



Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

**İLK VE ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ  
STİLLERİ İLE BENLİK SAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ**

Ezgi Nurbahar ŞANLI GÜNEŞ

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2019

İLK VE ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ İLE  
BENLİK SAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Ezgi Nurbahar ŞANLI GÜNEŞ

Danışman

Doç. Dr. Ahmet AKBABA

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

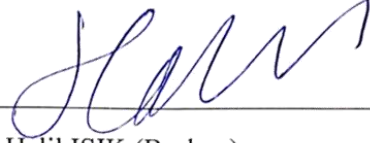
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

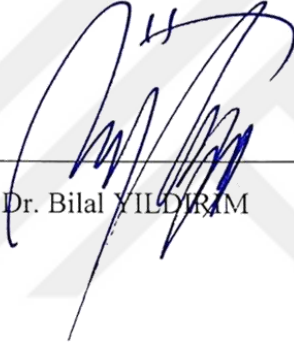
Van, 2019

## KABUL VE ONAY

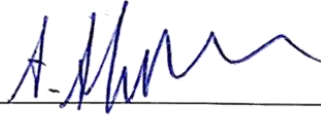
Ezgi Nurbahar ŞANLI GÜNEŞ tarafından hazırlanan “İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 26.04.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Halil IŞIK (Başkan)



Doç. Dr. Bilal YILDIRIM



Doç. Dr. Ahmet AKBABA (Danışman)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Fuat TANHAN

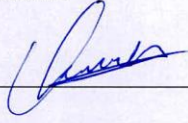
Enstitü Müdürü

**BİLDİRİM**

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporum sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun ..... Yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

26.04.2019



Ezgi Nurbahar ŞANLI GÜNEŞ

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, kıymetli bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana yol gösterici ve destek olan, değerli bilgilerini benimle paylaşan, kendisine ne zaman danışsam bana kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle bana faydalı olabilmek için elinden gelenden fazlasını sunan, her sorun yaşadığımda hangi saatte ve günde olursa olsun yanına çekinmeden gidebildiğim, arayabildiğim, bana verdiği değerli bilgilerden faydalanacağımı düşündüğüm kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Ahmet AKBABA'ya;

Tez yazım sürecinde bana desteklerini, güler yüzünü, samimiyetini esirgemeyen sabırla bana destek olan eşim Volkan GÜNEŞ'e, bu süreçte çoğu zaman ilgilenemediğim biricik kızım Mavi GÜNEŞ'e, anne ve babama en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

## ÖZET

ŞANLI GÜNEŞ, Ezgi Nurbahar, *İlk Ve Ortaokul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Van, 2019

Çalışma, Antalya ilinde ilk ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırma evrenini Antalya ilindeki ilk ve ortaokulları yöneticileri, çalışma evrenini ise Serik ve Manavgat ilçeleri ilk ve ortaokul yöneticileri oluşturmaktadır. Serik ve Manavgat ilçelerinde 179 resmi ilk ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinden 241 kişinin katılımı ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Trakya Üniversitesi Benlik Saygısı Ölçeği (TÜBSÖ)” ve “Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma testi, t-testi, tek yönlü Anova testi, Tukey testi kullanılmıştır. Anlamlılık testinde 0.05 düzeyi esas alınmıştır.

Araştırma verilerinin analizi sonucunda yöneticilerinin kullanmış oldukları çatışma yönetim stilleri ve benlik saygıları belirlenmiştir. Okul müdürlerinin kullanmış oldukları çatışma yönetim stilleri ve benlik saygısı ölçek değerleri; yaş, cinsiyet, branş, hizmet yılı, yönetici olarak hizmet yılı, okuldaki öğretmen ve destek personeli sayısı gibi değişkenler arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Bununla birlikte, okul müdürlerinin benlik saygısı ölçek değerleri ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda okul müdürlerinin yaş, cinsiyet, branş, hizmet yılı, yönetici olarak hizmet yılı, okuldaki öğretmen ve destek personeli sayısı gibi değişkenler çatışma yönetim stratejileri ile benlik saygısı arasında farklılıklar bulunmuştur.

### **Anahtar Kelimeler**

Çatışma, Çatışma Yönetim Stili, Benlik, Benlik Saygısı.

## ABSTRACT

ŞANLI GÜNEŞ, Ezgi Nurbahar, *Examining the relationship between conflict management styles and self-esteem of primary and secondary school administrators*, Master Thesis, Department of Educational Sciences, Van, 2019

The study was conducted to determine the relationship between conflict management styles and self-esteem of school administrators working in primary and secondary schools in Antalya province.

The research universe is composed of the primary and secondary school managers in Antalya province and the study universe consists of the primary and secondary school managers in Serik and Manavgat districts. In Serik and Manavgat districts, research was carried out with the participation of 241 people from the school administrators working in 179 official primary and secondary schools. In the research, the entire universe was tried to be reached. In research as a data collection tool “personal information form”, “Trakya University self-esteem scale” and “Rahim organizational conflict Scale” were used. Research, Data Analysis, Percentage, arithmetic mean, standard deviation, t-test, one-way ANOVA test, Tukey test was used. The significance level was based on 0.05 level.

As a result of the analysis of research data, conflict management styles and self-esteem of the managers have been determined. Conflict management styles and self-esteem scale values used by school principals; age, gender, branch, year of service, year of service as administrator, income group, number of teachers and support staff at school were analyzed. However, the relationship between self-esteem scale values and conflict management styles of school principals was analyzed. As a result of the analysis of the research data, variables such as age, gender, branch, year of service, year of service as administrator, graduate education status, income group, number of teachers and support staff at school, management-related education, conflict management strategies and self-esteem were found to be different.

### **Key Words:**

Conflict, Conflict Management Style, Self-Concept, Self-Esteem

## İÇİNDEKİLER

<b>KABUL VE ONAY .....</b>	<b>i</b>
<b>TEŞEKKÜR .....</b>	<b>iii</b>
<b>ÖZET.....</b>	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER .....</b>	<b>vi</b>
<b>TABLolar DİZİNİ .....</b>	<b>ix</b>
<b>ŞEKİLLER DİZİNİ .....</b>	<b>xi</b>
<b>1. BÖLÜM:GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Araştırmanın Problemi .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2. Araştırmanın Amaçları ve Alt Amaçları .....</b>	<b>4</b>
<b>1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....</b>	<b>5</b>
<b>1.4. Araştırmanın Önemi.....</b>	<b>5</b>
<b>2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....</b>	<b>8</b>
<b>2.1. Çatışmanın Kavramı .....</b>	<b>8</b>
<b>2.2. Çatışma Türleri.....</b>	<b>9</b>
2.2.1. Çatışmanın Niteliğine Göre Sınıflama .....	9
2.2.2. Çatışmanın Ortaya Çıkış Şekline Göre Sınıflama .....	10
2.2.3. Çatışmayı Taraflar Açısından Sınıflama .....	11
2.2.4. Çatışmanın Organizasyon İçindeki Yerine Göre Sınıflama .....	13
<b>2.3. Çatışmalara Neden Olan Faktörler.....</b>	<b>14</b>
2.3.1. İletişime İlişkin Faktörler .....	14
2.3.2. Organizasyonel Yapıya İlişkin Faktörler.....	16
2.3.3. Bireysel Davranışlara İlişkin Faktörler .....	18
<b>2.4. Çatışma Evreleri .....</b>	<b>18</b>
<b>2.5. Çatışmanın Sonuçları .....</b>	<b>21</b>
<b>2.6. Çatışma Yönetimi .....</b>	<b>23</b>
<b>2.7. Çatışma Yönetim Stilleri.....</b>	<b>24</b>
<b>2.8. Çatışma Yönetimi İle İlgili Yaklaşımlar.....</b>	<b>28</b>
2.8.1. Geleneksel Yaklaşım .....	28
2.8.2. Davranışçı Yaklaşım .....	29



2.8.3. Etkileşimci/Çağdaş Yaklaşım.....	29
<b>2.9. Okul Yöneticileri ve Çatışma Yönetimi .....</b>	<b>30</b>
<b>2.10. Kimlik, Benlik .....</b>	<b>32</b>
<b>2.11. Benlik Saygısının Gelişimi.....</b>	<b>35</b>
2.11.1. Çocukluk Döneminde Benlik Saygısının Oluşumu .....	36
2.11.2. Ergenlik Döneminde Benlik Saygısının Gelişimi.....	36
2.11.3. Yetişkinlik Döneminde Benlik Saygısının Gelişimi.....	37
<b>2.12. Düşük ve Yüksek Benlik Saygısı.....</b>	<b>38</b>
2.12.1. Yüksek ve Düşük Benlik Saygısına Sahip Bireylerin Özellikleri .....	40
<b>2.13. Meslek Yaşamındaki Benlik Saygısı ve Okul yöneticilerinde Benlik Saygısının Önemi .....</b>	<b>42</b>
<b>2.14. Yapılan Araştırmalar .....</b>	<b>44</b>
<b>3. BÖLÜM: YÖNTEM.....</b>	<b>49</b>
3.1. Araştırma Modeli.....	49
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi .....	49
3.3. Veri Toplanması ve Analizi.....	50
<b>4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>54</b>
<b>4.1. Katılımcı Özellikleri .....</b>	<b>54</b>
<b>4.2. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stilleri.....</b>	<b>56</b>
<b>4.3. Okul Yöneticilerine İlişkin Değişkenler İle Çatışma Yönetimi Arasındaki İlişki.....</b>	<b>57</b>
4.3.1. Cinsiyet ve Çatışma Yönetimi.....	57
4.3.2. Yaş ve Çatışma Yönetimi .....	57
4.3.3. Branş ve Çatışma Yönetimi.....	59
4.3.4. Meslekte Geçen Süre ve Çatışma Yönetimi .....	61
4.3.5. Meslekte Yönetici Olarak Geçirilen Süre ve Çatışma Yönetimi.....	62
4.3.6. Okuldaki Destek Personeli ve Çatışma Yönetimi .....	64
<b>4.4. Okul Yöneticilerin Benlik Saygısına İlişkin Bulgular .....</b>	<b>65</b>
<b>4.5. Okul Yöneticilerine İlişkin Değişkenler İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişki.....</b>	<b>67</b>
4.5.1. Cinsiyet ve Benlik Saygısı.....	68
4.5.2. Branş ve Benlik Saygısı.....	69

4.5.3. Yaş ve Benlik Saygısı.....	70
4.5.4. Meslekte Geçen Süre ve Benlik Saygısı.....	70
4.5.5. Meslekte Yönetici Olarak Geçen Süre ve Benlik Saygısı.....	71
4.5.6. Okuldaki Destek Personeli ve Benlik Saygısı.....	72
<b>4.6. Çatışma Yönetim Stilleri İle Benlik Saygısı İlişkisi.....</b>	<b>72</b>
<b>5. BÖLÜM: SONUÇ.....</b>	<b>75</b>
<b>5.1. Öneriler.....</b>	<b>78</b>
5.1.1. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler.....	78
5.1.2. Araştırmacıya Yönelik Öneriler.....	79
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>80</b>
<b>Uygulamaya İlişkin Gerekli İzinler.....</b>	<b>89</b>
Ölçek kullanma izni.....	89
Ölçek uygulama izni.....	2
<b>Anket Soruları.....</b>	<b>3</b>
<b>Özgeçmiş.....</b>	<b>7</b>

## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 1.</b> Katılımcı dağılımları .....	49
<b>Tablo 2.</b> Çatışma yönetim stillerine ait alt boyutlar ve madde.....	51
<b>Tablo 3.</b> Örgütsel çatışma ölçek değerleri.....	51
<b>Tablo 4.</b> Çatışma yönetim stilleri ve güvenilirlik analizi .....	51
<b>Tablo 5.</b> Trakya Üniversitesi benlik saygısı ölçek değerleri .....	52
<b>Tablo 6.</b> Benlik saygısı ölçeği maddeler .....	52
<b>Tablo 7.</b> Benlik saygısı ölçeği güvenilirlik analizi .....	52
<b>Tablo 8.</b> Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerleri .....	53
<b>Tablo 9.</b> Katılımcı özellikleri .....	54
<b>Tablo 10.</b> Çatışma yönetim stilleri alt boyutları betimsel istatistikler ve sonuçları .....	56
<b>Tablo 11.</b> Çatışma yönetim stillerinin cinsiyete göre dağılımı ve betimsel istatistikleri	57
<b>Tablo 12.</b> Çatışma yönetim stilleri yaş gruplarına göre betimsel istatistikler ve Anova testi sonuçları .....	58
<b>Tablo 13.</b> Çatışma yönetim stilleri branşlara göre betimsel istatistikler ve Anova testi sonuçları.....	60
<b>Tablo 14.</b> Çatışma Yönetim Stilleri Meslekte Geçen Sürelere Göre Betimsel İstatistikler ve Anova Testi Sonuçları .....	62
<b>Tablo 15.</b> Çatışma yönetim stilleri meslekte yönetici olarak geçirilen sürele göre betimsel istatistikler ve Anova testi sonuçları.....	63
<b>Tablo 16.</b> Çatışma yönetim stilleri meslekte geçirilen süre gruplarına Tukey testi sonuçları .....	63
<b>Tablo 18.</b> Çatışma yönetim stilleri okuldaki destek personeli sayılarına göre betimsel istatistikler ve Anova testi sonuçları .....	64
<b>Tablo 19.</b> Benlik saygısı ölçeğine ilişkin veriler .....	65
<b>Tablo 20.</b> Benlik saygısı ölçeği ortalama, standart sapma ve ölçek değerleri.....	67
<b>Tablo 21.</b> Benlik saygısı ölçeği puanları cinsiyet gruplarına göre betimsel istatistikler .....	68
<b>Tablo 22.</b> Cinsiyet ve benlik saygısı T-testi .....	69
<b>Tablo 23.</b> Benlik saygısı ölçeği puanları branş gruplarına göre betimsel istatistikler ve Anova testi istatistikleri.....	69

<b>Tablo 24.</b> Benlik saygısı ölçeği puanları yaş gruplarına göre betimsel istatistikler ve Anova testi istatistikleri.....	70
<b>Tablo 25.</b> Benlik saygısı ölçeği puanları meslekte geçen sürelerle göre betimsel istatistikler ve Anova testi istatistikleri .....	71
<b>Tablo 26.</b> Benlik saygısı ölçeği puanları meslekte yönetici olarak geçen sürelerle göre betimsel istatistikler ve Anova testi istatistikleri .....	71
<b>Tablo 28.</b> Benlik saygısı ölçeği puanları okuldaki destek personeli sayılarına göre betimsel istatistikler ve anova testi istatistikleri.....	72
<b>Tablo 29.</b> Benlik saygısı ölçeği ve çatışma yönetim stilleri arasındaki korelasyon analizi .....	73



## ŞEKİLLER DİZİNİ

<b>Şekil 1.</b> Benlik saygısı ile ilgili olumlu olumsuz maddeler ve ortalamaları .....	66
<b>Şekil 2.</b> Benlik saygısı ile ilgili olumlu olumsuz maddeler sayı doğrusu gösterim .....	67
<b>Şekil 3.</b> Benlik saygısı ölçeğine ilişkin bulgular .....	68



# 1. BÖLÜM

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın çıkış noktasını oluşturan problem durumu ortaya konulmuş, ayrıca ilgili kuramsal çerçeveye, araştırmanın amacı ve önemine, araştırmanın problemine ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

### 1.1. Araştırmanın Problemi

Okullar algıları, tutumları, kişilikleri, duyguları, değerleri, yaşam biçimleri ve tarzları birbirinden farklı bireylerin bir araya gelerek belirli amaçların gerçekleştirildiği yapılardır. Bu yapılarda bir araya gelen bireyler karşılıklı ilişki, iletişim, etkileşim, işbirliği, rekabet ve çatışma gibi birçok faaliyet aynı anda yürütülmektedir. Toplumların en önemli örgütlerinden biri okuldur. Okul formal bir örgüt olup öğrenciye eğitim sistemin temel hedefleri ve prensipleri yolunda, istenilen bilgi, beceri ve davranışların bilimsel yollarla kazandırıldığı yapılardır. Bu kapsamda okul, önce kişiliğin şekillendiği, kalıcı davranış değişikliklerinin oluşturulduğu bir yerdir. Okullar aynı zamanda birçok grubun (öğrenci, öğretmen, veli, okul müdürü, diğer iç ve dış paydaşlar) ortak bir amaç çerçevesinde birleştiği yapılardır. Okullarda birçok bakımdan farklı grupların bir araya gelmesi ve ortak amaç doğrultusunda oluşturulması ve yönetilmesi görevini yürüten okul müdürleri ortak amaçlarla iç ve dış paydaşları şekillendirmektedir. Burada okul müdürleri yöneticilik rolü ile birlikte aynı zamanda liderlik rolünü de üstlenmektedirler. Okulların ortak amaçlar çerçevesinde yönetilmesi, okul yöneticilerinin etkililiği ve verimliliği ile doğrudan ilişkilidir Bridge (2003:1), eğitim kurumlarının yönetilmesinin rastlantılara bırakılmaması gerektiğini ifade etmiştir. Okul müdürlerinin tutum ve davranışları, kişilikleri, benlik saygıları, meslek, benlik saygıları, mesleki deneyimleri okul işleyişine doğrudan etki etmektedir. Okul müdürleri okul sisteminde ortaya çıkan ve çıkması muhtemel çatışmalarla karşı karşıya kalması durumunda, çatışmaları yönetme stili okul sisteminin işleyişine doğrudan etki edecektir. Okul müdürlerinin kullanmış olduğu çatışma yönetim stilleri genel olarak tümleştirme, ödün verme, uzlaşma ve hükmetme olarak ele alınabilir. Okul müdürlerinin çatışmaları yönetirken kullanmış olduğu çatışma yönetim stilleri, aslında okul müdürlerinin benlik saygıları ile doğrudan ilişkilidir. Okul müdürlerinin çatışma

durumunda nasıl bir tepki göstereceği, olaylara nasıl yaklaşacağı, sistemi aksatmadan ortaya çıkan sorunları nasıl çözeceği performansını, iş doyumunu etkileyen önemli bir durumdur. Bununla birlikte okul müdürlerinin kendini nasıl gördüğü ve algıladığı da okul sistemi içinde birçok etkiyi beraberinde getirmektedir. Bu etkiler temel olarak benlik ile ilgili etkilerdir. Göngör (1989), benlik ile ilgili bireyin kendi kişiliğini nasıl gördüğü ile ilgili bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Bireyde benlik kavramının gelişimi ile uyum ve sürekliliği benlik saygısına bağlıdır.

