığını; 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin, 21-30 ile 51 ve üstü yaş gruplarındaki öğretmenlere göre çatışmaya daha modern baktıklarını ileri sürmektedir. Benzer şekilde bir başka çalışmada, 31–40 yaş arası öğretmenlerin çatışmaya karşı daha olumlu bir tavır sergiledikleri ortaya çıkmıştır. (Kunduracıoğlu,2008,94). Bu araştırma ile sözü edilen iki araştırmanın bulguları arasındaki farklılığın örneklem farklılığından kaynaklandığı söylenebilir.

4.3.1.3 Mezun Olunan Okula Göre Çatışma Yaklaşımları

Öğretmenlerin mezun olduğu okul değişkenine göre benimsedikleri çatışma yaklaşımına ilişkin bulgular Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31: Mezun Olunan Okula Göre Öğretmenlerin Hayatlarını Yönlendiren Değer Tercihlerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

	Mezuniyet Durumu	N	\bar{X}	S
Modern Yaklaşım	Eğitim Enstitüsü	28	3.013	0.654
	Eğitim Fakültesi	189	2.976	0.789
	Diğer	150	2.946	0.854

Tablo 31 – devam

	Mezuniyet Durumu	N	\bar{X}	S
Geleneksel Yaklaşım	Eğitim Enstitüsü	28	3.464	0.630
	Eğitim Fakültesi	189	3.318	0.706
	Diğer	150	3.259	0.822

Tablo 31’den mezun olunan okul bakımından hem modern yaklaşım ($\bar{X}=3.013$) hem de geleneksel yaklaşıma ($\bar{X}=3.464$) ilişkin en yüksek aritmetik ortalamaların Eğitim Enstitüsü mezunlarına ait olduğu görülmektedir. Her iki yaklaşımla ilgili en düşük aritmetik ortalamalar ise diğer okul türleri için hesaplanmıştır.

Mezuniyet değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve analiz sonuçları aşağıdaki tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32: Çatışma Yaklaşımlarının Mezuniyet Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Ortalama Kareler	F	P
Modern Yaklaşım	Gruplar Arası	0.400	3	0.133	0.204	0.893
	Gruplar İçi	236.613	363	0.652		
	Toplam	237.013	366			
Geleneksel Yaklaşım	Gruplar Arası	1.389	3	0.463	0.823	0.482
	Gruplar İçi	204.254	363	0.563		
	Toplam	205.642	366			

Tabloda da görüleceği gibi, mezun olunan okul grupların modern ve geleneksel yaklaşıma ilişkin aritmetik ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı anlaşılmıştır. Bu bulgu yaş gruplarının çatışma yaklaşımlarına ilişkin ortalamaları arasındaki farkın tesadüfi olduğunu, öğretmenlerin mezun oldukları okulun onların çatışma yaklaşımları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını ortaya çıkarmaktadır.

Elde edilen bu sonuçlar daha önce Kılıç(2006,59) ve Kunduracıoğlu (2008,94) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Öğretmenler hem modern hem de geleneksel bakış açısının yansıtan ifadelerle “kararsızım” yanıtını vermeleri tutumlarının bilişsel ve duyuşsal alandaki bileşenlerinin tutarsız olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu tutarsızlık ise tutumun yerleşik olmamasına bağlanabilir.

4.3.1.4. Mesleki Deneyim Süresine Göre Çatışma Yaklaşımları

Öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre benimsedikleri çatışma yaklaşımına ilişkin bulgular Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33: Mesleki Deneyim Süresine Göre Öğretmenlerin Hayatlarını Yönlendiren Değer Tercihlerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

	Kıdem Durumu	N	\bar{X}	S
Modern Yaklaşım	1-10	214	2.966	0.860
	11-20	103	3.000	0.701
	21-30	33	2.961	0.755
	31-	17	2.759	0.804
Geleneksel Yaklaşım	1-10	214	3.281	0.789
	11-20	103	3.335	0.652
	21-30	33	3.399	0.793
	31-	17	3.214	0.751

Yukarıdaki tabloya göre, modern yaklaşım açısından en yüksek aritmetik ortalamaya sahip gurubun 11-20 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlere ($\bar{X}=3.000$) ait olduğu, geleneksel yaklaşım açısından ise en yüksek ortalamanın 21-30 yıl gurubundaki öğretmenlere ($\bar{X}=3.399$) ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki deneyim değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34: Çatışma Yaklaşımlarının Mesleki Deneyim Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Ortalama Kareler	F	P
Modern Yaklaşım	Gruplar Arası	0.846	3	0.282	0.433	0.729
	Gruplar İçi	236.168	363	0.651		
	Toplam	237.013	366			
Geleneksel Yaklaşım	Gruplar Arası	0.651	3	0.217	0.384	0.764
	Gruplar İçi	204.991	363	0.565		
	Toplam	205.642	366			

Tablo 34’den de anlaşıldığı gibi, hiçbir değer grubunda, mesleki deneyim değişkenine göre grupların ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre mesleki deneyimin öğretmenlerin çatışma yaklaşımları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Kılıç(2006) ve Kunderacıoğlu (2008) da benzer sonuçlara ulaşmıştır.

4.3.1.5 Görev Yapılan Kademeye Göre Çatışma Yaklaşımları

Öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre, çatışma yaklaşımlarına ilişkin bulgular Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35: Görev yapılan Kademeye Göre Öğretmenlerin Hayatlarını Yönlendiren Değer Tercihlerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

	Kademe Durumu	N	\bar{X}	S
Modern Yaklaşım	1. Kademe	118	2.882	0.811
	2. Kademe	115	2.929	0.831
	Lise	134	3.070	0.770
Geleneksel Yaklaşım	1. Kademe	118	3.374	0.739
	2. Kademe	115	3.353	0.701
	Lise	134	3.201	0.792

Tablo 35’de yer alan bulgulardan da anlaşılacağı gibi, görev yapılan kademeye ilişkin ortalamaların dağılımında modern yaklaşım açısından en yüksek ortalamayı lisede görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3.070$) alırken; geleneksel yaklaşım açısından en yüksek ortalama ilköğretim birinci kademedeki görevli öğretmenlerdedir ($\bar{X}=3.374$).

Ancak görev yapılan kademe değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, tablo 36’da da görüleceği gibi, hiçbir değer grubunda grupların ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 36: Çatışma Yaklaşımlarının Kademe Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Ortalama Kareler	F	P
Modern Yaklaşım	Gruplar Arası	2.435	3	1.217	1.8890.153	
	Gruplar İçi	234.579	363	0.644		
	Toplam	237.013	366			
Geleneksel Yaklaşım	Gruplar Arası	2.270	3	1.135	2.0320.133	
	Gruplar İçi	203.372	363	0.559		
	Toplam	205.642	366			

Kunduracioğlu(2008) da çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ancak Kılıç(2006,74) kademeler arsında anlamlı farklar bulmuş ve bunu geleneksel yaklaşım boyutuna ilişkin farklılığın birinci kademedeki görev yapan öğretmen grubundan; modern yaklaşım boyutuna ilişkin farklılığın da lise kademesinde görev yapan öğretmen grubundan kaynaklandığını belirtmiştir.

4.3.1.6 Medeni Hale Göre Çatışma Yaklaşımları

Öğretmenlerin medeni hal değişkenine göre çatışmaya yaklaşımları açısından grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin bulgular Tablo 37’de yer almaktadır.

Tablo 37: Çatışma Yaklaşımlarının Medeni Hal Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Bağımsız Gruplarda t-Testi Sonuçları

Çatışma Yaklaşımları Gruplar	N	\bar{X}	S	t-istatistiği	Sd	P	
Modern Yaklaşım	Evli	196	2.923	0.760	-1.067	365	0.287
	Bekâr	171	3.013	0.853			
Geleneksel Yaklaşım	Evli	196	3.405	0.686	2.788	365	0.006*
	Bekâr	171	3.188	0.802			

*p<.05

Tablo 37’de yer alan aritmetik ortalamalara bakıldığında geleneksel yaklaşım açısından evli öğretmenlerin (\bar{X} =3.405) bekârlara göre daha yüksek ortalamalarının olduğu; modern yaklaşım açısından ise bekârların (\bar{X} = 3.013) daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu gözlenmektedir.

Medeni hâl değişkeni bakımından çatışma yaklaşımlarına ilişkin aritmetik ortalamaların istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı olup olmadığı, bağımsız gruplar için t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan t testi sonucunda tabloda da görüleceği gibi geleneksel yaklaşım açısından evli ve bekâr öğretmenler arasında istatistiksel olarak .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre evli öğretmenler bekâr öğretmenlere göre geleneksel yaklaşımı daha fazla benimsemektedirler. Kunduracıoğlu (2008) ise araştırmasında medeni durum açısından bir farklılık gözlemlememiştir. Bu durum araştırmalardaki örneklem farkından kaynaklanıyor olabilir.

