

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL
YÖNETİCİLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖZELLİKLERİ
İLE ÇATIŞMA VE UZLAŞMA ALANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa KARACA

İstanbul
Kasım-2021

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL
YÖNETİCİLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖZELLİKLERİ
İLE ÇATIŞMA VE UZLAŞMA ALANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa KARACA

Tez Danışmanı
Dr. Öğretim Üyesi Muhammet Baki MİNAZ

İstanbul
Kasım-2021

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Muhammed Baki MİNAZ

(İmza)

Üye: Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

(İmza)

Üye: Dr. Öğretim Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

(İmza)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

İmza

Prof. Dr. Metin TOPRAK

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “**Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri İle Çatışma Ve Uzlaşma Alanları Arasındaki İlişki**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Mustafa KARACA
İstanbul, 2021

ÖN SÖZ

Bu çalışmamızda, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri ile çatışma ve uzlaşma alanları; öğretmen görüşleriyle tespit edilmeye çalışılmıştır. Yaptığımız çalışmada örneklem grubunu oluşturan katılımcıların okul müdürlerinde algıladıkları dönüşümcü liderlik özelliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini olumlu gördüklerini göstermektedir. Aynı zamanda okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özelliklerinin eğitim sisteminin niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacağı görülmüştür.

Araştırmamın her aşamasında bana yardımcı olan, değerli tez danışmanım Sayın Dr. Öğretim Üyesi Muhammet Baki MİNAZ'a, Sabahattin Zaim Üniversitesi'ndeki değerli hocalarıma, çalışma arkadaşlarıma ve benden hiçbir şekilde desteklerini esirgemeyen değerli aile bireylerime verdikleri katkılardan dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Mustafa KARACA

İstanbul - 2021

ÖZET
OKUL YÖNETİCİLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK
ÖZELLİKLERİ İLE ÖĞRETMENLERLE ÇATIŞMA VE
UZLAŞMA ALANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Mustafa KARACA

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Muhammet Baki MİNAZ

Kasım-2021, 88 Sayfa

Bu çalışmada okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile okullarda çatışma ve uzlaşma alanları, öğretmen görüşleriyle tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. İstanbul ili Fatih ilçesinde kolayda örnekleme yolu ile belirlenen 8 ortaokulda çalışan 315 kişi örnekleme oluşturmuştur. Bu araştırmada veriler “Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” ile “Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonunda katılımcıların okul müdürlerinde algıladıkları dönüşümcü liderlik özelliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin okul müdürlerini daha yüksek dönüşümcü lider olarak algıladıkları görülmüştür. Katılımcıların çatışma alanlarının düşük, uzlaşma alanlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların cinsiyet, yaş, kıdem, okuldaki çalışma süresi, görev, mezuniyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dönüşümcü liderlik ölçeği ile Eğitim Kurumlarında çatışma kaynakları ve uzlaşma ölçeği ilişkisi incelendiğinde dönüşümcü liderlik özellikleri ile çatışma alanları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunurken uzlaşma alanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul Müdürü, Dönüşümcü Liderlik, Çatışma, Uzlaşma Alanları

ABSTRACT
AREAS OF CONFLICT AND RELATING WITH TEACHERS
FOR THE TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP FEATURES
OF SCHOOL MANAGERS

Mustafa KARACA

Master, Educational Administration

Thesis Advisor: Asst. Prof. Muhammet Baki MİNAZ

November-2021, 88 Pages

In this study, the transformational leadership characteristics of school principals and the areas of conflict and reconciliation in schools were tried to be determined with the views of teachers. Relational screening model was used in this research. The sample of 315 people working in 8 secondary schools, which was determined by easy sampling in Fatih district of Istanbul province, formed the sample. In this study, the data were collected with the "Transformational Leadership Scale" and the "Sources of Conflict and Reconciliation Scale in Educational Institutions". At the end of the research, it was seen that the transformational leadership characteristics perceived by the participants in school principals were at a high level. It has been observed that female teachers perceive school principals as higher transformational leaders. It was determined that the areas of conflict of the participants were low and the areas of compromise were moderate. There was no significant difference according to the participants' gender, age, seniority, working time at school, duty, graduation variables. When the relationship between the transformational leadership scale and the sources of conflict in schools and the reconciliation scale was examined, there was a negative significant relationship between the transformational leadership characteristics and the areas of conflict, while a positive significant relationship was found between the areas of reconciliation.

Keywords: Teacher, School Principal, Transformational Leadership, Conflict, Areas of Compromise

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ	III
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	XI
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem	1
1.2. Amaç	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.5.Sayıtlılar	4
1.6.Sınırlılıklar	5
1.7.Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
İLGİLİ LİTERATÜR	6
2.1.Lider ve Liderlik Kavramı	6
2.1.1.Liderlik Özellikleri	7
2.1.2.Dönüşümsel Liderlik.....	8
2.1.2.1.Dönüşümsel Liderlik Boyutları	10
2.1.2.2.Eğitim Alanında Dönüşümsel Liderlik.....	11
2.2.Çatışma.....	15
2.2.1.Çatışma Kavramının Tanımı.....	15
2.2.2.Çatışmaya İlişkin Yaklaşımlar.....	17
2.2.3.Çatışma Türleri	18
2.2.3.1.Fonksiyonel ve Fonksiyonel Olmayan Çatışma	18
2.2.4.Çatışmanın Düzeylerine Göre Sınıflandırılması.....	18
2.2.4.1.Birey Düzeyinde Çatışma.....	19
2.2.4.2.Örgüt Düzeyinde Çatışma	23
2.2.5.Çatışmanın Belirtileri.....	24

2.2.6.Çatışma Süreci	25
2.2.7.Çatışmayı Ortaya Çıkaran Faktörler	26
2.2.7.1.Çatışmayı Ortaya Çıkaran Bireysel Faktörler	26
2.2.7.2.Çatışmayı Ortaya Çıkaran Örgütsel Faktörler	27
2.2.8.Çatışmanın Sonuçları	33
2.2.8.1.Olumlu Sonuçlar.....	33
2.2.8.2.Olumsuz Sonuçlar.....	35
2.2.9. Çatışma Yönetimi	36
YÖNTEM.....	38
3.1.Araştırmanın Modeli	38
3.2.Çalışma Grubu	38
3.3.Veritoplama Araçları	39
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu.....	39
3.3.2. Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeği.....	40
3.4.Verilerin Analizi.....	41
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	43
BULGULAR	43
Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin analiz sonuçları verilmiştir.	43
4.1.Dönüşümcü Liderlik.....	43
4.2. Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma.....	48
BEŞİNCİ BÖLÜM	59
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLERHATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.	
5.1.Sonuç ve Tartışma.....	59
5.2.Uygulayıcılar İçin Öneriler	62
5.3.Araştırmacılar İçin Öneriler.....	63
KAYNAKÇA	64
EKLER.....	73
ÖZGEÇMİŞ.....	77

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Demografik Bilgilerin Frekans Ve Yüzde Değerleri	38
Tablo 3.2: Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları Ve Alfa Katsayıları.....	41
Tablo 4.1:Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	43
Tablo 4.2: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi	43
Tablo 4.3: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanlarının Yaş Faktörüne Göre Değerlendirilmesi	43
Tablo 4.4: Scheffe Testi Sonuçları	44
tablo 4.5: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanlarının Kıdem Faktörüne Göre Değerlendirilmesi	44
tablo 4.6: Scheffe Testi Sonuçları	45
Tablo 4.7:Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	45
Tablo 4.8: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	46
Tablo 4.9: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanlarının Görev Faktörüne Göre Değerlendirilmesi	46
Tablo 4.10: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi	47
Tablo 4.11: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	47
Tablo 4.12: Scheffe Testi Sonuçları	48
Tablo 4.13: Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları Ve Uzlaşma Ölçeğinin Toplam Puanlar Ve Tüm Alt Boyutların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri.....	48
Tablo 4.14: Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları Ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi	49
Tablo 4.15: Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları Ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının Yaş Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	50
Tablo 4.16. Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları Ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının Kıdem Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	51
Tablo 4.17: Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları Ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Faktörüne Göre Değerlendirilmesi	52
tablo 4.18: Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları Ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının Görev Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	52

Tablo 4.19: Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları Ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının Mezuniyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi	53
Tablo 4.20: Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları Ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının Medeni Durum Faktörüne Göre Değerlendirilmesi.....	54
Tablo 4.21: Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları Ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Faktörüne Göre Değerlendirilmesi....	55
Tablo 4.22: Scheffe Testi Sonuçları	56
Tablo 4.23: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Ile Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları Ve Uzlaşma Ölçeği İlişkisi.....	58



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın sorunsalına ayrılmış çalışmanın problemi, amacı ve önemi açıklanmıştır.

1.1.Problem

Toplumsal yapının hızla değişmesi eğitim sistemini ve bu sistemi yöneten kişileri de değişime zorlamaktadır. Okul yöneticisi, eğitim yöneticisi olarak değişimden etkilenme ve değişimi yönetmek durumunda kalmaktadır. Bu açıdan okul yöneticisi düşünce ve davranışlarını değişimlere açık tutmalı ve çağın gerekliliklerine göre okulun dönüşümünü dizayn etmelidir (Çelik, 2003: 169). Toplumların var olma stratejileri dönüşüm temelinde eğitime bakış açısını yeniden şekillendirmiştir (Boyacı, 2011: 1). Eğitim merkezi konumunda olan okulların yöneticileri, öğretmen, öğrenci ve velileri ile dönüşümünde yönlendiricisi ve destekleyicisi olabilir.

Dönüşümsel liderlik, örgütsel yenileşme açısından önemli bir liderlik biçimi olarak düşünülmektedir. Buna rağmen eğitim sistemimiz değişimin çok yavaş olduğu yeniliğin, değişimin ve bunlara kaynak olabilecek güdülemenin olmadığı bir tarza sahiptir. Bu yönüyle de eğitim sistemimizin eğitimsel amaçları yerine getirmeye yönelik esnek bir yapılanmadan uzak olduğunu söyleyebiliriz (Celep, 2004: 117). Böyle bir yapılanma ancak değişime açık bir yönetici anlayışıyla mümkündür. Okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarının, öğretmenlerin performansı ve bağlılık hissetmeleri üzerinde olumlu ve doğrudan etkisi olduğunu göstermektedir (Balyer, 2015). Dönüşüm liderliği, personelin misyonun bir parçası olması, personelin yeni girişimlerle gelmesi için teşvik edilmesi, personelin kararlaştırılan standartların ötesinde bir araya gelmesi için meydan okuması, bireysel düzeyde güven, koçluk ve destek oluşturması, görevlerin yanı sıra gücü paylaşması, etik davranması ve okullarını etkili kılmak için başarıların ödüllendirilmesi yoluyla gerçekleştirilmektedir (Beyene, 2016).

Yoğun bir değişimin yaşandığı günümüz yönetim anlayışında geleneksel liderlik bakış açısıyla değişime uymak mümkün değildir. Toplumsal yapıdaki bu değişime

dönüşümcü liderlerin uyum sağlayabileceği düşünülmektedir. Dönüşümcü lider örgütte aniden meydana gelen değişime uyum sağlayabilir, grubu yönlendirebilir (Çelik, 2003: 147). Ancak okul müdüründeki özelliklerin hangilerinin bu çıktıyı desteklediği konusunda fikir birliğine varılamamıştır. Bu açıdan okul müdürünün birçok liderlik özellikleri değerlendirilmiştir. Bunlardan biri de öğretimsel liderlik özellikleridir (Şişman, 2010: 149). Eğitim sisteminde esas olan okulun hedefleri olduğu söylenebilir. Bu hedeflere götürecek okul müdürünün hangi özelliklerinin etkili olduğunun araştırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Okul müdürü eğitim kurumunda yeni görüşlerin oluşmasına ortam hazırlamalıdır. Bu süreç içerisinde okulda çeşitli anlaşmazlıkların olması doğal karşılanabilir (Şişman, 2010: 142). Eğitim yöneticisi bir yandan sosyal adaletin düzenlenmesini sağlarken bir yandan da ilişkileri geliştirmeye odaklanabilir (Çelik, 2006: 280). Eğitim örgütlerinde örgütsel yapı, profesyonel değerler etrafında biçimlenmektedir. Bunlar arasında ideal bir uyum sağlandığında sağlıklı bir örgüt yapısı oluşabilir. Okullar, sıklıkla “profesyonel bürokrasiler” olarak nitelendirildiği görülür (Şişman, 2010: 34). Çatışmanın kaynağında bir yapı varsa okul müdürünün kayıtsız kalması düşünülmemelidir (Bursalıoğlu, 2012: 156). Yönetim bilimi kişinin kişisel yetenekleri üzerinde durmuş (Acar, 2002: 315), okul ikliminin yönetim süreçlerinde etkili olduğunu belirlemiş samimi ilişkilerin yoğunlaştığı açık iklimin çatışmaların yoğunlaştığı kapalı iklime tercih edilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır (Ada, 2007: 332). Okul ortamında meydana gelebilecek ufak sürtüşmelerden bile çatışma ortamının oluşabileceği, okul yöneticisinin bu çatışma ortamını tanıması gerektiği ve bu duruma karşı etkili yöntemler geliştirmesi gerektiği önerilmiştir (Bursalıoğlu, 2012: 156). İyi bir yöneticinin görevinin, her elemandan maksimum verimi almak ve bireylerin katkılarına belirlenen amaçlar doğrultusunda bütünleştirmek olduğu, yönetilen bireyler yöneticilerin sözlerinden daha çok fiillerine odaklandığı belirtilmiştir (Türkmen, 2011: 22). Çatışma çözümü için uygun bir yol bulanamadığı takdirde uzlaştırma sonraki seçenek olabileceği, fakat egemen olma ile okul yöneticiliğinin kolay olacağı düşüncesinin yanlışlığı vurgulanmıştır (Bursalıoğlu, 2012: 157).

Örgüt hedefleri ile birlikte kişisel ihtiyaçlara ve beklentilere dikkat edilmesi, onların çalışmalarını destekleyici çalışma ortamı kurulması, daha verimli bir çalışma ortamı oluşmasına katkı sağlayacaktır. Bireylerin anlaşmazlıklara karşı daha yapıcı

davranmalarına katkı sağlayacaktır. Bu sayede sorunlar ortadan kaldırılarak daha işlevsel bir çalışma ortamı sağlanabilir (Kılıç, 2006: 24). Bu bağlamda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri yeni durumlara uyumu destekleyebilir, öğretmenler arası çatışmaları çözebilir. Bu düşünceyle araştırmanın problem cümlesi “Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerle çatışma ve uzlaşma alanları ilişkili midir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Amaç

Bu çalışmada okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri ile çatışma ve uzlaşma alanları, öğretmen görüşleriyle tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1.Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ne düzeydedir?
- 2.Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, okuldaki çalışma süresi, medeni durum, görev, mezuniyet, okuldaki öğretmen sayısına göre okul yöneticisinin dönüşümsel liderlik özellikleri farklılık göstermekte midir?
- 3.Okullarda yöneticilerin öğretmenler arasındaki çatışma ve uzlaşma düzeyleri nedir?
- 4.Katılımcıların cinsiyet, yaş, kıdem, okuldaki çalışma süresi, medeni durum, görev, mezuniyet, okuldaki öğretmen sayısına göre çatışma ve uzlaşma alanları farklılık göstermekte midir?
- 5.Okul yöneticisinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile çatışma ve uzlaşma alanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okulda çatışmanın kaynağında bir yapı söz konusu ise sorunun çözümü okul müdürünün liderlik becerileri ile ilişkilidir (Bursalıoğlu, 2012: 156). Günümüz eğitim liderini kendini geliştirmeye çalışan davranışını bu değişime odaklayan yapıda olmasını zorunlu kılmıştır (Çelik, 2003: 169). Okul müdürü, bu açıdan belli yeterliliklere sahip olmak durumundadır. Okulda etkili iletişim ortamının sağlanabilmesi, okul sistemini ahlaki ve etik değerler üzerine inşa edebilmesi, güvene dayalı bir örgütsel yapı oluşturabilmesi ve okul toplumuna model olacak şekilde hareket edebilmesi bu yetenekler arasında sayılabilir (Açıkalin vd., 2007: 99-100).

Yöneticinin dönüşümsel liderliğine yönelik destekleyici mesleki motivasyonu artırıcı

unsurlara yönelik düzenlemelerin yapılması hem kendilerine hem de eğitim etkinliklerine olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Bursalıoğlu, 2012). Bu çalışma eğitim kurumlarında yöneticilik rolündeki kişilerin dönüşümsel liderlik yönlerini yansıtması açısından ayrıca önemlidir. Dönüşümün en yoğun olduğu sistem, eğitim kurumları olmak zorundadır. Bu dönüşümü yürütecek olan okul müdürleri dönüşümcü liderlik özelliklerini taşımalıdır. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin belirlenmesi ve liderlik davranışlarından kaynaklanan sorunlarının güncellenmesi, çözüm önerilerinin geliştirilmesi ve bu önerilerin uygulamaya geçirilmesi yönüyle bu araştırma önemlidir.

Okul müdürlerinin, okulun amaçlarını gerçekleştirebilmeleri, okuldaki çatışma ortamlarını kontrol edebilme durumu ile ilişkilidir (Bursalıoğlu, 2012). Okul müdürlerinin çatışmaları çözüme ulaştırma yeteneği öğretmenleri etkileyebileceği gibi eğitim kalitesini de etkileyebilmektedir (Türkmen, 2011). Yönetici ve öğretmenlerin yaşadıkları çatışma ve uzlaşma davranışları onların çeşitli özelliklerine göre farklılık gösterebilmektedir (Tengilimoğlu, 2005; Zeren, 2007; Çetiner, 2008; Çelik, 2010; Uzer, 2010). Bu bakımdan, araştırmanın sorunsal bağlamında yönetici ve öğretmenlerin demografik özelliklerine göre çatışma ve uzlaşma durumunun nasıl bir değişim içinde olduğunun incelenmesi gerekli görülmektedir.

Okullarda etkili bir şekilde yönetilemeyen çatışmalar, okulda gerçekleşen eğitimin verimini düşürmektedir (Bursalıoğlu, 2012; Türkmen, 2011). Bu durumun sebebi olarak hastalanan ve işe gelmek istemeyen öğretmenler, iş ilişkilerinin bozulduğu, güven ortamının kaybolduğu, bu sebeple takım çalışmalarının oldukça verimsiz gerçekleştiği ifade edilebilir (Türkmen, 2011). Toplumsal olarak oldukça önemli bir konumda bulunan eğitim örgütleri, toplumsal konumlarından dolayı dolaylı veya dolaysız olarak diğer bütün örgütleri etkilemektedirler (Bursalıoğlu, 2012). İçinde bulunduğu toplumun özellikleri doğrultusunda amaçlarını şekillendiren eğitim örgütleri için en önemli ve en kapsamlı parçaların başında okullar gelmektedir. (Açıkalin, 2007). Bu bağlamda araştırmanın sonuçları itibariyle de alan yazınına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.5.Sayıtlar

1.Yönetici ve öğretmenler görüşlerini samimi bir şekilde belirtmişlerdir.

1.6.Sınırlılıklar

1-Araştırma 2018-2019 öğretim yılı ile sınırlıdır.

2-Araştırma öğretmenlerden toplanan verilerle sınırlıdır.

3- Görüşme formlarıyla sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Lider: “Bir grup insanın kendi kişisel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere takip ettikleri, onun isteği, emir ve talimatı doğrultusunda davrandıkları kişidir” (Koçel, 2011: 569).

Dönüşümcü liderlik: Dönüşümcü liderlik, bir liderin ihtiyaç duyulan değişimi belirlemek için kendi çıkarlarının ötesinde ekipler veya takipçilerle birlikte çalıştığı, etki, ilham yoluyla değişime rehberlik edecek bir vizyon yarattığı ve değişimi bir grubun kararlı üyeleriyle birlikte yürüttüğü bir liderlik teorisidir (Bass, 1999).

Çatışma: “Bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylardır” (Koçel, 2005: 664).

Uzlaşma: “Çatışma yaratan durumları engellemek için karşılıklı ödün vermeler ve özveriler sonucunda orta noktada anlaşmaya varmadır” (Eren, 2008: 567).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1.Lider ve Liderlik Kavramı

Liderlik (leadership) kelimesi İngilizceden dilimize geçmiştir. Lider önemli bir düşünce için bile olsa bir güç ve egemenliği içine almaktadır (Ceylan, 2012: 151). Liderliği bir sürecin ya da bir özelliğin karşılığı olarak değerlendirmek mümkündür. Sürecin karşılığı olarak liderlik, bir topluluğun amaçların gerçekleştirilmesi için etkileyerek yönlendirilmesidir. Özelliğin karşılığı olarak ise lider diğerlerinden ayrılan özellikleri nedeniyle topluluğu yönetmektedir (Şişman, 2010: 70). Sürecin yansımaları yönüyle belli bir plan dahilinde örgüt üyeleri liderin talimatları doğrultusunda hareket ederek yönlendirilirler, özellik yönüyle lider etkileme gücü ve karakteriyle onları yönetmektedir. “Bu kapsamda liderlik en genel anlamda, belirli koşullar çerçevesinde belirlenen amaca ulaşabilmek için başkalarının davranış ve eylemlerini etkileme olarak ifade edilmektedir” (Özkalp ve Kırrel, 2010). Diğer bir tanımda lider, örgütteki kişilerin kabul ettiği fikirlerin ve ilkelerin çevresinde toplandığı, amaçları gerçekleştirmek için onları etkileyebilen, yönlendirebilen kişilerdir (Avcı ve Topaloğlu, 2009: 3). Başka bir ifadeyle lider, bir grubun isteyerek takip ettikleri, onun yönlendirmesini kabul ettikleri, talimat ve emirlerine uydukları amaçlarını yerine getirmeye çalıştıkları kişidir (Koçel, 2011: 569).

Liderlikte grubu amaçlar doğrultusunda yönlendirmek ve etkilemek vardır (Şişman, 2010: 68). Bu tanımlardan görüleceği üzere liderler; örgüt çalışanlarını belirlenen hedeflere doğru sürükleyen, hareketi tetikleyen, yönlendirici ve diğer bireylerden farklı özellikleri taşıyan kişilerdir. Liderlerin bu noktada birleştirici, destekleyici ve yönlendirici olması oldukça önemlidir (Ergun Özler, 2013: 95). Lider olunması için bir grup gereklidir. Bu grubun ortak amaçları olmalıdır, liderin grubu yönlendirecek gücü ve etkisi vardır. Lider grubun diğer üyelerinden karakteristik özellikleri nedeniyle ayrılmaktadır denebilir.

2.1.1.Liderlik Özellikleri

Liderliğin özellik yaklaşımını benimseyenler liderin karakteristik özelliklerine vurgu yaparak diğerlerinden farklılık gösteren özelliklerini belirtmektedirler. Ancak bu özelliklerin kişiyi tek başına lider yaptığı ya da bu özellikleri olmayan kişilerin lider olamayacağı düşünülmemelidir (Ergun Özler, 2013: 98). Liderlik özelliklerin neler olduğu incelendiğinde; güvenilir olmak, özgüvenli olmak, yaratıcı olmak, cesaretli olmak, stratejik düşünebilmek, gelişmeye açık olmak, vizyon sahibi olmak, iletişim becerisine sahip olmak, örgüte bağlı olmak, gerektiğinde risk alabilmek ve karizmatik olmak olarak ifade edilebilir (Çetin ve Beceren, 2007: 123-124).