Okullardaki sosyal yapılar ve sosyal ilişkiler, birçok nedene bağlı olarak çatışmaların ortaya çıkmasını kaçınılmaz ve doğal kılmaktadır. Okul gibi sosyal yapılarda birçok birey, çatışmanın neden olacağı fiziksel, psikolojik, sosyal saldırılardan uzak kalmak ya da sosyal nedenlerle çatışmaya girmekten kaçınır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü okullarda çatışmaların ortaya çıkması, çatışmaların yönetilememesi beraberinde birçok sorunu getirmektedir. Ortaya çıkan çatışmaların veya ortaya çıkması muhtemel çatışmaların sağlıklı bir süreç içerisinde yönetilmesi önem arz etmektedir. Bu noktada çatışma yönetiminde özellikle okul yöneticilerini önemli görevler düşmektedir. Okul yöneticileri çatışma yönetimi konusunda nasıl bir yol izledikleri, çatışma yönetim sürecinin etkili olmasında önemli bir konumda bulunmaktadır. Çatışma yönetimi konusunda üç ayrı düşünce geliştirilmiştir. Bunlardan ilki geleneksel görüş olup çatışmanın örgüt için yıkıcı, düzeni ve işleyişi bozucu, çalışanlar arasındaki ilişkileri bozan, iş doyumunu ve verimini düşüren, kaçılması gereken bir konu olarak ele almışlardır. Örgüt içinde çatışmanın varlığı, yöneticinin ve çalışanlarının beceriksizliği ve faydasızlığı olarak değerlendirilir (Özgan, 2006:16). Bu nedenle çatışmanın önlenmesi, ortaya çıkmışsa hemen yok edilmesi gerekmektedir. Çatışma kullanışlı amaçlara hizmet etmez, çünkü yöneticilerin dikkatini başka yöne çeker ve enerji kaynaklarını baltalar (Savran, 2009:6). Robbins (1994:222), çatışmayı zayıf iletişim, bireyler arasında açıklık ve güven olmaması, yöneticilerin çalışanların gereksinimlerine ve isteklerine uygun davranmamasının bir sonucu olduğunu ve işlevsel olmadığını belirtmiştir.

Okullarda çatışmaların varlığı geleneksel görüş bağlamında değerlendirildiğinde okul yöneticisi/leri, öğretmen/ler, veli/ler, öğrenciler ve diğer destek personellerinin kendi görev alanları ile ilgili işlerin aksamasına veya hiç yerine getirilememesine neden

olabilir. Bu noktada çatışma veya çatışmaların ortaya çıkmadan önce önlenmesi, ortaya çıkmışsa etkili bir biçimde yönetilmesi gerekmektedir. Kılınç (1985:108)'a göre, çatışmanın yaratıcılığı ve verimliliği arttırıcı yönünü dikkate almayan bu yaklaşım günümüzde geçerliliğini yitirmiştir. İkinci görüş ise davranışsal görüş olup çatışmanın bireyler ve gruplar arası farklılıklardan meydana geldiğini, çatışmanın ortadan kaldırılmasının bu farklılıkları ortadan kaldırmak olduğunu, çatışmanın yıkıcı olmadığını, toplumsal amaçların yerine getirilmesine katkı sağlayacağını öne sürer. Bu görüşe göre, çatışmanın yok edici etkilerinin varlığı kadar yapılandırıcı etkileri de mevcuttur (Bursalıoğlu, 1991:22). Örgüt içinde soruna sebep olan bireyler ve gruplar arasında yapılan ayrımlar, örgüt içinde zıtlamalara ve yarışmalara sebep olur. (Gümüseli, 1994:31). Bu görüşe göre fikir ayrılıklarının zararlı olmadığını aksine örgüt yararına olumlu sonuçlar ortaya çıkarabileceğini savunur. (Özgan, 2006:17). Bireyler arası ilişkiler okulun başarısızlığında sosyal güçlerin önemi ile toplumdaki çatışmanın yaratıcı yönünün ihmal edilmesinde büyük etken olmuştur (Gümüseli, 1994:31). Çatışmaları çözebilenin üç yolunun hükmetme, uzlaşma ve birleştirme olduğunu ifade edilmektedir. Üçüncü görüş ise etkileşimci/çağdaş görüş olup çatışmanın örgütlerde kaçınılmaz olduğunu ve şiddeti artan çatışmanın çözülmesi gerektiğini savunur. Balcı (1995:146), çatışmanın olmamasının anormal karşılandığını, Gümüseli (1994:34), gereğinden fazla olan çatışmanın bir çözüme kavuşturulmasının zorunlu olduğunu, Atay (2001:22) ve Savran (2009:6) uyumlu, barışçıl, sakin ve işbirliği içindeki durağan bir yapıya sahip örgütlerde değişim ve yeniliği destekleyeceği düşüncesiyle çatışmanın teşvik edilmesi gerektiğini öne sürer.

Çatışma yönetimi ile yaklaşımlar ile birlikte ortaya çıkan çatışmaların hangi yönetim stratejisi kullanılarak yönetildiği de bu önem arz etmektedir. Yöneticilerinin çatışma öncesi ve çatışma sonrası kullanmış olduğu çatışma yönetim stilleri kaçınma, hükmetme, uzlaşma, işbirliği ve uyma stratejileri olarak sınıflandırılır (alıntılayan Rahim, 1983; Gümüseli, 1994:67; Acar, 2006:35; Ertürk, 2000:138; Açıkgöz, 2009:35; Örs, 2015:66; Özgan, 2006:49; Karcıoğlu ve Alioğulları, 2012:222; Uzun, 2014:66; Bal, 2008:32; Şimşek ve Çelik, 2012:274). Okul yöneticileri, okulun tüm sorunlarını çözmek ve okul ortamında ki çeşitli uyuşmazlıkları çatışma yöntemlerini kullanarak çözmek zorundadır.



Okul ortamlarında ortaya çıkan çatışmalarla ilgili Yiğit (2015:17), okul yöneticilerinin, yöneticilik ve liderlikle ilgili özellerini kullanarak, başarılı bir şekilde yönetmesi gerektiğini, okul örgütüne bir dinamizm sağlayacak bilgi ve beceriye sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Okul yöneticileri ortaya çıkan veya çıkması muhtemel çatışmaları çözmek için okul paydaşlarının gayretlerini ve çabalarını aynı noktada birleştirmelidir. Tam bu noktada Özden (2013), okul müdürleri de dahil tüm çalışanların ne için çabaladıklarının farkında olmaları gerektiğini belirtmiştir. Tüm bunlardan hareketle okul müdürlerinin meslekleri gereği sürdürmek zorunda oldukları görevleri yerine getirebilmesi için okul öğretmenler, yardımcı destek personelleri, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşlar ile sağlıklı ve dengeli bir iletişim kurmalıdır. Eğer okul müdürleri dengeli ve sağlıklı bir iletişim süreci kuramazlarsa çatışma kaçınılmaz olmaktadır. Çatışmanın ortaya çıkması genel olarak bir sorun olarak kabul edilmekle birlikte çatışma sürecinin nasıl yönetildiği de önemli hale gelmektedir. Bu noktada okul müdürleri ve diğer paydaşlarla ortaya çıkan çatışma noktasında, bu durumu nasıl yöneteceği, hangi çatışma stilini kullanacağı önemli hale gelmektedir. Ayrıca kullanılan çatışma yönetim stili ile benlik saygıları arasında ilişki de önemlidir. Bu bağlamda yapılan bu araştırmada, İlk ve ortaokul yöneticilerinin benlik saygısı ile çatışma yönetime stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

## 1.2. Araştırmanın Amaçları ve Alt Amaçları

Çalışmanın amacını ilkökul ve ortaokullarında görev yapan yöneticilerin çatışma yönetim stillerinin nasıl bir dağılım gösterdiği, benlik saygılarının düzeyleri ve çatışma yönetim stilleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi oluşturmaktadır.

- 1) Okul yöneticilerin çatışma stilleri nasıldır?
- 2) Okul yöneticilere ilişkin bazı değişkenlerle çatışma yönetimi arasında ilişki;
  - a) Cinsiyet,
  - b) Yaş,
  - c) Branş
  - d) Meslekte geçen süre,
  - e) Meslekte yönetici olarak geçen süre,
  - f) Okuldaki destek personeli, ilişki var mıdır?
- 3) Okul Yöneticilerin benlik saygısı ne düzeydedir?

- 4) Okul yöneticilere ilişkin bazı değişkenlerle benlik saygısı arasında;
  - a) Cinsiyet,
  - b) Yaş,
  - c) Branş
  - d) Meslekte geçen süre,
  - e) Meslekte yönetici olarak geçen süre,
  - f) Okuldaki destek personeli, ilişki var mıdır?
- 5) Okul Yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri ve benlik saygısı arasında anlamlı ilişki var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmanın uygulanmasında karşılaşılabilecek sınırlılıklara aşağıda ifade edilmiştir.

- 1) Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma kapsamına alınan okul yöneticileri, Antalya il genelindeki devlet ilk ve ortaokullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcıları ile sınırlıdır.
- 3) Elde edilen bulgular ve sonuçlar okul yöneticileri ve yardımcılarının algıları ile sınırlıdır.
- 4) Araştırmacı yeterince İngilizce bilemediği için İngilizce kaynaklar taranamamıştır.
- 5) Kullanılan ölçeklerin, ölçülmek istenen niteliği hedeflediği ve ölçtüğü varsayılmıştır.

### 1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminin yereldeki uygulayıcı birimlerinin başında okullar yer almaktadır. Merkez teşkilatının eğitim politikaları, ulusal ve yerel düzeydeki uygulamaları yerel birimlerdeki okullar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Okul yöneticilerinin yereldeki uygulamaları ve mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve tüm kaynakları etkin, verimli kullanmaları sistemin aksamadan yürütmesine olanak sağlamaktadır. Teknolojik ve sosyal yönden hızla gelişen dünya karşısında eğitim sisteminin durağan kalması imkansızdır. Eğitim ve öğretimin yeterli düzeyde olabilmesi için eldeki kaynaklar verimli ve etkili bir şekilde kullanılmalıdır. Eğitim öğretimin

ikinci basamağı olan ilkokul ve ortaokul dönemi, çocukların okul hayatına ve toplumsal yaşama attıkları ilk adımdır. Atılan bu adımın sağlıklı bir şekilde işlemesi etkili bir okula, etkili bir okul için etkili bir yönetime ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimin sistemin ve okul yönetiminin işlerlik kazanması yukarıda ifade edilen etmenlerin dışında birçok etmene bağlıdır. Eğitim sistemi genel olarak sosyal bir sistem olarak ele alınırsa sistemin; öğretmen, öğrenci ve eğitim programından oluştuğu söylenebilir. Bu üç öge, eğitim sistemini yönlendiren, biçimlendiren en önemli olgulardır (Arıca, 1999:18). Belirtilen bu üç öge arasında öğretmenin, öğrenci ve eğitim programlarını etkileme gücünün ön planda olduğu ifade edilebilir. Öğrenci, eğitimi sırasında öğretmenle ve onun düzenlediği çevre ile etkileşimde bulunmaktadır (Saracaloğlu,1992:3).

Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki yeri ve önemi büyüktür. Günümüzde öğretmenlik mesleği, yaşamın her alanını etkileyen teknolojik, toplumsal ve diğer gelişmeler, öğretmenlik mesleğinin de içeriğini, toplumsal konumunu ve statüsünü, değerlerini doğrudan etkilemektedir. Bursalıoğlu (1994:43), “kalkınan bir memleket ve ulus olarak bizim toplumumuzda öğretmenin rolü gitgide artmakta, buna karşılık çeşitli nedenlerle statüsü azalmaktadır” ifadelerini ortaya atmıştır. Başaran (1996:114) ise bir meslek mensubunun mesleğinde başarılı olup doyuma ulaşabilmesi için mesleğin gereklerine inanması, mesleği için gerekenleri bilmesi ve uygulaması zorunlu olduğunu belirtmiştir.

Eğitim sistemin belirlenen amaç ve hedeflere uygun olarak ulaşılmasında öğretmenlerin bilgi ve becerileriyle birlikte mesleğe yönelik tutum, davranış ve algıları da önem taşımaktadır. Öğretmenlerin mesleki benliklerinin ve mesleki benlik saygılarının yüksek düzeylerde olması, öğrencileri ve eğitim sistemini harekete geçiren bir lokomotif görevini üstlenmelerini sağlayacaktır. Bununla birlikte öğretmenlerin lokomotif rolünü üstlenmeleri etkili bir okul yönetimin sağlanmasıyla gerçekleştirilebilir. Etkili bir okul yönetimi eğitim sisteminde, sistemin yapı taşlarının harekete geçirilmesi ve sürekliliğin sağlanmasında önemli bir konumda bulunmaktadır. Yönetim kademesinde düşük benlik saygısı geliştirmiş okul yöneticileriyle belirlenen amaç ve hedeflere ulaşılmasını zorlaştırmaktadır.

Eğer bir yönetici kendini tanıyıp, neler yapabileceği konusunda potansiyelinin farkındaysa, bulunduğu kurumu en güzel şekilde temsil edecektir. Aynı zamanda okul

yöneticisi kurumda meydana gelen çatışmaları tanımlayıp türlerine göre çözüm yöntemleri geliştirebiliyorsa, çatışmaları fırsata dönüştürebilecektir.

Bu çalışmanın sonucunda ki veriler doğrultusunda ilk ve ortaokul kurumlarında ki yöneticiler meydana gelen çatışmaları uygun şekilde yönetip, okul yararına uygun kararların alınmasında yardımcı olacağı düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeylerini saptamak ve çatışma yönetme stillerine olan etkisini incelemek açısından bu çalışma rehber olacaktır.

Çalışma dört bölümden oluşmakta olup ilk bölümde çatışma, çatışma türleri, çatışmaya neden olan faktörler, çatışma evreleri ve çatışma sonuçları üzerinde durulmuştur. Çalışmanın ikinci bölümünde, çatışma yönetimi, çatışma yönetim stratejileri, çatışma ile ilgili yaklaşımlar, okul yöneticileri ve çatışma ve çatışma yönetim stilleri, benlik ve ilgili kavramlar, benlik saygısının gelişimi, düşük ve yüksek benlik saygısı, meslek yaşamında benlik saygısı ve meslek yaşamındaki benlik saygısı ve okul yöneticileri için benlik saygısının önemi başlıkları açıklanmıştır. Çalışmanın son bölümünde ise benlik saygısı ölçeği ve davranış biçimleri ölçeği uygulama sonuçları çeşitli değişkenlerle karşılaştırmalı analiz edilmiştir.

## 2. BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ilk olarak çatışma kavramı, çatışma türleri, çatışmaya neden olan faktörler, çatışma evreleri, çatışmanın sonuçları aktarılmıştır. Ayrıca çatışma yönetim stratejileri, çatışma yönetimi ile ilgili yaklaşımlar ve okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri üzerinde durulmuştur. İkinci olarak benlik, benlik ile ilgili kavramlar açıklanmış ve akabinde benlik saygısının gelişimi, düşük ve yüksek benlik saygısı, meslek yaşamında benlik saygısı ve okul yöneticilerinin benlik saygılarının önemi üzerinde durulmuştur. Son olarak çatışma yönetim stratejileri ve benlik saygısı ile ilgili yapılan çalışmalar ele alınmıştır.

#### 2.1. Çatışmanın Kavramı

Çatışma kavramı yaşamın her alanında sıkça karşılaşılan ve çoğu zaman insanların çatışma olgusunu yönetmek için yeni yol ve yöntemler geliştirdiği bir süreç yönetimini ifade eder. Sürecin nasıl yönetileceği konusu çatışma sonrası hangi sonucun ortaya çıkacağına belirlendiği bir aşamadır. Çatışma olgusu nerdeyse tüm organizasyonların üzerinde durduğu ve örgütün devamını sağlamanın ön koşulu olduğu söylenebilir. “Çatışma iki ya da daha fazla birey arasında çeşitli nedenlerden kaynaklanan anlaşmazlık olarak tanımlanabilmektedir” (Erçetin, 2000:377).

Çatışma kavramının gündelik hayattaki kullanımına baktığımızda genellikle; arbede, şiddet, kavga, anlaşmazlık ve düşünce farklılıkları gibi anlamlar yüklendiği görülür. Böyle geniş ve farklı anlamların yüklendiği çatışma kavramı, mikro bir bakış açısıyla kişisel farklılıklardan başlayan, tartışma, kızma, arbede, şiddetten devam eden, terör ve savaş gibi makro boyutlara ulaşan çok geniş bir kavramdır. Çatışma, yönetim ile birlikte ekonomi, antropoloji, siyasal bilimler, sosyoloji ve psikoloji gibi bilimlerin de üzerinde duran oldukça geniş bir kavram olduğu için, kesin ve net bir tanımlama yapmak mümkün olmamaktadır. Robbins (2001:21) çatışmayı tanımlarken çatışmanın gücün, kaynakların veya toplumsal pozisyonun azlığına ve değişen değer yargılarına dayandığını belirtmiş ve her türlü karşı koyma ve karşılıklı olumsuz ilişki olarak tanımlamıştır. Erdoğan (1999:146) çalışmasında ise bireylerin duygu ve davranışlarına ön planda tutarak çatışmayı tanımlamıştır. bu tanımlamadan hareketle Uysal (2004:9)

çatışmayı "kişinin içinde bulunduğu sosyal ortam ve zaman diliminde istemedikleri ile karşı karşıya kalması ve bir sonuç için zorlanması halinde gerçekleştirdiği davranış, ulaştığı duygusal yapı" olarak ifade etmiştir. Can (1999:305) ise çatışmayı farklı platform ve seviyelerde ortaya çıkan ve bir alternatifi tercih etmede bireyin ya da bir grubun zorlukla karşılaşması ve bunun sonucu olarak karar verme mekanizmalarının bozulması olarak tanımlanmıştır. Genel olarak Şimşek (2002:208), "örgüt içinde iki veya daha fazla kişi ya da grup arasında kıt kaynakların paylaşılması veya görevlerin dağıtımı ile yine bu kişi veya gruplar arasındaki statü, amaç, değer ya da algı farklılıklarından kaynaklanan anlaşmazlık veya uyuşmazlık" olarak ifade etmiştir.

Çatışma kavramının; uyuşmazlık, savaş, zıtlasma gibi eş anlamları da sözlüklerde karşımıza çıkmaktadır. Farklı görüşler arasında davranışlarda, etkinliklerde ve ilişkilerde uyuşmazlık olarak tabir edilen çatışma kavramı için ortak bir tanım yapılamamıştır. Çatışma olgusu, uzmanlar tarafından farklı açılardan bakılması sebebiyle ortak bir tanım bulmak zorlaşmaktadır (Eroğlu, 1992: 4) . Çatışma kavramının kesin ve belirgin bir tanımının yapılamamasının sebeplerine baktığımızda, çatışma türleri ve çatışma kaynaklarındaki farklılıkların olduğunu görülmektedir.

## 2.2. Çatışma Türleri

Çatışma birçok alanı içine alan ve üzerinde birçok tanımlama yapılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Çatışma türlerini Koçel (2007:507), niteliğine, ortaya çıkış şekline, taraflar açısından ve organizasyon içindeki yerine göre sınıflandırmıştır. Çatışmanın sınıflandırılması alt başlıklarda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

### 2.2.1. Çatışmanın Niteliğine Göre Sınıflama

Çatışmalar niteliğine göre sınıflandırılırken ön planda tutulması gereken temel odak çatışmanın ortaya çıkaracağı sonuçtur. Buna göre çatışma niteliğine göre sınıflandırılırken, amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesine katkıda bulunuyor mu veya amaç ve hedeflere ulaşmaya katkı sağlamayarak organizasyondaki farklı sorunların ortaya çıkmasına mı neden oluyor? Sorusu ve bu sorulara verilen cevaplar çatışmanın niteliğini ortaya çıkarmaktadır.

Çatışma niteliğine göre, işlevsel ve işlevsel olmayan olmak üzere iki şekilde sınıflandırılabilir (Uğurlu, 2001:23; Özgan, 2006:18; Acar, 2006:23; Koçel, 2007:5007; Açıkgöz, 2009:30; Örs, 2015:58). Organizasyonda ortaya çıkan çatışma amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlıyorsa, canlılık ve hareketlilik kazandırarak yenilik ve değişimlerin gerçekleştirilmesini kolaylaştırıyorsa işlevsel bir çatışmadan söz edilebilir. İşlevsel çatışmayı Açıkgöz (2009:31), örgütün verimliliğinin artırılmasına katkı sağlayan ve örgütlerdeki gruplar arasında yaşanan olumlu bir çatışma olarak ifade edilmiştir. Koçel (2007:507) ise amaçların gerçekleşmesine katkıda bulunan çatışmalar olarak ifade etmiştir.