Evli öğretmenlerle bekâr öğretmenler arasındaki fark, evli öğretmenlerin çatışmayı istenilmeyen, yok edilmesi gereken, stres ve sıkıntı yaratan zararlı bir durum olarak görmekte oldukları şeklinde yorumlanabilir. Cüceloğlu(1997, 241)’nin da belirttiği gibi Türk kültürüne kaynak teşkil eden kültür “geleneksel otoriter kültür” olarak adlandırılmaktadır, Türk kültüründe rekabet ayıp sayılır; dolaylı ve kapalı ima yoluyla anlatım, doğrudan açık ve net anlatıma tercih edilir. Bu açıdan bakıldığında Türk toplum yapısına evlilik müessesesi ile bir adım daha yaklaşmış öğretmenlerin bekâr olanlara göre çatışma yaklaşımı açısından daha geleneksel çıkmaları şaşırtıcı bir

sonuç değildir. Sargut (2001,171) da benzer şekilde Türk kültürünün çatışmadan kaçınmayı ya da çatışmayı bastırmayı öngördüğünü, uzlaşma ve yarışmadan kaçınmanın da özendirildiğini belirtir. Yani evli öğretmenlerin bekârlara göre daha geleneksel ve daha Türk kültürüne uygun oldukları söylenebilir.

4.3.1.7 Memlekete Göre Çatışma Yaklaşımları

Öğretmenlerin memleket değişkenine göre hayatlarını yönlendiren değerlere verdikleri önem ile ilgili bulgular Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38: Memlekete Göre Öğretmenlerin Hayatlarını Yönlendiren Değer Tercihlerine İlişkin Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

	Memleket Durumu	N	\bar{X}	S
Modern Yaklaşım	Marmara	64	2.962	0.783
	Ege	40	2.916	0.780
	İç Anadolu	74	2.989	0.814
	Karadeniz	90	2.931	0.843
	Akdeniz	30	2.873	0.797
	Doğu Anadolu	48	3.025	0.810
	Güneydoğu Anadolu	20	3.109	0.806
Geleneksel Yaklaşım	Marmara	64	3.237	0.838
	Ege	40	3.398	0.681
	İç Anadolu	74	3.262	0.709
	Karadeniz	90	3.287	0.793
	Akdeniz	30	3.539	0.650
	Doğu Anadolu	48	3.288	0.626
	Güneydoğu Anadolu	20	3.236	0.955

Tablo 38’deki aritmetik ortalamaların dağılımına bakıldığında, modern yaklaşım boyutunda en yüksek ortalamayı Güneydoğu Anadolu kökenli öğretmenlere ($\bar{X}=3.109$), geleneksel yaklaşım boyutunda ise Akdeniz bölgesi kökenli öğretmenlere ($\bar{X}=3.539$) ait olduğu gözlenmektedir. Bu durum Akdenizli öğretmenlerin çatışmayı istenilmeyen, yok edilmesi gereken, stres ve sıkıntı yaratan zararlı bir durum olarak görmekte oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Memleket değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39: Çatışma Yaklaşımlarının Memleket Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Ortalama Kareler	F	P
Modern Yaklaşım	Gruplar Arası	1.082	6	0.180	0.275	0.949
	Gruplar İçi	235.593	359	0.656		
	Toplam	236.676	365			
Geleneksel Yaklaşım	Gruplar Arası	2.562	6	0.427	0.755	0.606
	Gruplar İçi	203.022	359	0.566		
	Toplam	205.584	365			

Tablodan da anlaşılacağı gibi yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, her iki yaklaşım için de, coğrafi bölgelere (memlekete) göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

4.3.1.8 İlçeye Göre Çatışma Yaklaşımları

Çatışma yaklaşımları ile ilgili son analiz ilçe değişkeni açısından yapılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin görev yaptığı ilçe değişkenine göre çatışmaya yönelik yaklaşımları tablo 40’da sunulmuştur.

Tablo 40: Çatışma Yaklaşımlarının İlçe Değişkeni Açısından Farklılık Gösterip Göstermediğinin Belirlenmesi Amacıyla Uygulanan Bağımsız Gruplarda t-Testi Sonuçları

Değer Faktörleri	Gruplar	N	\bar{X}	S	t-istatistiği	Sd	P
Modern Yaklaşım	Şişli	202	2.941	0.776	-0.627	365	0.531
	Esenler	165	2.994	0.840			
Geleneksel Yaklaşım	Şişli	202	3.357	0.722	1.500	365	0.135
	Esenler	165	3.239	0.779			

Tablo 40’daki aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında, Şişli ilçesinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3.357$) geleneksel yaklaşım açısından daha yüksek bir ortalamaya sahipken, Esenler ilçesinde görev alan öğretmenler ($\bar{X}= 2.994$) modern yaklaşım açısından daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.

Yine Tablo 40’da görüleceği gibi görev yapılan ilçe değişkenine ilişkin aritmetik ortalamalar arasında “modern yaklaşım” ve “geleneksel yaklaşım” açısından .05 düzeyinde istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Hayatlarını Yönlendiren Değerleri ile Çatışma Yaklaşımları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırmanın son alt amacı; öğretmenlerin hayatlarını yönlendiren değerleri ile çatışma yaklaşımları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaya yönelik olarak geliştirilmiştir.

4.4.1. Bağımlı Değişkeni Modern Yaklaşım Olan Regresyon Analizleri

Bağımlı değişkenin çatışmaya dair modern yaklaşım olduğu regresyon analizleri, aşağıdaki tablolarda sunulmuştur:

Tablo 41: Modern Yaklaşım Değişkeni ile Yeniliğe Açıklık Değişkeni Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Modern Yaklaşım				
Bağımsız Değişkenler	Katsayılar	Standart Hatalar	t-İstatistikleri	P
Sabit	2.61927	0.17222	15.20922	0.00000
Yeniliğe Açıklık	0.08556	0.04130	2.07140	0.03902*

*p<.05

Tablodan da anlaşıldığı üzere öğretmenlerin çatışmaya yönelik modern yaklaşım bakış açısına sahip olmaları ile yeniliğe açıklık değer grubunu tercih etmeleri arasında .05 anlamlılık seviyesinde pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Çatışmanın varlığını kaçınılmaz olarak gören modern yaklaşım, belirli bir düzeyde olan çatışmayı verimlilik için ön koşul kabul eder. Yönetilemeyen ve kontrol dışı çatışmalar ise zararlıdır(Karip,2003,9).

Yeniliğe açıklık değer grubu, özyönelim ve uyarılım değer tiplerini kapsar. Uyarılım; heyecan, yenilik ve değişiklik arayışı, değişken bir hayat yaşamak, cesur olmak, heyecanlı bir yaşantı demek iken, özyönelim; düşünce ve eylemde bağımsızlık, yaratıcı olmak, merak duyabilmek, özgür olmak, kendi amaçlarını seçebilmek, kendi kendinin hâkimi olmak demektir (Schwartz,2005).

Bu tanımlardan da anlaşıldığı üzere yeniliğe açıklık değer grubuna giren öğretmenlerin risk almaya açık, cesur kişiler olmalarından dolayı, çatışmaya girmekten kaçınmadıkları, hatta gerektiğinde çatışma dahi yaratabildikleri yorumu yapılabilir.

Tablo 42: Modern Yaklaşım Değişkeni ile Muhafazakârlık Değişkeni Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Modern Yaklaşım				
Bağımsız Değişkenler	Katsayılar	Standart Hatalar	t-İstatistikleri	P
Sabit	3.20764	0.21709	14.77549	0.00000
Muhafazakârlık	-0.05468	0.04806	-1.13770	0.25599

Tablo 42’de yer alan bulgulara göre öğretmenlerin çatışmaya yönelik modern yaklaşım bakış açısına sahip olmaları ile muhafazakârlık değer gurubunu tercih etmeleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı herhangi ilişki bulunamamıştır.

Bu durum beklentilerle paralellik göstermektedir. Çünkü muhafazacı yaklaşım (tutuculuk); güvenlik, uyma ve geleneksellik değer tiplerinden oluşur ve bireylerin yakın oldukları kişilerle, kurumlarla ve geleneklerle olan ilişkilerindeki süreklilik ve belirliliğin sürmesine olanak sağlayan değerleri içerir. Bu yüzden muhafazakâr kişilerin çatışmayı oldukça doğal bulmaları ya da gerektiğinde çatışma çıkarma ya da çatışmaya dâhil olma cesaretini göstermeleri beklenemez denilebilir.

Tablo 43: Modern Yaklaşım Değişkeni ile Özgenişletim Değişkeni Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Modern Yaklaşım				
Bağımsız Değişkenler	Katsayılar	Standart Hatalar	t-İstatistikleri	P
Sabit	2.70641	0.15619	17.32734	0.00000
Özgenişletim	0.06799	0.03951	1.72069	0.08615

Tablo 43’de yer alan bulgulara göre öğretmenlerin çatışmaya yönelik modern yaklaşım bakış açısına sahip olmaları ile özgenişletim değer gurubunu tercih etmeleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı herhangi ilişki bulunamamıştır.

Tablo 44: Modern Yaklaşım Değişkeni ile Özaşkınlık Değişkeni Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Modern Yaklaşım				
Bağımsız Değişkenler	Katsayılar	Standart Hatalar	t-İstatistikleri	P
Sabit	2.82715	0.24431	11.57220	0.00000
Özaşkınlık	0.02776	0.04835	0.57413	0.56623

Tablo 44’de yer alan bulgulara göre öğretmenlerin çatışmaya yönelik modern yaklaşım bakış açısına sahip olmaları ile özaşkınlık değer gurubunu tercih etmeleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

4.4.2. Bağımlı Değişkeni Geleneksel Yaklaşım olan Regresyon Analizleri

Bağımlı değişkenin çatışmaya dair geleneksel yaklaşım olduğu regresyon analizleri, aşağıdaki tablolarda sunulmuştur:

Tablo 45: Geleneksel Yaklaşım Değişkeni ile Yeniliğe Açıklık Değişkeni Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Geleneksel Yaklaşım				
Bağımsız Değişkenler	Katsayılar	Standart Hatalar	t-İstatistikleri	P
Sabit	2.99044	0.24431	18.63602	0.00000
Yeniliğe Açıklık	0.07751	0.04835	2.01398	0.04475*

*p<.05

Tablo 45’de yer alan bulgulara göre öğretmenlerin çatışmaya yönelik geleneksel yaklaşım bakış açısına sahip olmaları ile yeniliğe açıklık değer grubunu tercih etmeleri arasında istatistiksel bakımdan.05 düzeyinde anlamlı pozitif yönlü bir ilişki mevcuttur.