Liderlik için gereken özellikler; zeki olmak, kararlı olmak, inisiyatif alabilmek ve yönetsel yeteneğe sahip olmak olduğu ifade edilmiştir. Başka bir çalışmada iyi bir liderin mizah duygusuna sahip, gerçekçi, çalışanların sağlık durumlarını önemseyen, pozitif düşünen, başkalarını taktir eden ve ilkelerin kurallardan daha üstün olduğunu kabul eden kişi olarak ifade edilmiştir. Benzer şekilde liderleri, lider olmayan bireylerden ayıran özellikler; yüksek motivasyona sahip olma, yüksek başarıma isteği, azimli, girişken, dürüst, özgüveni yüksek, bilişsel yeteneğe sahip olma ve işletme konusunda bilgili olma olarak ifade edilmiştir (Yılmaz, 2011: 17-21). Çalışmalarda esas odak noktası, lideri lider yapan ortak özelliklerin neler olduğunun belirlenmesidir. Ancak araştırma sonuçları ortak noktalarda birleşmemektedir. Temel alınan bazı özellikler ortak olarak kabul edilse de tam bir konsensüs sağlanamamış bazı araştırmalar farklı sonuçlar ileri sürmüştür (Ergun Özler, 2013: 98). Liderde bulunması gereken özelliklerin bir bölümü aşağıdaki gibidir (Şahin vd., 2004: 660-661):

- Lider kendini tanır ve diğerlerini de dinlemeyi bilir.
- İşinde uzmandır ve işleri basitleştirebilir.
- Grubu iyi tanır ve grup üyelerine güvenir.
- Amaçlarını, hedeflerini ve standartları belirler.
- Doğru ve hızlı kararlar almalıdır.
- Demokratikliğe önem vermelidir.
- Liderlik geleceği öngörmeyi gerektirmektedir.

- Amaçlarını gerçekleştirmek için kararlı olmalıdır.
- Güven ve motivasyonu sağlamalıdır.
- Tasarımcı olmalıdır.
- Dürüstlük, erişilebilirlik ve alçak gönüllülük önemlidir.
- Birlikte çalışmaya önem vermelidir.
- Risk almayı bilmelidir.
- Sonuçları değerlendirebilmelidir.

Bu özelliklere sahip kişiler örgütte diğer bireylere göre daha farklı konuma gelmektedirler (Ergun Özler, 2013: 99).

2.1.2. Dönüşümsel Liderlik

Dönüşümcü liderlik, çeşitli mekanizmalar aracılığıyla takipçilerin motivasyonunu, moralini ve iş performansını artırmaya hizmet eder, takipçinin kimlik ve benlik duygusunu bir projeye ve organizasyonun kolektif kimliğine bağlayarak, takipçilere ilham verip, projeye ilgilerini artırmak için onlara rol model olmaya çalışır. Böylece, bu özellikleri takipçileri daha fazla kendisini sahiplenmeye yol açar (Bass, 1996).

“Dönüşümcü (Transformasyonel) liderlik, bireyin kendi amaçları dışında, grup amaçları doğrultusunda bir bakış açısı kazanmasını amaçlamaktadır. Transformasyonel liderler, bireylerin veya toplumun amaçları doğrultusunda hareket etmesini sağlar. Bu liderlik yaklaşımında, güçlü olan bireysel hedefler ve ihtiyaçlar, liderin izlediği yüksek hedeflerle belirlemiştir” (Çelik, 2003: 152). Dönüşümcü liderliğin bir iş organizasyonuna getirebileceği nitelikleri anlamak da önemlidir. Dönüşümcü liderlik, takipçilerin bağlılığını, katılımını, sadakatini ve performansını artırır. Takipçiler, lidere destek göstermek, liderle duygusal olarak özdeşleşmek için onu taklit etmek, benlik saygısını kaybetmeden itaati sürdürmek için ekstra çaba harcarlar. Dönüşümcü liderler, farklı durumlara uyum sağlama, ortak bir bilinci paylaşma, kendi kendini yönetme ve bir grup çalışanı yönetirken ilham verme yeteneklerinde güçlüdür (Bass, 1996).

Okulda dönüşümsel liderliğinin altı boyutta; okul vizyonunun paylaşılması ve konsensüs sağlanması, yüksek performans beklentisi, bireyselleştirilmiş destek, entelektüel stimülasyon, modelleme davranışı ve işbirlikçi yapının inşası ve okul

kültürünün güçlendirilmesi olduğu belirlenmiştir. Üçü üst sıralarda yer almıştır. Bunlar, işbirlikçi yapı oluşturmak, okul kültürünü güçlendirmek ve okul vizyonunu paylaşmaktır (Celep, 2004: 73). (Beyene, 2016). Leithwood ve Jantzi (2005) 1996 ve 2005 yılları arasında yayınlanan 32 ampirik liderlik çalışması analizinde dört sonuç sunmuşlardır:

- Örgütsel etkinlik algıları üzerindeki dönüşümsel liderlik etkileri önemli ve büyüktür;
- Nesnel liderlik etkileri nesnel, bağımsız örgütsel etkinlik önlemleri daha az, iyi belgelenmiş ve doğada daha az tekdüzedir, ancak boyutu mütevazı olmasına rağmen olumlu ve önemlidir;
- Özellikle bağımsız olarak ölçülen öğrenci sonuçları üzerindeki dönüşümsel liderlik etkileri hakkındaki kanıtlar, miktarı sınırlı olsa da oldukça umut verici görünmektedir.
- Öğrencilerin okula katılımı üzerindeki dönüşümsel liderlik etkileri hakkındaki son kanıtlar, hala mütevazı olsa da aynı derecede olumludur.

Hvidston, Range, McKim ve Mette'ye (2015) göre müdürlerin sorumlulukları eğitimsel ve organizasyon liderliğidir. Bu sorumlulukların her biri için bireysel öğrencilerin akademik ihtiyaçları, öğretmenlerin mesleki ve kişisel çıkarları ve toplum paydaşlarının talepleri vardır. Bu nedenle okul müdürleri, belki de deneyim eksikliği ve rekabet sorumlulukları nedeniyle müdürlüklerindeki ilk yıllarında işlem liderliği davranışlarına sıklıkla başvururlar.

Yönetim belli becerileri gerektirir. Örgütsel faaliyetleri yerine getirebilmek için analitik, teknik, beşeri ve kavramsal beceriler gerekmektedir. Örgütte bulunan mevcut durumu en iyi bir şekilde değerlendirmeye sağlayan beceri analitik beceridir. Yöneticilerin yöneticilik görevleri dışında başka işler de yapabilme becerisi teknik beceridir. Yöneticilerin çalışanlarına adil, uyumlu ve barışçıl davranması ise beşeri beceri olarak ifade edilmektedir (Paşaoğlu, 2013: 3). Dönüşümsel liderlik davranışı ilham verici, karizmatik ve canlandırıcıdır. Örneğin, dönüşüm liderleri öğretmenlerin öz kavramına ve öz değerine odaklanırlar (Bass, 2000), bu kavramlar okulun misyonu ve vizyonuyla ilişkilidir (Bas, 2000; Hallinger, 2005). Dönüşümcü lider çalışanların performanslarını artırmayı, çalışanları görevlerle uyumlu hale getirmesini sağlayan güçlü ve zayıf yönlerini anlamaya çalışır (Bass, 1996).

2.1.2.1.Dönüşümsel Liderlik Boyutları

Dönüşümcü liderlik, bir liderin ihtiyaç duyulan değişimi belirlemek için kendi çıkarlarının ötesinde ekipler veya takipçilerle birlikte çalıştığı, etki, ilham yoluyla değişime rehberlik edecek bir vizyon yarattığı ve değişimi bir grubun kararlı üyeleriyle birlikte yürüttüğü bir liderlik teorisidir (Bass, 1999; Odumeru ve Ogbonna, 2013). Dönüşümsel liderliği ölçmek için Burns (1978)'un dönüşümsel liderlik tanımlamasını ele alarak bu tanıma uyan liderlerin önemini ortaya çıkarmıştır. Araştırma, dört etmen tanımlamasıyla sonuçlanmıştır: “İdeal etki (Karizma) zihinsel özendirme, ilham verici güdüleme ve bireysel ilgidir”

a) İdeal Etki

İdeal etki ciddi bir krizde ihtiyaç duyulan sıra dışı önlemleri kapsayan, karizmatik liderlik çalışmalarından kaynaklanan bir kavramdır. İdeal etki liderin takipçilerince takdir edilen, saygı gösterilen ve imrenilen bir rol modeline dönüşmesidir. Lider, vizyonu ve misyonu belirleyerek saygı ve güven elde eder. Optimizmi artırır. Karizma dönüşümsel liderliğin temel taşlarından biri olarak görülür ancak bu boyut yeterli deneysel desteği elde edemez (Celep, 2004: 75).Karizma, dönüşümsel liderliklerin kaynaklandığı bir kavram olarak (Paul, Costely, Howell, ve Dorfman, 2002) liderin güvenilir olmasını da içermektedir (Handford ve Leithwood, 2013; Tschannen-Moran, 2015). idealleştirilmiş etki, liderin kuruluşları için güçlü bir rol modeli olarak hareket etmesi ve örnek olarak liderlik etmesidir. Bu tip liderler, takipçilerinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur ve onların ihtiyaçlarına öncelik verir. Genellikle çok fazla bağlılıkları vardır ve çok etiktirler. Bu liderlerin takipçileri, kendilerini kolayca özdeşleştirme eğiliminde olduklarından, genellikle liderlerini taklit etmeye çalışırlar (Towler, 2020).

b) 2.1.2.1.2.Zihinsel Özendirme

Dönüşümsel liderler, işgörenlerine sorun çözümede seçenek stratejilerinin gelişmesinde yardım ederler. Bir işgörene göre zihinsel olarak özendirici bir lider; ‘onun düşünceleri, daha önce hiç düşünmediğim bana ait olan bazı durumları tekrar düşünmeye zorlar’ ifadesinde kendisini bulmaktadır. Zihinsel özendirme boyutu, liderin iş görenine ilginç ve zorlayıcı işler sağladığı ve onların sorunlarını kendilerinin çözmeleri konusunda cesaretlendirir. Zihinsel özendirme maddeleri geleneksel sorunlarla ilgilenmek için geleneksel olmayan düşünciyi desteklemek ve

kritik sayılıtların önemli olup olmadığını sorgulamak için bu sayılıtları tekrar değerlendirmek gibi yaratıcı sorun çözme davranışları ile bağlantılıdır (Celep, 2004: 76).

c) İlham Verici Güdüleme

İlham verici güdülemenin geçmişteki karizmatik davranışların açık bir şekilde ilham vermesi olmasından dolayı, karizmanın bir unsuru olarak ifade edilmektedir. İlham verici motivasyon, liderin takipçilerine başarımları için ilham vermesidir. Bu lider, takipçileri ve kuruluşları için yüksek ve makul hedefler belirler. Bağlılarına ilham verirler ve kuruluşları için ortak bir vizyon yaratırlar. İlham verici motivasyonu kullanan liderler, takipçilerini içsel ve dışsal olarak motive eder ve beklentilerini açıkça ifade edebilirler. İlham verici motivasyon, üretkenlikle yakından bağlantılıdır. Verimlilik, doğrudan bir değer kaynağına sahip olmaya yol açar ve hem ilham verici hem de vizyoner olarak kabul edilebilir, bu da o liderin takipçileri üzerinde olumlu bir duygusal etkiye yol açar (Towler, 2020). “İlham verici liderler, hür iradelerini kullanır ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine çalışır” (Çelik, 2003: 163).

d) Bireysel İlgi

Bireyselleştirilmiş değerlendirme, liderin takipçileriyle güçlü bir ilişki kurduğu zamandır. Bu liderler, takipçileri ve kuruluşları için özenli ve destekleyici bir kaynak görevi görür. Takipçilerine mentorluk yaparlar ve zamanlarını takipçilerinin potansiyellerini geliştirmeye ayırırlar (Towler, 2020). İşgörene saygı gösterme, transformasyonel liderliğin hayati bir davranış biçimidir (Çelik, 2003: 161).

Bu boyut, üç bireysel ilgi maddesi içerir. Bu maddeler bireysel olarak ast gelişimi için ilgi gösteren davranışları etkiler. Ancak ast gelişimi için ilgiye ek olarak bu boyutun diğerinin davranışı ve bireyler olarak davranış gibi daha genel ilgi davranışları içerdiğini öne sürmektedir. Bu yüzden daha dar ilgi davranışlarının bir setinin dönüşümsel liderleri karakterize edebildiği görülür (Celep, 2004: 80).

2.1.2.2.Eğitim Alanında Dönüşümsel Liderlik

Dönüşümcü liderliğin uygulanmasının yalnızca işyerinde değil, diğer durumlarda da birçok olumlu sonucu vardır. Araştırmalar dönüşümcü liderliğin daha önce bahsedilen dört bileşenin her birinin, işyerinde ve çevrimiçi gerçekleştirilen ekip projelerinde olumlu duygular ve sonuçlarla önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermektedir (Brewer ve diğ. 2016; Kahai, Jestire ve Rui, 2013; Zineldin, 2017).

Okul liderliği konusunda yapılan ampirik araştırmalar, lider davranışlarını ve uygulamalarını belirleme konusunda fayda sağlamaktadır. Yakın zamanda liderin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini konu alan araştırmaların arttığı gürmektedir (Çelik, 2003; 154). Okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarında uygulayacakları her strateji, okula değişik bir açıdan bakmayı ve uygulama öncesinde farklı noktalara önem vermeyi beraberinde getirir. Uygulayıcı stratejiler aşağıda verilmiştir (Celep, 2004: 129):

- **Hiyerarşik Liderlik Stratejisi:** Hiyerarşik liderlik stratejilerinin uygulaması, karar verme sürecinde ussal analizden yararlanan ve biçimlerin ve kararların uygulanmasında biçimsel otoriteye dayandıran bir yönetimdir. Bu da teknik liderliği işaret etmektedir (Terrence Deal ve Peterson, 1994: 133). Teknik liderlikte okul müdürü; planlayıcı, kaynak sağlayıcı ve kullanılacak yerlere karar veren, eşgüdümlü, denetleyici, bilgiyi dağıtan ve analiz eden konumundadır.
- **Dönüşümsel Liderlik Stratejisi:** Dönüşümcü stratejilerin uygulanması, gelişmiş entelektüel beceriler gerektirdiği için zorluklar içerir. Bununla birlikte heyecanlı, duygusal yönden doyurucu bir çalışma ortamı sürekli olarak örgüt amaçlarını gösterme çabasını göstermez.
- **Kolaylaştırıcı Liderlik Stratejisi:** Kolaylaştırıcı liderlikte okul müdürünün rolü, sorunların çözümünü tek başına sağlamak değil sorunların çözüldüğünü görmektir. Bu da işgörenleri etkin olarak karar sürecine katarak onların sorunları çözmesinde uygun ortamı sağlamakla olur.

a)Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Özellikleri

Okul müdürleri planlamaya daha aktif katılım sağlamak ve okul faaliyetlerinin yanı sıra karar alma ve acil taleplere cevap verme konusunda da uygulamalar yapar. Okul müdürleri öğretmenlerine güven vermelidir. Onlara ilham verip karar alma süreçlerinde yer verir, koçluk yoluyla müdür-öğretmen ilişkilerini derinleştirir. Okul müdürlerinin liderlerden takipçilere kadar rollerin ve gereksinimlerin açıklığa kavuşmasını geliştirmeleri gerekir. İş ödevlerinin ve yükümlülüklerinin tamamlanmasına bağlı olarak öğretmenlerin verimliliğini artırmak için takdir eder, ödül verir. Liderlik etkinliği doğrudan organizasyon amaç ve hedeflerinin başarılarına dönüşür. Uzun bir süre stratejik planlama birimi yapma konusunda

müdürlerin yetkinliklerini artırmak açıkça okulun vizyon-misyon beyanı ve oraya nasıl gidileceği konusunda etkili bir strateji geliştirir. Bu bakımdan okullarımızın gelişimini sağlamak için okul yönetimlerinde dönüşümsel liderlik davranışlarının uygulanması gerekmektedir (Celep, 2004: 174). Okul liderliğinin altı boyutta; okul vizyonunun paylaşılması ve konsensüs sağlanması, yüksek performans beklentisi, bireyselleştirilmiş destek, entelektüel stimülasyon, modelleme davranışı ve işbirlikçi yapının inşası ve okul kültürünün güçlendirilmesi olduğu belirlenmiştir. Üçü üst sıralarda yer almıştır. Bunlar, işbirlikçi yapı oluşturmak, okul kültürünü güçlendirmek ve okul vizyonunu paylaşmaktır. Öte yandan, konsensüs oluşturma ve modelleme davranışı ılımlı puana sahipken, bireyselleştirilmiş destek nispeten çok düşük bir dereceye sahiptir (Beyene, 2016).

b) Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Boyutları

Öğretmenlerin cesaretlendirme boyutuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde soruların hepsine karşın öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Cesaretlendirme boyutunda bulunan bütün davranışlara ilişkin öğretmen algı ve beklenti arasında, .000 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin dönüşümsel liderliğin cesaretlendirme boyutuna ilişkin olarak okul yöneticilerinin gösterdiği ve göstermesi gereken davranışa ilişkin görüşleri karşılaştığında, okul yöneticilerinin bu konudaki davranışlarının öğretmen beklentilerini karşılayacak düzeyde olduğu söylenemez (Celep, 2004: 175).

Dönüşüm liderliği, personelin misyonun bir parçası olması, personelin yeni girişimlerle gelmesi için teşvik edilmesi, personelin kararlaştırılan standartların ötesinde bir araya gelmesi için meydan okuması, bireysel düzeyde güven, koçluk ve destek oluşturması, görevlerin yanı sıra gücü paylaşması, etik davranması ve okullarını etkili kılmak için başarıları kutlaması yoluyla gerçekleştirilmiştir (Beyene, 2016). Liderler, yönlendirdikleri bireylerin saygı ve bağlılık göstererek normal bir gelişim süreci göstermesini isterler. İzleyenlere karşı oldukça dikkatli ve ilgili olurlar (Norris ve diğ., 1996, akt: Çelik, 2003: 150). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin model olma konusunda şu davranışları daha fazla göstermesi gerektiğine inanmaktadırlar (Celep, 2004: 177):

- Okul yöneticileri, düşünce, ideal ve değerlerine bağlı olmalı,
- Okul yöneticileri zor bir durum karşısında mücadelecı bir durum sergilemeli,

- Okul yöneticileri, öğretmenlerin paylaştığı ortak bir amaca sahip olmanın önemini vurgulamalı,
- Okul yöneticileri, kendi eylemlerinin ahlaki ve etik sonuçlarını göz önünde bulundurmalı,
- Okul yöneticileri yapılan işlerde yüksek hedefler belirlemeli,
- Okul yöneticileri öğretmenlerin inandığı şeyleri yapmaları için kendilerini adanmalarını sağlamalı,
- Okul yöneticileri, öğretmenlerin birbirine güven duymalarının sorunların üstesinden gelmede ne kadar önemli olduğunu vurgulamalı,
- Okul yöneticileri okul için belirlediği hedeflere ulaşmak için tutarlılık göstermeli,
- Okul yöneticileri öğretmenlerin işleri ile ilgili eylemlerinin altında yatan birincil amacı görmelerini sağlamalı,
- Okul yöneticileri, öğretmenlerin yaptığı işlerde hep başarıya odaklanmasını sağlamalı,
- Okul yöneticileri, okul çalışma şevkini sürekli canlı tutmalı,
- Okul yöneticileri, çok önem verdiği ve inandığı şeyleri öğretmenlerle paylaşmalı,
- Okul yöneticileri, okul amaçlarını gerçekleştirme konusunda öğretmenlere güvenmeli,
- Okul yöneticileri, okul işleri ile ilgili olası sorunlar hakkında öğretmenleri bilgilendirmelidir.

Dönüşümsel okul liderliği ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da olumlu ve ılımlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bir okuldaki öğrenci sayısı gibi sosyo-demografik veriler, öğrenci başarısı ile negatif bir korelasyon göstermiştir. Ortaokulda müdürlerin dönüşümsel liderlik rolü ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Son olarak araştırma, müdürlerin personelinin profesyonel büyümesine daha ahlaki ve maddi yardıma odaklanması, müdürlerin hazırlanmasına ve geliştirilmesine ve ortaokulda dönüşümsel okul liderlik modelinin benimsenmesine katkı sağlamıştır. Çalışmanın bulguları, öğrenci başarısı ve müdürün dönüşümsel okul liderliğinin okul etkinliğindeki rolü hakkında sınırlı ama gelişen araştırma bulgularına katkı sağlamıştır (Beyene, 2016). Dönüşümsel Liderlik, eğitim yönetimi alanında çok dikkat çekmiş durumda. Eğitim ortamlarında idealize edilmiş etki, ilham verici

motivasyon, bireyselleştirilmiş değerlendirme ve entelektüel stimülasyon gibi dört temel alana sahiptir. Araştırmalar, okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin performansı ve bağlılık hissetmeleri üzerinde olumlu ve doğrudan etkileri olduğunu göstermektedir. Müdürlerin ilham verici motivasyonu, entelektüel stimülasyon ve bireyselleştirilmiş değerlendirme davranışlarının öğretmenlerin bağlılığıyla olumlu yönde ilişkili olmakla birlikte, idealize edilmiş etkinin bununla ilgili olmadığı belirlenmiştir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin bağlılığını artırmak için dönüşümsel liderlik davranışları gerçekleştirmeleri önerilebilir (Balyer, 2015). Liderlik dışında yedi dönüşümsel liderlik faktörü arasında, ilkelerin sırasıyla ilham verici motivasyon, idealize edilmiş etki, entelektüel stimülasyon, şartlı ödül, kişisel hususlar ve istisnaen yüksek düzeyde yönetim dahil olmak üzere diğer faktörleri kullandığını göstermiştir (Ganjali ve Mehdinezhad, 2016).

Okul liderliğinin altı boyutta; okul vizyonunun paylaşılması ve konsensüs sağlanması, yüksek performans beklentisi, bireyselleştirilmiş destek, entelektüel stimülasyon, modelleme davranışı ve işbirlikçi yapının inşası ve okul kültürünün güçlendirilmesi olduğu belirlenmiştir. Üçü üst sıralarda yer almıştır. Bunlar, işbirlikçi yapı oluşturmak, okul kültürünü güçlendirmek ve okul vizyonunu paylaşmaktır. Öte yandan, konsensüs oluşturma ve modelleme davranışı ılımlı puana sahipken bireyselleştirilmiş destek nispeten çok düşük bir dereceye sahiptir (Beyene, 2016).

2.2.Çatışma

2.2.1.Çatışma Kavramının Tanımı

Çatışma, sadece yönetim ya da örgüt psikolojisinin üzerinde durduğu bir kavram değildir. Toplumsal bir olgu olması nedeniyle antropoloji, sosyoloji, psikoloji ekonomi vb. bilimlerde çatışma kavramını incelemektedir (Tınaz 2011: 23). Eren, (2008: 553), “Örgüt düzeyindeki çatışma kavramına ilişkin de çok farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda, bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar”, Koçel, (2005: 664), “iki veya daha fazla kişi veya grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlık” olarak tanımlanabilmektedir. Çatışma kavramının diğer bir tanımını Karip, (2003: 2) yapmaktadır. Çatışma;”

kaynaklar, güç, statü, inançlar, çıkarlar ve diğer isteklere sahip olma çekişmesi olarak görülebilecek toplumsal bir süreçtir. Çatışma kavramının anlamı üzerinde evrensel bir uzlaşma olmamakla birlikte bu kavramın daha çok toplumsal taraflar arasında etkinlikler, ilişkiler ve davranışlar bağlamında uyuşmazlık olarak ifade edildiği görülmektedir. Bu uyuşmazlıklar genellikle şiddet içermez ya da şiddet düzeyine ulaşmadan bir uzlaşma sağlanır.”