Genel olarak işlevsel çatışmayı, örgütsel yeniliği teşvik ederek, rekabetçi enerjiyi ve yaratıcılığı geliştiren, örgüt verimine ve örgütün hedeflerinin gerçekleştirilmesine olumlu katkılar sağlayan çatışma olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte örgütün amaç ve hedeflerine ulaşmasını engelleyen, örgütte işbirliği ve yardımlaşmayı azaltan, örgüt içi ilişkilerin bozulup sorunların artmasına neden olan çatışmalardan da söz edilebilir. Bu çatışmalar olumsuz ve yıkıcı etkileri nedeniyle işlevsel olmayan çatışmalar olarak da isimlendirilir. İşlevsel olmayan çatışmalar örgütleri birçok yönden etkilemektedir. Uğurlu (2001:24), örgütlerde bu çatışmaların sürekli olmasının kararların gecikerek verilmesi veya verilememesi vb. nedenleri beraberinde getirdiğini ve örgüt performansını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

### 2.2.2. Çatışmanın Ortaya Çıkış Şekline Göre Sınıflama

Çatışmanın ortaya çıkış şekline göre çatışmanın sınıflandırılmasında her bir çatışmanın çatışma süreci aşamasını bir çatışma türü olarak kabul eden bir sınıflandırmadır. Kılıç (2001:88) ve Gümüşeli (1994:57), çatışmaları ortaya çıkış şekline dört başlık altında ifade etmişlerdir. Bunlar; gizli (potansiyel), algılanan, hissedilen ve açık çatışmadır.

Gizli (potansiyel) çatışma, çatışma için gerekli koşulların varlığını ifade eder. Gümüşeli (1994:57), amaçlar içindeki farklılıklar ve yetersiz kaynaklar için rekabet gibi nedenlerden oluşan çatışmaları içerdiği ifade edilmiştir.

Algılanan çatışma, çatışma sebepleri oluşmadığı halde, tarafların çatışmacı davranışları algılama durumlarıdır. Farklı bir ifadeyle çatışma olduğu halde çatışmanın algılanmaması olarak da ifade edilebilir (Gümüşeli, 1994:58; Demirci, 2002:20).

Hissedilen çatışma, çatışma ortaya çıkmadan önceki evresidir. Bu evre çatışmanın ortaya çıkmasındaki gerekli duygusal oluşumun tamamlandığı aşamadır. Çatışma sırasındaki tarafların hislerini ifade eden bölümdür. Çatışma halindeki bireyler olaylar karşısında kaygılı, kızgın, öfkeli, patlamaya hazırlardır. (Gümüşeli, 1994: 57).

Açık çatışma ise gizli, algılanan ve hissedilen çatışmalardan sonraki evre olup çatışmaların eyleme dönüştüğü, tarafların karşı karşıya geldiği aşamadır. Gümüşeli (1994: 58), bu aşamada karşılıklı tartışma yaşayarak , fiziki kuvvet aşamasına kadar gelinebileceğini belirtmiştir.

### 2.2.3. Çatışmayı Taraflar Açısından Sınıflama

Çatışmayı tanımlarken çatışmanın tarafları açısından sınıflandırma birçok türe ayrılarak sınıflandırılmıştır. Ertürk (2013:616), örgütlerde çatışmanın insana has bir durum olduğunu ancak örgütsel yapının sadece onun içinde var olan bireylerden ibaret olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca bireylerin içinde buldukları gruplar ve bölümlerinde yer aldığını, bundan dolayı bir bağımsız örgütün diğer örgütlerle de çatışma yaşayabileceğini söylemiştir. Tüm bunlardan hareketle çatışmayı dört gruba ayırmıştır. Ertürk çatışmayı bireyler arası çatışmalar, gruplar arası çatışmalar, bölümler arası çatışmalar ve örgütler arası çatışmalar olarak sınıflandırmıştır. Diğer bir sınıflandırma Stones'in yaptığı beşli gruplandırmadır (Can, 2005:378). Buna göre çatışmalar; kişilerin kendi içlerindeki, kişiler arası, kişiler arası ve gruplar arası, grup-iççi ve gruplar arası çatışmalar ile örgütler arası çatışmalar olarak gruplandırmıştır. Bu çalışmalardan biri de Koçel (2007)'in yapmış olduğu sınıflandırmadır. Koçel (2007:508) çatışmayı tanımlarken çatışmayı taraflar açısından beş gruba ayırarak incelemiştir. Çatışma taraflar açısından sınıflandırılacak olursa; kişi içi çatışma, kişiler arası çatışma, kişiler ve grupların çatışması, gruplar arası çatışma ve örgütler arası çatışma olmak üzere beş başlık altında ele alınabilir (Koçel, 2007:508).

*Kişi İçi Çatışma;* Bireyin kendisine yüklenen iş ve sorumlulukların, beklentilerin neler olduğundan emin olamayıp ikilemler yaşaması veya yapabileceğinden daha fazla



iş ve sorumluluk yüklenmesi gibi durumlarda gözlenebilen bir olgudur. Bireyin kişinin hangi işi yapmasının daha faydalı olacağını bilmemesi ve belirsizlikler olduğu durumlarda ya da işin bazı gerekleri diğerleriyle farklılaştığında, ya da yapabileceğini düşündüğünden daha fazlası istenildiğinde meydana çıkar (Kılıç, 2007:105).

*Kişiler Arası Çatışma;* Örgütler arasında en çok karşılaşılan çatışma türü bireyler arası çatışma türü as-üst çatışmaları ile kurmay komuta yöneticileri arasındaki kişisel anlaşmazlıklardan meydana gelen çatışmalardır (Gürel ve Gürüz, 2009:254; Ertürk, 2013:617). Bireyler çoğu zaman yalnız çalışma imkanı bulamazlar ve genelde; aynı ortamda veya konuda birlikte hareket etmek durumunda kalırlar. Bu ortak çalışma alanlarında bulunan kişiler, bireysel farklılıklardan dolayı kendi aralarında duygu, düşünce, görüş, tercih vb. konularda farklı yönelimlerde bulunabilirler. Örgüt içindeki çatışmalar çoğunlukla kişilik farklılıklarından meydana gelmektedir. (Şimşek ve Çelik, 2012:274). Kişiler arası çatışmaların en belirgin örnekleri; ast –üst ilişkisinin bulunduğu alanlarda, aynı hiyerarşi içinde bulunan bireyler arasında, emir-komuta yöneticileri arasında gözlemlenebilir.

*Kişiler ve Grupların Çatışması;* Bu tür çatışmalar, örgüt içindeki bireylerin diğer bireylere veya gruplara uyguladıkları baskıları içermektedir. Bu baskıları uygulayanlar, diğerlerine kendi norm ve standartlarını benimsetip, kabul ettirmeyi amaçlar (Şimşek ve Çelik, 2012:274). Bireyler gündelik veya iş hayatlarında bir grup üyesi olabilir veya bir grupta etkileşim içinde olmak zorunda kalabilir. Böyle bir durumda; birey, grup tarafından çeşitli kuralları kabullenmeye zorlanabilir veya birey gruba farklı kuralları uygulamaya çalışabilir. Bunların doğal sonucu olarak birey ve grup arasında çeşitli çatışmalar yaşanabilir. Örgüt içinde biçimsel olarak bölümler arasında düşünce planlama ve uygulama yolları bakımından veya bazen duygusal açıdan çatışmalar ortaya çıkabilir (Gürel ve Gürüz, 2009:254).

*Gruplar Arası Çatışma;* Örgüt içinde ortak bölüm yöneticileriyle ilişkili olan gruplar olabilir ve bu gruplar her zaman kendi içerisinde tam bir bütünlük sağlayamayabilir. Bunun yanında bölümler içerisinde de benzer duygu, düşünce, zevk ve tercih vb. konulardaki benzerlik ve farklılıklardan kaynaklı gruplaşmalar da olabilir. Örgütlerde en çok ve yaygın şekilde rastlanan ve ele alınış tarzına göre örgütün amaç, verimlilik ve etkinliğini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen çatışmalardır (Şimşek ve

Çelik, 2012:274). Oluşan bu gruplar, çalışma alanlarında kendi normlarını kabullendirmek veya diğer grupların normlarına karşı çıkmak için çatışma haline girebilirler. Gruplar arası çatışmalar daha çok aynı bölüm yöneticisine bağlı olan grupların birbiriyle mücadeleye girmelerinden kaynaklanmaktadır (Ertürk, 2013:617). Bu durumun en güzel örneklerinden bir tanesi; branş öğretmenleri veya sınıf öğretmenleri arasında yaşanan çatışmadır.

*Örgütler Arası Çatışma;* Ortak alanlarda faaliyette bulunan örgütler kendi aralarında da çatışma halinde olabilir. Bir ekonomik sistem içinde açık sistem olan örgütlerin birbiriyle çatışma içine girmeleri kaçınılmazdır (Can, 2013:386). İki ayrı özel okulun eğitim-öğretim planı uygulama konusunda fikir ayrılıkları yaşaması veya benzer sebeplerden dolayı devlet okullarıyla özel okulların fikir ayrılığı yaşaması durumu, örgütler arası çatışmaya örnek olarak verilebilir.

#### 2.2.4. Çatışmanın Organizasyon İçindeki Yerine Göre Sınıflama

Çatışmanın örgüt içindeki yerine göre sınıflandırmada “üç çatışma türü” üzerinde durulmaktadır. Bunlar; yatay, dikey ve emir komuta kurmay çatışmasıdır (alıntılayan Farland, 1979:409; aktaran Gümüşeli, 1994:55).

Yatay çatışma; örgütlerde aynı pozisyonda veya aynı hiyerarşik kademede bulunanlar arasında ortaya çıkan çatışmadır. Okul örgütlerinde öğretmenler arasında çıkan çatışma yatay çatışmaya örnek verilebilir.

Dikey çatışma; örgütlerde, farklı pozisyonlarda ve aynı hiyerarşik kademede yer almayan ast-üst ilişkisinden kaynaklanmaktadır. Yüksek statüdeki bireylerin güçlerini ve yetkilerini kullanarak, alt birimlerindeki bireyleri yönetme isteklerinden genellikle meydana gelmektedir. (Gümüşeli, 1994: 55). Okullarda okul yöneticisiyle, öğretmenler, veliler ve diğer destek personelleri arasındaki çatışma örnek verilebilir.

Emir komuta kurmay çatışması; emir komuta personeli ile kurmay personel arasında meydana gelen çatışmalardır (Gümüşeli, 1994: 56). Okullarda rehber öğretmen ile okul yönetimi arasında ortaya çıkan çatışma örnek gösterilebilir. Uzman alan bilgileri doğrultusunda hareket ederken, yönetici uzman önerilerini kendi anlayış ve bilgileri doğrultusunda yapmak ister (Özgan, 2006:22).

### 2.3. Çatışmalara Neden Olan Faktörler

Örgütlerde meydana gelen çatışmayı etkili bir şekilde yönetebilmek için, çatışmaları ortaya çıkaran ve besleyen kaynaklarının neler olduğunun belirlenmesi gereklidir. Çatışmayı ortaya çıkaran ve çatışmayı besleyen faktörlerin belirlenmesi, sürecin yönetilmesinde en önemli etkenlerin başında gelmektedir. Can (2013:383), çatışmaya neden olan faktörleri; karşılıklı bağımlılık, amaçlardaki farklılıklar, algısal farklılıklar, uzmanlara artan bir biçimde ihtiyaç duyulması olarak 4 başlık altında toplamıştır. Çatışmaya neden olan faktörleri Kılıç (2007:109-112) ise iş bölümü, fonksiyonel bağımlılık, sınırlı kaynaklar, statü farklılıkları, iletişim engelleri, örgüt büyüklüğü, örgütlerde farklılaşma, bireysel özellikler, daha önce çözümlenmemiş çatışmalar, rekabetçi ödüllendirme sistemleri olarak belirtmiştir.

#### 2.3.1. İletişime İlişkin Faktörler

Çatışmalara neden olan faktörlerin biri de iletişimle ilgili sorunlardır. Gruplar ve kişiler arasındaki haberleşme kaynaklı eksiklikleri diğer olasılıkla çatışma sebebidir (Koçel, 2007:511). Örgüt içindeki çatışmanın sebeplerinden biriside iletişimde meydana gelen eksikliklerden kaynaklanmaktadır (Acar, 2006:17). İletişimdeki algılama farklılıkları da çatışmalara yol açabilir (Kılıç, 2007:111). İletişimle ilgili sorunları genel olarak anlam güçlükleri, bilgi alışverişinde sorunlar, algılamada seçicilik, dinlememe veya yanlış anlama, anlamlandırma sayılabilir. Amaçların bütün birimlere iyi tanıtılmaması, birimler arasında farklı yargıların oluşmasına ve böylece iletişim engellerine sebep olacaktır. (Açıkgöz, 2009:26). Ertürk (2000:227), örgüt içindeki bireylerin ve birimlerin farklılaşması da çatışmalara neden olduğunu belirtmiştir. Çatışmaya neden olan faktörlerden iletişime ilişkin nedenler aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

*Anlam güçlükleri;* İletişimin kurulabileceği ortak bir dilden yoksun bulunulmasından veya etkili iletişim araçlarına sahip olunamamasından kaynaklanan engellerdir. Bu durum iletişim süreci içindeki mesajların algılanamamasına, gönderilen mesajların alıcısına ulaşamamasına neden olmakta ve çatışmayı ortaya çıkarmaktadır. Bu durum duygu ve düşüncelerin net bir şekilde anlaşılmasına ve çeşitli çatışmalara sebep olacaktır.

*Bilgi alışverişinde yaşanan sorunlar;* Örgüt içinde sistematik bir bilgi alışverişi olmaması veya yetersiz olması bireylerin etkin bir iletişim kurmasını engeller. Bu durum da yine örgüt içi çatışmalara neden olur. Birimler arası bilgi akışı biçimsel kanallarının dışına çıktığında, bilgiler birimler arasında dengeli dağılmamakta ve neticede çatışmaya hazır bir zemin meydana gelmektedir (Ertürk, 1994:134).

*Algılamada seçicilik;* Algılama iletişim süreci için oldukça önemli bir kavramdır. Belirli olay ve gelişmeleri, kişi ve gruplar farklı şekilde algıarlarsa ortaya muhtemel bir çatışma çıkabilir (Koçel, 2007:511). Örgüt içindeki bireyler farklı duygu, düşünce ve yaklaşıma sahip oldukları için algılamaları da birbirinden farklı olabilmektedir ve bu farklılıklar uç noktalara çıktığı zaman çatışmalar kaçınılmaz olmaktadır. Algılama ve yorumlamadaki farklılıklar çatışmaya neden olabilmektedir (Genç, 2005: 256).

*Dinlememe sorunları;* İletişim karşılıklı ve çift yönlü bir süreçtir. Birey bazen alıcı bazen de aktarıcı konumunda olur ve bunun bilincinde olmak sağlıklı bir iletişim kurulabilmesi için oldukça önemlidir. Örgüt içinde bireylerin problemleri karşılıklı etkileşim halinde çözülmesi, etkili bir iletişim kurulabilmesi için ve çatışmaların yaşanmaması için önemlidir.

İletişim hem örgüt için hem de yönetim için oldukça önemli bir olgudur. Örgütlerde yaşanan iletişim eksiklikleri örgüt faaliyetlerinin aksamasına neden olur. İletişim sorunları nedeniyle hedeflerin örgüt bölümlerine aktarılamaması veya eksik aktarılması durumlarında, bölümler arasında farklı algı ve hareketlerden kaynaklı farklılaşmalar ortaya çıkar ve çatışmayı meydana getirir. Amaçlar bütün birimlere anlatılmaması durumunda, iletişim engelleri nedeniyle anlatılmaması durumunda farklılaşmalar ve değişik değer yargıları gelişmeye başlar (Ertürk, 1994:134). Örgüt içinde bahsedilen bu problemlerin yaşanmaması için yeterli ölçüde iletişim sisteminin bulunması gerekir. Aksi halde çatışma kaçınılmaz olmakta ve yönetim fonksiyonları arasındaki bağlantı zayıflamaktadır.

### 2.3.2. Organizasyonel Yapıya İlişkin Faktörler

Organizasyonel yapıya ilişkin faktörler; büyüklük, katılım, ödül sistemlerinin farklılığı, işlevsel bağımlılık, sorumlulukların yetersiz tanımlanması, sınırlı kaynaklar için rekabet, değişim, statü farklılıkları, denetim biçimi, amaç farklılıkları, yönetim tarzındaki farklılıklardır (Tengilimoğlu, 1991:134;Ertürk, 1994:135-137;Acar, 2006:17-22;Açıkgöz, 2009:27-29; Örs, 2015:74).

*Büyüklük;* örgütün büyüklüğü çatışma miktarını artırır (Kılıç, 2007:112). Örgütsel yapılar büyüdükçe artan birey sayısına bağlı, bireyler arası iletişimin daha da güçleşmesi, farklı fikir ve düşüncelerin artması, yıkıcı rekabetlerin çoğalması vb. sebeplerden, büyümeye paralel çatışmalarda yaşanması muhtemeldir. İletişim kanalları fazlaştığı için birimler arasındaki iletişim azalır (Örs, 2015:74).

*Katılım;* Bireyler başkaları tarafından kontrol edilmeyi ve yönetilmeyi yapıları gereği kabul etmek istemezler. Bu sebepten dolayı, kendilerini doğrudan veya dolaylı olarak ilgilendiren her türlü kararın verilmesinde düşüncelerini dile getirmek ya da bu gibi durumlarda düşüncelerinin sorulmasını istemektedirler. Bireylerin bu şahsi katılım istekleri arttıkça, hem örgüt içi ilişkilerde hem de yönetim konusunda çatışmalar yaşanması da kaçınılmaz olmaktadır.

*Ödül sistemlerinin farklılığı;* Örgüt içinde yer alan bireyler arasında, yapılan benzer başarılı çalışmalar sonucunda farklı ödüllendirme sistemi uygulanması hem örgüt içi bireyler arasında hem de çalışanlar ve yöneticiler arasında çatışmalar yaşanmasına neden olabilir.

*İşlevsel Bağımlılık;* Örgütler genellikle çeşitli departmanlarda birlikte çalışan ve birbirine bağlı hareket etmesi gereken bireylerin içinde yer aldığı süreçlerden meydana gelir. Dolayısıyla bir bireyin veya bölümün işlevini yerine getirebilmesi diğer bireyler veya bölümlerin işlevlerini yerine getirmelerine bağlıdır. Bu durum işlevsel bağımlılık olarak ifade edilmektedir. İşlevsel bağımlılık oluşturulmadığı zaman çatışmalar yaşanması ise doğal bir sonuçtur.

*Sorumlulukların yetersiz tanımlanması;* Örgüt içinde bulunan her bireyin farklı görev ve sorumlulukları vardır ve işlemlerin aksamadan yürütülebilmesi için bu görev

ve sorumlulukların açıkça tanımlanması gerekir. Örgüt içi bu görev ve sorumlulukların iş tanımında yer almaması bir çatışma sebebidir. Çünkü çalışanlar, görev ve sorumluluklarının nerede başlayıp nerede biteceğini görev ve iş tanımına bakarak hareket ederler. Görev ve iş tanımının yeterince açık ve anlaşılır olmaması durumunda bazı sorumluluklara birden fazla kişi sahip çıkıp yapmaya çalışırken bazı sorumluluklara kimse sahip çıkmayarak işleyişte aksamalara neden olabilirler.