Bu durum beklentilere uygun bir sonuç değildir. Çünkü daha önce de belirtildiği üzere, çatışmaya geleneksel bakış açısıyla yaklaşanlar, çatışmayı, ortadan kaldırılması gereken, zararlı bir durum olarak algırlar. Hâlbuki yeniliğe açıklık değer ucunda yer alan kişiler cesurdur, risk almaktan kaçınmazlar; bağımsız ve kendi kendilerinin hâkimidirler. Bu tip değerleri benimseyen öğretmenlerin, çatışmaya karşı modern yaklaşımı tercih etmeleri beklenmektedir.

Ancak istatistiksel sonuçlar yeniliğe açıklık değer grubunda yer alan öğretmenlerin çatışmaya geleneksel yaklaşım bakış açısıyla baktıklarını ifade etmektedir. Bu durum öğretmenlerin bir kamu kuruluşu olan okullarda görev almalarına ve devlet memuru olmalarına bağlanabilir. Her ne kadar yeniliğe açıklık değer grubunda bulunsalar da, devlet memuru olmanın bir gereği olarak öğretmenler, örgütlerindeki çatışmalarda geleneksel yaklaşım bakış açısına sahiptirler denilebilir. Kozan ve Ergin(1999, 255) de bu durumu göz önüne almış ve kamu örgütlerinde yaşanan çatışmalardaki, çatışma yönetim stilleri ile tercih edilen değerler arasındaki ilişkinin özel örgütlere kıyasla düşük kalacağını belirtmiştir. Çünkü kurumların kendi iç tüzük ve yönetmelikleri çatışmanın yönetilmesinde çok etkilidir.

Bir başka açıdan bakıldığında, yeniliğe açıklık değer ucunda yer alan; yani cesur, risk almaktan kaçınmayan, bağımsız ve kendi kendinin hâkimi öğretmenlerin çatışma esnasında ısrarcı ve baskıcı olmalarını; bir başka deyişle çatışmada geleneksel

yaklaşımı benimsemelerini beklemek hiç de yanlış olmaz denilebilir. Yapıları ve uyguladıkları stratejileri gereği kamu kuruluşlarının çatışma yönetimi açısından geleneksel yaklaşımı benimsemekte olduğu söylenebilir. Bu yüzden böylesine bir yapı içerisinde yer alan, kendilerinden emin ve cesur, yeniliğe açık değer gurubunu benimseyen öğretmenlerin, bu baskıcı yapıya boyun eğmemek adına, çatışma olgusu söz konusu olduğunda geleneksel yaklaşımı benimsemeleri oldukça tutarlı bir durumdur denilebilir.

Tablo 46: Geleneksel Yaklaşım Değişkeni ile Muhafazakârlık Değişkeni Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Geleneksel Yaklaşım				
Bağımsız Değişkenler	Katsayılar	Standart Hatalar	t-İstatistikleri	P
Sabit	2.21858	0.19412	11.42879	0.00000
Muhafazakârlık	0.24491	0.04298	5.69876	0.00000*

*p<.05

Tablo 46’da yer alan bulgulara göre öğretmenlerin çatışmaya yönelik geleneksel yaklaşım bakış açısına sahip olmaları ile muhafazakârlık değer gurubunu tercih etmeleri arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı pozitif yönlü bir ilişki mevcuttur.

Çatışmaya geleneksel bakış açısıyla yaklaşan öğretmenlerin muhafazakâr olmaları; yani geleneksellik, uyma ve güvenlik değerlerini tercih etmeleri beklenen bir sonuçtur. Çünkü ilişkilerin devamlılığını ve toplumsal düzenin sürmesini istemek, sosyal norm ve beklentilere karşı gelmemek, itaatkâr olmak, ılımlı olmak ve hayatın verdikleriyle yetinmek gibi değer yargılarını benimseyen muhafazakâr öğretmenler, pek tabii ki çatışmayı istenmeyen bir olgu olarak görürler ve ortadan kaldırılması için ellerinden geleni yaparlar denilebilir.

Tablo 47: Geleneksel Yaklaşım Değişkeni ile Özgenişletim Değişkeni Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Geleneksel Yaklaşım				
Bağımsız Değişkenler	Katsayılar	Standart Hatalar	t-İstatistikleri	P
Sabit	2.91886	0.14457	20.18963	0.00000
Özgenişletim	0.10113	0.03657	2.76488	0.00598*

*p<.05

Tablo 47’de yer alan bulgulara göre öğretmenlerin çatışmaya yönelik geleneksel yaklaşım bakış açısına sahip olmaları ile özgenişletim değer gurubunu tercih etmeleri

arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı pozitif yönlü bir ilişki mevcuttur.

Daha önce de belirtildiği gibi, özgenişletim değer grubu, başkalarının zararına bile olsa kişinin kendi çıkarlarını ön plana koyması, sosyal statü, hâkimiyet ve otorite sahibi olması, kişisel başarı, hırs ve yetkinlik anlamına gelmektedir. Bu açıdan bu tip değerleri benimseyen öğretmenlerin çatışmaya geleneksel bakış açısıyla yaklaşmaları beklenen bir sonuçtur. Çünkü özgenişletim değer ucunda yer alan öğretmenlerin, çatışmayı yok etmek ya da çatışmanın ortaya çıkmasını önlemek için hükmetmeci, baskıcı davranmaları beklenir denilebilir.

Tablo 48: Geleneksel Yaklaşım Değişkeni ile Özaşkınlık Değişkeni Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Geleneksel Yaklaşım				
Bağımsız Değişkenler	Katsayılar	Standart Hatalar	t-İstatistikleri	P
Sabit	2.48397	0.22346	11.11600	0.00000
Özaşkınlık	0.16475	0.04423	3.72503	0.00023*

*p<.05

Tablo 48’de yer alan bulgulara göre öğretmenlerin çatışmaya yönelik geleneksel yaklaşım bakış açısına sahip olmaları ile özaşkınlık değer gurubunu tercih etmeleri arasında istatistiksel bakımdan pozitif yönlü bir ilişki mevcuttur.

Özaşkınlık değer grubunda yer alan öğretmenler bencil amaçlarından vazgeçmiş, kendisinden çok başkalarını düşünen, iyiliksever ve evrensel kişilerdir. Bu yüzden çatışmaya geleneksel bakış açısıyla yaklaşmaları, yani çatışmanın yok olması ya da ortaya çıkmaması için ödün verme veya kaçınma stilini tercih etmeleri beklenmektedir denilebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Demokratik toplumlarda farklılıklardan doğan çatışmalara rastlanması oldukça doğal bir durumdur. Bu açıdan etkileşim içinde çalışan okul müdürü ile öğretmenler arasında ve öğretmenlerin kendi aralarında, zaman zaman çatışma yaşanması çok doğal ve kaçınılmazdır. Hatta örgütlerin daha verimli ve etkili olabilmeleri için çatışmanın desteklenmesi bile söz konusudur.

İnsanların farklı kişilik, değer, kültürel özelliklerinden dolayı çatışmaların ortaya çıkmasını oldukça doğal bulan Gümüşeli (1994, 2)'e göre özellikle temel girdisinde, sürecinde ve çıktısında insan olan okullarda çatışma daha da belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü okulların toplumsal işlevi nedeniyle öğretmenler, öğrenciler, veliler, yöneticiler ve toplumdaki diğer gruplar içinde ve arasında çatışma için elverişli bir ortam her zaman vardır.

Ancak literatür incelemesinde de görüldüğü gibi çatışma belli bir düzeye kadar olumludur; çatışmanın olumsuz, yıkıcı sonuçlarından kaçınabilmek için çatışmanın iyi yönetilmesi gereklidir denilebilir. Çatışmaları doğru yönetebilmenin anahtarlarından biri, çatışmanın kaynağının ne olduğunun ve çatışmaya olan yaklaşımların nasıl olduğunun doğru tespit edilmesidir. Bu açıdan öğretmenlerin çatışmaya olan yaklaşımlarını şekillendiren etkenleri araştırmak önem kazanmaktadır. Bu sebeplerden ötürü öğretmenlerin değer tercihleri ve değer tercihleri ile çatışma yaklaşımları arasındaki ilişki araştırılmaya değer görülmüş ve özetle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırmada öğretmenlerin en fazla özaşkınlık değer gurubunda, ikinci sırada muhafazakârlık, üçüncü sırada yeniliğe açıklık ve son sırada da özgenişletim değer gurubunda yer aldıkları belirlenmiştir.