Çatışma kavramına ilişkin değerlendirmelerin çoğunlukla olumsuz kelimelerle açıklandığı ifade edilebilir. Ortak noktaları tanımlama kavramları şunlardır: (Özdemir, 2012: 4):

- Engellenmek
- Uyumsuz olmak
- Uyuşmazlıklar
- Anlaşmazlıklar
- Zıtlaşmak
- Direnmek

Yapılan tüm bu açıklamalar ışığında örgütsel çatışma şöyle tanımlanabilir: “Örgüt içindeki birey ya da grupların kendi içinde, aralarında veya doğrudan doğruya örgütle olan kıt kaynakları paylaşılması görevlerin dağıtımı, statü, amaç, değer ya da algı farklılıkları gibi çeşitli nedenlerden kaynaklanan ve uyuşmazlık, zıtlasma, anlaşmazlık ve birbirine ters düşme biçiminde ortaya çıkan dinamik bir etkileşim sürecidir.” (Tınaz 2011: 24). Çatışma çözümü, çatışma ve intikamın barışçıl bir şekilde sona erdirilmesini kolaylaştıran yöntem ve süreçler olarak kavramsallaştırılır. Taahhüt edilen grup üyeleri, çatışan güdüleri veya ideolojileri hakkındaki bilgileri grubun geri kalanına aktif olarak ileterek (örneğin, niyetler; belirli inançları tutma nedenleri) ve toplu iş pazarlığına girerek grup çatışmalarını çözmeye çalışır (Forsyth, 2009). Cambridge sözlüğüne göre çatışmanın temel bir tanımı şudur: "Karşıt görüşlere veya ilkelere sahip insanlar arasında aktif bir anlaşmazlık." (Cambridge, 2021). Anlaşmazlıklar gibi çatışmalar her an ortaya çıkabilir ve bu da insan etkileşimlerinin normal bir parçası olabilir. Çatışmanın türü ve şiddeti hem içerik hem de ciddiyet derecesi açısından değişebilir; ancak tamamen kaçınmak imkansızdır. Aslında çatışma kendi başına mutlaka olumsuz bir şey değildir. Yapıcı

bir şekilde ele alındığında, insanların kendileri ve başkaları için ayağa kalkmalarına, gelişmelerine ve karşılıklı tatmin edici bir çözüm elde etmek için birlikte nasıl çalışacaklarını öğrenmelerine yardımcı olabilir. Ancak çatışma kötü ele alınırsa öfkeye, incinmelere, bölücülüğe ve daha ciddi sorunlara neden olabilir.

2.2.2.Çatışmaya İlişkin Yaklaşımlar

Çatışmaya ilişkin geleneksel yaklaşım ve modern yaklaşım olarak iki farklı yaklaşım bulunmaktadır. Bu iki yaklaşım arasında oldukça farklı durumlar söz konusudur. Bu iki yaklaşım çatışmaya ve çatışmanın sonuçlarına odaklanmaktadır (Özdemir, 2012: 5).

Geleneksel yaklaşıma göre çatışma, sebebi ne olursa olsun örgütün zararına sonuçlanacak bir durumdur. Çatışmanın oluşmasına bireyler arasında yaşanan sürtüşmeler ve zayıf iletişim, ihtiyaçlar karşısında zamanında harekete geçemeyen yöneticiler neden olmaktadır (Özdemir, 2012: 5). İnsanları harekete geçiren davranışların yönünü, kişilerin beklentileri ve ihtiyaçları oluşturmaktadır. Bireyin isteklerinin gerçekleşmesinde bireyin içinde bulunduğu kültür, ortam ve toplum etkili olmaktadır. Örgütlerde meydana gelen çatışmalarda da tatmin edilmeyen davranışların olduğu ifade edilebilir. İnsanın sahip olduğu güdüler oldukça karmaşık olduğundan bu güdülerin belirlenip ölçülmesi de oldukça zordur (Şişman, 2010: 56). Çatışma çözümünün ikili endişe modeli, bireylerin çatışmayla başa çıkmada tercih ettikleri yöntemin alttaki iki temel boyuta dayandığını varsayan kavramsal bir bakış açısidir: benlik endişesi (iddialılık) ve diğerleri için endişe (empati). (Forsyth, 2009).

Çatışmada insan ilişkilerine önem veren yaklaşım baskın gelmiştir. Bu yaklaşıma göre, insan doğası gereği çatışma kaçınılmazdır. Etkileşimci yaklaşıma göre her çatışma ortamı örgüte fayda sağlamamaktadır. Belli bir yoğunluğa sahip çatışma örgüte birçok yönden zarar verebilmektedir. Şiddetli çatışmalar çalışanların motivasyonunun olumsuz etkilenmesine ve örgütün iş verimliliğinin azalmasına neden olmaktadır (Özdemir, 2012: 5). Eşitlik kuramına göre işgörenler iş ilişkilerinden eşitlikten yana olmaktadır. Çalışanlar kendi girdi-çıktı oranları ile diğer çalışanların oranları arasında eşitsizlik algılayorsa, bu durum çatışma ortamının oluşmasına neden olur. Amaç kuramı ise bireylerin amaç ve niyetlerine odaklanmaktadır (Ünlü, 2013: 15).

2.2.3.Çatışma Türleri

Çatışma türlerinde fonksiyonel ve fonksiyonel olmayan çatışma bilgisi aşağıda verilmiştir.

2.2.3.1.Fonksiyonel ve Fonksiyonel Olmayan Çatışma

Çatışmayı etkin yönetiminde, çatışmaya nasıl yaklaşılacağı belirlenmeli ve gerçekleşen çalışmanın örgüt için faydalı olup olmadığı belirlenmelidir. Başka bir ifadeyle çatışmanın fonksiyonel olup olmadığı belirlenmelidir. Örgüt için faydalı olan çatışma fonksiyonel çatışmayı, örgüt için faydadan çok zarar getiren çatışma ise fonksiyonel olmayan çatışmayı ifade etmektedir. Fonksiyonel çatışma, örgütte ilişkilerin iyileşmesini, iş sürecinin daha olumlu olmasını, yenilikçi fikirlerin oluşmasını sağlamaktadır. Ancak fonksiyonel olmayan çatışma örgüt ortamının bozulmasına, ilişkilerin bozulmasına ve örgüt kaynaklarının israf edilmesine neden olmaktadır (Özdemir, 2012: 7). Goleman'a (2005: 20) göre, bireylerin becerileri ile duygusal yeterliliklerini geliştirebilmesi gerekmektedir.

Örgütlerde yaşanan çatışmaların duygusal mı yoksa bilişsel mi olduğunu ayırt etmek oldukça zor olabilmektedir. Genellikle bireyler arası meydana gelen çatışmalar, belli bir süre sonra kişiselleştirilerek daha karmaşık bir hale gelebilmektedir. Bu açıdan yöneticiler fazla zaman kaybetmeden çatışmayı kontrol altına almalı ve ardından çatışmayı ortadan kaldırmalıdır (Özdemir, 2012: 7). Öz gerçekleştirme düzeyine ulaşan bir işgören, savaşımlı isteyen işe karşı, daha motive olmakta başarılı olmaya odaklanıp daha fazla sorumluluk almakta, övülmeye daha az ihtiyaç duymakta, işle ilgili daha az kaygılanmaktadır (Başaran, 1982: 205). Her şeyi boş olarak gören, işgörenine daima tepeden bakan, anlaşılması zor talimatlar veren, güven vermeyen, alaycı müdürler, başarısız müdürlerdir (Çağlayan, 2002: 28).

2.2.4.Çatışmanın Düzeylerine Göre Sınıflandırılması

Çözüm boyutları genellikle çatışmanın işlenme biçimindeki çatışma boyutlarına paraleldir. Bilişsel çözüm, inançlar, bakış açıları, anlayışlar ve tutumlarla, tartışmalılının çatışmayı anlama ve görme biçimidir. Duygusal çözümlülük, tartışma sahiplerinin bir çatışma, duygusal enerji hakkında hissettikleri şekildedir. Davranışsal çözümlülük, tartışmacıların nasıl davrandığını, davranışlarını yansıtır (Mayer, 2012). "Çatışma, birey, grup ve örgüt olmak üzere üç boyut üzerinde kendini göstermektedir" (Özdemir, 2012: 8).

2.2.4.1. Birey Düzeyinde Çatışma

Bireysel çatışma iki farklı başlık altında incelenebilir.

e) a) Bireysel Çatışma

Kişinin içinde yaşadığı çatışmadır. Bireyin kendi içinde yaşadığı çatışma, bireyin karar alırken ya da bir eylemi gerçekleştirirken güçlüklerle karşılaşması sonucu ortaya çıkmaktadır (Tekarslan vd, 2000: 243). Kişinin kendisinden beklenileni anlamadığı veya kendisinin yapabileceğinden daha fazlasının istendiği durumda ortaya çıkar (Koçel, 2005: 667).

a) Amaç Çatışması

Modele göre grup üyeleri kişisel ihtiyaç ve çıkarlarını karşılama endişelerini, başkalarının ihtiyaç ve çıkarlarını farklı şekillerde karşılama endişeleriyle dengeler. Bu iki boyutun kesişimi nihayetinde bireyleri farklı çatışma çözümü stilleri sergilemeye yönlendirmektedir (Goldfien ve Robbennolt, 2007). Dört çeşit amaç çatışması söz konusudur (Tekarslan vd, 2000: 246):

Yaklaşma-Yaklaşma Çatışması: Birey, kendisine cazip gelen iki seçenek arasında kaldığında yaklaşma-yaklaşma çatışma türünü yaşamaktadır. Örnek olarak, iki pozitif iş teklifi alan bireyin bir işi seçmek zorunda kalması gösterilebilir. Bu çatışma türünde dikkat edilmesi gereken nokta, bireyin karar vereceği seçeneğin meydana getireceği sonuçlardır. Gündelik hayata yaşanan kararsızlıklar da bu çatışma altında gösterilebilir. Bu çatışma biçiminde bireyin karar verme sürecinin uzaması bireyde gerginlik durumu yaratmaktadır. Ancak bireyin bu süreç içerisinde kendisine sorular sorarak yaşadığı duruma odaklanır ve bu sayede birey kendisini tanımış olur. Buna karşılık verim, "uzlaşmacı", yumuşatma veya bastırma çatışma stilleri, başkaları için yüksek düzeyde endişe ve kendisi için düşük bir endişe düzeyi ile karakterize edilir. Bu pasif sosyal yaklaşım, bireylerin başkalarının ihtiyaçlarını karşılamaktan kişisel tatmin elde etmesi ve istikrarlı, olumlu sosyal ilişkileri sürdürme konusunda genel bir endişe duymasıyla ortaya çıkar (Forsyth, 2009). İşbirliği, eldeki soruna kazan-kazan çözümü bulmak veya en azından her iki tarafın endişelerini en çok karşılayan bir çözüm bulmak için çatışmaya dahil olan diğer kısımla birlikte çalışma girişimini içerir. Kazan-kazan yaklaşımı, çatışma çözümünü karşılıklı yarar sağlayan bir sonuca varmak için bir fırsat olarak görür; ve rakiplerin temel kaygılarını belirlemeyi ve her

partinin endişelerini karşılayan bir alternatif bulmayı içerir. Bu açıdan bakıldığında tüm ortaklar için bir sorunu çözmeye çalışırken en çok istenen sonuçtur.

Kaçınma-Kaçınma Çatışması: Kişinin seçenekleri cazip görmemesi ile ortaya çıkmaktadır. Örnek olarak bireyin çalıştığı işten memnun olmaması ve diğer iş seçeneğinin de başka bir şehirde olması bu çatışmaya örnek olarak verilir. Şaka yapmak, konuyu değiştirmek veya önlemek veya hatta bir sorunun var olduğunu inkar etmekle karakterize edilen, kurallara uymak için güçlü bir nefret duyan bir birey karşı tarafla başa çıkmada, çatışmadan rahatsız olduğunda veya kültürel bağlamlar nedeniyle kullanıldığında çatışmadan kaçınma tarzı kullanılır (Forsyth, 2009). Çatışma sırasında, bu kaçınıcılar "bekle ve gör" tavrını benimserler ve genellikle çatışmanın herhangi bir kişisel müdahale olmadan kendi kendine devre dışı kalmalarına izin verirler. Yüksek çatışma durumlarını ele almayı ihmal ederek kaçınanlar sorunların iltihaplanmasına veya kontrolden çıkmasına izin verme riskiyle karşı karşıyadır. Çatışmayı ele almamak, ertelemek veya sadece geri çekilmek üzerinedir; bu nedenle kaçınma olarak da bilinir. Bu sonuç, konu önemsiz olduğunda ve çabaya değmediğinde veya daha önemli konular bastırıldığında ve taraflardan birinin veya her ikisinin de bununla başa çıkmak için zamanı olmadığına uygundur. Geri çekilmek, konuyla yüzleşmek için doğru zaman veya yer olmadığına, harekete geçmeden önce düşünmek ve bilgi toplamak için daha fazla zamana ihtiyaç duyulduğunda veya yanıt vermemek, ilgili tarafların en azından bazıları için hala bazı kazançlar getirebileceği zaman stratejik bir yanıt olabilir. Dahası birisi karşı tarafın tamamen düşmanlıkla meşgul olduğunu ve daha fazla mantıksız çabaya yatırım yapmak istemediğini (isteyemeyeceği) bildiği zaman geri çekilme de kullanılabilir. Yumuşatma, her şeyden önce, kişinin kendi endişelerinden ziyade başkalarının endişelerini kabul etmektir. Bu tür bir strateji, çatışma konusu muadilleri için çok daha önemli olduğunda, diğeri için ise özellikle ilgili olmadığına uygulanabilir. Birisi hatalı olduğunu kabul ettiğinde de uygulanabilir ve ayrıca değersiz bir rekabete zorlama durumuna devam etmekten başka bir olası seçenek yoktur. Nasıl ki geri çekilme, yumuşatma en azından zamansal bir çözüm bulmak veya daha fazla zaman ve bilgi edinmek için bir seçenek olabilir, ancak öncelikli çıkarlar söz konusu olduğunda bir seçenek değildir (Bayazit ve Mannix, 2003).

Yaklaşma-Kaçınma Çatışması: Kişi, hem cazip hem de cazip olmayan bir durum içinde olduğunda yaklaşma-kaçınma çatışması yaşamaktadır. Örnek, olarak okumak

istediği bölümü kazanan ancak eğitim ücretleri yüzünden o bölümü okuyamayan bireyin yaşadığı durum gösterilebilir. Hem sosyal hem de kendi yanlısı davranışlar için aktif bir endişe ile karakterize edilen işbirliği, entegrasyon, yüzleşme veya problem çözme çatışma tarzı genellikle bir bireyin kendi sonuçlarında ve başkalarının sonuçlarında yüksek çıkarları olduğunda kullanılır. Çatışma sırasında, işbirlikçiler çatışmaya dahil olan tüm tarafları tatmin eden dostane bir çözüm bulmak için başkalarıyla işbirliği yapıyor. Bu tür bir çatışma tarzı kullanan bireyler hem son derece iddialı hem de son derece empatik olma eğilimindedir. Çatışmayı yaratıcı bir fırsat olarak görerek işbirlikçiler "kazan-kazan" çözümü bulmak için isteyerek zaman ve kaynak harcarlar (a.g.e.).

Çoklu Yaklaşma-Kaçınma Çatışması: Amaç çatışmaları arasında en çok stres oluşturan çatışma türüdür. İki veya daha fazla amacın her birinin olumlu ve olumsuz özellikler taşımasıdır. Örneğin birey, mezun olduktan sonra yüksek lisans yaparak kariyer yapmak istiyordur. Ancak hem okul ücretlerinin yüksekliği hem de eğitime ayırması gereken zamanın çokluğu olumsuzluk yaratmaktadır. Kazan-kazan çözümünden farklı olarak bu sonuçta çatışma tarafları her iki tarafa da kısmen tatmin eden karşılıklı olarak kabul edilebilir bir çözüm bulurlar. Hedefler orta derecede önemli olduğunda ve daha iddialı veya daha ilgili yaklaşımların kullanılmasına değmediğinde uzlaşmak en uygun çözüm olabilir. Karmaşık konularda geçici uzlaşmaya varırken ve ilgili taraflar birbirlerini iyi tanımadığında veya henüz yüksek düzeyde karşılıklı güven geliştirmediğinde ilk adım olarak yararlı olabilir. Ödün vermek, zaman bir faktör olduğunda işleri çözmenin daha hızlı bir yolu olabilir. Gerginlik seviyesi de daha düşük olabilir ancak çatışmanın sonucu da daha az tatmin edici olabilir (Tekarslan vd, 2000).

b)Rol çatışması

Çatışmadan tamamen kaçınmak mümkün değilse bunu deneyimleme olanakları genellikle önemli çeşitliliklerin söz konusu olduğu karmaşık sosyal bağlamlarda daha yüksektir. Özellikle bu nedenle çatışma çözümü hakkında konuşmak, sadece "düzenli" iş anlaşmazlıklarının meydana gelebileceği, aynı zamanda farklı dillerin, dünya görüşlerinin, yaşam tarzlarının ve nihayetinde değer farklılıklarının ayrışabileceği etnik olarak çeşitli ve çok kültürlü çalışma ortamlarında temel hale gelir. Uyuşmazlık çözümü, anlaşmazlık veya tartışma yapan iki veya daha fazla tarafın bunu çözen bir anlaşmaya vardığı süreçtir. Söz konusu yüzleşme türüne ve

kuşatılmış sosyal ve kültürel bağlama bağlı olabilecek bir dizi aşama, dahil aktör, model ve yaklaşım içerir. Bununla birlikte, çözülmesi gereken bir çatışmayla karşılaştığında (doğasından bağımsız olarak) çok yararlı olabilecek bazı genel eylemler ve kişisel beceriler vardır. Örneğin, ilgili farklı görüş ve bakış açılarını analiz edebilen açık fikirli bir yönelimin yanı sıra empati kurma, dikkatle dinleme ve ilgili tüm parçalarla açıkça iletişim kurma yeteneği. Çatışma kaynakları belirli duruma ve belirli içeriğe bağlı olarak çok fazla olabilir ancak en yaygın olanlardan bazıları şunlardır: değerler, etik, kişilikler, yaş, eğitim, cinsiyet, sosyoekonomik durum, kültürel geçmiş, mizaç, sağlık, din, siyasi inançlar vb. Böylece insanları farklılaştırmaya yarayan hemen hemen her sosyal kategori, paylaşmayan insanlarla olumsuz bir şekilde ayrıştığında bir çatışma nesnesi haline gelebilir. Fikir, seçim veya eylem çatışmaları gibi. Çatışma, insanlar ortak hedefleri veya belirli bir amaca ulaşmanın ortak yollarını (örneğin farklı çalışma stilleri) paylaşmadığında ortaya çıkar. Çatışma, insanlar arasında doğrudan veya dolaylı bir rekabet olduğunda veya birisi belirli bir faaliyetten veya şirket içindeki bazı kişiler tarafından dışlanmış hissettiğinde de ortaya çıkar. İletişim eksikliği veya zayıf iletişim de bir çatışma başlatmak, belirli bir durumu yanlış anlamak ve potansiyel olarak patlayıcı etkileşimler oluşturmak için önemli nedenlerdir (Corissajoy, 2016).

Çatışmanın bulunduğu bazı durumlarda, rol oynama yaklaşımı öngörülerin daha kolay olmasına fayda sağlayabilir. Adından da anlaşılacağı gibi rol oynayacak birey ya da grup gerekmektedir. Burada, bireyler ve gruplar başka bireyler ve gruplara ilişkiye girerler (Sucu, 2000: 152). Çatışmanın ortak noktası, bireyin üzerinde rol baskısı oluşturması ve bireyde davranış değişikliğine neden olmasıdır. Birey içinde olduğu mevcut düzende zaten sahip olduğu roller vardır. Çatışma türünde ise rol alıcısı, kendisine verilen zaman içerisinde kendisinden beklenenleri gerçekleştiremeyeceğini düşünür. Bu durumda birey kendi kapasitesini zorlamakta ve çoğunlukla da başarısız olmaktadır (Tekarslan vd, 2000: 255).

c)Kişiler Arası Çatışma

Çoğunlukla engellenmek ile sonuçlanmaktadır. Engellenmek kişinin isteklerinin bir engel tarafından önüne geçilmesidir (a.g.e.: 243). “Bireyler arası çatışma yaşayan kişiler engellenme ile karşı karşıya gelirler ve savunma mekanizması geliştirirler” (Şerif ve Şerif, 1996: 382).

Saldırganlık Davranışçılara göre öfke ve saldırganlığa verilen tepkiler diğer davranışlara verilen tepkiler gibidir. Özellikle engellenmeye karşı saldırganlık davranışı çevreden öğrenilmektedir. Kişi öğrendiği davranışlarına göre daha önce tecrübe ettikleri doğrultusunda kendisini güvende hissedeceği davranışlara yönelmektedir (Bayrak, 2012: 114).

Uzlaşma çatışma oluşturan durumun faydaya dönüşmesi için uğraşılır. Bunun için dengelemek, mantığa büründürmek ve özdeşim kurmak teknikleri kullanılır. Dengeleme sürecinde kişinin çatışma kaynağını başka işlere ve eylemlere yönelerek denge oluşturması söz konusudur. Mantığa büründürme ise bireyin karşılaştığı davranışlara kendince kabul edilebilir açıklamak getirmesidir. Özdeşimde ise birey, diğer kişilerin davranışlarını özümseyerek kendi davranışlarını oluşturmaktadır (Özdemir, 2012: 11). Uzlaşmada her iki taraf da özveri göstererek çatışma dolayısı ile aksatılan işlerin yürütülmesi sağlanır (Bursalıoğlu, 2012: 157). Karşılıklı ödün vermeler ve özveriler sonucunda orta nokta bulan taraflar ne galip ne de mağluptur. Yani bu anlaşmadan her iki tarafta hoşnut olmaktadır (Eren, 2008: 567).

Çekilme, bireyin fiziksel veya psikolojik araçlarla çatışmadan uzaklaşması olarak belirtilmektedir. Kaçma, dönüşme, hayal kurma bu araçların içerisinde yer almaktadır (Özdemir, 2012: 11).

Çatışma sonucunda değişik kazanımlarla karşılaşılabilir. Bazen taraflardan biri kazanırken diğeri kaybeder, bazen iki tarafta kazanabilir bazen iki taraf da kaybedebilir (Owen Korkut, 2008: 194).