*Sınırlı kaynaklar için rekabet;* Örgütlerde ihtiyaç duyulandan daha az bulunan (fiziki alan, araç, teknolojik alet, statü vb.) etkenlerin olmasından ve bu etkenlerin bireylere yeterince tahsis edilmemesinden kaynaklı ciddi bir rekabet yaşanacaktır. Bu rekabet sonucunda genellikle bahsedilen etkenlerin kıt olmasından kaynaklı bazı bireylerin kazanacağı ve bu kazancın diğer bireylerin kaybı olacağı için aralarında çatışmalara neden olacaktır.

*Değişim;* Örgütler hem insan hem de teknolojik araç ve gereçlerin bir arada işlemesi ile çalışmalarını yürütmektedirler. Teknoloji hayatın her alanında yer alan vazgeçilmez bir unsurdur. Teknoloji, örgütler için devamlı yenilikler ve gelişmeler barındıran makinalar, bilgisayarlar, robotlar, yapay zekâ vb. gibi oluşumlar olarak ele alındığında örgüt içinde bulunan bireylerin tamamı, bu değişim ve gelişimi takip edememekte, adaptasyon sağlayamamakta ve çatışmalara neden olmaktadır. Bireyler bazen hizmetiçi eğitimlerin yetersizliğinden kaynaklı bazen de bilgi eksikliğinden kaynaklı bu gelişmeleri benimseyemeyerek değişime karşı tepki vermektedirler. Bütün bunların doğal sonucu olarak, yöneticiler, çalışanlar, dış paydaşlar arasında çatışmalar yaşanabilmektedir.

*Statü farklılıkları;* Örgüt içindeki pozisyonun iyi bir statü veya sosyal konumda olması çalışanlar için önem arz etmektedir. Kişiler örgüt içinde kendilerini veya buldukları grupları diğerlerine oranla daha farklı daha üstün statü olarak benimseyebilir, bu şekilde görebilir (Kılıç, 2007:111;Koçel, 2007:511). İşletmede iyi bir pozisyonda bulunamayan bireyler orada bulunan bireyler için bir tehdit haline geldiğinde çatışmalar yaşanacaktır. Örneğin farklı branşlara mensup öğretmenler kendi branşlarını ve statülerini daha prestijli görebilir ve okul ortamlarında bunu ön plana çıkarabilirler bu durum ise çatışmaya neden olacaktır.

*Denetim biçimi;* Örgütlerde kurallara, emir ve talimatlara uyulup uyulmadığının kontrolü, çalışanların hak ve menfaatlerinin korunması, örgütün iş ve işlemlerinin sorunsuz bir şekilde ilerlemesi, örgüt içinde ve örgüt dışında çeşitli yol ve araçlarla denetimlerin yapılmasına bağlıdır. Yapılan bu denetimler özellikle ast durumundaki bireylerde yakın denetim biçiminde meydana gelmekte ve astlarla denetçiler arasında çatışmalar yaşanmasına neden olabilmektedir.

*Yönetim tarzındaki farklılıklar;* Her örgütün ve örgüt yöneticilerinin kendine özgü bir örgüt kültürü ve yönetim tarzı vardır. Üst ve alt kademe çalışanlarının, hitap şekline karar verme sürecine kadar hemen her yönetici farklı yollar izleyip, farklı önceliklere sahip olabilmektedir. Örgütlerde bulunan yöneticiler ile astları arasında, söz edilen konularda ciddi ölçülerde farklılıklar var ise bu durum çeşitli çatışmalara sebep olabilmektedir.

### 2.3.3. Bireysel Davranışlara İlişkin Faktörler

Çatışmaya neden olan bireysel davranışlara ilişkin faktörler kişilik farklılıkları, rol, statü farklılıkları değer yargısı, tutum ve beklenti farklılıkları olarak ifade edilebilir. Kişilik; bireylerin tutum, davranış değer yargıları, yetenek ve özellikleri, değer yargıları çatışmaların önemli bir nedenidir. Statü farklılıkları; bir kimsenin bir toplumda ya da topluluk içinde nasıl konumlandığı veya konumlandırıldığı statü hakkında bilgi verir. Bireyin saygınlığı, eğitim durumu, hizmet süreci, makamı, kazancı gibi statü boyutları çatışmaların başlıca nedenleri arasında bulunan faktörlerdendir. Amaç farklılıkları da çatışmayı tetikleyen önemli bir faktördür. Bireyler arasında amaçların farklı olması bazen beraberinde çatışmaları meydana getirebilmektedir. Bununla birlikte tutum ve beklenti farklılıkları da çatışmanın ortaya çıkmasında önemli bir faktördür. Bireyler arası beklentilerin karşılanmaması veya beklentilerin birbiriyle çelişmesi çatışmaların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

### 2.4. Çatışma Evreleri

Çatışma kendiliğinden ve aniden ortaya çıkan bir süreç olmayıp çeşitli aşamalardan sonra ortaya çıkan bir süreçtir. Çatışmanın ortaya çıkması basit farklılıklardan başlayıp, anlaşmazlık, uzlaşmazlık, zıtlasma, yasal çekişme, şiddet ve kavga ile devam eden bir süreçtir (Aktaran Keltner, 1994; alıntılan Özman, 2006:38).

Bu süreç içinde çatışma her aşamada gerçekleşebilmektedir. Buradan hareketle çatışma durağan-statik bir yapıya değil, bir aşamadan başka bir aşamaya veya aşamalara geçiş yapabilen dinamik bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Çatışma evreleri şekilde ifade edilmiştir.

*Basit farklılıklar;* Bu aşama çatışmanın tarafları arasında tercih, çıkar, değer, tutum ve davranış farklılıkları gibi önemli bir sorun oluşturmayan uyumsuzluklardır ve çatışmanın ilk aşamasını ifade eder. Bu aşamada meydana gelen çatışmalar genellikle tarafların karşılıklı özveri, anlayış ve işbirliği sayesinde bir çözüme kavuşturulabilir. Genel olarak çatışmanın basit farklılıklardan ve uyumsuzluklardan meydana geldiği ifade edilebilir. Basit farklılıklardan kaynaklanan uyumsuzluklar beraberinde çatışmayı getirmektedir. Basit farklılık olarak görülen çatışma durumunun arka planında gözlenen daha ciddi problemler varsa, çatışma daha üst aşamalara taşınabilir (Özgan, 2006:39).

*Anlaşmazlık;* Basit farklılıklar nedeniyle ortaya çıkan uyumsuzluklar beraberinde anlaşmazlıkları getirmektedir. Bu aşamada bireyler arasında, daha belirgin kutuplaşmalar meydana gelir. Bireyler karşılıklı uzlaşma yerine karşı tarafa isteklerini kabul ettirebilmek için sebepler ve kanıtlar aramaya başlar ve ortak çözüm bulmak yerine pazarlık yapılabilir (Özgan, 2006:39). Basit farklılıklarda söz edilen karşılıklı uzlaşma, yerini; tarafların isteklerini karşı tarafa kabul ettirebilmek için, savundukları şeylerin gerekçelerini ve haklı olduklarının ispatını arayacakları, çözüm aramak yerine pazarlık yapacakları aşamaya bırakacaktır. Bu aşamada tarafların birbirlerini tehdit edebilecekleri boyutların görülme ihtimali yüksektir. Çatışmanın çözümlenebilmesi için, üçüncü kişilerce tarafları uzlaştırmak adına arabuluculuk yoluna gidilebilir. Fakat bu uzlaştırma için yapılan arabuluculuk faaliyeti de etkili sonuç vermeyebilir. Çatışma asılamaz ise üst aşamalara taşınır (Karip, 2003:16).

*Uzlaşmazlık;* Uzlaşmazlık aşamasında taraflar arasındaki kutuplaşmalar daha belirgin ve ileri boyutlara taşınabilir. Bu durumun doğal sonucu olarak çatışmanın şiddeti giderek artar. Bu aşamada taraflar karşılıklı olarak duygu, düşünce, öneri ve tekliflerini karşılıklı iletirler, haklı olduklarını ispatlamak adına kanıtlar getirerek karşı tarafı ikna etme çabasına girişirler. Bu noktada tarafları tatmin edici ortak uzlaşma seçenekleri oluşturulamazsa, çatışma tarafların birbirlerini tehdit etmeleri seviyelerine



kadar çıkabilir. Söz edilen uzlaştırma faaliyetlerinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde arabulucular etkili olabilirler.

Çatışma sürecinin uzlaştırma aşamasında taraflar bireysel veya karşılıklı kendi düşüncelerinden taviz verebilirler, uzlaşma gerçekleştirilebilir, tarafların birisi veya tamamı, kazançlı çıkıp memnun olabilirler ya da kaybeden olarak memnun olmayabilirler. Çatışma, tarafların tamamını memnun edici bir şekilde çözümlenmediği zaman daha ileri aşamalarda tekrardan ortaya çıkabilmektedir.

*Zıtlasma;* Bu aşamasında, taraflar arasında iletişim mümkün olduğunca sınırlı düzeyde kalmaktadır. Taraflar genellikle karşı tarafın hatalarını bulmaya odaklıdır ve planlı bir iletişim kurmaktan kaçınırlar. Bu noktada çatışmanın çözümü tarafsız bir arabulucu ile sağlanabilir.

Taraflar bu aşamada karşı tarafı ikna etmeye çalışırken uzlaşmazlık aşamasına göre daha ayrıntılı ve kuvvetli kanıtlar ileri sürmektedirler. Bu aşamada da çatışma çözümlenemez ise, uzlaşma sağlanamaz ise veya taraflardan birisi sunulan çözümden memnun kalmaz ise; çatışma zıtlasma aşamasından daha sert aşamalara geçebilir.

*Yasal Çekişme;* Taraflar bu aşamada çatışmanın çözümlenmesi için yasal yollara başvurumaktadırlar. Bu aşamada çatışmanın çözümü için arabulucuların veya tarafların düşünce ve tavsiyeleri değil hukuk kuralları dikkate alınmaktadır. Fakat taraflar, yasal süreç devam ederken çatışmayı kendi lehlerine çevirebilecek, kabul edilebilir kanıtlar ve tanıklardan yararlanabilirler. Taraflar yasal sürecin sonucuyla ilgili söz edilen kanıtlar dışında hiçbir kontrol hakkına sahip değildirler. Yasal süreç sonucunda verilen kararlar genellikle çatışmanın tarafları için bağlayıcıdır. Ancak tarafların, yasal süreç sonucunda verilen karara uymamaları durumunda çatışma, kavga ve şiddeti içeren son aşamaya sürüklenmekte ve adli süreci tekrardan tetikleyebilmektedir.

*Şiddet ve Kavga;* Çatışmanın son aşaması olan şiddet ve kavga, çatışmanın en ileri seviyesini göstermektedir. Taraflar bu aşamada biriyeler, birbirlerine düşmanca tavırlar sergileyerek, sosyal, psikolojik ve fiziksel şiddet uygulamaktadırlar. Bu durumda çatışmayı çözümlenmek ve sonlandırmak oldukça zor olmaktadır. İletişim yok denecek kadar az ve gerçekleşen iletişimlerde şiddet eylemleri şeklinde olmaktadır.

Taraflar bu aşamada çatışmadan vazgeçtikleri takdirde büyük kayıplar yaşayacaklarını düşündüklerinden çeşitli şiddet eylemleri gerçekleştirip çatışmanın kazananı olarak karlı çıkmaya çalışmaktadırlar. Bu durumun doğal bir sonucu olarak da taraflardan birisi veya tamamı bu şiddet eylemlerinden zarar görmektedirler. Bu aşamada yasal süreç tekrardan devreye girmektedir. Çatışmanın fiil olarak işlenmesi ve bireylerin birbirine zarar vermesiyle birlikte çatışma ile ilgili adli süreç başlamaktadır. Eğer bu aşamada çatışma çözümlenemez ise ilerleyen süreçlerde aynı şekilde tekrar ederek varlığını korur.

Hendricks (1991) çatışmaları üç evrede tanımlamaktadır (Karip, 2003:11). Bu evreler; günlük rutin problemler, yoğun zıtlasma ve fiziksel ya da psikolojik şiddet evresidir. Çatışma evrelerinde ilki günlük rutin problemler evresidir. Bu evrede çatışma ortaya çıkmamış ancak yapıcı bir şekilde çözümlenmediği takdirde problemler daha çok ön plana çıkarılmakta yoğun zıtlasma aşamasına geçilmektedir. Bu aşamada karşılıklı duygu yoğunlaşması artmakta, düşmanca tavırlar ön plana çıkmakta, karşılıklı iletişim güçleşmekte ve ortaya çıkan bu iletişimsizlik, birbirini anlamama, çözüme yönelik davranışları sergilememe, uzlaştırmacı eylemlerin olmaması psikolojik ve fiziksel şiddet evresine geçişe neden olmaktadır. Bu evrede bireylerin birbirine karşı uyguladığı şiddetin derecesi de artmaktadır.

Var olan bir çatışma ele alınıp müdahale edilmediğinde, kendiliğinden çözülüp yok olabileceği gibi hızlı bir şekilde daha karmaşık ve ileri seviyelere de çıkabilmektedir. Söz konusu bu müdahale için öncelikle çatışmanın hangi aşamada olduğunu tespit etmek önem arz etmektedir. Çatışmayı etkileyen faktörleri anlayabilmek için, çözüm alternatiflerini belirleyebilmek için ve olası sonuçlarını saptayabilmek için çatışmanın bulunduğu aşamayı doğru bir şekilde belirlemek gerekmektedir.

## **2.5. Çatışmanın Sonuçları**

İçerisinde farklı bölümler ve bireyler barındıran örgütlerde çatışma yaşanması kaçınılmaz bir durumdur. Çatışmaları tamamen engellemenin pek mümkün olmadığı düşünüldüğünde bu sorunun yıkıcı etkiler bırakmasını engellemek için çatışmayı yönetmek oldukça önem arz etmektedir. Çatışmanın iyi yönetilebilmesi için çatışmanın

sonuçlarının olumlu ya da olumsuzluğunu belirleyen etkenlerin bilinmesine ihtiyaç vardır (Özgan, 2006:41).

*Çatışmanın olumlu sonuçları;* Çatışmaların olumlu olmasından söz edebilmek için, sonucunun çatışmanın her iki tarafı için de kabul edilebilir olması gerekmektedir. Çatışma; olumsuz ve yıkıcı sonuçların yanı sıra olumlu ve yapıcı sonuçlar doğurma ihtimali olan bir olgudur (Erçetin, 2000:378). Yaşanan çatışmaların sonuçlarının, taraflardan birisi için dahi olumsuz olması çatışmaların hem bireyler hem de toplum için olumlu sonuçlar meydana getirmesini engelleyebilmektedir. Çatışmalar, bireylerin merak duygularını harekete geçirerek süregelen monotonluğun ortadan kalkmasını sağlamakta ve böylelikle var olan sorunların belirlenip çözümlenmesine yardımcı olmaktadır. Elma (1998:30)ve Karip (2003:37-38) çatışmanın olumlu sonuçlarını bir bütün halinde ortaya koymuşlardır. Karip (2003:37-38) çatışmanın olumlu sonuçları ile ilgili daha iyi ilişkilerin oluşmasını, psikolojik olgunluğu, kendisine uygun benlik saygısının gelişmesini, bireysel gelişimi, etkinliğin ve verimliliğin geliştirilmesini, problemlere daha iyi çözümler oluşturmayı, örgütsel değişimi sağlayarak monotonluğu azaltarak ahenkli bir çakım çalışmasının oluşturulmasını sağladığını belirtmiştir.

Çatışmanın olumlu sonuçları ile ilgili Elma (1998:30) ise olumlu görüşlerin üretildiğini, yeni yaklaşımların ortaya çıkması için yeni fırsatların oluştuğunu, sonraki süreçte sorunların ortaya çıkmasını engellediğini, sorunların kısa sürede çözümlenmesine olanak sağladığını, çatışan tarafları güdüleyerek yaratıcılıklarını ortaya çıkardığını bununla birlikte bireylerin güçlü yönlerinin ortaya çıkmasına olanak sağladığını belirtmiştir

*Çatışmanın olumsuz sonuçları;* Örgütlerde çatışmalar; bireylerce algılanmasına, çatışmaların yoğunluğuna ve çatışmaların yönetilmesine bağlı olarak olumlu veya olumsuz sonuçlar meydana getirmektedir. Örgütlerde meydana gelen çatışmalar, uygun zamanda fark edilip gerekli tedbirler alınarak, örgütün hedeflerine ulaşmasında bir araç olarak kullanılabilir. Buna karşın, başarılı bir şekilde yönetilemeyen çatışmaların çok ciddi olumsuz sonuçları olabilmektedir. Bu olumsuzluklara; örgüt ilişkilerinin zedelenmesi, işbirliğinin sağlanamaması, grup çalışmalarının başarısızlıkla sonuçlanması gibi örnekler verilebilmektedir. Örgütlerdeki yöneticiler ve istihdam edilen alt kadrodaki bireyler, mesai sürelerinin büyük bir bölümünü çalışmaktan daha

çok tartışma, kavga etme ve çatışmayı düşünme yıkıcı faaliyetlere harcamaktadırlar. Bu durumun ise, örgütteki yöneticilerin ve alt kadro bireylerinin etkinsizliğine neden olabilmektedir.

## 2.6. Çatışma Yönetimi

Çatışma yönetimi kavramı, çatışmanın ortadan kaldırılması, azaltılmasına yönelik uzlaştırma veya çatışmanın yıkıcı sonuçlarını yapıcı sonuçlara dönüştürme süreci olarak ifade edilebilir. Yönetim alanında örgütsel çatışma olgusunun önemini ilk dile getiren kişi Marry Parker Follet olmuştur (Özgan, 2006:13). Çatışma yönetimi, çatışmaya dahil olan tarafların uzlaşmazlığı belirli bir yönde çözüme yöneltebilmek için taraf olanların ya da üçüncü bir tarafın karşılıklı olarak bir dizi girişimde olması durumudur (Özgan, 2006:46;Karcıoğlu ve Alioğulları, 2012:221). Erçetin (2000:378), olası bir çatışmayı işbirliğine ve kazanıma dönüştürmenin mümkün olduğunu, sürecin yıkıcı etkilerini ortadan kaldırmak ve yapıcı niteliğini ön plana çıkarmak için, çatışmanın kontrol altına alınması ve yönetilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca Erçetin (2000:378), ortaya çıkabilecek bir çatışmayı kontrol altına alarak örgütün etkililiğine ve verimliliğine fayda getirecek şekile dönüştürmek çatışma yönetimi olarak adlandırmaktadır

Çatışma yönetiminde etkinliğin sağlanabilmesi için temel becerilerin etkin ve verimli bir şekilde yönetilmesi, kontrol edilmesi ve denetlenmesi ile mümkün olabilmektedir. Çatışma yönetiminde verimliliğin görübilmesi yöneticiler ve personel çatışma yönetimi ile ilgili temel becerilerini geliştirmek zorundadırlar (Özgan, 2006:47). Temel beceriler; bilişsel, duygusal, bireyler arası ve yönetsel becerilerdir (Karip, 2003:49);(aktaran Craig ve Baucum, 2002; alıntılayan Uşaklı, 2017:3). Karip (2003:49), temel becerilerden bilişsel, duygusal, bireyler arası ve yönetsel becerilerle sağlanabileceğini belirtmiştir

*Bilişsel Beceriler;* Okullaşma yoluyla geliştirilen, genellikle hesap verebilirlik testinde kullanılanlar gibi standart testlerle kolayca ölçülen, geniş ölçekli ulusal ve uluslararası değerlendirmelerde, örneğin, matematik ve dil becerileri gibi içerik alanlarında geliştirilen beceriler anlamına gelmektedir (Yalçın, 2018:188). Genel olarak

bilişsel planlama, çözümlenme, örgütlenme, problemi tanımlama gibi beceriler olduğu ifade edilebilir.