2. Cinsiyet değişkeni açısından sadece “yeniliğe açıklık” değer gurubunda kadın ve erkeklerin ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Buna göre erkeklerin kadınlara göre yeniliğe daha açık oldukları ortaya çıkmıştır.
3. Yaş değişkeni açısından sadece “özaşkınlık” değer gurubunda yaş gruplarının ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. LSD testi sonucuna göre, 51 ve daha yukarıdaki yaş grubunda bulunan öğretmenler, 21-30 ve 31-40 yaş gruplarında yer alan meslektaşlarına göre, hayatlarını yönlendiren değer olarak özaşkınlık değer grubunu daha fazla benimsemektedirler.
4. Mezuniyet, mesleki kıdem, çalışılan kademe, medeni hal ve memleket değişkenlerine göre, değer guruplarına ilişkin ortalamalar arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı farklılık yoktur.
5. Şişli ve Esenler ilçelerinde görev alan öğretmenlerin muhafazakârlık ve özaşkınlık değer guruplarına ilişkin aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Buna göre Esenler’de görev alan öğretmenler Şişli’de görev alan meslektaşlarına göre hayatlarını yönlendiren değer olarak muhafazakârlık değer gurubuna daha fazla önem verirken; Şişli’de görev yapan öğretmenler Esenler’dekilere göre, özaşkınlık değer grubuna daha fazla önem vermektedirler.
6. Öğretmenler çatışmaya yönelik olarak geleneksel bakış açısını daha fazla benimsemektedirler.
7. Cinsiyet, yaş, mezun olunan okul, mesleki kıdem, görev yapılan kademe, memleket ve görev yapılan ilçeye göre çatışma yaklaşımına ilişkin ortalamalar arasında istatistiksel bakımdan .05 a düzeyinde anlamlı farklılık yoktur.
8. Medeni durum değişkenine göre, geleneksel yaklaşıma ilişkin ortalamalar arasında istatistiksel bakımdan .05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır. Buna göre evli öğretmenler, bekâr öğretmenlere göre çatışma yönetiminde geleneksel yaklaşımı daha fazla benimsemektedirler.
9. Öğretmenlerin çatışmaya yönelik modern yaklaşım bakış açısına sahip olmaları ile yeniliğe açıklık değer gurubunu tercih etmeleri arasında istatistiksel bakımdan .05 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Buna göre yeniliğe açık olanlar çatışma yönetiminde modern yaklaşımı benimsemektedirler.

10. Öğretmenlerin çatışmaya yönelik modern yaklaşım bakış açısına sahip olmaları ile muhafazakârlık, özgenişletim ve özaşkınlık değer guruplarını tercih etmeleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki yoktur.
11. Öğretmenlerin çatışmaya yönelik geleneksel yaklaşım bakış açısına sahip olmaları ile yeniliğe açıklık, muhafazakârlık, özgenişletim ve özaşkınlık değer guruplarını tercih etmeleri arasında istatistiksel bakımdan pozitif yönlü bir ilişki mevcuttur.

5.2. Öneriler

Bu kısımda araştırma sonuçlarından hareketle uygulamacılar ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Kültür, çatışma ve işbirliğinin yapısını belirleyen temel etkidir. Çünkü bireyin nelere değer verdiklerini, neler için uyuşmazlıklara gireceklerini, uyuşmazlık durumlarında nasıl davranacaklarını ve uyuşmazlıkların ele alındığı kurumların biçimini ve niteliğini kültür belirler (Ross, 1993'den aktaran Karip,2003,56). Bu açıdan eğitim yöneticilerinin, çatışmaları etkili bir şekilde yönetebilmeleri için, öğretmenlerin kültürel özelliklerini yani tutumlarını, değerlerini ve yargılarını göz önüne almaları gerekmektedir. Çünkü araştırmanın sonuçlarından da anlaşıldığı üzere, öğretmenlerin çatışmaya yönelik yaklaşımları ile değer yargıları arasında ilişki mevcuttur.
2. Her ne kadar öğretmenlerin çatışmaya yönelik geleneksel yaklaşım bakış açısını yansıtan ifadeleri daha yüksek bir ortalamaya sahip olsa da; modern bakış açısını yansıtan ifadeler de, gelenekselci bakış açısını yansıtan ifadeler de “katılmıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin çatışmaya olan yaklaşımlarının kesinlikten uzak olması ve aşırı olmaması eğitim yöneticileri için bir kolaylık olabilir. Böylece, gerek eğitim fakültelerinde, gerekse hizmet-içi eğitimler ve seminerlerde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çatışma kavramına ilişkin düşünce, bilgi ve tutumları amaca uygun olarak değiştirilebilir ya da geliştirilebilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma sınırlı bir örnekleme grubu üzerinde yapıldığı için; elde edilen sonuçlar, Türkiye'deki bütün okul öğretmenlerinin değer tercihleri ve çatışma yaklaşımları konusunda genel bir yargıya varmak için yeterli değildir. Araştırmacıların bu konuları Türkiye genelindeki gerek kamu, gerekse özel okullarda yürütülecek çalışmalarla incelemesi yararlı olacaktır.
2. Eğitim yöneticilerinin kişisel değer tercihleri ve çatışma yaklaşımları ve bütün bunların, onların liderlik ve yöneticilik süreçlerine olan etkisi üzerine araştırmalar yapılabilir.
3. Bu araştırma için gereken veriler kişisel anket uygulamasıyla elde edilmiştir. Ancak özellikle iletişimsel bir olgu olan çatışma için, gözlem metodunun uygulanmasının da araştırma için katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu açıdan nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı araştırmalar tasarlanabilir.
4. Bu araştırma kesitsel bir tarama modeli olarak ele alınmıştır. Benzer araştırmaların değer ve çatışma yaklaşımlarını uzun bir zaman diliminde boylamsal olarak incelemeleri önerilebilir. Böylece zaman içindeki farklılaşmalar incelenerek toplumsal dönüşümlerin etkili dinamikleri saptanabilir.
5. Öğretmenlerin değer ve çatışma yaklaşımları ile toplumun değer ve çatışma yaklaşımları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Arat, Yeşim. 1998. "Türkiye'de Modernleşme Projesi ve Kadınlar". **Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik**. ed. Sibel Bozdoğan, Reşat Kasaba. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Arslan, Zeynep. 2006. Öğretmenlerde Dindarlık, Değerler ve İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktay, Ali. 2008. Yönetici ve Öğretmenlerin Değer Tercihleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aşçıoğlu, Volkan. 2007. İşletmelerde Çatışma Yönetimi ve Sağlık Sektöründe Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, Mustafa. 1991. **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aycan, Zeynep, R.N. Kanungo 2000. 'Toplumsal Kültürün Kurumsal Kültür ve İnsan Kaynakları Uygulamaları Üzerine Etkileri'. **Türkiye'de Yönetim, Liderlik ve İnsan Kaynakları Uygulamaları**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları: 25-53.
- Avruch, Kevin, Peter W Black,. 1991. The Culture Question and Conflict Resolution. **Peace and Change**. c.16. s.1: 22-55.
- Basım, Nejat. 1998. Yönetim Ve Örgütlenme Süreçlerinde Ulusal Kültür Etkisi: İşletme Yöneticilerinin Kültürel Görüş Açıları Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başaran, Fatma. 1992. The University Students' Value Preferences. **Ankara Üniversitesi Dil, Tarih Coğrafya Fak. Felsefe Böl. Dergisi**. cilt 14: 13-25.
- Başaran, İbrahim Ethem. 1982. **Örgütsel Davranış**. 1. Baskı. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayın No:108. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- _____. 1991. **Örgütsel Davranış**. Ankara: Gül Yayınevi.
- Begley, Paul T. 1996. "Cognitive Perspectives on Values in Administration: A Quest for Coherence and Relevance". **Educational Administration Quarterly**. V.32. 403-426. <http://eaq.sagepub.com/cgi/content/abstract/32/3/403> [22.04.2009].

- _____.1999. "Value Preferences, Ethics, and Conflicts in School Administration". **Values and Educational Leadership**. Ed.: Paul T. Begley New York: State University of New York Press: 237-254.
- Bilgin, Nuri. 1995. **Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar**. İstanbul: Sistem Yay.
- Budak, Gülay. 2003. Örgütlerde Çatışmadan Her Zaman Kaçınılmalı Mı? **Mercek Dergisi**. y.8: 29
- Bursalıoğlu, Ziya 1997. **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- _____.2002. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. 13. bs. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bodur, Muzaffer, Hayat Kabasakal, 2002. Türkiye-Arap Kümesinde Kurumsal Kültür: GLOBE Araştırması. Başkent Üniversitesi. **Yönetim Araştırmaları Dergisi**. c.2.s.1: 2-22.
- Cüceloğlu, Doğan. 1997. **İnsan ve Davranışı**. 7. bs. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çavdar, Murat. 2009. İlköğretim Öğretmenlerinin Bireysel Değerlerinin Çok Boyutlu İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, İ. Atilla. 2004. Güveni Oluşturan Yapı Taşları. Yayınlamamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sosyal Antropoloji Ana Bilim Dalı.
- Çelik, Celaleedin. Gökalp'in Bir Değişim Dinamiği Olarak Kültür-Medeniyet Teorisi. **Erciyes Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Dergisi**. s.21:43-63. [http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_21/4-%20\(43-63.%20syf.\).pdf](http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_21/4-%20(43-63.%20syf.).pdf) [21.05.2009].
- Çelik, Vehbi. 2002. **Okul Kültürü ve Yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çileli, Meral. 2000. Change in Value Orientations of Turkish Youth from 1989 to 1995, **The Journal of Psychology**. 1343: 297-305.
- Dicle, Ülkü. Atilla Dicle, Senem Göl ve Özlem Kunday. "Farklı Kültürlerde Yöneticilerin İşe İlişkin Değer Sistemleri Üzerinde Karşılaştırmalı Bir Araştırma: Singapur Örneği". **9.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler, 2001**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi:109-134.
- Erdem, Ferda. 1996. **İşletme Kültürü**. Ankara: Freidrich Naumann Vakfı ve Akdeniz Üniversitesi: 129-136.
- Erdem, Ramazan, İbrahim Kocabaş. 2005. Eğitim Denetçilerinin Kültürel Değerleri. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c.15 s.2: 199-207.
- Erdem, Ali Rıza. 2003. "Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler". **Değerler Eğitimi Dergisi**. c.1 s.4: 55-72.