2.2.4.2.Örgüt Düzeyinde Çatışma

Çatışmanın açık ve kapalı olarak ifade edilebilecek iki şekli vardır. Açık çatışmada planlama ve düzenleme söz konusudur. Yani yönetici de bunun farkındadır. Kapalı çatışmada ise amaçlar izlenir ve genellikle durumun farkında değildir (Bursalıoğlu, 2012: 155). Örgüt içerisinde çatışma ortamını oluşturacak pek çok etken vardır. Özellikle örgütte kaynak azlığı çok sık yaşanmakta ve birey veya departmanlar bu sınırlı kaynaklar için çatışma ortamı oluşturabilmektedir (Özdemir, 2012: 12).

a)Dikey Çatışma

Bu çatışmalar genellikle üstlerin alt çalışanlara oluşturdukları baskıdan kaynaklanmaktadır. Yöneticilerin duygusal zekasının yüksek olması bu durumun yaşanma ihtimalini düşürmektedir. Astları dinlemek ve onların ihtiyaçlarına karşılık

vermek bu çatışma ortamının önüne geçen etkenlerdendir. Ayrıca resmi olan iletişim kanalları yerine, esnek iletişim kanallarının kullanılması çatışmaların yoğunluğu düşürebilir (Ceyhan, 2012: 35).

b) Yatay Çatışma

Bir örgütte aynı kademe veya statüde olan bireyler arasında yaşanan çatışma yatay çatışma olarak ifade edilmektedir. “Çıkar çatışmaları, amaç farklılıkları, kaynak kıtlığı bu tarz çatışmaların sebepleri arasında yer almaktadır” (Özkalp ve Kırel, 2010: 400). Saldırgan ve kurbanın farklı özelliklere ve niteliklere sahip olmasına rağmen aynı görevde ve aynı statüde yer almaları bu çatışmayı meydana getirebilmektedir. İş yerine sonradan atanan ya da terfi alan birey gruplarını dengesini bozarak çatışma ortamının oluşmasına neden olabilmektedir. Geleneksel örgüt yapılarında, bu bireylerde psikolojik şiddetin daha fazla olduğu ifade edilmektedir (Tınaz, 2011: 36).

2.2.5.Çatışmanın Belirtileri

Çatışma, taraflara ve örgütte zarar verici bir boyuta ulaşmadan uygulanacak stratejinin belirlenmesi için örgüt içinde çatışmanın habercisi olabilecek bazı belirtilerin varlığına dikkat etmek gerekir. Bu belirtilerden bazıları, aşağıda sunulmaktadır (Bennet, 1997; akt: Tınaz, 2011: 51):

- Farklı pozisyonlarda, farklı hiyerarşik kademelerde çalışanlar arasında, birimler ya da bölümler arasında yaşanan iletişim problemleri,
- Ortada hiçbir neden olmadan sinirlenmek,
- Birimler veya bölümler arasında acımasız rekabet,
- Çalışanların diğer çalışanlara karşı katı ve duyarsız davranmaları,
- Bazı çalışanların haksız eleştirileri,
- Çalışanlar arasında aşırı biçimsel ilişki,
- Hastalık nedeniyle işe gelmeme ve rapor alma olaylarında artış,
- Bireyler arasındaki görüş ayrılıkları karşısında aşırı tepki vermeler,
- Verimliliğin devamlı düşmesi.

2.2.6.Çatışma Süreci

Örgütlerde çatışma bir süreç olarak düşünüldüğünde potansiyel uyuşmazlık, algılama ve kişiselleştirme, davranış ve sonuçlar olmak üzere birbirini izleyen dört aşamanın gerçekleştiği görülür (a.g.e.: 24). Pondy (1967), çatışmayı bir süreç olarak modellemiştir. Bir başka ifadeyle çatışmanın aşamaları vardır. Bu aşamanın başlama sebepleri ve özellikleri birbirinden farklıdır. Bu modele göre çatışma, dört aşamada oluşmaktadır. Bunlar, Potansiyel (Gizli) Çatışma, Algılanan Çatışma, Hissedilen Çatışma ve Açık Çatışmadır (Özdemir, 2012: 13):

- Kıt kaynaklar, amaçların farklı olması, kontrolsüz baskı çatışma meydana getirebilmektedir. Bu bağlamda aynı süre zarfında birden fazla çatışma meydana gelebilmektedir.
- Çatışma süreci içinde olan bireylerin birbirlerini yanlış anlamasından kaynaklanabilir. Bu tarz bir çatışmalarda tarafların iletişiminin düzelmesi sağlanabilir. Bazen de çatışma koşulları olsa bile çatışma meydana gelmeyebilir.

Hissedilen çatışma, çatışma sürecinin duyguları ile ilgilidir. Taraflardan bağımsız olarak çatışma sürecinde birey veya gruplar endişe ve gerilim içerisinde olur (Pondy, 1967: 352). Her çatışmada bu koşulların yaşanacağına dair bir kesinlik yoktur. İki kişi arasında anlaşmazlık yaşansa bile bu iki kişi birbirlerine olumsuz duygular beslemeyebilir.

Açık çatışmada, çatışma tarafların davranışlarını etkilemektedir. Bilinçli olarak bir taraf diğer tarafın amaçlarının gerçekleşmesini engellemeye yönelik davranışlar sergiler (a.g.e.: 352). Çatışma sürecinde ilk aşama çatışmayı doğuran nedenlerin varlığına anlam kazandıran ön koşulların varlığıdır. Söz konusu ön koşullar; ‘iletişim’, ‘yapı’ ve ‘kişilik’ değişkenleridir. Bu koşullar, doğrudan çatışmaya yönelik olmasa da çatışmanın gelişmesi ve devamı için gereklidir. Bunlar bireylerin yaşadıkları sıradan problemlerin bir ifadesi olarak yaşamın günlük yaşamın akışı içerisinde zaten mevcuttur (Tınaz 2011 24).

Bazen iki tarafında kötü duygular beslediği durumlar olur. Oysaki çözüm iki tarafın da kendini iyi hissettiği, etkili bir çözüm bulmaktadır. Duruma farklı bir bakış açısından bakacak olursak taraflar çatışma sonucunda (Owen Korkut, 2008: 191):

- Taraflar kaybederler, sonuçta iki tarafta mutsuz olur, kaybet-kaybet durumudur.

- Tarafların biri kazanırken diğeri kaybeder, biri mutlu diğeri mutsuz olur, kazan-kaybet durumudur.
- Taraflar kazanırlar. Herkes sonuçta mutlu olur, kazan- kazan durumudur.

2.2.7.Çatışmayı Ortaya Çıkaran Faktörler

Çatışmanın ortaya çıkması birden fazla nedenden kaynaklanır. Örgütte var olan her düzeyde çatışma meydana gelebilmekte ve bu çatışmalar farklı olabilmektedir. Çatışmayı ortaya çıkaran nedenleri iletişim, bireysel ve örgütsel olmak üzere üç başlık altında incelemek mümkündür (Özdemir, 2012: 20). Konuyla ilgili olarak literatürde yer alan çeşitli görüşler ışığında, en yaygın çatışma kaynağı olarak belirtilen birkaç temel faktör üzerinde durmak yararlı olabilir (Tınaz 2011: 27).

2.2.7.1.Çatışmayı Ortaya Çıkaran Bireysel Faktörler

Çatışmayı oluşturan temel unsurun insan olması ile ilgilidir. İnsan etkileşiminin var olduğu her yerde bir çatışmanın meydana gelme ihtimali bulunmaktadır. Bu açıdan, bu başlık altında hangi grup özelliklerinin daha fazla çatışmaya sebep olduğu ifade edilecektir (Özdemir, 2012: 21). Bir örgüt içinde çalışanların bireysel farklılıkları da olası bir çatışmanın önemli nedenlerinden biridir. Her bireyin yetiştirilme tarzı, ait olduğu kültür, sosyal çevre ve aileden edindiği gelenekler, içselleştirdiği değerler ve normlar farklıdır. Bireylerin farklı sosyalleşme süreçleri içinde edindikleri değerler örgüt içinde gelişebilecek çatışmaların önemli bir kaynağı olabilir. Ayrıca çalışanların otoriterlik, saldırganlık, uysallık, dürüstlük, sadakat vb. kişilik özellikleri de çatışmaların ortaya çıkmasını tetikleyebilir (Tınaz 2011: 33).

a)Kişilik Özellikleri

Bireylerin kişiliği, çatışmanın doğasını ve çatışmanın oluşmasına neden olan faktörleri değiştirmektedir. Bazı bireyler, çatışmaya daha yatkın olduğundan ortam içinde meydana gelen değişimlerden etkilenmezler. Bu tür bireyler, genellikle kendilerini çatışmanın içinde bulurlar. Bazı bireyler ise çok az çatışma yaşarlar ve yaşadıkları zaman çatışmayı oldukça iyi yönetirler (Özdemir, 2012: 21). Kişilik çatışmanın sebeplerinden biri olabilmektedir. Bazı kişiler her konuda kendilerini haklı görebilirler. Bu kişiler kendilerinin eşsiz olduklarını düşünürler. Kendilerini ahlak ve hukuk ilkelerinden üstün görürler. Hiyerarşik kademelerde yükselmek için her yola başvurabilirler (Tınaz, 2011: 60).

Örgütte çalışma arkadaşlarının düşüncelerine önem vermeyen, kararları tek başına alan kişiler, örgütte hem yatay hem de dikey çatışmaların oluşmasına neden olurlar. Özellikle statü arttıkça bireylerin fikirlerinin alınması daha önemli hale gelmektedir (Özdemir, 2012: 21). Otoriterliği ve baskıcı kişiliği olan bireyler çatışmaya meyilli olabilirler. Ayrıca yeniliğe ayak uydurmakta güçlük çeken, değişime direnen dogmatik kişilik yapısı çatışmanın sebebi olabilir (Tekarslan vd, 2000: 29).

Kişiliğin çatışmanın gelişimine etkisi hakkındaki varsayımlar, belli grup ve kişilerin herhangi bir günah keçisi bulma gereksinmesine bağlı olarak değişmektedir. Kişilik grup üyelerinin birbirini tanımada oldukça önemlidir (Tınaz 2011: 38).

b)Yönetim Biçimindeki Farklılıklar

Her yöneticinin kendine öz bir yönetim tarzı vardır. Bireyin her zaman yöneticisinin yönetim tarzını benimsemesi beklenemez. Yönetim tarzı, bireye ters düştüğü zaman ise çatışmanın yaşanması kaçınılmazdır (a.g.e.: 32). Bir yönetici, dürüstlük, işbirliği gibi değerlerin örgüt yönetimi için oldukça önemli olduğu düşünürken başka bir yönetici rekabet, hız gibi değerlerin örgüt için daha iyi olduğunu düşünebilir. Grubu heterojen yapan etkenlerden biri üyelerin birbirinden farklı olmasıdır. Grup üyelerinin farklı statüye sahip olması, işlerin yapılışı üzerine alt-üst ilişkisinin oluşmasına neden olmaktadır. Yaşlı ve kıdem sahibi birinin kendisinden daha az kıdemli ve genç birisinden azar işitmesi çatışma durumunun oluşmasına neden olabilmektedir (Koçel, 2005: 495). Kültür, insanların davranışları üzerinde etkili olan önemli bir unsurdur (Tutar, 2003: 95-96). Bu nedenle aynı kültüre sahip olan bireylerin benzer davranışlara yöneleceği tezinden, benzer şekilde iletişim kuracakları ifade edilebilir (Börü, 2007: 430).

2.2.7.2.Çatışmayı Ortaya Çıkaran Örgütsel Faktörler

Çatışmayı ortaya çıkaran örgütsel faktörler, bireysel faktörlere göre daha çeşitli olmaktadır. Örgütlerin bireylerden oluştuğu ve bireylerinden birbirinden farklı oluştuğu düşünüldüğünde, örgüt için ortak bir amaç belirlemek oldukça zor olmaktadır. Bu zorluğun yanında örgüt yapısından kaynaklanan yönetim şeklinin, kaynak paylaşımının, merkezileşme gibi faktörlerin de etkisi bulunmaktadır (Özdemir, 2012: 24).

a) Sınırlı Kaynakların Paylaşımı

Örgütler; insan ve sermaye gibi yaşamsal kaynaklardan oluşmalıdırlar. Ancak örgütü oluşturan bu kaynakların sınırlı olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle kaynakların verimli bir şekilde kullanılması oldukça önemlidir. Kaynakların adaletli bir şekilde paylaşımı kaynakların verimli bir şekilde kullanılması bakımından oldukça önemli olmaktadır (Tınaz, 2011: 27). İş doyumu elde etme gereksinimi birbiri içinde rekabet içindedir. Birey bazen enerjisini zorunda kaldığı için yaşam alanına değil örgüt için harcamaktadır. Bu sebep çatışma durumunun oluşmasına neden olabilmektedir (Eroğlu, 2013: 83).

b) Görevler Arası Karşılıklı Bağlılık

İki veya daha fazla birey ya da gruptan her biri, örgüt içinde kendi görev ve amaçlarını gerçekleştirebilmek için diğer tarafın bilgisine, emeğine ya da verimine bağımlıdır. Bireyler veya gruplar arasındaki bu tarz bir ilişkiyi, karşılıklı görev bağımlılığı şeklinde ifade edebiliriz. Bu tarz gerçekleşen bir bağımlılıkta, tarafların hedef ve öncelikleri farklı olduğu takdirde çatışmanın gerçekleşmesi kaçınılmazdır (Tınaz, 2011: 28).

İnsanoğlunun çevresiyle girdiği çatışmalarda üstün gelmesinde bu iki unsurun etkisi oldukça büyük olmaktadır. Böylece duygular, karşılaşılan durumlarla uyum sağlarlar (Gökdağ, 2013: 41). Grubun etkilerinden biri de bireyin örgüt içinde dışlanmaktan korktuğu için kendi fikirlerini ifade edememesidir. Bu durumda bilişsel çatışmanın olumlu sonuçlarından fayda sağlamak mümkün olmamaktadır. Birey düzeyinde bakıldığında ise grup değerlerinin kendi düşüncesine ters düştüğü durumda bireyin rol çatışması yaşaması oldukça olasıdır (Özdemir, 2012: 24).

c) Yönetim Şekli

Aile üyelerinin birbirleriyle geçirdikleri sürenin artması çatışmaların da artmasına neden olmaktadır. İletişimin sık gerçekleşmesi, iletişimde kaliteyi düşürmektedir. Örgütte çalışan aile üyelerinin sayısının artması görev karmaşasına yol açmaktadır. Özellikle yeterli yeteneğe sahip olmayan aile üyelerini işe almak bir önceki üniteye ifade edilen çatışma ortamının oluşmasına neden olmaktadır (Özdemir, 2012: 28). Bireyin örgüt için aldığı statü ile bulunduğu statü arasında bir fark varsa çatışmanın oluşmasına zemin hazırlanmış demektir. Birey, eğitiminin nitelik ve niceliği, hizmet

deneyiminin miktarı ve kendisini ödenen maaş gibi statü boyutları açısından farklılık oluşması, çatışmanın ortaya çıkması doğaldır (Tınaz, 2011: 29).

d) Örgüt Büyüklüğü

Grubun büyüklüğü çatışmanın ortaya çıkışını ve çözümünü etkiler. Büyük gruplarda hiziplere bölünme eğilimi daha kolay görülmekte, küçük gruplarda ise fikirlerin ifade edilmesi için daha fazla fırsat yaratılmaktadır. Ancak bu faktör çatışmanın çözümüne katkıda bulunmaz (Tınaz 2011: 37). Örgüt içinde meydana gelen çatışmaların temelinde yer alan bir diğer önemli faktör de örgütün büyüklüğüdür. Örgütün büyüklüğü ile çalışma düzeyi arasında bir paralellik vardır. Örgüt büyüdükçe, örgüt amaçları ve amaçlara ulaşmada kullanılan araçlar değişir farklılaşır ve değişik kademelerde artış olur. Bunun sonucunda da yeni uzmanlıklar gelişirken diğer yandan rol, statüler gittikçe karmaşıklaşır. Bu anlamda örgütün büyüklüğü ile ortaya çıkan çatışmanın düzeyi arasında doğru orantılı bir ilişki vardır (a.g.e.: 32).

e) Merkezileşme ve Formelleşme

Örgüt yapısı içinde birden fazla sayıda yöneticiye karşı sorumlu olma, iyi ilişkiler kuran iki çalışanın farklı alanlarda çalışmak zorunda kalması, çatışmaların oluşmasına neden olmaktadır (a.g.e.: 31). Merkezileşme, örgütün üst yönetiminin karar verme yetkisine sahip olduğunu ifade etmektedir. Üst yönetim, bütün kararları kendi verdiğinde ve diğer birimlerin düşüncelerini karar sürecine dahil etmediğinde, örgüt içinde bulunan bireyler kararlarda söz hakkına sahip olmak isteyeceklerdir (Özdemir, 2012: 28). Örgütsel yapının ve bu yapı için sorumluluk ve görevlerin iyi belirlenmemesi çatışmaya neden olmaktadır. Yönetimde yer alan bireyler görevlerinin hangi sınırlar içerisinde olduğunu tam olarak bilmeyebilirler. Bu açıdan yaşanan karmaşa, diğerleriyle aralarına çıkabilecek bir çatışmaya neden olabilmektedir (Tınaz, 2011: 31).

f) Uzmanlaşma

İşe alınan her birey yaşanan durumlara kendi mesleki ve kişisel bakış açısıyla yaklaşmakta ve bu durum çatışma ortamının oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Tekarslan vd, 2000: 287). Örgüt içindeki uzmanlık alanları arttıkça, örgüte katılan uzmanların sayısında da artış olacaktır. Daha önceden örgütte var olan çalışanların kendilerinden farklı özellikte bilgilerle donanmış yeni bireylerin, örgüte veya bölüme katılmalarından dolayı duydukları endişeye bağlı olarak çatışma gelişecektir ayrıca

alışılmış rollerin ve kapsamlarında meydana gelen değişiklikler ve yenilikler, bireyler arasında çatışmaya yol açacaktır (Tınaz, 2011: 32).

g) Performans ve Ödül Sistemi

Örgütte ödüllerin, bireylerin başarılı oldukları takdirde verilmesi bireyleri yarışma içine sokmaktadır. Bu durum bireylerin birbirini rakip olarak görmesine ve birbirlerine karşı düşmanca tutum sergilemelerine neden olmaktadır (Eren, 2008: 556-557). Üretim esnasında işçi-işveren uyumsuzluğunun genelde iki temel sebebi vardır. Bunların birincisi ücretlerdir. Ücret işçinin yaşamasını devam ettirebilmesi için gerekli temel unsurlardan biri iken işveren için maliyet unsurudur. Bu durum ücretler konusunda menfaat çatışmalarının sıkça meydana gelmesine neden olur (Biçerli, 2012: 5).

h) Denetim Biçimi

Sıkı denetim biçimi çalışanları olumsuz etkilemektedir. Kişi kendini aşırı baskı ve kontrol altında hissettiğinden yaratıcı özelliklerini sınırlı olarak kullanacaktır. Özellikle katı, kişilere söz vermeyen, görüşlerini değerlendirmeyen yönetim ve denetim tarzında dikey çatışmalar yaşanabilir (Tekarslan vd, 2000: 288).

İ) Çıkarların ya da Amaçların Çelişmesi

Çıkarların çelişmesi bireyler arasında ya da örgüt ve bireyler arasında meydana gelebilir. Alınacak herhangi bir karar bir grubun çıkarını etkileyebilir (Koçel, 2005: 670).

i) Değişim

Değişim, çatışma meydana getirmektedir. Örgütlerde değişim meydana gelmesi örgütte var olan düzeni değiştireceğinden belirsizliğin artmasına ve çatışma ortamının oluşmasına neden olmaktadır. Ayrıca yeni bir teknolojinin örgüte girmesi, çalışanların çatışmaya düşmelerine neden olabilir. İki örgütün birleşmesi de örgüt üyeleri arasında çatışmaların oluşmasına neden olmaktadır (Silah, 2000: 259). Çağımız, teknolojik ve kültürel anlamda hızlı ve büyük değişimlerin yaşandığı bir çağdır. Değişim ve belirsizlik birbirinden ayrılamaz iki unsurdur. Bu iki unsurun bir arada olduğu yerde ise karmaşıklığın yaşanması doğal bir sonuçtur. Bu nedenle örgütlerde, çağın gereği olarak uygulanması gereken değişim, değişimin yarattığı anlaşılabilirlik ve karmaşıklık bu değişimin varacağı noktada örgütleri, grupları ve

bireyleri bekleyen bilinmezlik ve belirsizlik tüm süreçleri, stratejik hedefleri fonksiyonları etkilerken örgüt içinde ayrı birer çatışma kaynağı olarak yerlerini alacaklardır. Değişim ve yaşanan karmaşıklık düzeyi ile sonuçtaki belirsizlik ne kadar fazlaysa yaşanacak çatışmada, o denli büyük olacaktır. Çünkü değişime karşı koyma ve benimsememe, insan yapısının doğasında gizlidir (Tınaz, 2011: 30). Değişim ve çatışma arasındaki ilişkiyi, sürekli değişim ve gelişim felsefesi sürecini yürütecek olan lider- yöneticidir. Lider;

- yaratıcılık,
- problem çözebilme becerisine sahip,
- araştırmacı,
- üreten ve ürettiğini kullanabilme,
- esneklik sahibi,
- bilimsellik ve öğrenmeyi seven,
- tolerans sahibi,
- yetenekli ve bilgili,
- üretimde ve tüketimde kalite sahibi olma özelliklerini taşımalıdır (Acar, 2002: 315).

Çatışmayı kaçınılmaz olarak düşünüp çaresizce beklemek yerine, çatışmanın varlığını söz konusu etmek yerine, çatışmanın nasıl yönetileceği üzerine odaklanılması daha faydalı olacaktır. Bunun için de öncelikle çatışmanın nerede ve kimler arasında meydana geldiğini tespit etmek gerekmektedir. Bunu yapabilmek için çatışma türlerine hakim olmak ve çatışmayı yönetmek doğru bir yaklaşım olacaktır (Özdemir, 2012: 6). Değişimin, çatışmanın bir sonucu olarak ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Dönüşüm ise toplumun ya da sistemin ideoloji, felsefe gibi önemli unsurlarında değişim gerçekleşmesi, olduğundan başka bir durum alması halidir (Bedir, 2002: 1). Bu yaklaşımla değişim sürekli, dönüşüm nadiren gerçekleşmekte ve bu durum bir kırılma yaratmaktadır. Zira bugüne ilişkin yaşanan pek çok olay dönüşümlerden meydana gelmektedir (Şişman, 2012: 24).

j) Engelleme

Çatışma bir yanlış anlamadan doğar. Zayıf iletişim kaynakları ve kanalları nedeniyle artan yanlış anlamaların, yorumları da kötü biçiminde olacaktır. Çatışmanın ilk sinyalleri bu kötü yorumlar nedeniyle iletişimin azalması eğilimi ile görülmeye başlar. Sonuç olarak yanlış anlamalar çatışmaya doğru gider. Engelleme, çatışma yöneten önemli faktörlerden biridir. Amaçlarına ulaşmayı, kendine ilke edinmiş bir birey, başkası tarafından engellendiğini gördüğünde kendini bir çatışma sürecinin içinde bulabilir (Tınaz, 2011: 33-36).

k) Değer Ve İnanç Farklılıkları

Kişilik, amaç, değer yargısı farklılıkları çatışmaya neden olabilmektedir (Özdemir, 2012: 3). Ortak değerlerden yoksunluk gruplar ya da bireyler arasında ortak noktaların azalmasına neden olacağından çatışmaların oluşmasına katkı sağlar. Ayrıca her okul, tarihi içinde değerler geliştirerek bu değerleri kuşaktan kuşağa aktarmaktadır. Bu değerlerin bir kısmı, kurucuların, yöneticilerin değerlerini yansıtabilir (Boyacı, 2011: 126). Çatışmanın gelişiminde kültürlerin etkisi üzerine geliştirilen varsayımlarla ilgili olarak farklı kültürler, çatışmayla ilgili farklı görüşlere sahiptir. Buna karşılık alışkanlıklar, kurallar ve beklentilere bağlı olarak çatışmanın çözümü, farklı kültürlerde farklı şekillerde sergilenir, denilebilir. Ancak karışık kültürlerde ne tarz bir yol izlendiği de ayrı bir konudur (Tınaz, 2011: 37).

l) Çatışmayı Ortaya Çıkaran İletişime İlişkin Faktörler

Örgüt içindeki birey ya da grupların birbirleriyle karşılıklı olarak yeterli miktarda ve anlaşılır tarzda bilgi alışverişinde bulunmamalarının bir sonucu olarak gelişen ve sergilenen hatalı ya da önyargılı davranışlar; bireylerin kendilerinden beklenenlere dair bilgi sahibi olamamalarından kaynaklanan rol belirsizlikleri ve rol çatışmaları örgütlerinde en sık karşılanan çatışmalarındandır (Tınaz, 2011: 29). İletişimin amaçlarından biri bireyin çevresini yönlendirme isteğidir. Bu yönlendirmenin taraflar arasında uzlaşmayı sağlaması gerekmektedir (Gürgen, 1997: 10). İşyerindeki çatışmaların meydana gelmesinin sebeplerinden biri iletişimde aksaklıkların meydana gelmesidir. Çatışmaların çoğu iletişimde yaşanan aksaklıklar yüzünden oluşmaktadır (Tınaz, 2011: 28).