*Duygusal beceriler;* alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme, kişilik haline getirme genel başlıkları halinde ifade edilebilir. Genel olarak kendini kontrol, sonuca yönelik olma, girişkenlik isteklilik ve kendini kontrol becerileri olarak ifade edilebilir.

*Bireyler arası beceriler;* iletişim ve etkili dinleme, kişilerarası ilişkiler, ikna edebilme ve duyarlılık olarak sıralanabilir.

*Yönetimsel beceriler;* rehberlik edebilme, görevlendirme ve iş bölümü yapabilmek, liderlik, yöneticilik yapabilme, motivasyon sağlayabilme becerileri olarak sıralanabilir.

## **2.7. Çatışma Yönetim Stilleri**

Çatışma yönetim stilleri kaçınma, hükmetme, uzlaşma, işbirliği ve uyma stilleri olarak sınıflandırılır (alıntılayan Rahim, 1983; Gümüşeli, 1994:67; Acar, 2006:35; Ertürk, 2000:138; Açıkgöz, 2009:35; Örs, 2015:66; Özgan, 2006:49; Karcıoğlu ve Alioğulları, 2012:222; Uzun, 2014:66; ;Bal, 2008:32; Şimşek ve Çelik, 2012:274).

Çatışma yönetim stilleri; okul yöneticilerinin çatışmayı çözümlenme ve yönetme konusundaki etkinliğini etkileyen önemli bir faktördür. Açıkalın (1994:108), okulların bünyesi ve fonksiyonları göz önüne alındığında, örgütsel bünye ve fonksiyonları için önemli değişkenlerden biri olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. Çatışma yaşamın her alanında var olduğuna göre ondan kaçmak olanaksızdır (Nuray, Ada ve Çolak, 2012:198). Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri kişisel değişkenlere, mesleki becerilere, iletişim düzeylerine, okul iklimine göre farklılık gösterebilir. Literatürde ortaya konulmuş çatışma yönetim stratejileri alt başlıklarda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

*Kaçınma stili;* Kaçınma, birçok yönetici tarafından kullanılan çatışma yönetim stillerindedir. Çatışma gerçekleştiğinde müdahil olmama, sorumluluktan kaçma veya başkasına sorumluluğu atma şeklinde ifade edilebilir. (Karcıoğlu ve Alioğulları, 2012:224). Bu yöntemde yöneticiler, çalışanları arasında ortaya çıkan çatışmayı bilmezlikten gelirler ve zaman içinde çalışanların çatışmaya neden olan sorunları

çözebileceğini düşünürler. Yöneten kişi açık olarak taraf olmaz ve çatışmaya doğrudan karışmaz (Gürel ve Gürüz, 2009:259). Okul örgütlerinde sosyal ilişkilerin ön plana çıktığı kurumlar olması nedeniyle, kaçınma stratejisinin ön plana çıkabileceği ifade edilebilir. Okul yöneticileri çatışmanın zararlarının yanında yararlarının da olduğu düşüncesinden dolayı meydana gelebilecek olumsuz etkileri önleyebilmek için kaçınma stratejisinden faydalanabilir (Nuray, Ada ve Çolak, 2012:198). Okullarda görevli okul yöneticileri ve öğretmenlerin, birbirine karşı tutum ve davranışları görmezden gelerek, yok sayarak veya öteleyerek çatışma ortamının oluşmasına engel olabilir. Böyle bir durum bazen çatışmanın çözüme kavuşmasını sağlarken bazen de çatışmayı arttırıcı olumsuz sonuçların da ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

*Hükmetme stili;* Hükmetme stratejisinde birey karşısındaki kişinin zararına dahi olsa kendi istek ve arzularını gerçekleştirmek, etrafındakileri boyunduruğu altına almak arzusunda oldukları ifade edilebilir. Bu stilin uygulanmasının sonucunda bir kaybeden bir de kazanan taraf vardır. Yöntemin özünü oluşturan baskı ve hakimiyet “güç kullanma veya zorlama, yumuşatma, kaçınma, çoğunluk oyu kuralı” durumlarında ortaya çıkar (Şimşek ve Çelik, 2012:282). Üst-ast ilişkisinde gerçekleştiği zaman üst astına kendi istek ve emirlerine uymaya zorlayabilir. Çatışmayı gidermede yetkinin kullanılmasına dikkat etmek gerekir. Hükmetme stilini kullanan yetkili kişinin, hedef olan bireyler veya gruplar tarafından onaylanacak biçimde kullanılmalıdır. Bu ve buna benzer çatışma konularının önemli olmadığı ya da hızlı karar vermek gerektiğinde uygun olabilir. Bunlara ek olarak, arzu edilmeyen etkinliklerin düzenlenmesinin gerekli olduğu durumlarda veya üst düzey yöneticiler tarafından belirlenen planları yürütmek için kullanılabilir (Gümüşeli,1994). Nuray, Ada ve Çolak (2012:2007)’ın yapmış olduğu araştırma sonuçlarında mesleki kıdemi fazla olan okul yöneticilerin düşük olanlara göre, çatışma yöntemlerinden problem çözme, kaçınma ve hükmetme yöntemlerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin hükmetme stratejisine sık sık başvurmaları, yoğunlukla bu stratejileri kullanmaları diğer çalışanları (öğretmenleri) olumsuz etkileyen, motivasyonunu düşüren bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Yukarıda geçen kısa açıklamalarda olduğu gibi bu stili benimseyen yöneticilerin güç kullanımı fazladır. Sürekli olarak hükmetme stilini kullanmak, okuldaki diğer paydaşlar tarafında güvenmeye, motivasyonun azalmasına, karşılıklı iletişimin kısıtlanmasına ve düşmanlığın artmasına sebep olabilir. Gücü elinde

bulunduran tarafın kazanması, işbirliği ve dayanışmanın çok önemli olduğu okullarda olumsuz sonuçlara sebep olacaktır. Bu nedenle yöneticilerin bu stili en az düzeyde kullanması tavsiye olunmalıdır.

*Uzlaşma stili;* Uzlaşma stratejisi kişinin kendi çıkarlarını öne sürmesi ve karşısındaki kişinin iş birliği yapma konusunda istekli olması nedeniyle sağlanmaktadır. Karşılıklı olarak tarafların kendi istek ve çatışmaya sebep olan düşünceleri konusunda fedakarlık yapması doğrultusunda uzlaşma gerçekleşir.

Tarafların çatışma yönetimi sonucunda ilgilerini ve isteklerini orta düzeyde doyurmaları gereken bir stildir (Gümüseli,1994).Uzlaşma stilinin tümleştirme bir diğer adı problem çözme stiline en yakındır. Tümleştirme stilinin uygulanmadığı zamanlarda alternatif olarak kullanılan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkar. Bu strateji de ayrıca belli bir faydayı elde etmek için kişilerin istekleri konusunda ortak bir paydada buluşulması olarak ifade edilebilir. Uzlaşma stilinde, yöneticiler iki veya daha fazla grup arasında meydana gelen çatışmayı taraflar arasında ortak bir paydada buluşturarak çözmeye çalışırlar (Şimşek ve Çelik, 2012:282).

Çatışma yönetiminde etkili olmasına rağmen, çatışmayı tamamıyla çözmesi konusunda yetersizdir. Karşılıklı olarak tarafların özveride bulunması bir süre sonra onları rahatsız edebilir ve bunun sonucunda yeni çatışmalar ortaya çıkabilir (Bursalıoğlu, 1991).Uzlaşma stilini bu sebeple geçici bir stil olarak kullanmak daha doğru olacaktır. Fakat şu durumu da göz ardı etmemek gerekir; uzlaşma stili, işbirliği, görüş ve fikir paylaşımına özellikleri gereği oldukça açıktır. Bu nedenle eğitim çatısı altında yaşanan çatışmalarda kullanılmaya uygun olduğu söylenebilir.

*Tümleştirme (Bütünleştirme) stili;* Farklı kaynaklarda işbirliği, bütünleştirme stili olarak da geçmektedir. Tümleştirme stili çatışma yönetiminde yapıcı bir strateji olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu stilde karşılıklı işbirliği, ortak çıkarlar ve ortak hedefler ön plana çıkmaktadır. Kişiler düşüncelerini istedikleri gibi paylaşır, açıkça konuşur, bilgi alışverişinde bulunur, düşünceler arasındaki farklılıkları tartışır. (Bal; 2008:36).

Tümleştirme stili, çatışma konusunu “iki farklı bir sorun” olarak görür. Çatışmanın tarafları doyurucu bir çözüm yolu bulmak için işbirliği yapmalıdırlar. Böylece sorunlarına ortak bir çözüm bulabilirler. Bu stilde uygulamanın ilk adımı sorunu açık bir şekilde ortaya koymak, tanımak ve tartışabilmektir. Bu aşamada önemli olan gerçek nedenlerin, görünürde saklı kalmamasıdır. İkinci adımda çatışmanın tarafları isteklerini belirtirler Bu istek ve dileklerin öğeleri ortaya çıkmalıdır. Son olarak çatışmayı çözecek yanıtların her iki taraf açısından karşılaştırılıp verilmesi gerekmektedir. Burada önemli olan çatışma taraflarının bu durumdan memnun olarak ayrılması söz konusudur(Bursalıoğlu,1994., Thomas 1976, Tjosvold,1989, Akt. Abacıoğlu, 2005:18).

Bu çatışma yönetimini kullanan yöneticiler, çatışmayı fırsata çevirebilirler. Üzerinde tartışılan şey ile ilgili, açıklamalar yapılır ve çözüme yönelik uygun bir ortam oluşturulur. Oluşturulan bu ortamda yeni bir bakış ve yeni çözüm önerileri ön plana çıkar. Okullarda okul yöneticilerinin kullanabilecekleri uygun çatışma stratejileri arasında gösterilebilir. Okullarda meydana gelen çatışmalarda örneğin, öğretmen ve okul idaresi arasında gerekli eğitim materyallerinin eksikliği konusunda ortaya çıkan bir çatışmada, işbirliği stratejisiyle kaynaklara erişme ve ulaşmak için alternatiflerin belirlendiği, sorunu kişiselleştirmeden ortak amaç ve hedeflere ulaşılabilir. Tümleştirme stilinde hedef her iki tarafın onayını alacak kararlar belirlenir (Acar, 2006:35).

*Ödün verme stili;* Literatürde başka bir adıyla uyma/teslimiyetçi stilinde kişinin kendi düşünce ve istekleri arka planda tutularak, başkalarının düşünce ve istekleri ön plana çıkmaktadır. Çatışma taraflarında bir taraf kendi isteklerinden vazgeçebilir. Bu stilde çatışma taraflarından biri ilişkinin hatırı için fedakarlık gösterebilir. Bu duruma da Blake ve arkadaşları “uysal birliktelik” yöntemi olarak aktarmıştır (Gümüşeli,1994, Akt. Abacıoğlu,2005). Ödün verme stili çatışmayı sonlandıran bir strateji olmasının yanında ayrıca çatışmanın şiddetlenmesine de neden olabilir. Bu stili uygulayan birey bulunmuş olduğu kurumda yönetici pozisyonunda ise çatışma yönetimi de zorlaşacaktır. Okullarda yöneticilerin uyma/teslimiyetçi stili uygulamaları yönetim, öğretmen, veli, öğrenci arasında önlenemez sonuçların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu açıklamalarla ilgili olarak Başaran (2004:338), çatışma sürecinde ösıygısını yitiren, karşıtının görüşünden yoksun kalan, çatışma sonucunda herhangi bir sonuca



varamayacağını düşünen, umudunu kesen tarafın ödün verme stilini çokça kullandığını belirtmiştir. Bununla birlikte bu strateji de ayrıca çatışma yaşanan taraf ile ilişkilerin önemlilik düzeyi, yönetim hiyerarşisi de önemlidir. Eğer çatışma yaşanan tarafla karşılıklı ilişkilerin bozulması istenmiyor ise veya yönetim pozisyonundaki kişi ile ilişkilerin sekteye uğramasından çekiniyorsa bu stratejinin uygulandığı ifade edilebilir.

Sonuç olarak okulları tek bir çatışma yönetimi stili ile yönetmek mümkün olmadığı gibi her çatışma stilinin kendi içinde avantajları ve dezavantajları mevcuttur. Her bireyin kendine özgü çatışma yönetim stili vardır. Aslında kişinin çatışma yönetimi becerisi, çıkan çatışma durumuna uygun stili uygulaması ile ortaya çıkar. Her stilin etkili olacağı durumlar birbirinden farklıdır.

## **2.8. Çatışma Yönetimi İle İlgili Yaklaşımlar**

Çatışma yönetimi ile ilgili yaklaşımlar genel olarak geleneksel, davranışçı ve etkileşimci yaklaşım olmak üzere üçe ayrılır (Gümüşeli, 1994:29;Şimşek, 1996:300; Sarpkaya, 2002:418;Özgan, 2006:16;Bal, 2008:49;Açıkgöz, 2009:14;Uzun, 2014:51;Örs, 2015:48).

### **2.8.1. Geleneksel Yaklaşım**

Çatışma kavramını ilk ele alan geleneksel yaklaşıma göre çatışma kötü bir olgudur. Bu yaklaşıma göre çatışma, örgüt ilişkilerine zarar veren bireyler arası bir davranış olarak ifade edilir. Bu olumsuz anlamı pekiştirmek için çatışma şiddet, yıkım, mantıksızlık terimleriyle birlikte anılır (Acar, 2006:11).

Bir örgütte çatışmaların yaşanması, örgütteki en alt kadrodan en üst kadrolara kadar verimsizliğe, yıkıcı sorunların yaşanmasına, örgüt ilişkilerinin zedelenmesine, örgütün işleyişinde aksamalara, sonuç olarak etkinsizliğe ve başarısızlığa neden olur. Erdoğan (1996:161), çatışmanın çözümü için yöneticilerin özel çalışmalar yapmasını gerekli kılacağından yetenek ve zaman kaybına yol açtığını belirtmiştir. Acar (2006:11), okul ortamlarında meydana gelen çatışmalarda okul yöneticilerinin genelde kaçınma ve yok sayma eğiliminde olduğunu, çatışmanın en yoğun yaşandığı öğretmenler kurulunda yöneticilerin çatışmaya neden olabilecek konulardan uzak durduğunu belirtmiştir.

Ayrıca karşıt düşünceleri ileri süren kişilerin çeşitli yaptırımlarla susturulmaya çalışıldığını ifade etmiştir.

Tüm bu hususlardan dolayı çatışmanın yaşanmaması için gerekli bütün önlemlerin alınması, gerçekleşen çatışmanın ise biran önce bastırılıp yok edilmesi gerekir. Söz edilen önleme ve yok etme amaçları doğrultusunda açık ve net yetkiler belirlenmesini savunan geleneksel yaklaşıma göre; iş bölümü sağlanmalı, hiyerarşik yapı sağlam temellerle oturtulmalı ve böylece örgüt içi uyum ve işbirliği sağlanmalıdır. Bununla birlikte yöneticilere verilen yetki sınırları içerisinde, meşru bir şekilde kullanılmalı, keyfi uygulamalarla astlar üzerinde yaptırım niteliğinde kullanılmamalıdır.

### 2.8.2. Davranışçı Yaklaşım

Bu yaklaşım, çatışmanın örgütlerin yapıları gereği olduğunu, değişim ve gelişim için gerekli olduğunu, minimum düzeyde olduğunda kabul edilebileceğini kabul eder. Davranışçı yaklaşım çatışmanın genelde yıkıcı bir eylem olmadığını, çatışmaya sebep olan fikir ayrılıklarının, örgüt bireylerinin her iki tarafının da yararına olabileceğini savunurlar. Sarpkaya (2002:418), davranışçı görüşün çatışmayı çözme yöntemleri üzerinde durduğunu ifade etmiştir.

Çatışma, örgüt ilişkilerinin bir sonucu olduğundan, örgüt içinde çatışmayı yok etmek çok mümkün değildir. Bu yaklaşım çatışmaların bastırılması yerine belirli miktarda teşvik edilmesinin yararlı olabileceğini öne sürmektedir (Uzun, 2014:53). Hatta bazen çatışma, örgüt bireylerinin etkili iletişim ve fikir alışverişi yaparak, bütün düşüncelerin analiz edilip daha sağlıklı ve verimli sonuçlara ulaşılmasını sağlar.

### 2.8.3. Etkileşimci/Çağdaş Yaklaşım

Etkileşimci yaklaşım, çatışma olmayan bir örgütün pek mümkün olmayacağını aynı zamanda ileri boyutlara çıkan ve olumsuz etkilere sebep olan çatışmaların kontrol edilerek çözümlenmesi gerektiğini savunur.

Etkileşimci yaklaşım, örgütler de sıklıkla çatışmayı gerekli kılan durumlar olacağından, çatışma olmayan bir örgüt modelini normal karşılamaz. Bu yaklaşım; dikkat edilmesi gereken hususun, çatışmanın kabul edilebilir düzeyde ve etkinlik sağlayacak şekilde olması gerektiğini dile getirir. Etkileşimci yaklaşım çatışmayı örgüt

için yararlı ve gerekli görmektedir (Uzun, 2014:53). Çatışma olmayan örgüt modellerinde ise durağanlıkla birlikte kalıplaşmışlığın etkisi boy gösterecektir ki bu durum; değişime, gelişime, yeniliklere ve ilerlemelere olumsuz yönde bir etki yapar. Sonuç olarak makul bir çatışma düzeyi olumlu etkilere sebep olacağından teşvik edilmesi gerekirken, savunulan düzeyin üzerine çıkan çatışma durumunun sebep olacağı olumsuz etkileri önlemek veya ortadan kaldırmak için gerekli tedbirler alınmalıdır.