- Erdoğan, İlhan. 1986. **Kültürün Yönetim Fonksiyonlarının Uygulamasına Etkisi ve Faktör Analizi İle Bir Araştırma**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını. c.45. s.188.
- Erdoğan, İlhan. 1996. **İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış**. 1. bs. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- _____. 1997. **İşletmelerde Davranış**. 2.bs. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayın c.272.
- Eren, Erol. 1998. **Yönetim ve Organizasyon**. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- _____. 2001. **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. 7. bs. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Elizur, Dov, Ingvar, B., Raymond, H. ve Beck, I.M. 1991. The Structure of Work Values: The Cross Cultural Comparison. **The Journal of Organizational Behavior**. s.12: 21–38.
- Elsayed-Ekhouly, S.M., Buda, R. 1996. “Organizational Conflict: A Comparative Analysis of Conflict Styles Across Cultures”, **International Journal of Conflict Management**, c.7 s.1: 71-81.
- Fırat, Necla. 2007. Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Feather, N.T. 1980. Similarity of value systems within the same nation: Evidence from Australia and Papua New Guinea. **Australian Journal of Psychology**, c.32 s.1:17-30.
- Feldman, Stanley. 2003. **Values, ideology, and the structure of political attitudes**. In D.O. Sears, L. Huddy, and R. Jervis Eds., **Oxford Handbook of Political Psychology**. Oxford: University Press: 477-508.
- Gross, Michael A. ve , Laura K Guerrero. 2000. Managing Conflict Appropriately and Effectively: An Application of the Competence Model to Rahim’s Organizational Conflict Styles. **International Journal of Conflict Management**. c.11 s.3. <http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewContentItem.do;jsessionid=4779AC97964F8160D733DF3A008F9CFD?contentType=Article&hdAction=lnkpdf&contentId=1659993> [13.04.2009].
- Gökalp, Ziya. 1977. Türkçülüğün Esasları. İstanbul: Varlık yayımları.
- Gümüşeli, Ali İlker. 1994. İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı.
- _____. 2001. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki. **Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Bahar 2004. c.1. s.1. http://www.agumuseli.com/dokumanlar/arastirma/stres_catisma_03.pdf. [10.06.2009].

- Gümüştekin, Eren. G. Emet, C. 2007. Güçlendirme Algılarında Değişimin Örgütsel Kültür ve Bağlılık Üzerine Etkileri. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. s.17: 90-116.
- Güngör, Erol. 1993. **Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar**. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Güngör, Erol. 1993. **Değerler Psikolojisi**. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği.
- Güvenç, Bozkurt. 1985. **Kültür Konusu ve Sorunlarımız**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- _____. 1991. **İnsan ve Kültür**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güvenç, Gülbanu. 2008. Değerler ve Risk Algılaması. Doktora Tezi. Bilkent Üniversitesi. İşletme Bölümü.
- Hall, Edward T., Mildred Reed. 1990. Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans. Intercultural Press. <http://books.google.com/books...thumbnail> [10.05.2009].
- Harcar, Tijen. 2005. 2000'li Yıllarda Amerikan ve Türk Yöneticilerinin Bireysel Yöneticilik Değerlerine İlişkin İki Kültür Arası Karşılaştırmaya Yönelik Bir Araştırma. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hause, Robert ve diğ. 2004. **Cultures, Leadership and Organizations. The GLOBE Study of 62 societies**. Thousand Oaks, CA:Sage. [http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=_KsXEJQg9pkC&oi=fnd&pg=PR15&dq="House"+"Culture,+leadership,+and+organizations:+The+GLOBE+study+..."+&ots=C1keLs1gil&sig=ZqLKmOc94H5Ls0Mnjm0Mioc_nBQ#v=onepage&q=&f=false](http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=_KsXEJQg9pkC&oi=fnd&pg=PR15&dq=) [02.04.2009].
- Hills, Michael. D. 2002. Kluckhohn and Strodtbeck's Values Orientation Theory. In W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes, & D. N. Sattler Eds., **Online Readings in Psychology and Culture** Unit 6, Chapter 3, Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University, Bellingham, Washington USA. <http://www.wvu.edu/~culture> [23.04.2009].
- Hofstede, Geert. 1980. Culture's Consequences: International Differences In Work-Related Values. Newbury Park, CA: Sage.
- _____.1991. **Cultures and Organizations: Software of the Mind**. London: McGraw-Hill. . 1991
- _____.2001. **Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions And Organizations Across Nations**. 2. bs. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holt, Jennifer L. James DeVore, Cynthia. 2005. Culture, Gender, Organizational Role, and Styles of Conflict Resolution: A meta-analysis. International Journal

of Intercultural Relations. c.29 s.2: 165-196 http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6V7R4GP1VGX1&_user=10&_coverDate=03/31/2005&_rdoc=1&_fmt=high&_orig=search&_sort=d&_docanchor=&view=c&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=d312ac290cf60b56d9d4b96047b82a7e [15.04.2009].

İmamoğlu, E. Olcay, Zahide Aygün. 1999. 1970'lerden 1990'lara Değerler: Üniversite Düzeyinde Gözlenen, Zaman, Kuşak ve Cinsiyet Farklılıkları. **Türk Psikoloji Dergisi**. s. 44: 1-22.

Javidan Mansour ve diğ. 2006. Conceptualizing and Measuring Cultures and Their Consequences: A Comparative Review of Globe's and Hofstede's Approaches. **Journal of International Business Studies**. s.37:897-914.

Karip, Emin. 2003. **Çatışma Yönetimi**. 3. bs. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem. 1981. **Çocuğun Değeri**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

_____.1985. **İnsan ve İnsanlar**. s.21 İstanbul: Beta Yayınları.

_____.1990. **İnsan-Aile-Kültür**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

_____.1996. **Family and Human Development Across Cultures: A View from the Other Side**. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Katz, Daniel, Robert Kahn.1977. **Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi**. çev. H.Can Y.Basar. Ankara: TODAİE Yayını.

Kılıç, Songül. 2006. Özel Okul Öğretmenlerinin Çatışma Yaklaşımları İle Çatışmayı Yönetme Stilleri. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılıoğlu. İsmail. 1990. Değer Teorisi. **Sosyal Bilimler Ansiklopedisi**. c.1 İstanbul: Risale Yayınları.

Kilby, Richard W. 1993. **The Study of Human Values**. University Press of America, Inc., Lanham.

Kluckhohn, Clyde ve diğ. 1951. "Values and Value-Orientations in the Theory of Action". **Toward A General Theory of Action**. Ed.: T. Parsons & E. A. Shils Harvard University Press: 388-433.

Kluckhohn, Florence R., Fred L. Strodtbeck. 1961. Variations in Value Orientations. Evanston, IL: Row, Peterson.

Koçel, Tamer. 2007. **İşletme Yöneticiliği**. 11. bs. İstanbul: Arıkan Yay.

Kolasa, Blair J. 1979. **İşletmeler İçin Davranış Bilimlerine Giriş**. çev. Kemal Tosun ve diğerleri. İstanbul Üniversitesi Yayını.

- Kongar, Emre. 1995. Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği. İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Kozan, Kamil M. 1989. Cultural Influences on Styles of Handling Interpersonal Conflicts: Comparisons Among Jordanian, Turkish, and U.S. Managers. **Human Relations**. c.42. s.9: 787-799.
- Kozan, Kamil, Canan Ergin. 1998. The Influence of Intra-Cultural Value Differences on Conflict Management Practices. **International Journal of Conflict Management**. Bowling Green:249-267.
- _____. 1999. Third Party in Conflict Management in Turkish Organizations. **Human Organization**. c.58. s.4: 405-415.
- _____. 2004. Çalışanların Temel Değerleri, Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderliğin Çekiciliği. **Türk Psikoloji Dergisi**. c.19 s.54: 37-51.
- Kozan, Kamil, Selim İter. 1994. "Third Party Roles Played by Turkish Managers in Subordinates Conflicts". **Journal of Organizational Behavior**. c.15:453-466.
- Kunduracıoğlu, Hayriye. 2008. Sınıf Öğretmenlerinin Çatışmaya İlişkin Yaklaşımları. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuşdil, M. Ersin. 1991. A Study On the Core Characteristics of Collectivism. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuşdil, M. Ersin, Çiğdem Kağıtçıbaşı. 2003. Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. **Türk Psikoloji Dergisi**. c.15:45-60.
- Kuvan, Hakan. 2007. Türk Girişimcilerin Yaşam ve Çalışma Değerleri: Malatyalı Girişimciler Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lecompte, William F., Güney, K. Lecompte. 1973. Generational Attribution in Turkish and American Youth: A Study of Social Norms Involving the Family, **Journal of Cross-Cultural Psychology**. c.4 s.2: 175-191.
- Owens, Robert G.2001. **Organizational Behavior in Education: Instructional Leadership and School Reform**. 7. bs. Boston: Allyn and Bacon.
- Öğüt, Adem. 2007. **Küreselleşme Sürecinde Türk İş Kültüründe Yaşanan Dönüşümün Boyutları**. Türkiyat Araştırmaları Dergisi. s.145. <http://www.turkiyat.selcuk.edu.tr/pdfdergi/s23/ogut.pdf> [10.11.2008].
- Özakupınar, Yılmaz. 1998. **Kültür ve Medeniyet Üzerine Denemeler**. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Özen, Ayça. 2006. Value Similarities of Wives and Husbands and Conflict Resolution Styles of Spouses As Predictors of Marital Adjustment. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Psikoloji Bölümü.