İletişim kanallarının sayıca fazla olması, mesajın alıcıya farklı ulaşmasına neden olabilir. Kaynak ve alıcı arasında anlam iletilen mesajın anlaşılması açısından farklılığın oluşması çatışmaya neden olabilmektedir (Tınaz, 2011: 29). İletişimin her alanında yorumlama vardır ve bireyler gelen mesajı kendilerine göre yorumlarlar. Bireylerin kültürlerinin, kişilik özelliklerinin farklı olması bu yorumlamanın farklılaşmasına neden olur (Tutar, 2003: 91-92).

Gönderilen mesajı anlayamayan birey ya ilgisini başka şeylere yöneltir ya da anlamadığı yerleri kendi doldurur. Alıcının mesajı anlayacak yeterli bilgiye sahip olmaması durumunda ise alıcı mesajın bazı bölümlerini atlar ya da çarpıtır (Tutar, 2003: 94). Yeterli bilgiye sahip olmayan birey, mesajı anlayabilmek için kendince yorumlamaya çalışır (Özdemir, 2012: 30). Çeşitli koşullarda insanı motive etmenin en kolay yolu eğitimidir. Eğitim sayesinde insanlar yeni beceriler kazanırlar. Yeni bilgiler öğrendiklerinden bireylerin özgüvenleri artar. Kendinden emin olan bireylerin motivasyonu da yüksek olacaktır. Bu açıdan yöneticilerin bireylere ihtiyaç duydukları alanlarda eğitim almalarının sağlanması oldukça önemlidir (Önen ve Tüzün, 2005: 110).

2.2.8.Çatışmanın Sonuçları

Çatışmanın sonuçları arasında olumlu ve olumsuz olarak nitelenen durumlar söz konusudur. Aşağıda çatışma sonuçları açıklanmıştır.

2.2.8.1.Olumlu Sonuçlar

a) Çatışmanın Bireyler Üzerindeki Olumlu Sonuçları

Bireyler arası çatışma başarılı bir şekilde yönetildiğinde, bireylerin özgüvenlerinin artmasına, empati yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olur. Bu olumlu sonuçlara ulaşabilmek için ana unsur zamanında müdahalenin yapılmasıdır. Çatışmanın bireyler üzerindeki olumlu sonuçlarını şu şekilde özetlemek mümkündür (Özdemir, 2012: 31):

1. Orta düzeyde yaşanan çatışmada bireyler kendilerini ifade ettiklerinde ve yeni çözümler geliştirdiklerinde kendilerine daha fazla özgüven duyacak ve kendilerini becerikli hissedeceklerdir.

2. Kişiler arasındaki çatışmalar kişilerin kendi iç dünyalarına yansıtacak ve kendi iç sorunlarını çözmelerine olanak sunacaktır. Çatışma sürecindeki düşünceleri kendisine ilişkin farkındalığını artıracaktır.

3. Çatışma bir anlamda bireylerin kendi fikirlerini ifade edebilme şansıdır. Bu durumda bireyler daha özgür olmaktadır.

4. Kişiler çatışma esnasında bilişlerini kullanacaklar yeni fikirler üretecekler yeni şeyler öğreneceklerdir. Çatışma sayesinde bilgileri ve becerileri gelişme gösterecek problem çözme özellikleri güçlenecektir.

b) Çatışmanın Örgütler Üzerindeki Olumlu Sonuçları

Çatışmaların bireysel kazanımlar sağladıkları gibi örgütsel kazanımları da olacaktır. Örgütsel kazanımlar yani çatışmanın olumlu sonuçları şunlardır (Özdemir, 2012: 31):

1. Görevler, yenilikçi olduğunda, farklı çözümleri olduğunda ve bireyleri farklı düşünmeye sevk ettiğinde takımın kapasitesi artacaktır.

2. Bilişsel çatışma, bireylerin alınan kararların onaylamasını sağlayarak takımın iş tatmini arttırmaktır.

3. Ortak karar veren gruplarda bazı kişiler fazla sorumluluk almakta ve bazı kişiler diğer kişilerin gölgesinde kalmaktadır. Bu durum sorumluluk alan kişileri geliştirirken almayan kişilerin daha özgüvensiz olmasına neden olmaktadır.

4. Örgüt dışından bir tehdit ya da kaynak sıkıntısı yaşayan örgüt, kendini zorlayarak yaşadığı durum içinden en iyi şekilde çıkmaya çalışacağından örgüt performansının artmasına neden olacaktır.

5. Müşteri hizmetinde sadece tek bir çalışanın müşterileri memnun etmesi mümkün olmayacağından örgütteki bütün kişilerin müşteri memnuniyeti üzerine çalışmalar gerçekleştirmesi gerekmektedir.

6. Örgütteki çatışmalar görev ve rollerin sınırları belirler, hakimiyeti gösterir. Uzlaşma sayesinde roller netleşir.

Çatışma üretici olabilir fakat çatışmanın yararları, çatışmanın nasıl yöneltildiği esasına dayanmaktadır. İyi bir çatışma yönetimi altında çatışma, yaratıcılığın başlangıcı için bir genel özelliktir. Çatışmacı bir bakış açısının aktif olarak ortaya çıkması grup bütünlüğünü bozabilir (Tınaz 2011: 37).

2.2.8.2.Olumsuz Sonuçlar

a) atışmanın Bireyler Üzerindeki Olumsuz Sonuçları

Çatışma birlik içinde devam etmek için çözölmek zorundadır. Ancak bu grubun çatışmayla başa çıkabilecek güce sahip olup olmadığına ve içinde bulunduğu şartlara bağlıdır. Çoğu kez çatışmayı ortadan kaldırmak için uygulanan ve bir sonuç bulunana kadar devam etmesi istenilen grup terapilerinin, ters etki gösterip grup içindeki birlikteliği bozduğu deneyimlerle kanıtlanmıştır (a.g.e.: 37). Çatışma, her ne türde yaşanırsa yaşansın, bireyleri olumsuz etkilemektedir. atışmanın bireyler üzerindeki olumsuz sonuçlarını şu şekilde özetlemek mümkündür (Özdemir, 2012: 32):

1. Sürekli atışma yaşayan bireyler stres sorunları yaşarken rol belirsizliği yaşayan bireyler duygusal yorgunluk yaşamaktadır.
2. Bireyler arası çatışma yaşayan kişiler davranışlarında olumsuz tavırlar sergilemeye başlamakta, iş ve kişisel yaşamı bu durumdan etkilenmektedir.
3. Bireyler arasında çatışmaların yaşanması, bireylerin birbirlerine yıldırıcı davranışlar sergilemesine neden olmaktadır.

b) atışmanın Örgütler Üzerindeki Olumsuz Sonuçları

Örgütlerin ayakta kalabilmesinde insan kaynağı oldukça önemlidir. İnsan kaynağının verimli çalışması örgüte oldukça fayda sağlamaktadır. Ancak iyi yönetilemeyen bir çatışma insanları olumsuz olarak etkilemekte ve insanların örgüte olan güvenlerinin sarsılmasına neden olmaktadır. Bunun sonucu olarak insanların performansı düşmektedir. atışmanın örgütler üzerindeki olumsuz sonuçlarını şu şekilde özetlemek mümkündür (a.g.e.: 32):

1. Bireyler arası çatışma, bireylerin iş tatmininin azalmasına, uzmanlaşmanın ileri seviyelerde grup bütünlüğünü bozmasına, bireylerin iletişimlerinin zayıflamasına ve örgüt içinde farklı grupların oluşmasına neden olur (Tınaz, 2011: 36).
2. Duygusallık kaynaklı çatışmalarda, iş tatmini azalır, çalışma ortamı bozulur, bireylerin işten ayrılması, örgütün insan kaynağının azalmasına neden olabilir.
3. Güven ilişkisinin kişilerin bireysel başarisında, örgütlerinse verimliliğinde belirgin bir katkısı vardır. Kişiler, iletişim güçlü olduğunda paylaşımları da fazla

olacağından bilgi kolaylıkla aktarılabilir. İşbirliği gelişir, koordinasyon artar (Şerif ve Şerif, 1996: 299).

4. Biliş kaynaklı çatışmalarda kişilerin üretkenlik, öğrenme kazanımı olabilir. Ancak çatışma yoğunlaşırsa gerilimi yükseltir ve çalışanların iş performansını ve iş tatminini negatif etkiler.

5. Çatışma yoğun olursa liderler daha otoriter olurlar, örgüt yapısı esnekliğini kaybeder, merkezîyetçi olur (Tekarslan vd, 2000: 300).

2.2.9. Çatışma Yönetimi

Çatışmanın hem kişiler arası hem de örgüt düzeyinde oluşan kaçınılmaz bir olgu olduğu kabul edilmektedir (Özdemir, 2012: 40). Eğer çatışmaya katılanlar yerleşik pozisyona sahiplerse çatışmanın çözümlenmesi şansı çok düşüktür. Eğer yerleşik pozisyonda biri diğerlerinin bulunduğu pozisyonu anlamaya yanaşmıyorsa çatışmanın çözümü çok zordur. Ayrıca sergilenen güç mücadelesi ile katılımcıların motivasyonu ve birlikte çalışma isteği de kaybolacaktır (Tınaz 2011: 38). Çatışma yönetimi, inatçı çatışmaların uzun vadeli yönetimini ifade eder. İnsanların şikayetleri ele alma yollarının çeşitliliğinin etiketidir - doğru olduğunu düşündükleri ve yanlış olduğunu düşündükleri şeye karşı durmak-. Bu yollar arasında dedikodu, alay, linç, terörizm, savaş, kan davası, soykırım, hukuk, arabuluculuk ve kaçınma gibi çeşitli olaylar yer almaktadır. Herhangi bir durumda hangi çatışma yönetimi biçimlerinin kullanılacağı, davanın sosyal yapısı veya sosyal geometrisi tarafından biraz tahmin edilebilir ve açıklanabilir (Özdemir, 2012).

Çatışmaların fark edilmesi çözüm yolu arayışlarını beraberinde getirmektedir. Çatışan iki tarafta role sahiptir (Owen Korkut, 2008: 191). Yöneticilerin ortaya çıkacak çatışmaları nasıl kontrol edeceklerini bilmeleri ve çatışmaları karar alma mekanizmasının içine çekmeleri hangi teknikler ile çatışmalara müdahale edeceklerini bilmeleri gerekmektedir (Özdemir, 2012: 40). Çatışmanın çözümünde güçlü bir lider gereklidir. Çatışma yönetimi genellikle çatışma çözümünden farklı olarak kabul edilir. Gerçek çatışmanın gerçekleşmesi için çatışmanın neden ve nasıl ifade edildiğini açıklayan özel kalıpların bir ifadesi olmalıdır. Çatışma genellikle önceki bir soruna bağlıdır. Çözüm, bir anlaşmazlığın bir veya her iki tarafın onayına çözümlenmesini ifade ederken yönetim hiçbir zaman bir çözümü olmayabilecek devam

eden bir süreçle ilgilenir. İkisi de çatışma, dönüşüm ile aynı kabul edilir Çatışma taraflarının pozisyonlarını yeniden çerçevelemeye çalışan (Tınaz, 2011: 38) okul yöneticilerinin dönüşümsel ve durumsal liderlik davranışları ile öğretmen çıktıları ve okul öğrenme kültürünün boyutları arasında önemli ilişkinin olduğu, yapılan araştırmalarla saptanmıştır. Dönüşümsel liderliğin vizyon /ilham verici davranışlarının öğrencilerde öğrenmenin içsel güdülemenin arttırması yerine, azalttığı görülmüştür. Oysa vizyon ilham verici davranışın içsel güdülemeyi arttırması gerektiği, beklenen bir bakış açısidir. Yönetimde edilgenlik, okulun amaçlarına etkin bir biçimde ulaşmasını olumsuz yönde etkilediğinden, öğrenci başarısı üzerinde de olumsuz etki yaratmaktadır. Ayrıca vizyoner ilham boyutu liderin kendisinin sınırlarını çizdiği ve içeriğini oluşturduğu amaçlara dayalı olduğundan, bu durum öğretimde mükemmellik boyutunu olumsuz yönde etkilemektedir. Bunun için öğretimde mükemmellik boyutunun, vizyoner/ilham boyutu ile ters yönlü bir ilişki içinde olduğu söylenebilir. Yani, okul ortamında okulun vizyonuna ilişkin amaçlar büyük ölçüde lider tarafından belirlendiğinde öğretmenlerin veya diğer işgörenlerin katılımı söz konusu olmadığında okulda öğretimde mükemmelliği sağlamak istenilen ölçüde mümkün olmayabilir (Celep, 2004: 155-157).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerle çatışma ve uzlaşma alanları ilişkisi incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2006) göre ilişkisel tarama modelleri, değişkenler arası ilişkileri belirlemek için yapılan araştırma modelleridir.

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, İstanbul İli Fatih ilçesinde bulunan 27 ortaokulda çalışan 1080 öğretmenden oluşmaktadır. Evreni temsil etme özelliği taşıyan evrenden seçilmiş gruplar örnekleme oluşturmaktadır (Karasar, 2006). Bu bağlamda Fatih ilçesinde bulunan 27 ortaokulda çalışan 1080 öğretmenden kolayda örneklem yolu ile belirlenen 8 ortaokulda görev yapan 400 öğretmene ölçek uygulanmış bazılarının geri dönüşü olmadığından son hali ile 315 ölçek üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.1: Demografik Bilgilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Gruplar	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	126	40,0
	Kadın	189	60,0
Yaş	20-30 yaş	114	36,2
	31-40 yaş	132	41,9
	41 yaş ve üzeri	69	21,9
Kıdem	1-5 yıl	105	33,3
	6-10 yıl	111	35,2
	11-15 yıl	63	20,0
	16 yıl ve üz	36	11,4
Okuldaki Çalışma süresi	1-5 yıl	240	76,2
	6 yıl ve üzeri	75	23,8
Medeni Durum	Evli	180	57,1
	Bekar	135	42,9
Görev	Müdür yardımcısı	84	26,7
	Öğretmen	231	73,3
Mezuniyet	Lisans	240	76,2
	Yüksek lisans	75	23,8
Okuldaki öğretmen sayısı	15-30	63	20,0
	31-45	57	18,1
	46-60	105	33,3
	61 ve üzeri	90	28,6

Toplam	315	100,0
--------	-----	-------

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere katılımcıların 189’u (%40,0) erkek, 46’sı (%60,0) kadındır. 114’ü (%36,2) 20-30 yaş, 132’si (%41,9) 31-40 yaş 69’u (%21,9) 41 yaş ve üzeri yaşadadır. 105’i (%33,3) 1-5 yıl 111’i (%35,2) 6-10 yıl, 63’ü (%20,0) 11-15 yıl 36’sı (%11,4) 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. 240’ı (%76,2) 1-5 yıl 75’i (%23,8) 6 yıl ve üzeri okulda çalışma süresine sahiptir. 180’i (%57,1) evli, 135’i (%42,9) bekarıdır. 84’ü (%26,7) müdür yardımcısı, 231’i (%73,3) öğretmendir. 240’ı (%76,2) lisans, 75’i (%23,8) yüksek lisans mezundur. 63 kişi (%20,0) 15-30 öğretmenli, 57 kişi (%17,1) 31-45 öğretmenli, 105’i (%33,3) 46-60 öğretmenli, 90 kişi (%28,6) 61 ve üzeri öğretmenin bulunduğu okulda çalışmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Örneklem grubundaki yönetici ve öğretmenlere veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu ve anket soruları kullanılacaktır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlere yönelik araştırma yapan kişi tarafından hazırlanmış demografik özelliklere yönelik soru formudur. Bu formda cinsiyet, yaş, kıdem, okuldaki çalışma süresi, medeni durum, görev, mezuniyet, okuldaki öğretmen sayısı istenmiştir.

3.3.2. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği

Bu araştırmanın veri toplama aracı Çetiner (2008) tarafından geliştirilen “Dönüşümcü Liderlik Ölçeğidir. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek tek boyut üstünden değerlendirilmektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile belirlenmiş ve 0,97 olarak bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin oldukça yüksek bir güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Veri toplama aracında yer alan maddelerde beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; Her Zaman, Çoğunlukla, Bazen, Nadiren ve Hiçbir Zaman yönünde en olumludan en olumsuz seçeneğe doğru azalan bir biçimde puanlanmıştır. Bu puanlamada en olumlu ifade 5, en olumsuz ifade ise 1 olarak kabul edilmiş ve yorumlanmıştır. Aritmetik ortalamasının değerlendirme aralığı için $(5-1=4)$ hesaplanan aralık katsayısına göre $(4/5=0,80)$ seçenek aralıkları düzenlenmiştir.” Bu araştırmada cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ,989 olduğu belirlenmiştir.

3.3.2. Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeği

Eğitim Kurumlarında öğretmen ve yöneticilere göre çatışma alanları ve uzlaşma sağlandığını ölçmek amacıyla, Yiğit (1996) tarafında geliştirilen “Okullarda Çatışma Alanları ve Uzlaşma Ölçeği” (Ek 1) yer almaktadır. Ankette, (6) *Pek Çok*, (5) *Çok*, (4) *Orta*, (3) *Az*, (2) *Çok Az*, (1) *Hiç* seçeneklerinden oluşan altılı likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Anket formunda yer alan 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 12., 16., 17., 18., 19., 20., 21. sorular genel hizmetler alanında çatışma düzeyini, 13., 24., 25., 27. sorular öğrenci hizmetleri alanında çatışma düzeyini, 1., 2., 4., 14., 23. sorular iş gören hizmetleri alanında çatışma düzeyini, 11., 15., 22., sorular bütçe hizmetleri alanında çatışma düzeyini; 30., 31., 32., 33., 34., 35., 36., 37., 39., 43., 44., 45., 46., 47., 48. sorular genel hizmetler alanında uzlaşma düzeyini, 40., 51.,52., 54., sorular öğrenci hizmetleri alanında uzlaşma düzeyini, 28., 29., 41., 50., 53., sorular iş gören hizmetleri alanında uzlaşma düzeyini, 38., 42., 49.sorular ise bütçe hizmetleri alanında uzlaşma düzeyini ölçmektedir.

Alfa (Cronbach) yöntemi ile güvenilirlik analizi yapılmıştır. Anketin bütünü için $\alpha = 0.84$ olarak bulunmuştur. Ölçek, sekiz faktöre ayrılmıştır. Her bir faktörün oranlarına bakıldığında ise birinci faktörün açıkladığı varyans oranının %19.20, ikinci faktörün %12.02, üçüncü faktörün %9.52, dördüncü faktörün %8.37, beşinci faktörün %7.68, altıncı faktörün %7.41, yedinci faktörün %7.16, sekizinci faktörün %3.26 olduğu ve toplamda ise 74,64 olduğu görülmüştür. Ölçeğin alfa katsayılarına bakıldığında ise birinci faktörün alfa katsayısının 0.95, ikinci faktörün 0.84, üçüncü faktörün 0.80, dördüncü faktörün 0.87, beşinci faktörün 0.95, altıncı faktörün 0.85, yedinci faktörün 0.84, sekizinci faktörün 0.84 olduğu görülmüştür. Bu verilere göre araştırmada kullanılan ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir. Bu bulgulara göre “Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeği”nin sekiz faktörlü geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu kabul edilmiştir. Ölçek alt boyutlar bağlamında çatışma ve uzlaşma alanlarını belirlemektedir.

Tablo 3.2: Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeği Cronbach Alfa Katsayıları

	R
Genel Hizmetler Alanında Çatışma	0.95
Öğrenci Hizmetleri Alanında Çatışma	0.84
İş gören Hizmetleri Alanında Çatışma	0.80
Bütçe Hizmetleri Alanında Çatışma	0.87
Genel Hizmetler Alanında Uzlaşma	0.95
Öğrenci Hizmetleri Alanında Uzlaşma	0.85
İş gören Hizmetleri Alanında Uzlaşma	0.84
Bütçe Hizmetleri Alanında Uzlaşma	0.84
Toplam	0,88

Bu araştırmada çatışma alanlarında cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ,981 olduğu, uzlaşma alanlarında cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ,982 olduğu, belirlenmiştir.

3.4.Verilerin Analizi

İstatistiksel çözümlenmelere geçmeden önce demografik değişkenler gruplandırılmış, ardından öğretmenlere uygulanan ölçekler (Dönüşümsel Liderlik Ölçeği ve Okullarda Çatışma Alanları ve Uzlaşma Ölçeği) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini (cinsiyet, medeni durum, yaş, mezuniyet, çalışma konumu, kıdem, okul türü, iletişim ve empatiyle ilgili eğitim alma durumu) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır.

1.Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Okullarda (Dönüşümsel Liderlik Ölçeği ve Okullarda Çatışma Alanları ve Uzlaşma Ölçeği) puanların cinsiyet, medeni durum, çalışma konumu, mezuniyet, ve okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi,

2.Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin (Dönüşümsel Liderlik Ölçeği ve Okullarda Çatışma Alanları ve Uzlaşma Ölçeği) puanların yaş, kıdem, çalışılan okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA),

3. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farklılıkların kaynağını (hangi gruplar arasında olduğunu) belirlemek üzere post-hoc Scheffé bilgisayarında “SPSS programı ile yapılmıştır. Manidarlıklar minimum $p < .05$ düzeyinde sınanmıştır.

Verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Ölçeklere ait basıklık, çarpıklık değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 3.3: Ölçeklere Ait Basıklık, Çarpıklık ve Güvenirlik Değerleri

	<i>N</i>	<i>Skewness</i> (Çarpıklık)	<i>Kurtosis</i> (Basıklık)
Dönüşümcü Liderlik	315	.179	.281
Çatışma Alanları		.681	-.176
Uzlaşma Alanları		-.523	-.551

Tablo 3.3’de göre Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinde çarpıklık .179 basıklık .281, Çatışma Alanları Ölçeğinde çarpıklık .681 basıklık -.176 Uzlaşma Alanları Ölçeği çarpıklık -.523 basıklık -.551 olduğu belirlenmiştir. Katsayılar -1 ile +1 arasında olduğundan yer normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Tabachnic ve Fidell, 2007).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin analiz sonuçları verilmiştir.