## 2.9. Okul Yöneticileri ve Çatışma Yönetimi

Okul yöneticilerinin eğitim kurumlarında çatışma ve çatışma yönetimine karşı tutum ve davranışları sürecin gidişatına yön vermektedir. Çatışma ve çatışma yönetimi alanında yetkin olmayan bir okul yöneticisi, istikrarlı bir yönetim ve çalışanlar arasında etkili bir koordinasyon sağlamakta yetersiz kalabilmektedir. Bunun için okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stillerinin okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde oynadığı rolü ve öğretmenleri nasıl etkilediğini bilmesi gerekir (Açıkgöz, 2009:2). Okul yöneticileri çatışma ve çatışma yönetimi sürecinde okulda çalışanların özelliklerini bilmeli ve bunlar çerçevesinde süreci yönetmelidir. Çalışanların özelliklerinin bilinmesi, ortaya çıkan veya çıkması muhtemel çatışmaları bertaraf edilmesine katkı sağlayacaktır. Okul yöneticisi liderliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirmenin yanı sıra bir taraftan da kurum içinde doğru ve etik kararlar almakla, ortaya çıkan çatışmaları çözmekle yükümlüdür (Örs, 2015:3-4). Bununla birlikte okul yöneticileri çalışanların görev tanımlarına uygun hareket etmesine, kişiler arası iletişim süreçlerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yaparak çatışmanın ortaya çıkmasının engellenmesine yönelik önleyici stratejiler de geliştirebilir. Okullarda ortaya çıkan veya çıkabilecek olan çatışmalardan bazıları aşağıda sunulmuştur. Bunlar;

- 1) Öğretmenler arası çatışmalar,
- 2) Okul yöneticisi ve öğretmenler arası çatışmalar,
- 3) Okul yöneticisi ve veli arasındaki çatışmalar,
- 4) Öğretmenler ve veliler arasındaki çatışmalar,
- 5) Öğrenciler arasındaki çatışmalar,
- 6) Veliler ile öğrenciler arasındaki çatışmalar,

Okul yöneticileri yukarıda ifade ortaya çıkan veya ortaya çıkma ihtimali yüksek olan alanlarda çatışma yönetimini etkili bir şekilde gerçekleştirmesi gerekmektedir. Aksi halde çatışmanın ortaya çıkaracağı zararlarda büyüebilmektedir. Okul yöneticilerinin etkili çatışma yönetim stratejileri konusunda yeterli bilgi, beceri ve deneyime sahip olması, kendini bu yönde sürekli geliştirmesi gerekmektedir (Örs, 2015:23). Bununla birlikte okul yöneticileri çatışmanın olmadığını kabul etmek, görmezden gelmek yerine, çatışmanın yapıcı yanına odaklanmaları gerekir.

Kara (1995)'nin, orta dereceli okullarda görevli okul yöneticilerinin örgütsel çatışmaya ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak yapmış olduğu çalışmada eğitim kurumunda çatışmanın birlik ve beraberliğin bozulması, ders veriminin düşmesine neden olacağını, okul yöneticilerinin bu konuda çözüm yollarını bulması gerektiği bulgusu edinilmiştir. Ayrıca aynı çalışmada iletişim yetersizliği, iş tanımında belirsizliğin çatışmayı meydana getirdiği bulgusu edinilmiştir.

Yiğit (1996)' in, ilköğretim okullarında yönetmenlerle öğretmenler arasında örgütsel çatışma kaynaklarını belirlemeye yönelik olarak yapmış olduğu çalışmasında okul yöneticileri ve öğretmenler arasında, okul temizlik işleri, eğitim araç-gereç yetersizliği, okul kütüphanesi ve laboratuvar yetersizliği, bos geçen derslerin doldurulması, rehberlik hizmetleri, lavaboların yetersizliği, çevrenin korunması, araç gereç donanımı satın alma, tuvaletlerin dersliklerin yetersizliği, öğretmenlerle ilgili disiplin işleri konusunda çatışma yaşandığı bulgusuna ulaşmıştır.

Korkmaz (1994)'ın “Örgütlerde Çatışmanın Nedenleri” çalışmasında ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür ve müdür yardımcıları ve öğretmenler, kendilerinin sahip olacağı politik uygulama ve tutumların, bürokratik niteliklerin, mesleki nitelik ve kişilik değerlerinin, bireysel davranış etkenlerinin ve iletişim bozukluklarının okullarında çatışma yaratan sebepler olabileceği bulgusuna ulaşmıştır.

Demirbolat (1997)' in ilköğretim okullarında örgütsel çatışmaya neden olabilecek durumların çatışma yaratma dereceleri hakkında yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmasında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını ihmal etmeleri ve iletişim yetersizlikleri, çalışanların birbirine saygısızlığı, dedikodu, ön yargı, bazı kişi ya da gruplarla farklı ilişki,

çalışanların okul yöneticisine karşı gruplaşma eğilimleri, çalışanların yöneticiye ve birbirine güven eksikliği, politik görüş ve tutumların ilişkilere yansıtılması çatışmaları tetiklediği bulgusuna ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin çatışma ve çatışma yönetimine yaklaşım ve tutumlarına ilişkin olarak yapılan çalışmalardan Gümüşeli (1994)' nin İzmir ili ortaöğretim okulları yöneticilerinin çatışmayı yönetme biçimlerinin belirlenmesine yönelik olarak yapmış olduğu araştırmada sonuçlarına göre okul yöneticilerinin her zaman tümleştirme ve uzlaşma stilini, ödün verme ve kaçınma stratejilerini ara ara ve hükmetme stilini ise çok az kullandıklarını belirlemiştir.

Yapılan çalışmalardan hareketle okullarda çatışmalara neden olan faktörler şöyle sıralanabilir;

- 1) Okul yöneticilerinin ve diğer çalışanların görevler ve sorumluluklarını ihmal etmeleri,
- 2) Siyasi görüş ve ideolojilerin iş ortamını bozacak şekilde tutum ve davranışlara yansıtılması,
- 3) Okulların fiziksel durumuna ilişkin sorunlar (eğitim materyallerinin yetersizliği, okul temizliği, okul kütüphanesi ve laboratuvar yetersizliği, çevrenin korunması vs.),
- 4) Çalışanlar arasındaki iletişimsizlikler,
- 5) Okul yöneticisine karşı veya diğer çalışanlardan herhangi birine karşı gruplaşmalar ve dışlayıcı faaliyetler,
- 6) Çalışanlarının birbirine karşı güven eksikliği,
- 7) Dedikodu, ön yargı ve siyasi ilişkiler ile baskı kurulması,
- 8) Çalışanlar ile ilgili disiplin işleri,
- 9) Görev ve sorumlulukların açık bir şekilde tanımlanmaması,
- 10) Öğrencilere yönelik tutum ve davranışlar,

## **2.10. Kimlik, Benlik**

Türk Dil Kurumu'na göre kimlik sözcüğünün anlamı "Toplumsal bir varlık olarak insana özgü olan belirti, nitelik ve özelliklerle, birinin belirli bir kimse olmasını sağlayan şartların bütünü" olarak tanımlanmaktadır. TDK'nın tanımında kimliğin birçok

alt boyutunun da olduğu ortaya çıkmıştır. Bu boyutların kimlik ile ilgili psikolojik, sosyolojik ve felsefi olarak ele alınarak tanımlandığı ifade edilebilir.

Kimlik, bireylerin hayatında önemli bir yere sahip olan olgulardan bir tanesidir. Hatta Gioia ( 1998) “İnsanoğlunun hayatındaki hiçbir soru “ben kimim?” sorusu kadar önemli değildir.” diyerek bu öneme dikkat çekmiştir. Bu tanımdan hareketle kimliğin bireylerin sosyal hayatlarındaki tecrübelerinin etkisiyle gelişen ve şekillenen benliğinin ifade edilişi olarak tanımlanabilir.

Bireyin kendi kimliğini belirleyebilmesi, kim olduğuna dair yeterli bir düşünceye sahip olabilmesi ve kendi geleceğine dair fikir sahibi olabilmesi, hayatına dair olumlu duygulara sahip olmasına ve diğer bireylerle pozitif ilişkiler kurabilmesine fayda sağlamaktadır. Okullar gibi birçok kişisel kimliği barındıran kurumlarda çalışanların özellikle yöneticilik pozisyonunda bulunanların, öğretmenlerin pozitif ilişkiler kurmasında kimliğin belirlenmesi önemlidir. Schwartz, Cote ve Arnett (2005), bireyin kimliği ile ilgili olumlu duygu ve düşüncelere ulaşamayıp, tutarlı bir kimlik edinemediği takdirde içselleştirme sorunlarının yanı sıra madde kullanımı, riskli cinsel davranışlar gibi dışsallaştırma sorunları da yaşanacağı bulgusunu edinmişlerdir. Ayrıca birey kendi kimliğiyle ilgili sorularına yeterli cevap bulamaz ise, tutarlı bir kimlik benimseyemeyecektir ve bu yüzden istenmeyen kişilik problemleri yaşanabilecektir. Fiziki şartlar, genetik aktarım, deneyimlerin değerlendirilmesi, sağlık, eğitim ve bunların dışındaki bütün sosyal süreçler kimliğin gelişimi ve şekillenmesine katkıda bulunur (Yıldırım 2005). Okul ortamlarında görevli çalışanların günlük rutinlerinin birçoğunun bu mekanlarda geçmesi, kimliğin gelişmesi ve şekillenmesine katkı sağlamaktadır. Bilgin (1994) benlik ve kimlik arasındaki ilişkiyi “ benlik, kim olduğumuz fikrini kapsadığı ve her zaman aynı kaldığımız duygusuna gönderdiği, yani çevre ve yaşam değişse bile aynı kaldığımız duygusuna ve bir süreklilik izlenimine gönderdiği ölçüde bir kimlik niteliği taşımaktadır.” şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlamadan hareketle kimlik, bireyin sosyal yaşamındaki deneyimlerinden etkilenip şekillenen ve bir potansiyel haline gelen benliğinin dışavurumu olarak tanımlanabilir.

Benlik, gerçeği tanımak ve uyum sağlamak; çevreden gelen uyarıcıları algılamak, seçmek, saklamak, anımsamak, düşünmek; kavramları değerlendirme, karşılaşılan engellere çözüm yolu bulmak; geleceğe ilişkin tasarımlar yapmak, savunmak

düzenekleri geliştirme gibi görevleri yerine getirir (Yurdagül, 1987; Akt.Aslan, 1992, s.1).

Benlik, insan yaşamının en önemli yönlerinden biridir ve genel bir tanım yapmak zordur. İnsanın kendini algılayış, kavrayış biçimidir. Kişinin kendini nasıl gördüğü ve nasıl bir değer biçtiği ile ilgilidir. Benlik kavramı gelişim süreci şu şekilde gerçekleşir; kişilerarası ve kültürel deneyimlerinin değersizlik hissi ve olumlu duygular meydana getirmesi, birey ve toplum tarafından önemsenen alanlarda yeterliliğin farkına varılması, bireyin kendi gerçek gücünü keşfetmesi ve kullanması aşamalarından geçmektedir (Suart,1991, Akt. Adana, 2004, s.19).

Benliğin gelişmesi, bireyin dünyaya ilk geldiği andan itibaren başlamaktadır. Fiziksel ve zihinsel sağlık, benlik kavramının gelişmesinde gözardı edilemeyecek derecede bir önem arz etmektedir. Bununla birlikte anne ve babanın, çocukların ihtiyaçlarını gereği gibi karşılayabilmeleri de benliğin gelişiminde etkili olmaktadır. Bireylerin kendilerinden memnun olmaları, kendilerini önemli hissetmeleri benlik saygısı ile ilgilidir. Benlik saygısı, bireylerin kendilerini değerlendirmeleri sonucunda elde ettikleri benlik kavramının, doğru bulunmasından ortaya çıkan beğenme durumu olmakla birlikte, kendilerini ne ölçüde değerli bulduklarını gösteren bir kavramdır. Benlik saygısı bireylerin dünyaya geldiği andan itibaren başlayan ve çevresel faktörlerin etkisiyle gelişen ve şekillenen bir kavramdır. Kabul edilebilir, olumlu bir benlik saygısı oluşumu için de bireylerin etkileşimde buldukları insanların olumlu yaklaşımları, kurulan pozitif ilişkiler ve koşulsuz-şartsız kabuller oldukça önem arz etmektedir.

Benlik ile ilgili olarak Tözün (2010:52), insanın kendi benliğini algılayış ve kavrayış biçimi olarak kendisini nasıl gördüğü ve nasıl değer biçtiğini ifade ettiğini; Aktuğ (2006:17) benzer bir ifadeyle bireyin kendi kişiliğine ilişkin kanılarından ve kendi kendini görüş tarzından oluştuğunu; Yalım (2001:2) ve Cömert (2017:3), Rogers (1959)'a da atıfta bulunarak kişinin kendini algılama ve değerlendirme biçimi olduğunu; Karadağ, Güner ve arkadaşları (2008) ise bireyin kendine ilişkin algıları, duyguları, tutumları olup kim olduğuna ilişkin fikrini ifade ettiğini belirtmiştir. Bu tanımlamalardan hareketle benliğin, kişinin kendisi olduğu söylenebilir. Benlik saygısı, kişilerin kendilerine olan tutum ve davranışları olarak ifade edilebilmektedir veya kendi

değerleriyle ilgili tespit ettiği yargılar ve bu yargılarla alakalı duygulara verilen isim olarak da tanımlanabilmektedir.

Bireyler kendilerini tanımlarken, kendi kişiliğiyle ilgili doğru olduğunu düşündüğü düşünce ve inanışları yansıtan dinamik bir algı yapısına sahiptir. Benliğin oluşumu, bireylerin doğması ile başlayan, kendini tanımlarıyla gelişen ve çevrelerinin de etkileriyle ömür boyu devam eden bir kavramdır. Okul ortamları da bu sürecin önemli bir konumunda yer almaktadır. Benliğin oluşumu evrelerinde bireylerin kendilerini ve çevrelerini doğru bir biçimde algılayıp tanımlaması doğru bir benlik kavramı oluşması için önemli bir etkidir.

Kapsam olarak ele alındığında benlik ile benlik saygısı benzer unsurlar olmasına rağmen, benlik kavramının benimsenmesi (beğenilmesi) veya benimsenmemesi (beğenilmemesi) benlik saygısı kavramını ortaya çıkarmaktadır. Bireylerin kendilerinde tanımladığı bütün değerleri, olumlu düşünceleri, kendilerine yükledikleri önemlilik algısı, saygı görme duygusu benlik saygısını kapsamaktadır. Benlik kavramının kabul edilmesi yani benimsenmesi benlik saygısını meydana getirmektedir. Benlik saygısı, benliğin gelişmesinin önemli yönlerinden birisi olarak görülmektedir. Çünkü kendi kişilik ve yeteneklerimize dair değerlendirmelerimiz, duygusal tecrübeleri, ilerideki davranışları ve uzun vadeli psikolojik entegrasyonu etkilemektedir. Benlik saygısı özünde kendine değer verme ve kendisiyle alakalı gerçekçi değerlendirmeler ve çözümlenmeler yaparak iyisiyle ve kötüsüyle bunları kabullenerek bunlarla barışık olmakla alakalı bir kavramdır. Benlik saygısı, kişinin kendisini başarılı, sevilen, değer verilen bir birey olarak görme derecesini yansıtmaktadır. Bu noktada okul liderlerinin benlik saygısı algısının yüksek olması okul içi ilişkilerin olumlu şekillenmesine de olanak sağlayacaktır. Bireyin söz edilen faktörler açısından kendini yeterli görme eğilimi, istenilen yani olumlu bir kişilik özelliği işaretidir.

### **2.11. Benlik Saygısının Gelişimi**

Benlik saygısının gelişimi, çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemleri olarak ele alınmıştır.



### 2.11.1. Çocukluk Döneminde Benlik Saygısının Oluşumu

Benlik saygısı, bireylerde çocukluk çağlarında gelişmeye başlayan bir kavram olarak bilinmektedir. Çocuklarda benlik saygısı gelişimi sürecinde, en önemli faktörlerden birisi ebeveynleri görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklara karşı ilgili ve hoşgörülü yaklaşımları, onların içinde bulundurduğu yeteneklerini güçlendirir ve geliştirir. Benlik saygısı ile anne-baba sevgisi ve ilgisi birbirini destekler nitelikte hareket etmektedir. Ebeveynlerin onlara gösterdikleri sevgi sayesinde çocukların kendilerine olan güvenleri artmaktadır, karar alabilme yetenekleri gelişmektedir ve geleceklerini daha iyi planlayabilmektedirler. Yüksek benlik saygısına sahip bireyler yetiştirebilmek için ebeveynlerin, çocuklarını oldukları gibi kabul etmeleri, onların yeteneklerini ortaya çıkarabilmenin yollarını aramaları, onlara değer verdiklerini göstermeleri, bir şeye karar verirken onları da dinleyip düşüncelerini dikkate aldıklarını göstermeleri oldukça önem arz etmektedir.

Çocuklarda benlik saygısının gelişimi için ebeveynlerin olduğu kadar okul hayatlarından dolayı öğretmenlerinin de önemi oldukça büyüktür. Çocuklar erken yaşlarda okul hayatına başlamakta ve birçok farklı bireyle(çocukla) bir arada zaman geçirmektedir. Günlerinin büyük bir çoğunluğu, söz edilen bu okul ortamlarında geçmekte ve oradaki çocuklar ve öğretmenlerinin onlara olan yaklaşımlarından da önemli derecede etkilenmektedirler. Söz edilen sebeplerden dolayı öğretmenlerin de ebeveynler gibi, çocuklara karşı sevgili ve ilgili olmaları gerekmektedir. Çocukların yeteneklerini ortaya çıkartmak için organizasyonlar düzenlemek, kendilerine güvenlerinin kırılmaması için hatalarını uygun bir şekilde dile getirmek, şu anki fikirlerini ve gelecekle ilgili hayallerini dinleyerek onların bir birey olduklarını hissettirmek gibi yüksek benlik saygısı oluşumunda etkili olabilecek birçok faktör öğretmenlerin de kontrolünde olmaktadır.

### 2.11.2. Ergenlik Döneminde Benlik Saygısının Gelişimi

Benlik kavramının gelişiminde ergenlik çağı, en önemli dönem olarak kabul edilmektedir. Bireyler bu dönemde fiziksel ve zihinsel olarak hızlı bir gelişim içerisinde ve bir kişilik oluşturma gayreti göstermektedirler. Ergenlik döneminde

bireyler bedensel olarak hızlı bir şekilde gelişir ve farklılaşırlar. Bu farklılaşmanın etkisi ile kendilerine dair düşünceleri de geliştirmekte ve değişmektedir.

Bireyler ergenlik dönemlerinde yaratılış gereği, bedensel gelişmeler, ses tonu farklılaşması, cinsel farkındalıklar gibi birçok yeni durumla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bunların da etkisinde, eziklik-güçsüzlük duyguları ile üstünlük-büyüklik duyguları arasında git-gel problemi ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Ergenlik döneminde bireyler aynı zamanda oldukça alıngan, kırılğan ve agresif tavırlar da takınmaktadır. Bu nedenle ergenlik dönemlerinde, hem sağlıklı bir kişilik oluşturulabilmesi için hem de yüksek bir benlik saygısı gelişimi için onlara karşı daha anlayışlı ve ilgili olunması gerekmektedir. Benlik saygısı ergenlik döneminde önem kazanan bir özelliktir (Çankaya, 2007:12). Bu dönem de bireyler genellikle aykırı düşüncelere sahip oldukları ve ebeveynleri tarafından anlaşılmadıkları düşüncesi içerisinde olduklarından, onlardan uzaklaşma ve ortak problemlerle karşı karşıya olan akranlarıyla gruplaşma eğilimi göstermektedirler. Ergenin gelişen benlik saygısı, yaşlılarıyla olan ilişkileri, okul başarısı ve yetenek konusundaki genel duygularıyla bir birine karışmaktadır (Chapman ve Mullis, 2002). Bu süreçte bireylerin kabul edilemez arkadaşlıklar ve kişilikler kazanımı göstermemesi için ebeveynlerin daha dikkatli ve anlayışlı olmaları gerekmektedir.

### 2.11.3. Yetişkinlik Döneminde Benlik Saygısının Gelişimi

Benlik saygısı ile ilgili gelişmeler bireyin benlik saygısının gelişimini etkilemektedir. Çocukluk, ergenlik döneminde yaşanan olaylar karşısındaki etkileşimlerin benzerlerini gençlik yetişkinlik ve yaşlılık döneminde de yaşamaktadır. Bireyin gündelik yaşamının geçtiği yakın çevresinin yanı sıra anne, baba, kardeş, arkadaş, eş, iş arkadaşlar gibi kendisi açısından önem taşıyan insanların onun hakkındaki görüşleri, düşünceleri ve tepkileri benliğinin içeriğini sürekli etkilemektedir.