- Özen, Şükrü. 1996. **Bürokratik Kültür I: Yönetmel Değerlerin Toplumsal Temelleri**. TODAİE Yayın s.272. 1. bs. Ankara: Takav Matbaası.
- Pang, N. Sun-Keung. 1996. "School Values and Teachers' Feelings: An Israil Model", **Journal of Educational Administration**. c.34:64-83. <http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a725291714&db=all> [10.05.2009].
- Rahim, M. Afzalur. 1992. **Managing Conflict In Organizations**. New York: Connecticut Praeger Publishers.
- _____. 2001. **Managing Conflict in Organizations**. Third Ed. Westport, Conn.: Quorum Books. <http://site.ebrary.com/lib/bogazici/Doc?id=10017971> [23.06.2009].
- Rokeach, Milton 1973. **The Nature of Human Values**. New York: The Free Press.
- Sagie, Abraham, Dov Elizur. 1996. The structure of personal values: A conical representation of multiple life areas. *Journal of Organizational Behavior*. s.17: 573-586 <http://www3.interscience.wiley.com/journal/25000273/abstract?CRENTRY=1&SRETRY=0> [23.04.2009].
- Sargut, Selami. 2001. **Kültürler Arası Farklılaşma ve Yönetim**. Ankara:İmge Yayınevi.
- Schein, E.H. 1986. **Organizational Culture and Leadership**. USA: Jossey-Bass,
- Schwartz, Shalom H., W. Bilsky. 1987. Toward a Universal Psychological Structure of Human Values. **Journal of Personality and Social Psychology**, 53: 550-562. <http://psycnet.apa.org/?fa=main.doiLanding&doi=10.1037/0022-3514.53.3.550> [12.04.2009].
- Schwartz, Shalom. Huismans, S. 1995. Value Priorities and Religiosity In Four Western Religions. **Social Psychology Quarterly**. s.58:88-107. <http://www.jstor.org/pss/2787148> [12.04.2009].
- Schwartz, Shalom. H. 1996. Value Priorities and Behavior: Applying a Theory Integrated Value System. **The Psychology of Values. The Ontario Symposium**. s.8 119-144 <http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=q5CUHmtITz0C&oi=fnd&pg=PA1&dq=Schwartz,+S.+H.,+ve+Huismans,+S.+1995.+Value+Priorities+and+Religiosity+In+Four+Western+Religions.+Social+Psychology+Quarterly.+58,+88-107.&ots=ySawS7hkAx&sig=YyCZGYcXlmbkOL6D2bE3kiCcmLE#v=onepage&q=&f=false> [15.04.2009].
- _____. 2005. Basic human values: Their content and structure across countries. In A. Tamayo & J. B. Porto Eds.. **Values and Behavior In Organizations**. 21-55. Petrópolis, Brazil: Vozes. <http://segrdid2.fmag.unict.it/Allegati/convegno%207-8-10-05/Schwartzpaper.pdf> [18.05.2009]

- Sezgin, Feridun. 2006. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel ve Örgütsel Değerlerinin Uyumu. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Sümer, H.Canan. 2000. Performans Değerlendirmesine Tarihsel Bir Bakış ve Kültürel Bir Yaklaşım. **Türkiye’de Yönetim, Liderlik ve İnsan Kaynakları Uygulamaları**. ed. Zeynep Aycan. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları: 57-90.
- Şimşek, Şerif. 2005. **Yönetim ve Organizasyon**. 8. bs. Konya: Günay Ofset.
- Şimşek, Şerif. Tahir Akgemci, Adnan Çelik. 2001. **Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış**. 2. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şişman, Mehmet. 2002. **Örgütler ve Kültürler**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taşdan, Murat. 2008. Türkiye’deki Kamu ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Değerleri ile Okulun Örgütsel Değerleri Arasındaki Uyum Düzeyi, İş Doyumu ve Algılanan Sosyal Destek İle İlişkisi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- TDK Büyük Türkçe Sözlük. <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=k%FClt%FCr&ayn=tam> [25.10.2008].
- Tevrüz, Suna. 1996. **Endüstri ve Örgüt Psikolojisi**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Thomas A. Cornille, Ruth E. Pestle, Robin W. Vanwy. 1999. Teachers' Conflict Management Styles With Peers And Students' Parents. **International Journal of Conflict Management**. c.10 s.1: 69 – 79.
- Toku, Neşet. 2002. Değerlerin Dilemması; Objektiflik ve Sübjektiflik. **Bilgi ve Değer, Sempozyum Bildirileri**. ed. Şahabettin Yalçın. Muğla: Vadi Yay.
- Ülken, Hilmi Ziya. 2007. **Bilgi ve Değer**. Ülken Yayınları.
- Ünal, Cavit. 1981. **Genel Tutumların veya Değerlerin Psikolojisi Üzerine Bir Araştırma**. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Wasti, Arzu. 2000. Örgütsel Bağlılığı Belirleyen Evrensel ve Kültürel Etmenler: Türk Kültürüne Bir Bakış. **Türkiye’de Yönetim, Liderlik ve İnsan Kaynakları Uygulamaları**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Wallerstein, Immanuel. 1993. **Jeopolitik ve Jeokültür: Değişmekte Olan Dünya-Sistem Üzerine Denemeler**. İstanbul: İz yayıncılık.
- Whitely, Williama, George W England. 1980. Variability in Common Dimensions of Managerial Values Due to Value Orientation and Country Differences. **PersonnelPsychology**. c.33:77-89. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ221167&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ221167 [10.06.2009].

Weber, Max. 1993. **Sosyoloji Yazıları**. çev. Taha Parla. 3. bs. İstanbul: İletişim Yayınları: 290-293.

Worldvaluesurvey. www.worldvaluesurvey.org [05.07.2009].

Yağcıoğlu, B. Dilara. 1997. Örgütlerde Çatışma Düzeyleri ve Çatışmanın Ele Alınış Stilleri. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı.

Yalçın, Azmi. Esmeray Erçen. 2004. Kültür İle Şekillenen Çatışma Tepkileri Üzerine Bir Uygulama. **İşletme Bölümü Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c.13 s.2 <http://sosyalbilimler.cu.edu.tr/dergi.asp?dosya=161> [20.06.2009].

Yılmaz, Kürşad. 2006. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerine Göre Kamu İlköğretim Okullarında Bireysel ve Örgütsel Değerler ve Okul Yöneticilerinin Okullarını Bu Değerlere Göre Yönetme Durumları. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

	Sayfa No
Ek 1. Anket Uygulama İzni Yazısı.....	117
Ek 2. Anket Formları.....	119
Ek 3. Anket Kullanım İzinleri.....	126
Ek 4. Şişli ve Esenler İlçesi Resmi İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları ve Öğretmen Sayıları.....	127

Ek 1. Anket Uygulama İzin Yazısı

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 5128/52656
Konu: **Anket**
(Aylin KIRIŞÇI)


11 Mayıs 2009

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

- İlgi: a) Valilik Makamının 11/05/2009 tarih ve 5121/52515 sayılı Oluru.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) 05/05/2009 tarih ve 578 sayılı yazınız

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi **Aylin KIRIŞÇI'nın**, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**İstanbul İlindeki Öğretmenlerin Kültürel Özellikleri İle Çatışma Yönetim Stilleri Arasındaki İlişki**" konulu anket çalışmasını yapma isteği ilgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :

- Ek-1. İLGI (a) Valilik Oluru.
2. Anket soruları.

TELEFON 4440632 **NOT** : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261382
E-Mail : kultur34@meb.gov.tr **Web** : <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 5121/52515
Konu: Anket
(Aylın KİRİŞÇİ)

11 Mayıs 2009

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a-)Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 05/05/2009 tarih ve 578 sayılı yazısı.
b-)Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c-)Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nun 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d-)Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 07/05/2009 tarihli tutanağı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi **Aylin KİRİŞÇİ'nin**, ilimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**İstanbul İlindeki Öğretmenlerin Kültürel Özellikleri İle Çatışma Yönetim Stilleri Arasındaki İlişki**" konulu anket çalışmasını yapma hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir

Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi **Aylin KİRİŞÇİ'nin**, ilimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**İstanbul İlindeki Öğretmenlerin Kültürel Özellikleri İle Çatışma Yönetim Stilleri Arasındaki İlişki**" konulu anket çalışmalarını, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, idarenin uygun gördüğü zamanda, İLGİ(c) bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında)bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

M. Ata ÖZER
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İLGİ (a)yazı ve ekleri

OLUR
05/05/2009
Hikmet DİNÇ
Vali Yardımcısı

NOT :Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres :İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Çağaloğlu 526
13 82

Ek 2. Anket Formları

Saygıdeğer Meslektaşım,

Öğretmenlerin Değer Tercihleri ile Çatışma Yaklaşımları arasındaki ilişki hakkında bir araştırma yapmaktayım.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. **Bölüm I**'de kişisel durumunuzla ilgili bilgiler bulunmaktadır. **Bölüm II**, 57 değer içermektedir. Bu değerleri, sizin için belirttiği önem derecesine göre -1 ile 7 arasında işaretleyiniz. **Bölüm III**'de öğretmenlerin anlaşmazlık/çatışma konusundaki yaklaşımlarını ölçmeyi amaçlayan 22 madde bulunmaktadır. Bu ifadelerden her birine ne ölçüde katıldığınızı işaretleyiniz.