4.1.Dönüşümcü Liderlik

Tablo 4.1:Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Boyut	N	\bar{X}	Ss
Dönüşümcü Liderlik	315	4,01	28,187

Tablo 4.1'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan katılımcıların dönüşümcü liderlik ölçeğinin toplam puanların aritmetik ortalaması (\bar{X} =4,01, ss=28,187) olduğu görülmüştür. Yüksek düzeyde liderlik özellikleri gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.2: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi

Puan	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Dönüşümcü	Erkek	126	110,60	34,673	3,089	-2,967	313	,003
Liderlik	Kadın	189	120,10	22,166	1,612			

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan katılımcıların Dönüşümcü Liderlik Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin okul müdürlerini daha yüksek dönüşümcü lider olarak algıladıkları görülmüştür.

Tablo 4.3: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanlarının Yaş Faktörüne Göre Değerlendirilmesi

f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Var.K	KT	Sd	KO	F	P
Dönüşü	20-30	114	121,47	21,744	G.Arası	22103,518	2	11051,7	15,165	,000

mcü	yaş								
Liderlik	31-40	132	120,07	24,964	G.İçi	227370,02	312	728,750	
	yaş								
	41-50	69	100,52	36,843	Toplam	249473,54	314		
	yaş								
	Toplam	315	116,30	28,187					

Tablo 4.3’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan katılımcıların Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hangi grup arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 4.4: Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	yaş (i)	yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
20-30 yaş		31-40 yaş	1,406	3,452	,920
		41-50 yaş	20,952*	4,118	,000
31-40 yaş		20-30 yaş	-1,406	3,452	,920
		41-50 yaş	19,546*	4,010	,000
41-50 yaş		20-30 yaş	-20,952*	4,118	,000
		31-40 yaş	-19,546*	4,010	,000

Tablo 4.4’de görüldüğü üzere öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları dönüşümcü liderlik özellikleri yaşlarına göre hangi grup arasında anlamlı farklılık olduğu incelendiğinde 41-50 yaş grubu ile diğer gruplar arasında olduğu 20-30 yaş grubunun ve 31-40 yaş grubunun daha yüksek puana sahip oldukları görülmüştür. Yaş ilerledikçe öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarının düştüğü görülmüştür.

Tablo 4.5: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanlarının Kıdem Faktörüne Göre Değerlendirilmesi

Puan	f, x ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
Dönüşümcü Liderlik	1-5 yıl	105	123,06	21,661	G.Arası	33589,187		11196,35	16,129	,000
	6-10 yıl	111	121,08	20,022	G.İçi	215884,356	311	694,162		
	11-15 yıl	63	95,90	38,518	Toplam	249473,543	314			
	16 yıl ve üz	36	117,50	29,763						
	Toplam	315	116,30	28,187						

Tablo 4.5’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan katılımcıların Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hangi grup arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 4.6: Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	kıdem (i)	kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Dönüşümcü Liderlik	1-5 yıl	6-10 yıl	1,976	3,587	,959
		11-15 yıl	27,152*	4,199	,000
		16 yıl ve üz	5,557	5,089	,755
	6-10 yıl	1-5 yıl	-1,976	3,587	,959
		11-15 yıl	25,176*	4,156	,000
		16 yıl ve üz	3,581	5,053	,918
	11-15 yıl	1-5 yıl	-27,152*	4,199	,000
		6-10 yıl	-25,176*	4,156	,000
		16 yıl ve üz	-21,595*	5,505	,002
	16 yıl ve üz	1-5 yıl	-5,557	5,089	,755
		6-10 yıl	-3,581	5,053	,918
		11-15 yıl	21,595*	5,505	,002

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları dönüşümcü liderlik özellikleri kıdemlerine göre hangi grup arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüş. 11-15 yıl olan grubun öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarının düşük olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.7: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Faktörüne Göre Değerlendirilmesi

Puan	Okuldaki Ç. S.	n	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Dönüşümcü	1-5 yıl	240	117,93	28,187	1,819	1,843	313	,066
Liderlik	6-10 yıl	75	111,08	27,733	3,202			

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan katılımcıların Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi

sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.8: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Faktörüne Göre Değerlendirilmesi

Puan		n	\bar{x}	ss	Sh	t-testi		
						t	sd	p
Dönüşümcü	Evli	180	110,83	31,203	2,326	-4,068	313	,000
Liderlik	Bekar	135	123,58	21,626	1,861			

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan katılımcıların Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında bekarlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bekar öğretmenlerin okul müdürlerini daha yüksek dönüşümcü lider olarak algıladıkları görülmüştür.

Tablo 4.9: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanlarının Görev Faktörüne Göre Değerlendirilmesi

Puan		n	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Dönüşümcü	Müdür	84	96,21	39,351	4,294	-8,433	313	,000
Liderlik	yardımcısı							
	Öğretmen	231	123,60	18,028	1,186			

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan katılımcıların Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin okul müdürlerini daha yüksek dönüşümcü lider olarak algıladıkları görülmüştür.

Tablo 4.10: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanlarının Mezuniyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi

Puan	Mezuniyet	n	\bar{x}	ss	Sh	t Testi		
						t	sd	p
Dönüşümcü Liderlik	Lisans	240	123,13	21,122	1,363	8,526	313	,000
	Yüksek lisans	75	94,44	35,985	4,155			

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan katılımcıların Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında lisans mezunları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Lisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerini daha yüksek dönüşümcü lider olarak algıladıkları görülmüştür.

Tablo 4.11: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanlarının Okuldaki Öğretmen sayısı Faktörüne Göre Değerlendirilmesi

Puan	<i>f, x ve ss Değerleri</i>					ANOVA Sonuçları				
	Gruplar	N	\bar{x}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	F	P
	15-30	63	118,95	28,026	G.Arası	17328,16	3	5776,05	7,738	,000
Gelecekle İlgili	31-45	57	112,58	25,562	G.İçi	232145,38	311	746,448		
Duygular Beklentiler üzeri	46-60	105	108,11	31,252	Toplam	249473,54	314			
	61 ve üzeri	90	126,33	22,555						
	Toplam	315	116,30	28,187						

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan katılımcıların Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Puanlarının okulda çalışan öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hangi grup arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 4.12: Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Öğretmen sayısı (i)	Öğretmen sayısı (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Gelecekle İlgili Duygular Beklentiler	15-30	31-45	6,373	4,994	,653
		46-60	10,838	4,354	,105
		61 ve üzeri	-7,381	4,488	,441
	31-45	15-30	-6,373	4,994	,653
		46-60	4,465	4,495	,804
		61 ve üzeri	-13,754*	4,625	,033
	46-60	15-30	-10,838	4,354	,105
		31-45	-4,465	4,495	,804
		61 ve üzeri	-18,219*	3,925	,000
	61 ve üzeri	15-30	7,381	4,488	,441
		31-45	13,754*	4,625	,033
		46-60	18,219*	3,925	,000

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları dönüşümcü liderlik özellikleri okulda çalışan öğretmen sayısına göre hangi grup arasında anlamlı farklılık olduğu incelendiğinde 31-45 ve 46-60 öğretmen grubu ile 61 ve üzeri grup arasında olduğu ve 31-45 ve 46-60 öğretmen olan grupların öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarının düşük olduğu belirlenmiştir.

4.2. Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma

Tablo 4.13: Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeğinin Toplam Puanlar ve Tüm Alt Boyutların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Boyut	N	\bar{x}	Ss
Genel Hizmet Çatışma	315	2,10	13,276
Öğrenci Hizmetleri Çatışma	315	2,02	3,895
İşgören Hizmetleri Çatışma	315	2,06	4,693
Bütçe Hizmetleri Çatışma	315	2,07	3,088
Genel Hizmet Uzlaşma	315	3,83	14,524
Öğrenci Hizmet Uzlaşma	315	3,93	4,185
İşgören Hizmet Uzlaşma	315	3,84	5,265
Bütçe Hizmet Uzlaşma	315	3,88	3,281

Tablo 4.13’de görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan katılımcıların Genel Hizmet Çatışma alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{x}=2,10$ standart sapması $ss=13,276$ olduğu, Öğrenci Hizmetleri Çatışma alt boyutunun aritmetik ortalamasının $\bar{x}=2,02$

standart sapması $ss=3,895$ olduğu, İşgören Hizmetleri Çatışma alt boyutunun aritmetik ortalaması $\bar{x}=2,06$ standart sapmasının $ss=4,693$ olduğu, Bütçe Hizmetleri Çatışma alt boyutunun aritmetik ortalamasının $\bar{x}=2,07$ standart sapmasının $ss=3,088$ olduğu, Genel Hizmet Uzlaşma alt boyutunun puanının aritmetik ortalamasının $\bar{x}=3,83$ standart sapmasının $ss=14,524$ olduğu Öğrenci Hizmet Uzlaşma alt boyutu puanının aritmetik ortalamasının $\bar{x}=3,93$ standart sapmasının $ss=4,185$ olduğu, İşgören Hizmet Uzlaşma alt boyutunun aritmetik ortalamasının $\bar{x}=3,84$ standart sapmasının $ss=5,265$ olduğu, Bütçe Hizmet Uzlaşma alt boyutu puanının aritmetik ortalamasının $\bar{x}=3,88$ standart sapmasının $ss=3,281$ olduğu görülmektedir.

Tablo 4.14: Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının Cinsiyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	sd	p																																																																																
Genel Hizmet Çatışma	Erkek	126	32,14	12,640	,602	313	,547																																																																																
	Kadın	189	31,22	13,704				Öğrenci Hizmetleri Çatışma	Erkek	126	8,55	4,215	1,832	313	,068	Kadın	189	7,73	3,640	İşgören Hizmetleri Çatışma	Erkek	126	10,88	4,512	1,845	313	,066	Kadın	189	9,89	4,781	Bütçe Hizmetleri Çatışma	Erkek	126	6,36	3,019	,633	313	,528	Kadın	189	6,13	3,138	Genel Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	57,85	13,468	,334	313	,739	Kadın	189	57,29	15,218	Öğrenci Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	15,54	4,317	-,538	313	,591	Kadın	189	15,80	4,104	İşgören Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	18,98	4,832	-,589	313	,556	Kadın	189	19,33	5,542	Bütçe Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	11,70	3,081	,252	313	,801
Öğrenci Hizmetleri Çatışma	Erkek	126	8,55	4,215	1,832	313	,068																																																																																
	Kadın	189	7,73	3,640				İşgören Hizmetleri Çatışma	Erkek	126	10,88	4,512	1,845	313	,066	Kadın	189	9,89	4,781	Bütçe Hizmetleri Çatışma	Erkek	126	6,36	3,019	,633	313	,528	Kadın	189	6,13	3,138	Genel Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	57,85	13,468	,334	313	,739	Kadın	189	57,29	15,218	Öğrenci Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	15,54	4,317	-,538	313	,591	Kadın	189	15,80	4,104	İşgören Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	18,98	4,832	-,589	313	,556	Kadın	189	19,33	5,542	Bütçe Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	11,70	3,081	,252	313	,801	Kadın	189	11,60	3,416								
İşgören Hizmetleri Çatışma	Erkek	126	10,88	4,512	1,845	313	,066																																																																																
	Kadın	189	9,89	4,781				Bütçe Hizmetleri Çatışma	Erkek	126	6,36	3,019	,633	313	,528	Kadın	189	6,13	3,138	Genel Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	57,85	13,468	,334	313	,739	Kadın	189	57,29	15,218	Öğrenci Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	15,54	4,317	-,538	313	,591	Kadın	189	15,80	4,104	İşgören Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	18,98	4,832	-,589	313	,556	Kadın	189	19,33	5,542	Bütçe Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	11,70	3,081	,252	313	,801	Kadın	189	11,60	3,416																				
Bütçe Hizmetleri Çatışma	Erkek	126	6,36	3,019	,633	313	,528																																																																																
	Kadın	189	6,13	3,138				Genel Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	57,85	13,468	,334	313	,739	Kadın	189	57,29	15,218	Öğrenci Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	15,54	4,317	-,538	313	,591	Kadın	189	15,80	4,104	İşgören Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	18,98	4,832	-,589	313	,556	Kadın	189	19,33	5,542	Bütçe Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	11,70	3,081	,252	313	,801	Kadın	189	11,60	3,416																																
Genel Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	57,85	13,468	,334	313	,739																																																																																
	Kadın	189	57,29	15,218				Öğrenci Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	15,54	4,317	-,538	313	,591	Kadın	189	15,80	4,104	İşgören Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	18,98	4,832	-,589	313	,556	Kadın	189	19,33	5,542	Bütçe Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	11,70	3,081	,252	313	,801	Kadın	189	11,60	3,416																																												
Öğrenci Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	15,54	4,317	-,538	313	,591																																																																																
	Kadın	189	15,80	4,104				İşgören Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	18,98	4,832	-,589	313	,556	Kadın	189	19,33	5,542	Bütçe Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	11,70	3,081	,252	313	,801	Kadın	189	11,60	3,416																																																								
İşgören Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	18,98	4,832	-,589	313	,556																																																																																
	Kadın	189	19,33	5,542				Bütçe Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	11,70	3,081	,252	313	,801	Kadın	189	11,60	3,416																																																																				
Bütçe Hizmet Uzlaşma	Erkek	126	11,70	3,081	,252	313	,801																																																																																
	Kadın	189	11,60	3,416																																																																																			

Tablo 4.14’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan katılımcıların Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.15: Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının Yaş Faktörüne Göre Değerlendirilmesi

Puan	<i>f</i> , \bar{x} ve <i>SS</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Yaş	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Genel Hizmet Çatışma	20-30 yaş	114	31,97	15,431	G.Arası	32,066	2	16,033	,090	,914
	31-40 yaş	132	31,25	13,210	G.İçi	55310,106	312	177,276		
	41-50 yaş	69	31,61	9,028	Toplam	55342,171	314			
	Toplam	315	31,59	13,276						
Öğrenci Hizmetleri Çatışma	20-30 yaş	114	7,89	4,134	G.Arası	4,749	2	2,375	,156	,856
	31-40 yaş	132	8,16	4,083	G.İçi	4758,222	312	15,251		
	41-50 yaş	69	8,13	3,077	Toplam	4762,971	314			
	Toplam	315	8,06	3,895						
İşgören Hizmetleri Çatışma	20-30 yaş	114	10,03	5,377	G.Arası	36,250	2	18,125	,822	,441
	31-40 yaş	132	10,18	4,631	G.İçi	6880,036	312	22,051		
	41-50 yaş	69	10,91	3,437	Toplam	6916,286	314			
	Toplam	315	10,29	4,693						
Bütçe Hizmetleri Çatışma	20-30 yaş	114	6,35	3,565	G.Arası	8,819	2	4,410	,461	,631
	31-40 yaş	132	6,27	3,022	G.İçi	2985,625	312	9,569		
	41-50 yaş	69	5,91	2,280	Toplam	2994,444	314			
	Toplam	315	6,22	3,088						
Genel Hizmet Uzlaşma	20-30 yaş	114	56,54	16,929	G.Arası	174,067	2	87,033	,411	,663
	31-40 yaş	132	57,98	14,597	G.İçi	66060,619	312	211,733		
	41-50 yaş	69	58,23	9,207	Toplam	66234,686	314			
	Toplam	315	57,51	14,524						
Öğrenci Hizmet Uzlaşma	20-30 yaş	114	15,71	4,606	G.Arası	,194	2	,097	,006	,995
	31-40 yaş	132	15,67	4,364	G.İçi	5500,549	312	17,630		
	41-50 yaş	69	15,72	2,990	Toplam	5500,743	314			
	Toplam	315	15,70	4,185						
İşgören Hizmet Uzlaşma	20-30 yaş	114	19,11	6,183	G.Arası	1,421	2	,711	,025	,975
	31-40 yaş	132	19,27	5,085	G.İçi	8701,150	312	27,888		
	41-50 yaş	69	19,17	3,823	Toplam	8702,571	314			
	Toplam	315	19,19	5,265						
Bütçe Hizmet Uzlaşma	20-30 yaş	114	11,40	3,828	G.Arası	16,818	2	8,409	,780	,459
	31-40 yaş	132	11,64	3,201	G.İçi	3363,646	312	10,781		
	41-50 yaş	69	12,03	2,320	Toplam	3380,463	314			
	Toplam	315	11,64	3,281						

Tablo 4.15’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan katılımcıların Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.16. Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının Kıdem Faktörüne Göre Değerlendirilmesi

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Genel	1-5 yıl	105	32,14	14,956	G.Arası	178,410	3	59,470	,335	,800
	6-10 yıl	111	31,65	11,746	G.İçi	55163,762	311	177,375		
	Hizmet	11-15 yıl	63	31,71	14,297	Toplam	55342,171	314		
	Çatışma	16 yıl ve üz	36	29,58	10,761					
	Toplam		315	31,59	13,276					
Öğrenci Hizmetleri	1-5 yıl	105	7,63	3,698	G.Arası	71,174	3	23,725	1,573	,196
	6-10 yıl	111	7,95	3,572	G.İçi	4691,797	311	15,086		
	Hizmetleri	11-15 yıl	63	8,95	4,864	Toplam	4762,971	314		
	Çatışma	16 yıl ve üz	36	8,08	3,375					
	Toplam		315	8,06	3,895					
İşgören Hizmetleri	1-5 yıl	105	9,91	5,341	G.Arası	60,930	3	20,310	,921	,431
	6-10 yıl	111	10,08	3,703	G.İçi	6855,356	311	22,043		
	Hizmetleri	11-15 yıl	63	11,05	5,293	Toplam	6916,286	314		
	Çatışma	16 yıl ve üz	36	10,67	4,290					
	Toplam		315	10,29	4,693					
Bütçe Hizmetleri	1-5 yıl	105	6,50	3,509	G.Arası	57,066	3	19,022	2,014	,112
	6-10 yıl	111	6,11	2,458	G.İçi	2937,379	311	9,445		
	Hizmetleri	11-15 yıl	63	6,57	3,555	Toplam	2994,444	314		
	Çatışma	16 yıl ve üz	36	5,17	2,444					
	Toplam		315	6,22	3,088					
Genel Hizmet Uzlaşma	1-5 yıl	105	56,75	15,993	G.Arası	465,839	3	155,280	,734	,532
	6-10 yıl	111	56,82	13,798	G.İçi	65768,847	311	211,475		
	Hizmet	11-15 yıl	63	58,33	15,056	Toplam	66234,686	314		
	Uzlaşma	16 yıl ve üz	36	60,44	10,919					
	Toplam		315	57,51	14,524					
Öğrenci Hizmet Uzlaşma	1-5 yıl	105	16,09	4,041	G.Arası	35,726	3	11,909	,678	,566
	6-10 yıl	111	15,68	4,148	G.İçi	5465,017	311	17,572		
	Hizmet	11-15 yıl	63	15,14	4,967	Toplam	5500,743	314		
	Uzlaşma	16 yıl ve üz	36	15,58	3,138					
	Toplam		315	15,70	4,185					
İşgören Hizmet Uzlaşma	1-5 yıl	105	19,60	5,889	G.Arası	35,648	3	11,883	,426	,734
	6-10 yıl	111	19,14	4,586	G.İçi	8666,923	311	27,868		
	Hizmet	11-15 yıl	63	18,67	5,722	Toplam	8702,571	314		
	Uzlaşma	16 yıl ve üz	36	19,08	4,525					
	Toplam		315	19,19	5,265					
Bütçe Hizmet Uzlaşma	1-5 yıl	105	11,39	3,657	G.Arası	64,454	3	21,485	2,015	,112
	6-10 yıl	111	11,63	2,879	G.İçi	3316,009	311	10,662		
	Hizmet	11-15 yıl	63	11,38	3,590	Toplam	3380,463	314		
	Uzlaşma	16 yıl ve üz	36	12,86	2,474					
	Toplam		315	11,64	3,281					

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan katılımcıların Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan ANOVA testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.17: Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının Okuldaki Çalışma Süresi Faktörüne Göre Değerlendirilmesi

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	sd	p
Genel Hizmet Çatışma	1-5 yıl	240	32,30	14,161	1,702	313	,090
	6-10 yıl	75	29,32	9,663			
Öğrenci Hizmetleri Çatışma	1-5 yıl	240	8,10	4,170	,349	313	,727
	6-10 yıl	75	7,92	2,861			
İşgören Hizmetleri Çatışma	1-5 yıl	240	10,43	5,045	,942	313	,347
	6-10 yıl	75	9,84	3,317			
Bütçe Hizmetleri Çatışma	1-5 yıl	240	6,37	3,310	1,488	313	,138
	6-10 yıl	75	5,76	2,192			
Genel Hizmet Uzlaşma	1-5 yıl	240	57,32	15,000	-,431	313	,666
	6-10 yıl	75	58,15	12,956			
Öğrenci Hizmet Uzlaşma	1-5 yıl	240	15,76	4,337	,478	313	,633
	6-10 yıl	75	15,49	3,677			
İşgören Hizmet Uzlaşma	1-5 yıl	240	19,29	5,388	,585	313	,559
	6-10 yıl	75	18,88	4,868			
Bütçe Hizmet Uzlaşma	1-5 yıl	240	11,62	3,421	-,197	313	,844
	6-10 yıl	75	11,71	2,808			

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan katılımcıların Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.18: Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının Görev Faktörüne Göre Değerlendirilmesi

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	sd	p
Genel Hizmet Çatışma	Müdür yardımcısı	84	30,79	9,978	-,648	313	,517
	Öğretmen	231	31,88	14,296			
Öğrenci Hizmetleri Çatışma	Müdür yardımcısı	84	8,25	3,481	,529	313	,597
	Öğretmen	231	7,99	4,039			
İşgören Hizmetleri Çatışma	Müdür yardımcısı	84	10,64	4,132	,814	313	,416
	Öğretmen	231	10,16	4,883			

Bütçe Hizmetleri Çatışma	Müdür yardımcısı	84	5,93	2,280	-1,018	313	,310
	Öğretmen	231	6,33	3,332			
Genel Hizmet Uzlaşma	Müdür yardımcısı	84	58,06	11,514	,401	313	,689
	Öğretmen	231	57,32	15,492			
Öğrenci Hizmet Uzlaşma	Müdür yardımcısı	84	15,46	3,888	-,590	313	,556
	Öğretmen	231	15,78	4,293			
İşgören Hizmet Uzlaşma	Müdür yardımcısı	84	18,64	4,945	-1,114	313	,266
	Öğretmen	231	19,39	5,373			
Bütçe Hizmet Uzlaşma	Müdür yardımcısı	84	11,92	2,617	,898	313	,370
	Öğretmen	231	11,54	3,491			

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan katılımcıların Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.19: Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının Mezuniyet Faktörüne Göre Değerlendirilmesi

Puan	Mezuniyet	N	\bar{x}	ss	t	sd	P
Genel Hizmet Çatışma	Lisans	240	31,53	13,734	-,156	313	,876
	Yüksek lisans	75	31,80	11,771			
Öğrenci Hizmetleri Çatışma	Lisans	240	7,89	3,900	-1,385	313	,167
	Yüksek lisans	75	8,60	3,852			
İşgören Hizmetleri Çatışma	Lisans	240	10,26	4,959	-,157	313	,876
	Yüksek lisans	75	10,36	3,744			
Bütçe Hizmetleri Çatışma	Lisans	240	6,22	3,258	-,057	313	,955
	Yüksek lisans	75	6,24	2,487			
Genel Hizmet Uzlaşma	Lisans	240	57,65	14,933	,305	313	,760
	Yüksek lisans	75	57,07	13,213			
Öğrenci Hizmet Uzlaşma	Lisans	240	15,88	4,184	1,365	313	,173
	Yüksek lisans	75	15,12	4,165			
İşgören Hizmet Uzlaşma	Lisans	240	19,21	5,408	,133	313	,895
	Yüksek lisans	75	19,12	4,810			
Bütçe Hizmet Uzlaşma	Lisans	240	11,67	3,426	,245	313	,806
	Yüksek lisans	75	11,56	2,786			