Gündelik yaşamda beğeni, saygınlık görme ve benzeri gereksinimlerinin karşılanması bakımından kişiler arasında görülen farklılıklar, bireyin benlik saygısının biçimlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Mead' dan aktaran Yazgan ve Ark. (2004)'na göre birey, diğer insanlar tarafından belirtilen düşünce ve davranışları içselleştirmekte, onların hareketlerini gözleyerek çoğu kez farkında olmadan kendine

uygun hale getirip kendisine aitmiş gibi ifade etmektedir. Eğer onun için önemli olan diğer insanlar, onu değerli buluyor, ona saygı duyuyorlarsa o da kendini değerli bulmaktadır. Tufan ve Yıldız (1993)'a göre, ailesel ve çevresel kabulün yanı sıra, birey için kendisi ile ilgili beklentileri ve başarıları da önemlidir. W. James "Psikolojinin ilkeleri" adlı kitabında, insanın kendi isteklerinin ve değerlerinin benlik saygısı ile ilgili kararlarında temel bir rol oynadığını belirtmektedir. Benliğimiz ile ilgili duygularımız ideal olarak yapmak istediklerimizle, gerçekten yapabildiklerimize bağlıdır. Başarabildiklerimizin hedeflediklerimize oranı benlik saygısını belirlemektedir.

### 2.12. Düşük ve Yüksek Benlik Saygısı

Bireylerin, toplum içindeki davranışlarının belirlenmesi ve çevresinden gelen uyarıcılara olumlu ya da olumsuz tepkiler vermesi benlik saygısına göre bir şekil almaktadır. Bireylerin kendilerini yetenekli, çalışma ve gündelik hayatında başarılı olarak nitelendirmesi benlik saygısının seviyesini göstermektedir. Olumlu kişilik özellikleri ele alındığında, bireylerin kendilerini değerlendirebildiği görülmektedir. Yüksek benlik saygısına sahip olan bireyler, kendilerini değiştirmeye çalışmadan olduğu gibi kabul etmekte, kendilerini önemli ve değerli görmektedirler.

Yüksek benlik saygısı olan bireyler, kendileriyle barışıktır, özgüvenleri yüksektir, mutlu olmayı başarabilirler, geleceğe dair olumlu beklentileri ve planları vardır. Bu bireyler elde ettikleri başarıların, kendi yetenek ve çalışmalarından kaynaklandığını düşünmektedirler. Başarılı ya da başarısız olmanın, kendi çabalarının sonucunda gerçekleştiği bilmektedirler. İstenmeyen bir sonuç elde ettiklerinde, bu sonucu etrafındaki insanlara ya da diğer başka etkenlere mal etmeden, mazeret aramadan sorunun neyden kaynaklandığını ararlar ve bu sorunu halletmek için ellerinden geleni yaparlar. Böylece hayatlarında imkansız olmayan amaçlarına ulaşmalarının önünde pek bir engelleri olmamaktadır.

Düşük benlik saygısı, bireylerin kendilerini yetersiz ve beceriksiz algılamalarıyla alakalıdır. Düşük benlik saygısına sahip bireyler, kendi benliklerini reddeden, uyumsuz ve aşağılık duygusuna sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır (Parmaksız, 2011:37). Kendilerini değersiz gören, yani düşük benlik saygısına sahip bireyler toplum tarafından dışlanacaklarını, kabul edilmeyeceklerini düşünmektedirler. Bu ise onların çevreleri ile

olan ilişkilerinin, sosyalleşmelerinin önünde aşılması güç bir engel olmaktadır. Düşük benlik saygısına sahip bireyler ise, diğer kişilerden kendilerini geriye çeken, sosyal ortama katılmak yerine sosyal grupların gölgesinde dinlenmeyi tercih eden ve çevreye daha pasif olarak adapte olan kişilerdir (Çankaya, 2007:12).

Düşük benlik saygısı sebebiyle bireyler fazlasıyla mutsuz olmaktadır, hayatı dair sürekli olumsuz beklentilere sahip olmaktadır ve içinde buldukları ortamlarda ihtiyaçları olan saygı ve sevgi görmemektedirler. Düşük benlik saygısının sahip bireyler için esasen hayatın büyük bir anlamı olmamakla birlikte, bu bireylerin kendilerini motive edebilecekleri ve çaba gösterecekleri bir gelecek planlarının da olmadığı görülmektedir. Düşük prestij, düşük statü, yetersiz maaş ve mesleğine gösterilen düşük saygı, öğretmenin doyumsuzluk yaşamasına, tükenmesine ve düşük benlik saygısına neden olacaktır (Arıca, 1999:19). Bu bireyler, içinde buldukları mutsuzluk ve umutsuzluklardan dolayı, yapmak zorunda oldukları şeyleri bile neden yaptıklarını anlamlandıramamakta, kendilerini güçsüz ve zayıf gördükleri için de ciddi bir şekilde çabalamamaktadırlar. Yaptıkları işlerde genellikle yapıyormuş gibi, çabalıyormuş gibi görünmekten ileri gitmeyi pek düşünmezler. Arıca (1999:19), öğretmen adayları arasında benlik saygısı ve mesleki benlik saygısı düşük olan öğretmen adaylarının mesleki bakımdan olumsuz tutum sergileyeceklerinin açık olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle düşük benlik ve mesleki benlik saygısı düşük olan okul yöneticilerinin de okul yönetiminde etkili ve verimli olmasının güç olduğu, çatışma yönetimi konusunda sorunlar yaşayacağı da ortaya çıkmaktadır.

Sözü edilen konularla birlikte düşük benlik saygısına sahip bireyler için mazeret bulmak, hayat kurtarıcı ve vazgeçilemez bir unsur olarak görülmektedir. Bu bireyler başarısızlıklarının sebeplerini, büyük oranda başkalarına veya başka olaylara mal ederek, kendilerinde bir sorun olmadığını gösteren mazeretlere dayandırmaktadırlar. Her zaman sebep olarak sunacakları bir kişi veya durum vardır. Kendilerine olan güvensizlik duygularından kaynaklı, hiçbir şeye olumlu yaklaşmazlar ve genellikle başarısızlığı baştan kabullenerek hareket ederler. Üst düzeyde kaygılarla dolu oldukları için yeni sorumluluklar almaktan genellikle kaçınılmaktadırlar.

Düşük benlik saygısına sahip olan bireyler etrafına belli etmeseler bile kendilerine karşı çok acımasızdırlar. Kendilerini sürekli yeteneksiz, sevgi ve saygıya

layık olmayan, önemsiz birisi olduklarını düşünürler ve çevrelerindeki herkes onlara göre iyidir, yeteneklidir, sevilir, sayılır, değer verilir. Düşük benlik saygısı olan bireyler onlarca kişi tarafından söylenen iyi ve güzel şeylere pek kulak asmadıkları gibi söylenecek en ufak bir eleştiriyi ya da kötü düşüncüyü anında hayatlarının odağına oturturlar ve kendi öz güvensizlikleri ile bu düşünceleri birleştirerek olumsuz düşüncelerini daha da canlandırırılar.

### 2.12.1. Yüksek ve Düşük Benlik Saygısına Sahip Bireylerin Özellikleri

Yüksek ve düşük benlik saygısına sahip olan bireylerin özellikleri yapılan çalışmalar üzerinden ele alınıp incelenmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, ideal benlik ve gerçek benlik gibi kavramlar üzerinden benlik saygının açıklandığı görülmektedir. Örneğin düşük ve yüksek benlik saygısı, gerçekte var olan ve bireyin idealinde yarattığı benlik arasındaki farkla açıklanmıştır. Buluş ve Cevher (2007), gerçek benlik ve ideal benliği şu şekilde ifade etmiştir. Buna göre ideal benlik bireyin sahip olmak istediği özelliklerin bütünü, gerçek benliği ise sahip olunan özellikler olduğunu belirtmişlerdir. Bu tanımlardan hareketle, gerçek benlik ile ideal benlik arasındaki olumlu ve olumsuz farklar benlik saygısı ve benlik saygısının gelişimini önemli düzeyde etkileyecektir.

Coleman ve Hendry (1990)'nin yapmış olduğu çalışmasında ideal benlik ile gerçek benlik saygısı arasındaki olumlu farkların yüksek olduğu bireylerin yüksek benlik saygısına sahip olduğunu, üretken olmaya, mutluluğa, başarılı olmaya eğilimli oldukları ve daha az boyun eğdikleri ortaya çıkmıştır. Düşük benlik saygısına sahip olan bireylerin ise karamsar, güvensiz, gelecek ile ilgili kaygıları ve endişeleri olan, başarısız olacaklarına ilişkin olumsuz düşüncelere sahip olduklarını belirtmiştir.

Sevinç (2003:331), Brown'un benlik saygısını üç kategoriye ayırdığını belirtmiştir. Bu kategorilerden ilki yüksek benlik saygısıdır. Yüksek benlik saygısına sahip olan bireylerin sağlıklı, mutlu, üretken, mutlu ve bir şeyler başarmaya yönelik olumlu tutum içinde oldukları ifade edilebilir. İkinci kategoridekiler ise düşük benlik saygısına sahip olan bireylerdir. Düşük benlik saygısına sahip olan bireylerin başarısız, kendilerini daha az yetenekli gördükleri, bir şeyler başarmaya yönelik olumsuz tutum ve davranışlar sergiledikleri, yaşamdaki önemli şeyleri gözardı edebilecekleri ifade edilebilir. göre benlik saygısı, yüksek, orta, düşük olarak gruplandırılmaktadır. Aynı

şekilde Arıcak (1995)'ın aktarımıyla Coopersmith'e göre yüksek ve düşük benlik saygısı olan kişilerin iletişimlerinin, gelecekle ilgili beklentilerinin ve sorunlarla başa çıkma konusunda farklı tarzlara sahip olduğunu belirtmiştir.

Buluş ve Cevher (2007)'e göre benlik saygısı düşük bireyler, diğer insanlara güvenemeyen, hayata karşı umutsuz, toplumda uyum sağlama güçlüğü çeken, sürekli suçluluk ve utanma duygusu yaşayan bireylerdir.

Yörükoğlu (1993)' e göre benlik kalitesi gelişmiş olan bireyde özgüven, iyimserlik, başarma arzusu, gelecekle ilgili kaygılarını kontrol etme gibi ruhsal değerler bulunur. Bunun tam tersi, benlik kalitesi düşük bir kimsenin özgüveni azdır, kolay umutsuzluğa kapılır ve olumsuz bir kişilik geliştirmeye yatkındır.

Burger'e (2006) göre yaşamımız boyunca başarı ve başarısızlıklardan ve bunların sonucu değerlendirilmelerden nasibimizi alırız. Ancak herkes değerlendirmeye aynı tepkiyi gösteremez. Yapılan araştırma sonucuna göre öz saygımızın bu bilgiye nasıl tepki vereceğimizi etkilediğini ve öz saygısı düşük olan bireyin başarısızlık karşısında güçlü olumsuz duygular yaşadığını belirtir. Yazar başka bir araştırma (Campbell ve Fairey, 1985) sonuçlarına dayanarak düşük özsaygılı insanların olumsuz duyuları yaşamak için başarısız olmalarına gerek kalmadığını, başarısızlığı hayal etmelerinin bile yeterli olduğunu ifade eder. Düşük özsaygılı bireyler büyük olasılıkla başkalarından daha başarısız olduklarını kabul ederler (akt. Madenoğlu, 2010).

Sonuç olarak ta bu bireyler için olumsuz imgelerini doğrulayan geribildirim inanmak, beklentilerine karşı çıkan bilgiye inanmaktan daha kolay gelir. Bir başka deyişle olumsuz geribildirim, özsaygısı düşük bireylerin kendileriyle ilgili olumsuz değerlendirmelerini çağrıştırırken, aynı geribildirim yüksek özsaygılı insanlara kendi beceri ve başarılarını hatırlatır (Burger, 2006, akt. Madenoğlu, 2010).

Yüksek benlik saygısına sahip olan bir kişinin, kendi hakkındaki değerlendirmesi olumludur, güçlü yönleri hakkında kendini iyi hissederken, zayıf yönlerini de geliştirmeye çalışır. Düşük benlik saygısına bireyin kendine güveni zayıftır, başkalarına daha fazla bağımlı, çekingen ve daha az yaratıcı, daha fazla otoriter eğilimleri olan kişilerdir.

Çoğu kişi kendisine saygı ve hayranlık duyulmasını ister. Ancak araştırmalara göre düşük özsaygılı bireyler gösteriş yapma olanağından yararlanmazlar. Çünkü kendini koruma güdüsüyle hareket ederler. İlgi odağı olmak, başkalarından övgü alma

olasılığı olsa bile, aynı zamanda başarısız olduğu takdirde küçük düşme anlamına da geleceğinden, bir seçim yapmak zorunda kaldıklarında düşük özsaygılı bireylerin kendini koruma gereksinimi, iyi görünme gereksiniminden baskın çıkar (Burger, 2006; Wells ve Marwell, 1976; Pope ve McHale, 1988, Akt. Madenoğlu, 2010).

### **2.13. Meslek Yaşamındaki Benlik Saygısı ve Okul yöneticilerinde Benlik Saygısının Önemi**

Bireyin sağlıklı bir benlik kazanması ve benlik saygısı geliştirmesi, bir süreç olarak ele alındığında, kişinin yetiştiği ve içerisinde bulunduğu ortam (kültürel değerler, dini inanışlar, sosyal ortam vs.), eğitim öğretim bu süreci etkileyen unsurların başında gelmektedir. Bireyin ilgi ve yetenekleri, kendini gerçekleştirme süreçleri, kendisine ve topluma karşı sorumluluk hissetmesi sağlıklı bir şekilde işleyen karar mekanizmasına bağlıdır. Bireyin sağlıklı karar verme mekanizması aynı zamanda meslek seçimindeki tercihlerine de yansımaktadır. Gottfredson (1985), benlik kavramının gelişimini, meslek seçimi süreciyle ilişkilendirerek benlik kavramının mesleki yönünü de vurgulamıştır (Balkar, 2009:23). Gottfredson'a göre benlik kavramı kişinin yeteneklerinden, toplumsal- sosyal-kültürel değerlerinden, cinsiyetinden ve kendi görünüşünü algılamasından oluşmaktadır.

Super'in (1963) benlik kuramına göre meslek seçimi, benlik tasarımının mesleki bir terimle ifade edilmesidir (Eyigün, 2008:3-4). Bununla birlikte meslek seçimi de benlik kavramı ile ilişkilidir. Benlik kavramını oluşturan bu öğeler de kişinin meslek seçiminde etkili olabilmektedir (Işık, 2006:18). Benlik yapısıyla uyumlu bir meslek, bireyin benliğini güçlendirirken, benlik yapısıyla uyumlu olmayan bir meslek birey için ciddi sıkıntılar yaratır (Aslan ve Köksal Akyol, 2006:52). Arıçak ve Dilmaç (2003:1), benlik ile uyumlu bir meslek seçiminin bireyin başarısı, iş verimliliği ile doğrudan ilişkili olduğunu, benliği ile uyumsuz bir mesleğe sahip olan bireylerde ise doyumsuzluk yaşama, çatışma gibi durumlar ile karşı karşıya kalmasının yüksek olabileceğini belirtmiştir. Olumlu ve gerçeğe uygun bir benlik kavramı geliştirme, meslek seçiminde önemli olduğu kadar, seçilen meslekte başarılı olma ve doyum sağlamada da çok önemlidir (Eyigün, 2008:3-4). Öğretmenlik mesleği, bu mesleğin icra edildiği okullar ve bu okulların yönetiminden sorumlu olan okul yöneticileri ve diğer yöneticiler, toplumsal yaşamın ve iş bölümünün önemli bir sonucu olarak, eğitim öğretimin sürdürülmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Okullar, içerisinde

barındırdığı eğitim kadrosuyla değişim ve gelişim sürecine ayak uydurmak için donatılmış nitelikli bireylerin yetiştirildiği kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Kuran (2002:253), en etkili aracın eğitim olduğunu ve öğretmenlerin de bu aracın en önemli ögesi olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlik mesleği gibi toplumların biçimlendirilmesinde rol oynayan mesleği seçen öğretmenlerin mutlaka mesleğini seven ve mesleğin gereklerini yerine getiren unsurları taşıması gerekmektedir (Balkar, 2009:24). Bununla birlikte okul yöneticileri de bu araçların koordinasyonunun ve denetiminin sağlanması, gerekli eğitim materyallerinin ve okulun fiziki ortamlarının oluşturulması süreçlerinde etkili olmaktadır.

Okul yöneticilerinin ve okulda görevli öğretmenlerin sürdürmüş oldukları mesleklerinde etkili ve verimli olmalarında fiziksel mekân, öğretmenin mesleki bilgi düzeyi kadar mesleğe karşı tutumu ve bunlarla ilişkili olan mesleki benlik saygısı da önemlidir. Arıcağ (1999:94), mesleki benlik saygısını “bireyin kendi mesleğini ne kadar önemli ve değerli gördüğünü” ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Arıcağ ve Dilmaç (2003) ise mesleki benlik saygısının, mesleki uyum ve doyumun bir ön koşulu olduğunu belirtmiştir. Işık (2006) tarafından yapılan araştırmada benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasında anlamlı bir bağdaşım olduğu ve öğretmenlik mesleğini kişilik özelliklerine uygun bulan öğretmen adaylarının benlik ve mesleki benlik kavramlarının bağdaşım düzeyleri ile öğretmenlik mesleğini kişilik özelliklerine uygun bulmayan öğretmen adaylarının benlik ve mesleki benlik kavramlarının bağdaşım düzeyleri arasında, öğretmenlik mesleğini kişilik özelliklerine uygun bulan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Tüm bunlardan hareketle başarılı ve kendine güvenen benlik saygısı yüksek olan bir okul yöneticisinin ve öğretmenlerin kendine güvenen, mesleğin gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip ve bunları karşısındakine rahatlıkla aktarabilen, sağlıklı kişisel ve sosyal ilişkiler kurması beklenmektedir. Yüksek benlik saygısı olan bireyler, kendilerine dair görüş ve düşüncelerinde net olmaktadır, geleceğe dair mantık doğrultusunda ve ulaşabilmenin mümkün olduğu hedeflere sahip olmaktadır, çevrelerinden gelecek eleştirileri geri püskürtmekten ziyade, bu eleştiriler doğrultusunda kendilerini geliştirme yönünde hareket etmektedirler. Benlik saygısının düzeyi, bireyin iş/okuldaki beceri ve başarısını, stresle baş edebilme yetisini, arkadaşlık ve dostluk ilişkilerinin gelişimini, canlılık ve eğlenebilirlik düzeyini etkilemektedir (Ünsar ve İşsever, 2003; Akt. Karadağ ve



diğerleri, 2008:32). Bununla birlikte benlik saygısı düşük olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin kendilerine, meslektaşlarına, öğrencilerine öğrenci velilerine ve etrafındaki diğer kişilere karşı güvensiz, hayata karşı umutsuz, bireysel ve sosyal ilişkilerinde uyumsuz, sürekli suçluluk, başarısızlık, yetersizlik ve utanma duygularıyla karşı karşıya olması beklenir.