Anket formunda yer alan sorulara içtenlikle cevap vermeniz, sonuçların tutarlılığı açısından çok önemlidir. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Vereceğiniz cevaplar kesinlikle gizli tutulacak ve değerlendirmeler toplu olarak yapılacaktır. Ankete isim yazmayınız.

Araştırma hakkında bilgi almak isterseniz, lütfen aylinkirisci@hotmail.com adresine mail atınız.

Akademik amaçla hazırlanmış ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınarak uygulanan bu çalışmaya zaman ayırdığınız ve katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederim.

Aylin KİRİŞÇİ
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Programı
Öğrencisi

Bölüm I: Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek
2. Yaşınız: 21-30 31-40 41-50 51 ve üstü
3. Mezun olduğunuz okul: İlköğretmen okulu Eğitim Enstitüsü
 Eğitim Fakültesi Diğer Fakülte veya 4 yıllık Yüksekokul
4. Meslekteki toplam hizmet süreniz: 1-10 Yıl 11-20 Yıl 21-30 Yıl 31 Yıl ve daha fazla
5. Görev yaptığınız kademe: I. Kademe II. Kademe Lise
6. Medeni Durumunuz: Evli Bekâr
7. Nerelisiniz? Marmara Ege İç Anadolu Karadeniz
 Akdeniz Doğu Anadolu Güneydoğu Anadolu

Bölüm II: Değer Tercihleri Anketi

Aşağıda çeşitli değerleri içeren iki liste bulacaksınız. Her değeri izleyen parantezin içinde değerleri açıklayan bilgiler vardır. Sizden istenilen, aşağıdaki ölçeği kullanarak, her değer için sizin için, hayatınızı yönlendiren bir ilke olarak önemini belirtmenizdir.

Sayılar:

0 sayısı o değer için bütünüyle önemsiz olduğunu, hayatınızı yönlendiren bir ilke olarak anlam taşımadığını gösterecektir.

3 sayısı o değer için önemli olduğunu gösterecektir.

6 sayısı o değer için çok önemli olduğunu gösterecektir.

Sayı yükseldikçe (**0, 1, 2, 3, 4, 5, 6**) o değer için hayatınızdaki yönlendiriciliği bakımından daha önemli olduğu anlaşılacaktır.

-1 (eksi bir) sayısı sizi yönlendiren ilkelere ters düşen herhangi bir değer için belirtilmesinde kullanılacaktır.

7 sayısı sizin hayatınızda yönlendirici özellik taşıyan en önemli değer için belirtilmesinde kullanılacaktır; genellikle bu tür değerlerden iki taneden fazla olmayacağı düşünülebilir.

Nasıl doldurulacak?

Öncelikle ilk listedeki bütün değerleri okuyunuz ve sizin için en önemli olanını seçip, o değer yanındaki **7** sayısının kutucuğuna “**X**” işareti koyunuz.

Sonra, sizin değerlerinize ters düşen değeri seçerek **-1** sayısını işaretleyiniz. Eğer böyle bir değer yoksa size en az önemli görünen birini seçip **0** ya da **1** sayılarını işaretleyiniz. Bundan sonra geri kalan değerler için sizce uygun olan bir sayıyı işaretleyiniz.

Lütfen bütün sayıları kullanarak değerler arasında mümkün olduğunca bir ayırım yapmaya çalışınız. Bazı sayıları bir defadan fazla kullanma ihtiyacı duyabilirsiniz.

Değerler Listesi-1

DEĞERLER LİSTESİ -1		HAYATIMI YÖNLENDİREN BİR İLKE OLARAK BU DEĞER:								
		-1 (İkelerime ters)	0 (Önemli değil)	1	2	3 (Önemli)	4	5	6 (Çok önemli)	7 (En üst düzeyde önemli)
1	Eşitlik (herkese eşit fırsat)									
2	İç Uyum (kendinle barışık olmak)									
3	Sosyal Güç Sahibi Olmak (başkalarını denetleyebilmek, üstün olmak)									
4	Zevk (istek ve arzuların giderilmesi, doyurulması)									
5	Özgür Olmak (düşünce ve hareket özgürlüğü)									
6	Manevi Bir Hayat (maddi değerlerden çok manevi, içsel olanlara önem vermek)									
7	Bağlılık Duygusu (başkalarının da seni düşündükleriduygusu)									
8	Toplumsal Düzenin Sürmesini İstemek (kanun ve nizam yaklaşımı)									
9	Heyecanlı Bir Yaşantı Sahibi Olmak (uyarıcı deneyimlerle dolu)									
10	Anlamlı Bir Hayat (hayatta bir amacın olması)									

		-1	0	1	2	3	4	5	6	7
11	Kibar Olmak (nazik, terbiyeli olmak)									
12	Zengin Olmak (maddi varlık, para)									
13	Ulusal Güvenlik (ülkenin düşmanlardan korunması)									
14	Kendine Saygısı Olmak (kişinin kendisinin değerli olduğuna inanması)									
15	İyiliğe Karşılık Vermek (başkasına borçlu kalmaktan kaçınmak)									
16	Yaratıcı Olmak (orijinal olmak, hayal gücünü kullanmak)									
17	Barış içinde Bir Dünya İstemek (savaş ve çelişkilerden uzak bir dünya)									
18	Geleneklere Saygılı Olmak (eski değer ve geleneklerin korunması)									
19	Olgun Sevgi (derin duygusal ve ruhsal yakınlıklar)									
20	Kendini Denetleyebilmek (kendine hakim olmak, yanlış olana direnebilmek)									
21	Mahremiyet (özel bir dünyası olma hakkı)									
22	Aile güvenliği (sevilenlerin tehlikeden uzak olması)									
23	İnsanlar Tarafından Benimsenmek (başkalarından saygı ve kabul görmek)									
24	Doğayla Bütünlük içinde Olmak (doğayla uyum)									
25	Değişken Bir Hayat Yaşamak (rekabet içinde yeniliklerle dolu)									
26	Erdemli Olmak (olgun bir hayat anlayışı)									
27	Otorite Sahibi Olmak (yönetmek ve yönlendirmek hakkına sahip olmak)									
28	Gerçek Arkadaşlık (yakın ve destekleyici arkadaşlık)									

		-1	0	1	2	3	4	5	6	7
29	Güzelliklerle Dolu Bir Dünya (doğa ve sanatın güzelliği)									
30	Toplumsal Adalet (haksızlığın düzeltilmesi, zayıfın yanında olmak)									

Değerler Listesi-2

Aşağıda ikinci bir değerler listesi bulacaksınız. İlk listede olduğu gibi, başlamadan önce ikinci listedeki bütün değerleri okuyunuz. Sonra, aralarından en önemli olanını seçip önemine göre bir sayıyı işaretleyiniz.

Arkasından da, sizin değerlerinize bütünüyle karşıt gelen değeri seçip **-1** sayısını işaretleyiniz. Eğer böyle bir değer yoksa sizin için en az önemli olanını seçip önemine göre **0** ya da **1** sayılarından birini boşluğa yazınız. Sonra geri kalan değerler için sizce uygun olan bir sayıyı işaretleyiniz..

Yine bütün sayıları (**-1, 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7**) kullanarak değerler arasında mümkün olduğunca bir ayırım yapmaya çalışınız.

DEĞERLER LİSTESİ -2		HAYATIMI YÖNLENDİREN BİR İLKE OLARAK BU DEĞER:									
		-1 (İlkelere ters)	0 (Önemli değil)	1	2	3 (Önemli)	4	5	6 (Çok önemli)	7 (En üst düzeyde önemli)	
31	Bağımsız Olmak (kendine yeterli, kendine güvenli olmak)										
32	İlimli Olmak (aşırı duygu ve hareketlerden kaçınmak)										
33	Sadık Olmak (arkadaşlarına ve çevresine bağlı olmak)										
34	Hırslı Olmak (çalışkan, istekli olmak)										
35	Açık Fikirli Olmak (değişik fikir ve inanışlara hoş görülmesi)										
36	Alçakgönüllü Olmak (kendini öne çıkarmamak)										
37	Cesur Olmak (macera ve risk aramak)										
38	Çevreyi Korumak (doğayı korumak)										
39	Sözü Geçen Biri Olmak (insanlar ve olaylar üzerinde etkili olmak)										
40	Anne-Babaya ve Yaşlılara Değer Vermek (saygı göstermek)										

		-1	0	1	2	3	4	5	6	7
41	Kendi Amaçlarını Seçebilmek (kendi hedeflerini bağımsızca belirlemek)									
42	Sağlıklı Olmak (fiziksel ve ruhsal rahatsızlıklardan uzak olmak)									
43	Yetkin Olmak (rekabeti seven, etkili, verimli olmak)									
44	Hayatın Bana Verdiklerini Kabullemek (hayatın getirdiklerine, kadere razı olmak)									
45	Dürüst Olmak (içtenlik)									
46	Toplumdaki Görüntümü Koruyabilmek (başkalarına karşı mahcup duruma düşmemek)									
47	İtaatkâr Olmak (görevi yapan, yükümlülüklerini yerine getiren biri olmak)									
48	Zeki Olmak (mantıklı, akıllı biri olmak)									
49	Yardımsever Olmak (başkalarının iyiliği için uğraşmak)									
50	Hayattan Tat Almak (yemek-içmekten, cinsellikten, müzikten vb. hoşlanmak)									
51	Dindar Olmak (dinsel inanç ve imana bağlılık)									
52	Sorumluluk Sahibi Olmak (güvenilir ve inanılır biri olmak)									
53	Merak Duyabilmek (her şeyle ilgilenen araştıran biri olmak)									
54	Bağışlayıcı Olmak (başkalarının özrünü kabul edebilmek)									
55	Başarılı Olmak (amaçlarına ulaşabilmek)									
56	Temiz Olmak (düzenli ve titiz olmak)									
57	İsteklerine Düşkün Olmak (kendisine zevk veren şeyler yapmak)									

Bölüm III: Çatışma Yaklaşımları Anketi

Aşağıda anlaşmazlık/çatışma konusundaki tutumlarınızı ölçmeyi amaçlayan 22 ifade (madde) verilmiştir. Bu ifadelerden her birine ne ölçüde katıldığınızı ifadenin hizasında bulunan kutucuklardan birisinin içine “X” işareti koyarak belirtiniz.