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan katılımcıların Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.20: Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının Medeni Durum Faktörüne Göre Değerlendirilmesi

Puan	Medeni Durum	N	\bar{x}	ss	t	sd	p																																																																																
Genel Hizmet Çatışma	Evli	180	31,98	13,027	,606	313	,545																																																																																
	Bekar	135	31,07	13,632				Öğrenci Hizmetleri Çatışma	Evli	180	8,40	4,091	1,811	313	,071	Bekar	135	7,60	3,581	İşgören Hizmetleri Çatışma	Evli	180	10,78	4,533	2,186	313	,030	Bekar	135	9,62	4,836	Bütçe Hizmetleri Çatışma	Evli	180	6,27	3,008	,295	313	,769	Bekar	135	6,16	3,203	Genel Hizmet Uzlaşma	Evli	180	57,42	13,871	-,138	313	,891	Bekar	135	57,64	15,402	Öğrenci Hizmet Uzlaşma	Evli	180	15,42	4,213	-1,366	313	,173	Bekar	135	16,07	4,134	İşgören Hizmet Uzlaşma	Evli	180	18,80	4,915	-1,523	313	,129	Bekar	135	19,71	5,674	Bütçe Hizmet Uzlaşma	Evli	180	11,63	3,121	-,084	313	,933
Öğrenci Hizmetleri Çatışma	Evli	180	8,40	4,091	1,811	313	,071																																																																																
	Bekar	135	7,60	3,581				İşgören Hizmetleri Çatışma	Evli	180	10,78	4,533	2,186	313	,030	Bekar	135	9,62	4,836	Bütçe Hizmetleri Çatışma	Evli	180	6,27	3,008	,295	313	,769	Bekar	135	6,16	3,203	Genel Hizmet Uzlaşma	Evli	180	57,42	13,871	-,138	313	,891	Bekar	135	57,64	15,402	Öğrenci Hizmet Uzlaşma	Evli	180	15,42	4,213	-1,366	313	,173	Bekar	135	16,07	4,134	İşgören Hizmet Uzlaşma	Evli	180	18,80	4,915	-1,523	313	,129	Bekar	135	19,71	5,674	Bütçe Hizmet Uzlaşma	Evli	180	11,63	3,121	-,084	313	,933	Bekar	135	11,66	3,494								
İşgören Hizmetleri Çatışma	Evli	180	10,78	4,533	2,186	313	,030																																																																																
	Bekar	135	9,62	4,836				Bütçe Hizmetleri Çatışma	Evli	180	6,27	3,008	,295	313	,769	Bekar	135	6,16	3,203	Genel Hizmet Uzlaşma	Evli	180	57,42	13,871	-,138	313	,891	Bekar	135	57,64	15,402	Öğrenci Hizmet Uzlaşma	Evli	180	15,42	4,213	-1,366	313	,173	Bekar	135	16,07	4,134	İşgören Hizmet Uzlaşma	Evli	180	18,80	4,915	-1,523	313	,129	Bekar	135	19,71	5,674	Bütçe Hizmet Uzlaşma	Evli	180	11,63	3,121	-,084	313	,933	Bekar	135	11,66	3,494																				
Bütçe Hizmetleri Çatışma	Evli	180	6,27	3,008	,295	313	,769																																																																																
	Bekar	135	6,16	3,203				Genel Hizmet Uzlaşma	Evli	180	57,42	13,871	-,138	313	,891	Bekar	135	57,64	15,402	Öğrenci Hizmet Uzlaşma	Evli	180	15,42	4,213	-1,366	313	,173	Bekar	135	16,07	4,134	İşgören Hizmet Uzlaşma	Evli	180	18,80	4,915	-1,523	313	,129	Bekar	135	19,71	5,674	Bütçe Hizmet Uzlaşma	Evli	180	11,63	3,121	-,084	313	,933	Bekar	135	11,66	3,494																																
Genel Hizmet Uzlaşma	Evli	180	57,42	13,871	-,138	313	,891																																																																																
	Bekar	135	57,64	15,402				Öğrenci Hizmet Uzlaşma	Evli	180	15,42	4,213	-1,366	313	,173	Bekar	135	16,07	4,134	İşgören Hizmet Uzlaşma	Evli	180	18,80	4,915	-1,523	313	,129	Bekar	135	19,71	5,674	Bütçe Hizmet Uzlaşma	Evli	180	11,63	3,121	-,084	313	,933	Bekar	135	11,66	3,494																																												
Öğrenci Hizmet Uzlaşma	Evli	180	15,42	4,213	-1,366	313	,173																																																																																
	Bekar	135	16,07	4,134				İşgören Hizmet Uzlaşma	Evli	180	18,80	4,915	-1,523	313	,129	Bekar	135	19,71	5,674	Bütçe Hizmet Uzlaşma	Evli	180	11,63	3,121	-,084	313	,933	Bekar	135	11,66	3,494																																																								
İşgören Hizmet Uzlaşma	Evli	180	18,80	4,915	-1,523	313	,129																																																																																
	Bekar	135	19,71	5,674				Bütçe Hizmet Uzlaşma	Evli	180	11,63	3,121	-,084	313	,933	Bekar	135	11,66	3,494																																																																				
Bütçe Hizmet Uzlaşma	Evli	180	11,63	3,121	-,084	313	,933																																																																																
	Bekar	135	11,66	3,494																																																																																			

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan katılımcıların Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda İşgören Hizmetleri Çatışma alt boyutunda evliler lehine grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunurken diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tablo 4.21: Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısı Faktörüne Göre Değerlendirilmesi

<i>f</i> , \bar{x} ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Genel Hizmet Çatışma	15-30	63	29,33	14,372	G.Arası	1882,890	3	627,630	3,651	,013
	31-45	57	27,74	10,183	G.İçi	53459,281	311	171,895		
	46-60	105	33,89	12,129	Toplam	55342,171	314			
	61 ve üzeri	90	32,93	14,820						
	Toplam	315	31,59	13,276						
Öğrenci Hizmetleri Çatışma	15-30	63	6,95	4,372	G.Arası	150,589	3	50,196	150,589	,014
	31-45	57	7,47	2,765	G.İçi	4612,382	311	14,831		
	46-60	105	8,57	3,739	Toplam	4762,971	314			
	61 ve üzeri	90	8,60	4,167						
	Toplam	315	8,06	3,895						
İşgören Hizmetleri Çatışma	15-30	63	10,14	5,328	G.Arası	148,574	3	49,525	2,276	,080
	31-45	57	9,11	3,121	G.İçi	6767,711	311	21,761		
	46-60	105	11,09	4,572	Toplam	6916,286	314			
	61 ve üzeri	90	10,20	5,071						
	Toplam	315	10,29	4,693						
Bütçe Hizmetleri Çatışma	15-30	63	5,33	3,497	G.Arası	132,188	3	44,063	4,788	,003
	31-45	57	5,58	2,052	G.İçi	2862,257	311	9,203		
	46-60	105	6,95	2,768	Toplam	2994,444	314			
	61 ve üzeri	90	6,40	3,470						
	Toplam	315	6,22	3,088						
Genel Hizmet Uzlaşma	15-30	63	60,89	14,895	G.Arası	2335,334	3	778,445	3,789	,011
	31-45	57	60,46	12,588	G.İçi	63899,351	311	205,464		
	46-60	105	54,27	13,736	Toplam	66234,686	314			
	61 ve üzeri	90	57,08	15,595						
	Toplam	315	57,51	14,524						
Öğrenci Hizmet Uzlaşma	15-30	63	16,95	4,401	G.Arası	183,037	3	61,012	3,568	,014
	31-45	57	16,16	3,427	G.İçi	5317,706	311	17,099		
	46-60	105	14,90	4,166	Toplam	5500,743	314			
	61 ve üzeri	90	15,44	4,311						
	Toplam	315	15,70	4,185						
İşgören Hizmet Uzlaşma	15-30	63	19,95	5,572	G.Arası	293,858	3	97,953	3,623	,013
	31-45	57	19,95	4,299	G.İçi	8408,714	311	27,038		
	46-60	105	17,83	5,165	Toplam	8702,571	314			
	61 ve üzeri	90	19,77	5,481						
	Toplam	315	19,19	5,265						
Bütçe Hizmet Uzlaşma	15-30	63	12,76	3,573	G.Arası	189,207	3	63,069	6,146	,000
	31-45	57	12,14	2,560	G.İçi	3191,257	311	10,261		
	46-60	105	10,69	2,978	Toplam	3380,463	314			
	61 ve üzeri	90	11,66	3,532						
	Toplam	315	11,64	3,281						

Tablo 4.21’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan katılımcıların Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının okulda çalışan öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda İşgören Hizmetleri Çatışma alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 4.22: Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Okuldaki Ö. S. (i)	Okuldaki Ö. S. (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Genel Hizmet Çatışma	15-30	31-45	1,596	2,397	,931
		46-60	-4,552	2,089	,194
		61 ve üzeri	-3,600	2,154	,426
	31-45	15-30	-1,596	2,397	,931
		46-60	-6,149*	2,157	,045
		61 ve üzeri	-5,196	2,219	,142
	46-60	15-30	4,552	2,089	,194
		31-45	6,149*	2,157	,045
		61 ve üzeri	,952	1,883	,968
	61 ve üzeri	15-30	3,600	2,154	,426
		31-45	5,196	2,219	,142
		46-60	-,952	1,883	,968
Öğrenci Hizmetleri Çatışma	15-30	31-45	-,521	,704	,908
		46-60	-1,619	,614	,045
		61 ve üzeri	-1,648	,633	,041
	31-45	15-30	,521	,704	,908
		46-60	-1,098	,634	,393
		61 ve üzeri	-1,126	,652	,395
	46-60	15-30	1,619	,614	,045
		31-45	1,098	,634	,393
		61 ve üzeri	-,029	,553	1,000
	61 ve üzeri	15-30	1,648	,633	,041
		31-45	1,126	,652	,395
		46-60	,029	,553	1,000
Bütçe Hizmetleri Çatışma	15-30	31-45	-,246	,555	,978
		46-60	-1,619*	,483	,012
		61 ve üzeri	-1,067	,498	,207
	31-45	15-30	,246	,555	,978
		46-60	-1,373	,499	,058
		61 ve üzeri	-,821	,514	,466
	46-60	15-30	1,619*	,483	,012
		31-45	1,373	,499	,058
		61 ve üzeri	,552	,436	,658
	61 ve üzeri	15-30	1,067	,498	,207
		31-45	,821	,514	,466
		46-60	-,552	,436	,658

Genel Hizmet Uzlaşma	15-30	31-45	,433	2,620	,999
		46-60	6,622*	2,284	,040
		61 ve üzeri	3,811	2,355	,455
	31-45	15-30	-,433	2,620	,999
		46-60	6,189	2,358	,078
		61 ve üzeri	3,378	2,426	,586
	46-60	15-30	-6,622*	2,284	,040
		31-45	-6,189	2,358	,078
		61 ve üzeri	-2,811	2,059	,602
	61 ve üzeri	15-30	-3,811	2,355	,455
		31-45	-3,378	2,426	,586
		46-60	2,811	2,059	,602
Öğrenci Hizmet Uzlaşma	15-30	31-45	,794	,756	,776
		46-60	2,048*	,659	,023
		61 ve üzeri	1,508	,679	,179
	31-45	15-30	-,794	,756	,776
		46-60	1,253	,680	,337
		61 ve üzeri	,713	,700	,792
	46-60	15-30	-2,048*	,659	,023
		31-45	-1,253	,680	,337
		61 ve üzeri	-,540	,594	,843
	61 ve üzeri	15-30	-1,508	,679	,179
		31-45	-,713	,700	,792
		46-60	,540	,594	,843
İşgören Hizmet Uzlaşma	15-30	31-45	,005	,951	1,000
		46-60	2,124	,829	,049
		61 ve üzeri	,186	,854	,997
	31-45	15-30	-,005	,951	1,000
		46-60	2,119	,855	,108
		61 ve üzeri	,181	,880	,998
	46-60	15-30	-2,124	,829	,049
		31-45	-2,119	,855	,108
		61 ve üzeri	-1,938	,747	,083
	61 ve üzeri	15-30	-,186	,854	,997
		31-45	-,181	,880	,998
		46-60	1,938	,747	,083
Bütçe Hizmet Uzlaşma	15-30	31-45	,622	,586	,771
		46-60	2,076*	,510	,001
		61 ve üzeri	1,106	,526	,222
	31-45	15-30	-,622	,586	,771
		46-60	1,455	,527	,057
		61 ve üzeri	,485	,542	,850
	46-60	15-30	-2,076*	,510	,001
		31-45	-1,455	,527	,057
		61 ve üzeri	-,970	,460	,220
	61 ve üzeri	15-30	-1,106	,526	,222
		31-45	-,485	,542	,850
		46-60	,970	,460	,220

Tablo 22’de görüldüğü üzere öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeğinin okulda çalışan öğretmen sayısına göre hangi grup arasında anlamlı farklılık olduğu incelendiğinde çatışma alanlarında Genel Hizmet Çatışma 31-45 öğretmen grubu ile 46-60 öğretmen grubu arasında 31-45 öğretmen grubunda daha fazla çatışma yaşandığı, Öğrenci hizmetlerinde ve bütçe hizmetlerinde ise 15-30 ile 46-60 ve 61 ve üzeri grup arasında olduğu 46-60 ve 61 ve üzeri olan grupların öğrenci hizmetlerinde ve bütçe hizmetlerinde daha çok çatışma yaşadığı görülmüştür. Uzlaşma alanları incelendiğinde Genel Hizmet uzlaşma Öğrenci Hizmet Uzlaşma, İşgören Hizmet Uzlaşma Bütçe Hizmet Uzlaşma alt boyutlarında 15-30 öğretmen grubu ile 46-60 öğretmen grubu arasında olduğu 15-30 öğretmen grubunda daha fazla uzlaşma olduğu görülmüştür.

Tablo 4.23: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği İle Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeği İlişkisi

	Genel Hizmet Çatışma	Öğrenci Hizmetleri Çatışma	İşgören Hizmetleri Çatışma	Bütçe Hizmetler i Çatışma	Genel Hizmet Uzlaşma	Öğrenci Hizmet Uzlaşma	İşgören Hizmet Uzlaşma	Bütçe Hizmet Uzlaşma
Dönüşümcü Liderlik	r	-,155**	-,162**	-,240**	-,168**	,187**	,201**	,315**
	p	,006	,004	,000	,003	,001	,000	,000
	n	315	315	315	315	315	315	315

Tablo 4.23’de görüldüğü üzere dönüşümcü liderlik ölçeği ile Eğitim Kurumlarında çatışma kaynakları ve uzlaşma ölçeği ilişkisi incelendiğinde dönüşümcü liderlik özellikleri ile çatışma alanları arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunurken uzlaşma alanları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç ve Tartışma

Örnekleme grubunu oluşturan katılımcıların okul müdürlerinde algıladıkları dönüşümcü liderlik özelliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini olumlu gördüklerini göstermektedir. Zeren (2007) benzer bir sonuç bulmuş okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini çoğunlukla dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterdiklerini belirlemiştir. Tengilimoğlu, (2005), kamuda çalışan yöneticilerin liderlik özellikleri özeldekilere göre daha düşük bulmuş, Zeren (2007), Çetiner (2008), Çelik (2010) ve Uzer (2010)'in yaptığı araştırmalarda “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri” yüksek bulunmuştur, Güllü (2009)' de araştırma bulgularına göre çalışma grubundaki öğretmenlerin cevapları doğrultusunda okul yöneticilerinin çoğunlukla dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilediklerini bulmuştur. Uzer (2010), öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliğine sahip olduklarını düşündüklerini en çok entelektüel uyarımla ilgili dönüşümcü liderlik özelliği gösterdiklerini ifade etmiştir.

Katılımcılardan kadın öğretmenlerin okul müdürlerini daha yüksek dönüşümcü lider olarak algıladıkları görülmüştür. Bu sonuca benzer şekilde Eryılmaz (2006), Zeren (2007), Bilir (2007) ve Yılmaz (2010) tarafından yapılan araştırmalarda anlamlı farkın var olduğu tespit ederken Keleş (2009), Çelik (2010), Oğuz (2011) ve Yıldırım (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da anlamlı fark görülmemiştir.

Katılımcıların okul müdürlerinde algıladıkları dönüşümcü liderlik özellikleri yaşlarına göre hangi grup arasında anlamlı farklılık olduğu incelendiğinde 41-50 yaş grubu ile diğer gruplar arasında olduğu 20-30 yaş grubunun ve 31-40 yaş grubunun daha yüksek puana sahip oldukları görülmüştür. Yaş ilerledikçe okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarının düştüğü görülmüştür. Bu araştırmadan farklı olarak Eryılmaz (2006) tarafından yapılan çalışmada da anlamlı düzeyde farkın görülmediği ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların okul müdürlerinde algıladıkları dönüşümcü liderlik özellikleri kıdemlerine göre hangi grup arasında anlamlı farklılık olduğu incelendiğinde 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar ile diğer gruplar arasında olduğu, 11-15 yıl olan grubun okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarının düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya benzer şekilde Şahin'in (2006), müdürlerin dönüşümcü liderlik özelliklerini göstermelerine ilişkin öğretmen algıları branşlarına, okul müdürlerinin yöneticilik eğitimi almalarına, Eğitim Kurumlarında ki görev sürelerine ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu araştırmadan farklı olarak mesleki kıdem değişkeni ele alındığında Eryılmaz (2006), Keleş (2009) Oğuz (2011) tarafından yapılan araştırmalarda da anlamlı düzeyde farkın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların Dönüşümcü Liderlik Ölçeği puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Katılımcılardan bekar öğretmenlerin okul müdürlerini daha yüksek dönüşümcü lider olarak algıladıkları görülmüştür. Bu sonuca benzer şekilde Köse ve diğ. (2004) tarafından yapılan araştırmada bekârların evlilerden daha fazla yenilik arayışı içinde oldukları bulunmuştur. Katılımcıların görev değişkenine göre öğretmenlerin müdür yardımcılara kıyasla okul müdürlerini daha yüksek dönüşümcü lider olarak algıladıkları görülmüştür. Katılımcıların lisans mezunu olan öğretmenlerin yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerini daha yüksek dönüşümcü lider olarak algıladıkları görülmüştür. Bu bulguya benzer şekilde Oğuz'un (2011) araştırmasında ise öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığını belirlemiştir. Katılımcıların 31-45 ve 46-60 öğretmen grubu ile 61 ve üzeri grup arasında olduğu ve 31-45 ve 46-60 öğretmen olan grupların okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarının düşük olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların Genel Hizmet Çatışma alt boyutunda düşük düzeyde çatışma yaşandığı, Öğrenci Hizmetleri Çatışma alt boyutunda düşük düzeyde çatışma yaşandığı, İşgören Hizmetleri Çatışma alt boyutunda düşük düzeyde çatışma yaşandığı, Bütçe Hizmetleri Çatışma alt boyutunda düşük düzeyde çatışma yaşandığı, Genel Hizmet Uzlaşma alt boyutunda orta düzeyde uzlaşma yaşandığı, Öğrenci Hizmet Uzlaşma alt boyutunda orta düzeyde uzlaşma yaşandığı, İşgören Hizmet Uzlaşma alt boyutunda orta düzeyde uzlaşma yaşandığı, Bütçe Hizmet Uzlaşma alt boyutunda orta düzeyde uzlaşma yaşandığı belirlenmiştir. Çatışmanın

düşük olmasının olumlu olarak değerlendirilmesi mümkündür. Okullarda çatışmaya neden olan faktörler çatışmaya sebep olan bireysel nedenler ise algılama farklılıkları, iletişim engelleri, ortak değer ve görüşlerin yokluğu, değişen koşulların öngördüğü yeni nitelikler ve personeldeki farklılıklar şeklinde sıralanabilir (Ada ve Küçükali, 2009; Baysal ve Kovancı, 2008; Ertürk, 2009; Şimşek ve Çelik, 2008; Turan, 2014).

Katılımcıların Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının cinsiyet, yaş, kıdem, okuldaki çalışma süresi, görev, mezuniyet, değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Oğuz (2007) kullanılan çatışma yönetme stratejisinin kıdem, yaş, cinsiyet vb. değişkenlerce farklılaştığını tespit etmiştir.

Katılımcıların Eğitim Kurumlarında Çatışma Kaynakları ve Uzlaşma Ölçeğinin Puanlarının medeni durum değişkenine göre İşgören Hizmetleri Çatışma alt boyutunda evliler lehine grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunurken diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Katılımcıların Genel Hizmet Çatışma 31-45 öğretmen grubu ile 46-60 öğretmen grubu arasında 31-45 öğretmen grubunda daha fazla çatışma yaşandığı, Öğrenci hizmetlerinde ve bütçe hizmetlerinde ise 15-30 ile 46-60 ve 61 ve üzeri grup arasında olduğu 46-60 ve 61 ve üzeri olan grupların öğrenci hizmetlerinde ve bütçe hizmetlerinde daha çok çatışma yaşadığı görülmüştür. Uzlaşma alanları incelendiğinde Genel Hizmet uzlaşma Öğrenci Hizmet Uzlaşma, İşgören Hizmet Uzlaşma Bütçe Hizmet Uzlaşma alt boyutlarında 15-30 öğretmen grubu ile 46-60 öğretmen grubu arasında olduğu 15-30 öğretmen grubunda daha fazla uzlaşma olduğu belirlenmiştir.

Dönüşümcü liderlik ölçeği ile Eğitim Kurumlarında çatışma kaynakları ve uzlaşma ölçeği ilişkisi incelendiğinde dönüşümcü liderlik özellikleri ile çatışma alanları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunurken uzlaşma alanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgular Şirin (2008), Geçmez (2009) ve Uzun (2014)'un çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Müdürlerin dönüşümsel liderlik tarzını ve personel gelişimini, personel motivasyonlarını ve personel disiplinini büyük ölçüde benimsediği bulunmuştur.

Okul liderliğinin altı boyutta; okul vizyonunun paylaşılması ve konsensüs sağlanması, yüksek performans beklentisi, bireyselleştirilmiş destek, entelektüel stimülasyon, modelleme davranışı ve işbirlikçi yapının inşası ve okul kültürünün

güçlendirilmesi olduğu belirlenmiştir. Üçü üst sıralarda yer almıştır. Bunlar, işbirlikçi yapı oluşturmak, okul kültürünü güçlendirmek ve okul vizyonunu paylaşmaktır. Öte yandan, konsensüs oluşturma ve modelleme davranışı ılımlı puana sahipken bireyselleştirilmiş destek nispeten çok düşük bir dereceye sahiptir. Dönüşüm liderliği, personelin misyonun bir parçası olması, personelin yeni girişimlerle gelmesi için teşvik edilmesi, personelin kararlaştırılan standartların ötesinde bir araya gelmesi için meydan okuması, bireysel düzeyde güven, koçluk ve destek oluşturma, görevlerin yanı sıra gücü paylaşması, etik davranması ve okullarını etkili kılmak için başarıların ödüllendirilmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir (Beyene, 2016). Sonuç olarak okul yöneticisinin dönüşümcü özellikleri sistemin en önemli parçası konumunda olan okulu değişime hazır hale getirecek ve eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde başrolü üstlenen öğretmeni destekleyecektir. Okul yöneticisi dönüşümsel özellikleri yönüyle belirli yeterliliklere sahip olmalıdır.