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1	Çatışmanın okuldaki huzurlu ve güvenli çalışma iklimini olumsuz etkilediğini düşünüyorum.					
2	Okul içindeki dinamikleri canlı tutmak için gerektiğinde çatışmaları desteklerim.					
3	Çatışmaları problemleri tanımak ve çözmek için araç olarak kullanırım.					
4	Okulumda çatışmaların yaşanmasından rahatsızlık duyuyorum.					
5	Belli bir düzeye kadar olan çatışmaların okulda performansı arttırdığına inanıyorum.					
6	Okulun kaynaklarını boşa harcamamak için çatışmaları bastırmaya çalışırım.					
7	Çatışmayı yönetim için çözülmesi gereken bir sorun olarak görüyorum.					
8	Okulda çatışmanın yaşanmamasını durağanlığın ve tekdüzelüğün bir göstergesi olarak görüyorum.					
9	Okulumda tartışmalı bir ortam yaratmaktan kaçınırım.					
10	Çatışmayı okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için bir zorunluluk olarak görüyorum.					
11	Çatışma iyi yönetildiğinde okuluma katkı sağlayacağına inanıyorum.					
12	Çatışmanın iş için harcanacak enerjiyi başka yöne çektiğini düşünüyorum.					
13	Çatışmaların okulun kalitesini düşürdüğüne inanıyorum.					
14	Çatışmanın yetenek ve zaman kaybına neden olduğunu düşünüyorum.					
15	Çatışmanın okula canlılık kazandıracak değişimleri kolaylaştıracağına inanıyorum.					
16	Çatışmanın okulda işbirliğini engellediğini düşünüyorum.					
17	Çatışmayı okul yaşantısının doğal bir parçası olarak görüyorum.					
18	Çatışmanın öğretmenleri yaratıcılığa teşvik edeceğini düşünüyorum.					
19	Çatışmanın okulda daha iyi fikirlerin ortaya çıkmasına yardımcı olduğunu düşünüyorum.					
20	Çatışmaların mutlaka ortadan kaldırılması gerektiğine inanıyorum.					
21	Çatışmayı okulun yaşamını tehdit eden bir tehlike olarak görüyorum.					
22	Çatışmayı öğrenme ve yenilik için bir fırsat olarak görüyorum.					

Ek 3. Anket Kullanım İzinleri

- **Schwartz Değerler Anketi Kullanım İzni:**

N/A

Wed, April 15, 2009 10:07:10 PM

From: shalom schwartz <msshassch@mscc.huji.ac.il>
View Contact

To: Aylin Kirisci <aylin832002@yahoo.com>

2 Files Download All
SVS57Turkish.doc (114KB); Scoring&ScalingSVS57 Ind.doc (50KB)

You are welcome to use the SVS. I suggest you use the attached.

Shalom

WebMail: <http://plutomail.huji.ac.il>

- **Çatışma Yaklaşımları Belirleme Ölçeği İzni:**

E: Çatışma Yaklaşımlarını Belirleme Ölçeği

Mon, October 12, 2009 10:22:28 AM

From: Songul
Kilic <songulk@tedistanbul.k12.tr>
View Contact

To: Aylin Kirisci <aylin832002@yahoo.com>

Aylin Hanım,

Ölçeği kullanmanızın bir sakıncası yoktur. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Songül KILIÇ

Ölçme Değerlendirme Bölüm Başkanı

Tel : 0 216 485 03 33/658

Faks : 0 216 485 03 12

www.tedistanbul.k12.tr

songulk@tedistanbul.k12.tr

Ek 4. Şişli ve Esenler İlçesi Resmi İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları ve Öğretmen Sayıları

RESMİ İLKÖĞRETİM OKULLARI ve ÖĞRETMEN 2008-2009				
İLÇE ADI	OKUL SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI		
		Erkek	Kadın	Toplam
ADALAR	5	15	34	49
ARNAVUTKÖY	39	394	263	657
ATAŞEHİR	36	477	1.050	1.527
AVCILAR	24	542	644	1.186
BAĞCILAR	56	1.327	1.193	2.520
BAHÇELİEVLER	39	858	1.299	2.157
BAKIRKÖY	30	412	551	963
BAŞAKŞEHİR	21	374	547	921
BAYRAMPAŞA	25	576	496	1.072
BEŞİKTAŞ	30	225	506	731
BEYKOZ	49	444	534	978
BEYLİKDÜZÜ	23	308	543	851
BEYOĞLU	26	362	425	787
BÜYÜKÇEKMECE	29	317	478	795
ÇATALCA	32	159	151	310
ÇEKMEKÖY	23	271	405	676
ESENLER	25	775	585	1.360
ESENYURT	35	521	690	1.211
EYÜP	47	644	671	1.315
FATİH	63	750	956	1.706
GAZİOSMANPAŞA	33	733	638	1.371
GÜNGÖREN	22	414	547	961
KADIKÖY	61	656	1.430	2.086
KAĞITHANE	50	592	877	1.469
KARTAL	41	734	1.122	1.856
KÜÇÜKÇEKMECE	62	1.168	1.402	2.570
MALTEPE	41	462	1.150	1.612
PENDİK	57	1.205	1.333	2.538
SANCAKTEPE	28	400	546	946
SARIYER	39	323	589	912
SİLVİRİ	37	297	366	663
SULTANBEYLİ	25	626	433	1.059
SULTANGAZİ	29	777	579	1.356
ŞİLE	9	71	55	126
ŞİŞLİ	32	473	760	1.233
TUZLA	29	398	497	895
ÜMRANİYE	46	913	1.229	2.142
ÜSKÜDAR	66	813	1.531	2.344
ZEYTİNBURNU	23	404	560	964
TOPLAM	1.387	21.210	27.665	48.875

RESMİ ORTAÖĞRETİM KURUMLARI ve ÖĞRETMEN 2008-2009

İLÇE ADI	KURUM SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI		
		Erkek	Kadın	Toplam
ADALAR	1	12	21	33
ARNAVUTKÖY	11	91	44	135
ATAŞEHİR	16	262	427	689
AVCILAR	13	254	237	491
BAĞCILAR	22	479	248	727
BAHÇELİEVLER	25	560	536	1.096
BAKIRKÖY	18	340	400	740
BAŞAKŞEHİR	5	111	106	217
BAYRAMPAŞA	12	399	180	579
BEŞİKTAŞ	17	258	441	699
BEYKOZ	11	276	205	481
BEYLİKDÜZÜ	7	103	133	236
BEYOĞLU	15	220	204	424
BÜYÜKÇEKMECE	9	135	152	287
ÇATALCA	8	123	63	186
ÇEKMEKÖY	6	111	81	192
ESENLER	6	123	49	172
ESENYURT	8	163	141	304
EYÜP	14	337	219	556
FATİH	32	698	615	1.313
GAZİOSMANPAŞA	14	312	218	530
GÜNGÖREN	9	220	170	390
KADIKÖY	27	419	790	1.209
KAĞITHANE	14	299	236	535
KARTAL	24	659	714	1.373
KÜÇÜKÇEKMECE	25	516	487	1.003
MALTEPE	18	341	475	816
PENDİK	23	483	302	785
SANCAKTEPE	7	130	82	212
SARIYER	16	191	257	448
SİLİVRİ	12	158	112	270
SULTANBEYLİ	7	174	82	256
SULTANGAZİ	5	89	45	134
ŞİLE	5	42	25	67
ŞİŞLİ	18	499	410	909
TUZLA	12	243	179	422
ÜMRANİYE	17	530	442	972
ÜSKÜDAR	28	638	919	1.557
ZEYTİNBURNU	15	338	289	627
TOPLAM	552	11.336	10.736	22.072

ÖZGEÇMİŞ

1983 yılında İzmir’de doğdu. 2001 yılında Nazilli Anadolu Lisesi’nde ortaöğretimini, 2005 yılında ise Boğaziçi Üniversitesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü’nde lisans eğitimini tamamladı.

2006 yılında İngilizce öğretmeni olarak İstanbul, Esenler Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu’nda göreve başladı. 2008 yılından bu yana ise İstanbul, Şişli Mehmet Pırsak Lisesi’nde görev yapmaktadır.