5.2.Uygulayıcılar için Öneriler

1.Araştırma sonucunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerinin öğretmenlerce yüksek düzeyde algılandığı bu durumun çatışmaların giderilmesi, yeniliklerin geliştirilmesi gibi olumlu sonuçları olacağı düşünülmektedir. Bu sebeple okul yöneticilerinin eğitimdeki değişimi yakalayacak yeterlilikte olması gerektiğinden yönetici olarak atanarlara düzenlenen hizmetiçi eğitimlerde liderlik becerilerine ve özellikle dönüşümcülüğe yer verilebilir.

2.Mevcut eğitim yöneticileri için dönüşümsel liderlik özelliklerine yönelik eğitimler verilebilir. Bu eğitimler teoriden çok pratiğe dönük rol model eğitim yöneticilerinin davranışları örnek gösterilerek verilebilir.

3. Okul yöneticilerinin öğretmenleri dönüşümsel yönden motive etmeleri, çalışanları etkilemeleriyle ilgilidir. Bu yönüyle okul yöneticisinin yetkilerinin genişletilmesi daha özgür karar alabilmesinin önünün açılması için mevzuatta gerekli değişikliklerin yapılması yararlı olabilir.

4.Okullarda çatışma alanlarının düşük olması olumlu olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan okul müdürlerinin çatışma oluşturan alanları dikkate almaları ve çözüm yollarını araştırmaları önemlidir.

5.3.Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu alışmamamız milli eğitim bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda yapılmıştır.

1. Bu çalışmanın benzeri özel öğretim kurumlarına bağlı özel İlkokullarda yapılabilir.
2. Bu çalışmanın benzeri Özel öğretim kurumlarına bağlı özel ortaokullarda yapılabilir.
3. Bu çalışmanın benzeri Özel öğretim kurumlarına bağlı özel liselerde yapılabilir
4. Bu çalışmanın bir benzeri ölçekler uyarlanarak Devlet üniversitelerine bağlı fakültelerde yapılabilir.
5. Bu çalışmanın bir benzeri ölçekler uyarlanarak vakıf üniversitelerine bağlı fakültelerde yapılabilir .

KAYNAKÇA

- Acar, H. (2002). *Eğitim Yöneticileri Nasıl Yetiştirilmeli 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*
- Ada, S. (2007). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: PegemA.
- Ada, Ş. ve Küçükali, R. (2009). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Açıkalın, A., Şişman, M. ve Turan, S. (2007). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. Ankara: Pegem A.
- Ağaoğlu, E. (2012). *Çatışma ve Stres Yönetimi-1* Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2547 Açık öğretim Fakültesi Yayını No: 1517
- Arslantaş, H. İ. Ve Özkan, M. (2012). İlköğretim Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarının İncelenmesi *Kastamonu Eğitim Dergisi Mayıs 20(2): 555 - 570*
- Aydın, Ş. ve Özkul, E. (2007). İşyerinde Yaşanan Psikolojik Şiddetin Yapısı Ve Boyutları: 4-5 Yıldızlı Otel İşletmeleri Örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7 (2): 169-186*.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*. 6. Baskı. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- (2007). *Etkili Okul, Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balyer, A. (2015). *School Principals' Transformational Leadership Behaviours And Their Effects On Teacher Commitment*, 1st International Conference on Lifelong Education and Leadership for All , Olomouc, Czech Republic, pp.203-211
- Bass, B. (1999). *Two Decades of Research and Development In Transformational Leadership*
- Bass, B.M. (1996). *A new paradigm of leadership: An inquiry into transformational leadership*. Alexandria, VA: US Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences

- Bass, B. M. (2000). The Future Of Leadership İn Learning Organizations. *Journal of Leadership Studies*, 7(3): 18–40.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel Davranış (3.Baskı)* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bayazit, M; Mannix, EA (2003). Should I stay or should I go? Predicting Team Members İntent To Remain İn The Team.Placed There On Purpose With Unlieing Motives. *Small Group Research*. 32 (3): 290–321.
- Baykal, K. ve Kovancı, A. (2008). Yönetici ve Astlar Arasındaki Anlaşmazlıkların Çözümüne Yönelik Bir Araştırma. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 3 (3): 21-38
- Bayrak, Ç. (2012). *Çatışma ve Stres Yönetimi-1* Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2547 Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1517
- Bedir, E. (2002). “Yirmi birinci Yüzyılda İstihdamın Artan Önemi ve Eğitim-İstihdam İlişkisi”, Endüstri İlişkilerinin Güncel Sorunları Semineri ve Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Toplantısı, 10–13 Mayıs 2002, Ankara.
- Beyene, B. B. (2016) The transformational leadership roles of principals at Ethiopian secondary schools, University of South Africa, Pretoria
- Biçerli, K. (2012). *Çalışma İlişkileri*, Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2550 Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 1520
- Bilir M.E. (2007).*Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Boyacı, A. (2011). *Eğitim Sosyolojisi Açık Öğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı*. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2257 Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 1254
- Bozkurt, Ö., Bozkurt, İ. (2008). İş Tatminini Etkileyen İşletme İçi Faktörlerin Eğitim Sektörü Açısından Değerlendirilmesine Yönelik Bir Alan Araştırılması, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(11): 1-18.2008
- Börü, D. (2007). *İletişim ve kültür. Ramazan Erdem ve Cem Şafak Çukur*, Kültürel Bağlamda Yönetmel-Örgütsel Davranış içinde (387-426). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Brewer C.S., Kovner C.T., Djukic M., Fatehi F., Greene W., Chacko T.P. & Yang Y. (2016). Impact of transformational leadership on nurse work outcomes.

- Journal of Advanced Nursing*. 72 (11): 2879–2893. doi:10.1111/jan.13055. PMID 27346330.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim Eğitim Kurumlarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim* 34(152): 71-86.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (17. Basım). Ankara: Pegem Akademi
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik* Ankara: Anı Yayıncılık.
- (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*, Ankara: Anı Yayıncılık.15-140.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Yıldırma Arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87.
- Ceyhan, E. (2012). *Çatışma ve Stres Yönetimi-1 Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2547 Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 1517*
- Ceylan, M. (2012). *Çatışma ve Stres Yönetimi-1* (Ed. Ceyhan, E) Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2547 Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 1517
- Cambridge (2021) *Conflict*. Dictionary.Cambridge.org. Retrieved 20 March 2021.
- Corissajoy (6 July 2016). *Culture and Conflict*. Beyond Intractability. Retrieved 20 March 2021.
- Creswell , J. W. (2012). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boylston Street, Boston,: Pearson Education, Inc.
- Çağlayan, A. (2002). *İlköğretimlerde Eğitimde Yönetim ve Yönetimde Kalite*, İstanbul, Bilge.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- (2006). *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı* Eğitimciler Birliği Sendikası www.egitimbirsen.org.tr
- Çelik, Ö. (2010). *Okul yöneticilerinin öz bilinç yeterliliği ve dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çetin, G.N ve Beceren E. (2007). Lider Kişilik: Gandhi, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5): 110-132.

- Çetiner, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Burdur İli Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Dökmen, Ü. (2003). *İletişim Çatışmaları ve Empati*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdem, O. ve Dikici, M. (2009). Liderlik ve Kurum Kültürü Etkileşimi. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(29): 198-213.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (11.Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Eroğlu, E. (2013). *İş ve Yaşamda Motivasyon* (Ed. Tuna, Y.) Anadolu Üniversitesi Yayını No: 3022 Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 1974
- Ergüven, S. (2013). *İş ve Yaşamda Motivasyon* (Ed. Tuna, Y.) Anadolu Üniversitesi Yayını No: 3022 Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 1974
- Ergun Özler, N. D. (2013). *Yönetim ve Organizasyon* (Ed. Özalp, İ.) Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2944 Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 1900
- Ertürk, M. (2009). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. (Genişletilmiş 4.Baskı). İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Eryılmaz, F. (2006). *Endüstri meslek lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fındıkçı, İ. (2001). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. (3.baskı), İstanbul: ALFA
- Forsyth, Donelson R. (19 March 2009). *Group Dynamics* (5th ed.). Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning. ISBN 978-0495599524.
- Ganjali F. and Mehdinezhad, V. (2016) Relationship Between High School Principals' Transformational Leadership and Psychological Empowerment *The Social Sciences* 11(23): 5771 - 5775
- Geçmez, T. (2009). *Yöneticilerin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri ile çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişki ve kimya sektöründe bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Türkiye.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve Organizasyon*, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Goleman, D. (2005). *Duygusal Zekâ (Neden IQ 'dan Daha Önemlidir)*. (Çev: B. S. Yüksel), İstanbul: Varlık Yayınları, 29. Basım.
- Goldfien, Jeffrey H.; Robbennolt, Jennifer K. (2007). What if the lawyers have their way? An empirical assessment of conflict strategies and attitudes toward

- mediation styles. *Ohio State Journal on Dispute Resolution*. 22 (2): 277–320.
- Gökçe, B. (1988). *Toplumsal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Gökdağ, R. (2013). *İş ve Yaşamda Motivasyon* Anadolu Üniversitesi Yayını No: 3022 Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 1974
- Güllü, E. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership And The School Principal: A Passing Fancy That Refuses To Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3): 221–239.
- Handford, V., & Leithwood, K. (2013). Why Teachers Trust School Leaders. *Journal of Educational Administration*, 51(2): 194–212.
- Hvidston, D. J., Range, B. G., McKim, C. A., & Mette, I. M. (2015). The Views Of Novice And Late Career Principals Concerning Instructional And Organizational Leadership Within Their Evaluation. *Planning and Changing*, 46(1/2): 109-126.
- İnce, M ve Gül, H. (2005), *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*, Konya: Çizgi Yayıncılık.
- Kahai, S., Jestire, R., & Rui, H. (2013). Effects of transformational and transactional leadership on cognitive effort and outcomes during collaborative learning within a virtual world. *British Journal of Educational Technology*. 44 (6): 969–985. doi:10.1111/bjet.12105.
- Karip, E. (2003). *Çatışma Yönetimi*. (Geliştirilmiş 3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayın
- Keleş, G.Ö. (2009) *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Muğla İli Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Kılıç, S. (2006). *Özel okul öğretmenlerin çatışma yaklaşımları ile çatışmayı yönetme stilleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi.

Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı.

- Kılıç, M. (2001). *Yönetim ve Organizasyon*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği* (10.Baskı). İstanbul: Arıkan Yayıncılık.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Theory and Practice*, 43, 401-422.
- (2006). Liderlik Uygulamalarının İçsel Okul Değişkenleri İle Öğrenci Çıktı Değişkenlerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 48, 503-529.
- Koşar, S. ve Çalık, T. (2011). Okul Yöneticilerinin Yönetimde Gücü Kullanma Stilleri İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4, 581-603.
- Köse, S., Sayar, K., Kaleoğlu, Ü., Aydın, N., Ak, İ., Kırpınar İ., Reeves R.A., Przybeck, T.R., Cloninger C.R. (2004), Mizaç Ve Karakter Envanteri (Türkçe Tcı): Geçerlik, Güvenirliği Ve Faktör Yapısı, *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 14, 107-131.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3): 177–199.
- Mayer, Bernard (27 March 2012). *The Dynamics of Conflict: A Guide to Engagement and Intervention* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Odabaşıoğlu, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları ve çatışma yönetimi stillerine ilişkin öğretmen algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Türkiye.
- Odumeru, J. A., ve Ogbonna, I. G. (2013). Transformational vs. transactional leadership theories: Evidence in literature. *International Review of Management and Business Research*, 2(2): 355-370
- Oğuz, Y. (2007). *Okul müdürlerinin demografik değişkenler ve kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki farklılıklar ve ilişkiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları İle Yöneticilerin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 17(3): 377-403.

- Owen Korkut, F. (2008) *Anne Baba Eğitimi* (Ed. Türküm, S) Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1843 Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 959 Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm*, Ankara: Pegem.
- Önen L. ve Tüzün B. (2005). *Motivasyon* İstanbul: Epsilon.
- Özbek, M. (2004). *Alternatif Uyuşmazlık Çözümü*. Ankara: Yaklaşım Yayınları.
- Özdemir, A. (2012). *Çatışma ve Stres Yönetimi-1* Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2547 Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 1517.
- Özkalp, E. (2013) *Örgütsel Davranış* Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2847 Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 1804
- Özkalp E. ve Kırel Ç. (2010). *Örgütsel Davranış*. B. 4. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Paşaoğlu, D. (2013). *Yönetim ve Organizasyon* (Ed. Özalp, İ.) Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2944 Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 1900.
- Paul, J., Costley, D. L., Howell, J. P., & Dorfman, P. W. (2002). The mutability of charisma in leadership research. *Management Decision*, 40(2): 192–200.
- Silah, M. (2000). *Çalışma Psikolojisi*. Ankara: Selim Kitapevi.
- Sucu, Y (2000) *Yönetimde Öngörü ve Öngörü Yöntemleri*, Ankara: Elit Yayıncılık.
- Şahin, S. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri (İzmir İli Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 30(135): 39-49.
- (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri (İzmir İli Örneği). *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 188-199.
- (2011a). Öğretimsel Liderlik Ve Okul Kültürü Arasındaki İlişki (İzmir İli Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 11(4): 1909-1928.
- Şerif, M. ve Şerif, W. C. (1996). *Sosyal Psikolojiye Giriş I-II*. Mustafa Atakay ve Aysun Yavuz (Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Şirin, E. F. (2008). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ve çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şişman, Y. (2012). *Çalışma İlişkileri*. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2550 Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 1520.
- Şişman, M. (2010) *Eğitim ve Okul Yönetimi* Ankara: Pegem A.
- Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (2008). *Çağdaş Yönetim ve Örgütsel Başarım*. Konya:

Eğitim Kitabevi Yayınları.

- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütsel Davranış*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Şimşek, Ş. (1998). *Yönetim ve Organizasyon*, Konya: Damla Matbaası.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed). Boston: Pearson Education Inc.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58): 274-298.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu Ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 4(14): 1–16.
- Terzi, Ç. (2012). *Çatışma ve Stres Yönetimi-1* (Ed. Ceyhan, E) Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2547 Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 1517
- Tınaz, P. (2011). *İşyerinde Psikolojik Taciz*, İstanbul: Beta
- Towler, Annete. (2020) *How productive leaders gain commitment to their vision and the mission of the organization*. CQ Net. Retrieved 8 December
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1): 66–92.
- Turan, S. (2014). *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma Ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel İletişim*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Türkmen, Ş. (2011). *Okullarda Yönetim Etkinlikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Uzer, M. (2010). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Silivri İlçesi Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uzun, S. (2014). *İlkokul yöneticilerinin liderlik davranışları ile çatışma yönetim biçimlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Türkiye
- Ünlü, S. (2013). *İş ve Yaşamda Motivasyon* (Ed. Tuna, Y.) Anadolu Üniversitesi Yayını No: 3022 Açık Öğretim Fakültesi Yayını No: 1974
- Yıldırım, Y. (2013). *İlkokul yöneticilerinin yöneticilik etkililikleri ile çatışmayı yönetim biçimlerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması* İstanbul,

- Kadıköy örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Türkiye.
- Yıldırım, S. (2013). *Üniversitelerin beden eğitimi ve spor ile ilgili akademik birimlerinde dönüşümcü liderlik ve örgüt kültürü tipleri arasındaki ilişkinin analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, H. (2011). *Güçlendirici Liderlik*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Yılmaz, L. (2010). *Halk eğitim merkezi yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (İstanbul ili Anadolu Yakası Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğit, A. (1996). *İlköğretim Eğitim Kurumlarında yöneticilerle öğretmenler arasında örgütsel çatışma kaynakları. (Ankara İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zeren, H. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile bu okullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Zineldin, M. (2017). "Transformational leadership behavior, emotions, and outcomes: Health psychology perspective in the workplace". *Journal of Workplace Behavioral Health*. 32: 14–25.

Ekler

Sayın Meslektaşım,

Bu anket; ortaöğretim Eğitim Kurumlarında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemeye yönelik olarak yapılan tez çalışması kapsamında hazırlanmıştır. Anket formundaki bilgiler sadece tez çalışmasında kullanılma amaçlıdır, verilecek cevaplar gizli tutulacaktır. İsim belirtmenize gerek yoktur. İlginiz için teşekkür ederim.

Cinsiyet	<input type="checkbox"/> Bay <input type="checkbox"/> Bayan
Yaş	<input type="checkbox"/> 20 -30 yaş <input type="checkbox"/> 31-40 yaş <input type="checkbox"/> 41-50 yaş <input type="checkbox"/> 51 yaş ve üstü
Mesleki Kıdem	<input type="checkbox"/> 1-5 yıl <input type="checkbox"/> 6-10 yıl <input type="checkbox"/> 11-15 yıl <input type="checkbox"/> 16 yıl ve üstü
Görev yaptığınız kurumdaki çalışma süreniz	<input type="checkbox"/> 1-5yıl <input type="checkbox"/> 6-10yıl <input type="checkbox"/> 11- 15 yıl <input type="checkbox"/> 16- 20 yıl <input type="checkbox"/> 21 yıl ve üstü
Medeni Durumu	<input type="checkbox"/> Evli <input type="checkbox"/> Bekar
Çalışma Konumunuz	<input type="checkbox"/> Müdür <input type="checkbox"/> Müdür yardımcısı <input type="checkbox"/> Öğretmen
Mezuniyet Türünüz	<input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora
Okulunuzdaki Öğretmen Sayısı	<input type="checkbox"/> 15-30 <input type="checkbox"/> 31-45 <input type="checkbox"/> 46-60 <input type="checkbox"/> 61 ve üzeri

	Her zaman	Çoğunlukla	Ara sıra	Nadiren	Hiç
1. Bizim en iyi performansımızı göstermemizde ısrarlıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Problemlerin çözümünde bize yardımcı olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Önerilerimizi uygular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Amaçları belirlerken fikrimizi alır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Örgüt hedeflerini gerçekleştirme sürecinde kişisel gelişimimizi değerlendirmemiz için bizleri cesaretlendirir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Kurumu topyekûn hedefe yönlendirir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Otoritesini astlarının üstlenmesine müsaade eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Empati kurabilir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Problemlere farklı açılardan yaklaşmamızı sağlar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Hedeflere ulaşmada bizlere örnek olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Kişisel ihtiyaçlarımızı önemser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Önerilerimize olumlu yaklaşır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Gelişme ihtiyacımızı karşılamak için imkanlar dahilinde kaynak sağlar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Okulun öğreten ve öğrenen bir kurum olmasına çalışır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Farklılıklarımızı ortaya koymamıza yardımcı olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Öğretim yılı içinde mesleki performansımızı değerlendirir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Yaratıcılığıyla değişimi destekler.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Doğru kararlara varmada bize güvenir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Herkesin kendi fikrini benimsemesini ister.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Örgütte kendimizi rahat hissetmemize yardımcı olur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Bize karşı açık davranır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Hedeflere ulaşmada kapasitemizi zorlamamızı ister.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Kişisel sorunlarımızla ilgilenir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Performansımızı yükseltebilmemizi sağlayacak kaynak temin eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Bireysel farklılıklarımıza önem verir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Önceki başarı(ları)mızı geçmemiz konusunda ısrarlıdır.	()	()	()	()	()
27. Kendi gücümüzün ve liderlik potansiyelimizin farkına varmamıza çalışır.	()	()	()	()	()
28. Problem çözerken yaratıcılığımızı kullanmalarını teşvik eder.	()	()	()	()	()
29. İşin üzerine cesaretle gitmemizi sağlar.	()	()	()	()	()

EĞİTİM KURUMLARINDA YÖNETİCİLERLE ÖĞRETMENLER ARASINDAKİ ÇATIŞMA ALANLARI ÖLÇEĞİ

Aşağıda, okullarda yöneticilerle-öğretmenler arasında ilişki bozukluğu yaratan bazı konular sıralanmıştır. İlişki bozukluğu yaratan bu konularda, yöneticilerle-öğretmenler arasında ne derece bir çatışma olduğunu size uygun seçeneği işaretleyerek (x) belirleyiniz.

SORU	SORULAR	Hiç	Çok Az	Az	Orta	Çok	Pek Çok
1	Öğretmenlerin özlük işlerinin yapılmasında						
2	Hizmet içi eğitime öğretmen seçmede						
3	Eğitim araç gereç yetersizliği						
4	Lavaboların yetersizliğinde						
5	Tuvaletlerin yetersizliğinde						
6	Laboratuar yetersizliğinde						
7	Oyun alanı yetersizliği						
8	Okul kütüphanesinin yetersizliği						
9	Okulunun temizlik işlerinde						
10	İşlik ve dersliğin temizlik işlerinde						
11	Okuldaki harcamaların yetersiz olmasında						
12	Çevrenin Korunmasında						
13	Rehberlik hizmetlerinde						
14	Öğretmene tahkikat açılmasında						
15	Araç gereç donanımının satın alınmasında						
16	Dersliğin yetersizliğinde						
17	Koridorun darlığında						
18	Dersliğin donatılmasında						
19	Dersliğin badana ve boyasında						
20	Isıtma konusunda						
21	Derslik seçmede						

22	Okuldaki harcamaların dengesiz olmasında						
23	Mazeret izni almada						
24	Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler konusunda						
25	Öğrenci sağlık işlerinde						
26	Boş geçen derslerin doldurulmasında						
27	Öğrenci beslenmesinde						

28	Öğretmenlerin özlük işlerinin yapılmasında						
29	Hizmet içi eğitime öğretmen seçmede						
30	Eğitim araç gereç yetersizliği						
31	Lavaboların yetersizliğinde						
32	Tuvaletlerin yetersizliğinde						
33	Laboratuar yetersizliğinde						
34	Oyun alanı yetersizliği						
35	Okul kütüphanesinin yetersizliği						
36	Okulunun temizlik işlerinde						
37	İşlik ve dersliğin temizlik işlerinde						
38	Okuldaki harcamaların yetersiz olmasında						
39	Çevrenin Korunmasında						
40	Rehberlik hizmetlerinde						
41	Öğretmene tahkikat açılmasında						
42	Araç gereç donanımının satın alınmasında						
43	Dersliğin yetersizliğinde						
44	Koridorun darlığında						
45	Dersliğin donatılmasında						
46	Dersliğin badana ve boyasında						
47	Isıtma konusunda						
48	Derslik seçmede						
49	Okuldaki harcamaların dengesiz olmasında						
50	Mazeret izni almada						
51	Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler konusunda						
52	Öğrenci sağlık işlerinde						
53	Boş geçen derslerin doldurulmasında						
54	Öğrenci beslenmesinde						

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler: İlkokulu Kırşehir’de okudu. Ortaokul ve liseyi Kırşehir Yunus Emre Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde okudu. 1993 yılında liseden mezun oldu. Aynı yıl İlahiyat Fakültesini kazandı. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nden 1998 yılında mezun oldu. Yüksek Lisans Eğitimi Sabahattin Zaim Üniversitesinde Eğitim Yönetimi alanında tamamladı. İlkokul, ortaokul, Anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi, imam hatip ortaokulu, imam-hatip lisesi, fen lisesi gibi çeşitli okullarda öğretmenlik, müdür yardımcılığı ve müdürlük görevlerinde bulundu. Hâlen İstanbul Esenler Kazım Karabekir İmam Hatip Ortaokulunda Müdür olarak görevine devam etmektedir. Evli ve iki çocuk babasıdır.