#### **2.14. Yapılan Araştırmalar**

Gümüşeli (1993), İzmir’de ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimlerini ortaya koymak için yapmış olduğu çalışmada okul yöneticisi ve öğretmenlerin en fazla kullanılan çatışma yönetimi stili; tümleştirme ve uzlaşma, en az kullanılan çatışma yönetim stiline ise hükmetme olduğu konusunda algı birliği içerisinde oldukları belirlenmiştir. Çalışmada cinsiyet, yaş, meslek kıdem, mezun olunan okul, ve okuldaki yönetici olarak kıdem gibi değişkenler ile çatışma yönetim stillerini (tümleştirme, kaçınma, uzlaşma, ödün verme, hükmetme) kullanmalarına etki etmediği bulgusuna ulaşmıştır. Ancak yöneticilerin katılmış olduğu hizmetiçi eğitim sayısının çatışma yönetim stili tercihini etkilediği bulgusu ortaya çıkmıştır. Buna göre müdürlerin hizmetiçi eğitime katılma düzeyi arttıkça hükmetme stilini kullanma düzeyinde bir azalış olduğu, öğretmenlerin ise eğitime katılma sayıları arttıkça tümleştirme ve uzlaşma stilini kullanma düzeyinde bir artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Arıca (1995), üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi üzerine yapmış olduğu çalışmada cinsiyet, sınıf düzeylerine göre katılımcıların benlik saygısı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırmada eşitlikçi demokratik tutumla yetiştirildiklerini düşünen bireyler; baskıcı otoriter, aşırı koruyucu ve tutarsız tutumla yetiştirildiklerini düşünen bireylerden anlamlı düzeyde yüksek benlik saygısına sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca saldırganlık ile benlik saygısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Özgan (2006), ilköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi amacıyla yapmış olduğu çalışmada çatışma yönetim stillerini kullanma ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Buna göre erkeklerin hükmetme ve uyma stilini kadınlara göre daha çok kullandığı ortaya çıkmıştır. Ayaş değişkeni ile çatışma yönetim stillerini kullanma arasında anlamlı bir

farklılık olduğu, farklılık 21 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin daha az çalışma süresine sahip öğretmenlere göre tümleştirme, kaçınma, hükmetme ve uyma stillerini daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca 41 yaş ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerin 31-40 yaş grubunda bulunan öğretmenlere göre daha çok hükmetme stilini kullandığı ortaya çıkmıştır. Eğitim düzeyi değişkenine göre lisans mezunu öğretmenlerin, lisansüstü öğretmenlere göre bütünleştirme stilini daha çok kullandığı ortaya çıkmıştır.

Güneş (2008), okul yöneticilerinin çatışma yönetimi ile yönetim stilleri arasındaki farkları belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada okul yöneticilerinin çoğunlukla demokratik yönetim stilini benimsedikleri, gerginlik ve kırgınlık istemedikleri, özel okullara göre devlet okullarında okul yöneticileri nadiren baskı yaptıkları bulgusu edinilmiştir. Araştırmada özel okul yöneticilerinin, devlet okullarındaki müdürlere göre öğretmenleri ile çatışmadan uzak kalmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca okul yöneticilerinin, sınıf ve branş öğretmenleri ayırımı yapmadığı, anlaşmazlıkları konuştukları ve kayıtsız kalmadıkları belirlenmiştir.

Yiğit (2015), ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin çatışma yönetim stillerini incelemiştir. Araştırmada yöneticilerin tümleştirme stilini her zaman, hükmetme stilini ise az kullandıkları bunula birlikte uzlaşma stilini çoğunlukla ve ödün verme stilini ara sıra kullandıkları bulgusuna ulaşmıştır. Cinsiyet değişkeni bağlamında çatışma yönetim stillerini kullanma arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmış buna göre; erkeklerin hükmetme stilini daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte tümleştirme, ödün verme, uzlaşma ve kaçınma stillerini kullanma ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Yaş değişkeni ile çatışma yönetim stillerini kullanma arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmış olup buna göre 51 yaş ve üstü okul yöneticilerinin kaçınma stilini daha çok kullandıkları bulgusu ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin katılmış olduğu hizmetiçi eğitim sayısı, okuldaki destek personeli sayısı, okul yöneticilerinin görev türü, okul türü ile çatışma yönetim stillerini kullanma arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır.

Parmaksız (2011), öğretmen adaylarının benlik saygısı düzeylerine göre iyimserlik ve stresle başa çıkma tutumlarını belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin kendine güven, iyimser yaklaşım, sosyal destek düzeyi yüksek olanların benlik saygısı düzeyleri arasında pozitif ilişki olduğu, bununla birlikte depresif

duygulanım, çaresizlik, boyun eğme ile benlik saygısı arasında negatif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak bireyini iyimser tutum ve davranış sergilemesi ile benlik saygısı arasında pozitif, olumsuz tutum ve davranış sergileyenlerin benlik saygısı ile negatif ilişki içinde olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır.

Tunç (2011), benlik saygısı ve kaygının çatışma yönetim stilleri üzerindeki etkilerini belirlemek için yapmış olduğu çalışmada “Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri-II (ROCI-II)”, “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RSES)” ve “Spielberger Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri (STAI)” uygulamıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde benlik saygısı ile hükmetme negatif ilişki olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır. Sürekli kaygı yaşama ile benlik saygısı arasında negatif bir ilişki olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır. Buna göre sürekli kaygı yaşayan katılımcıların benlik saygılarının da düşük olduğu ifade edilebilir. Kaygı düzeyi yüksek ve buna bağlı olarak benlik saygısı düzeyi düşük olanların daha çok kaçınma stilini kullandıkları bulgusu ortaya çıkmıştır. Çalışmada kaçınma ve uyma stilini kullananlar ile sürekli kaygı arasında pozitif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Karcıoğlu ve Alioğulları (2012), Çatışmanın nedenleri ve çatışma yönetim tarzları ilişkisi üzerine yapmış olduğu araştırmada demografik özellikleri ile onların tercih ettikleri çatışma yönetim tarzları arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Soğukpınar (2014), rehber öğretmenlerin benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, cinsiyet, görev yapılan il, mezun olunan lisans programı, hizmet yılı, görev yapılan kurumda sunulan olanaklar, akademik eğitim düzeyi, TPDRD’ye üye olup olmama, görev yapılan eğitim kademesi, okuldaki öğrenci sayısı ile benlik saygısı ve mesleki benlik saygıları düzeylerinin anlamlı derecede farklılık göstermediği bulgusu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte PDR alanıyla ilgili yayınları takip edenlerin benlik saygıları düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği ancak mesleki benlik saygıları düzeylerinin farklılık gösterdiği bulgusu ortaya çıkmıştır. Buna göre PDR alanıyla ilgili yayınları takip eden rehber öğretmenlerin mesleki benlik saygılarının takip etmeyenlere göre yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Görev yapılan yerleşim yeri birimi ile mesleki benlik saygısı arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre ilçede görev yapan rehber öğretmenlerin beldede görev yapan öğretmenlere göre mesleki

benlik saygısının anlamlı derece farklılık gösterdiği, ilçede görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki benlik saygısının yüksek olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır.

Akbaba ve Keleş (2015), ilk ve ortaokul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerine ilişkin öğretmen algıları ile ilgili çalışmasında ortaya çıkan sorunların bilgi alışverişi yapılarak çözülmesi gerektiği düşüncesi ile yaş düzeyi arasında pozitif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre ileri yaş grubunda yer alanların sorun çözümü noktasında uzlaşma yönünde davranış sergiledikleri ifade edilebilir. Eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenler, ödün verme stratejisinden çok tümleştirme yapılması gerektiğini düşündükleri bulgusu ortaya çıkmıştır.

Şahin (2016), okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çatışma yönetimi stillerinin sosyal zekâ ve bazı kişisel değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmada sosyal zekâ, cinsiyet, kıdem ve yapılan görev değişkenlerinin çatışma yönetimi stilleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmuştur. Medeni durum değişkeni ile çatışma yönetim stillerini kullanma arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çatışmayı çözmede sosyal zekâsı yüksek olanların başarılı olduğu bulgusu edinilmiştir. Çalışmada katılımcıların çatışma yönetim stillerini kullanma ile cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Buna göre erkek yönetici ve öğretmenlerin, kadın yönetici ve öğretmenlere göre ödün verme ve hükmetme stilini daha çok kullandığı bulgusu ortaya çıkmıştır. Kıdem düzeyi ile çatışma yönetim stillerini kullanma arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulgusu ortaya çıkmış olup buna göre kıdem düzeyi azaldıkça öğretmen ve yöneticilerin ödün verme düzeyini kullanma düzeylerinin de azaldığı bulgusu ortaya çıkmıştır. Çalışmada yöneticilerin ödün verme ve hükmetme stilini kullanma düzeylerinin öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Büyükşahin Çevik (2017), üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolleri ve çatışma çözme stilleri üzerine yapmış olduğu araştırmada eşitlikçi cinsiyet rollerinin, kadınsı cinsiyet rollerinin, erkeksi cinsiyet rollerinin, evlilikte cinsiyet rollerini, geleneksel cinsiyet ve toplumsal cinsiyet rollerinin erkeklerde ortalamasının kadınlara oranla anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada çatışma stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Canpolat (2018), öğretmenlerde fiziksel aktivite düzeyi ve benlik saygısını incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin çok azında (n=5) benlik saygısı puanının orta

düzeyde olduğu, diğer tüm öğretmenlerin benlik saygısı düzeyinin yüksek olduğu, fiziksel aktivite düzeyleri ve benlik saygısı puanları cinsiyete göre karşılaştırıldığında, erkek öğretmenlerin fiziksel aktivite düzeyinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu buna karşın benlik saygısı puanlarının ise cinsiyetler arasında benzer olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin fiziksel aktivite düzeyleri ve benlik saygısı puanları görevli olduğu okula göre karşılaştırıldığında, ortaokul ve lise öğretmenlerinin fiziksel aktivite düzeyinin ilkokul öğretmenlerinin fiziksel aktivite düzeyinden daha yüksek olduğu bulgusu edinilmiştir. Öğretmenlerin benlik saygısı puanlarının arasında görevli olduğu okula göre anlamlı bir fark bulunduğu, ilkokul öğretmenlerinin benlik saygı puanı lise ve ortaokul öğretmenlerinin benlik saygı puanından yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin toplam fiziksel aktivite düzeyi, orta düzeyde şiddetli fiziksel aktivite düzeyi ve yürüme ile benlik saygısı puanları arasında anlamlı ilişkiler gözlenmezken, şiddetli fiziksel aktivite düzeyi ile benlik saygısı puanı arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur.

### 3. BÖLÜM

#### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama tekniği ve analizi açıklanmıştır. Ayrıca bu bölümde araştırmada kullanılan çatışma yönetim stilleri ölçeği ve benlik saygısı ölçeği ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, var olan durumu incelediğinden betimsel ve ilişkiyel tarama modeli kullanılan (Büyüköztürk vd., 2009; Erkuş, 2005; Karasar, 2002), bir çalışmadır.

Bu araştırmada, ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin benlik saygısı ve çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca yöneticilerin; cinsiyet, yaş, branş, öğretmen olarak hizmet yılı, eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı, okul destek personeli göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amaçlandığından, bu amaca en uygun model olan genel tarama modeli kullanılmıştır.

#### 3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma evrenini Antalya ilindeki ilk ve ortaokulları yöneticileri, çalışma evrenini ise Serik ve Manavgat ilçeleri ilk ve ortaokul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırma evreninin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Aşağıda ifade edilen tabloda araştırma evreninde bulunan ilk ve ortaokullar ile birlikte okul yönetici türüne ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcı dağılımları

İlçe	Okul Türü	Mevcut Okul Sayısı	Ulaşılan Okul Sayısı	Okul Yöneticisi Türü	Okul Yöneticisi Sayısı
Manavgat	İlkokul	62	45	Müdür	83
			38	Müdür yardımcısı	
	Ortaokul	42	32	Müdür	61
			29	Müdür yardımcısı	
Serik	İlkokul	36	21	Müdür	38
			17	Müdür yardımcısı	
	Ortaokul	39	33	Müdür	59
			26	Müdür yardımcısı	
Toplam	İlkokul	98	66	Müdür	
	Ortaokul	81	65	Müdür yardımcısı	
Genel toplam		179	131		241

Örnekleme evrenini ise Serik ilçesinde faaliyette bulunan 36 ilkokul, 39 ortaokul ve Manavgat ilçesinde faaliyette bulunan 62 ilkokul ve 42 ortaokul toplamda 179 ilkokul ve ortaokul yöneticileri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılanların %74,3'ü (179 kişi) okul müdürü ve %25,7'si (62 kişi) okul müdür yardımcısıdır. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için Manavgat ve Serik ilçelerindeki okul yöneticilerine toplam 310 adet araştırma anketi bırakılmış olup 241 kişi geri dönüş yapmıştır. Çalışmaya katılım oranı %78 olarak gerçekleşmiştir.

### 3.3. Veri Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veri toplamak için tarama modelinde genellikle kullanılan tekniklerden biri olan anket (survey) tekniği kullanılmıştır. Karasar (2012) tarafından, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan ve araştırmaya konu olan olay, birey veya nesneyi, kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlamaya çalışan model olarak betimlenen, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olan anket üç ayrı bölümden oluşmakta olup ilk bölümde kişisel bilgi formu, ikinci bölümde Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği ve üçüncü bölümde ise benlik saygısı ölçeği kullanılmıştır.

Anketin birinci bölümünde yer alan kişisel bilgi formunda; cinsiyet, yaş, öğretmenlik branşı, öğretmen olarak hizmet yılı, eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı, okuldaki destek personeline ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Anketin ikinci bölümünde “Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği” kullanılmıştır. Rahim örgütsel çatışma ölçeği 28 sorudan oluşmakta olup 5 alt boyutta ele alınmış olup bu boyutlar; tümleştirme (bütünleştirme), ödün verme (uyma), hükmetme, kaçınma ve uzlaşmadır. Çalışmada, Rahim (1983) tarafından geliştirilen, Likert tipi 5’li dereceleme sistemine göre düzenlenmiş, “Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği”nden (Rahim Organizational Conflict Inventory) yararlanılmıştır. Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi yöntemlerini ne düzeyde kullandığını ölçebilmek üzere Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan ölçek, çalışmada kullanılmıştır. “Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği”, 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki 28 madde çatışma yönetim

stratejilerinden tümleştirme (bütünleştirme), ödün verme (uyuma), hükmetme, kaçınma ve uzlaşma yöntemleri olmak üzere 5 alt boyutu içermektedir.

**Tablo 2.** *Çatışma yönetim stillerine ait alt boyutlar ve madde*

	<b>Boyutlara Ait Maddeler</b>
Tümleştirme	1., 5., 12., 22., 23., 28. maddeler
Ödün Verme	2., 11., 13., 19., 24. maddeler
Hükmetme	8., 9., 18., 21., 25. maddeler
Kaçınma	3., 6., 16., 17., 26., 27. maddeler
Uzlaşma	4., 7., 10., 14., 15., 20. maddeler

Örgütsel Çatışma Ölçeği tabloda ifade edildiği üzere 5’li likert tipi seçeneklerden oluşmaktadır. Çalışmada Rahim (1983) tarafından geliştirilen, Likert tipi 5’li dereceleme sistemine göre ölçüm yapılmaktadır. Yöntemlerin kullanılma düzeyleri olarak “her zaman” 5, “çoğunlukla” 4, “ara sıra” 3, “az” 2 ve “hiçbir zaman” 1 şeklinde puanlanmıştır.

**Tablo 3.** *Örgütsel çatışma ölçek değerleri*

<b>Puan Değeri</b>	<b>Seçenekler</b>
1	Hiçbir zaman
2	Az
3	Ara sıra
4	Çoğunlukla
5	Her zaman

Araştırmada çatışma yönetim stilleri ile ilgili alt boyutlarına ilişkin Cronbach's Alpha değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik analizine ilişkin bilgiler aşağıda tabloda sunulmuştur.

**Tablo 4.** *Çatışma yönetim stilleri ve güvenilirlik analizi*

	<b>Soru sayısı</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>
<b>Tümleştirme</b>	6	0,78
<b>Ödün Verme</b>	5	0,74
<b>Hükmetme</b>	5	0,72
<b>Kaçınma</b>	6	0,71
<b>Uzlaşma</b>	6	0,70
<b>Çatışma Stilleri</b>	28	0,84

Güvenirlik analizi sonucuna göre Cronbach's Alpha katsayısı %95 güven aralığında genel olarak 0,70 ve üzeri çıkmış olup, çalışma bu güven aralığında analiz edilmiştir. Tabloda verilen Cronbach's Alpha değeri incelendiğinde ölçeğin güvenilir olduğu, istatistik tutumlarının belirlenmesinde güvenilirlik düzeyi yüksek ölçme sonuçlarının elde edilebileceğini göstermektedir.



Anketin üçüncü bölümünde Arıcağ (2001) tarafından geliştirilen “Trakya Üniversitesi Benlik Saygısı Ölçeğı” (TÜBSÖ) kullanılmıştır. Kullanılan ölçekte 32 soruluk beşli Likert tipi bir tutum ölçeğı anketi sorularına yer verilmiştir. Anket sorularına verilen cevap seçenekleri “tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum” şeklindeki sıralanmıştır.

**Tablo 5.** *Trakya Üniversitesi benlik saygısı ölçek değerleri*

Puan Değeri	Seçenekler
5	Tamamen katılıyorum
4	Katılıyorum
3	Kararsızım
2	Katılmıyorum
1	Kesinlikle katılmıyorum

Araştırma sorularından SPSS programında analize uygun olanlar frekans, ortalama standart sapma, varyans, Anova testi, T testi, Tukey testi, Ki-kare testi, tamhane2 gibi testler kullanılarak analiz edilecek olup anketin güvenilirliğini Alfa kat sayısı  $P>0.05$  anlamlı olarak kabul edilerek incelenmiştir.

**Tablo 6.** *Benlik saygısı ölçeğı maddeler*

Olumlu maddeler	Olumsuz maddeler	Toplam madde sayısı
2, 5, 8, 10, 12, 14, 17, 20, 22, 24, 26, 28, 30	1, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 23 25, 27, 29, 31,32	32
13	19	

Benlik saygısı ölçeğı 32 sorudan oluşmakta olup 1 ile 5 arasında değışen (Tablo-5) puan verilerek, 32 ile 160 arasında toplam puan aralığı belirlenmiştir. Puanlamada 19 madde tersten (reverse) puanlanmaktadır. Puanların yükselmesi benlik saygısı düzeyinin yükseldiğini; puanların azalması benlik saygısı düzeyinin düştüğünü ifade etmektedir.

**Tablo 7.** *Benlik saygısı ölçeğı güvenilirlik analizi*

	Soru sayısı	Cronbach's Alpha
Benlik saygısı	32	0,927

Güvenirlik analizi sonucuna göre Cronbach's Alpha katsayısı %95 güven aralığında genel olarak 0,92 ve üzeri çıkmış olup, çalışma bu güven aralığında analiz edilmiştir. Sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda normallik testi özellikle beşli likert anketlerinde verilerin normal dağılım göstermesi oldukça zordur. Normallik testi özellikle temel bilimler alanında oldukça kabul gören bir test olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğın, beyindeki nöron sayısı, kan değerleri gibi değerlerin normal

dağılım göstermesi beklenir. Sosyal bilimlerde Morga, Leech, Gloeckner ve Barrett (2011:51), çarpıklık ve basıklık değeri üzerinden normallik testinin belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Normallik testinin hesaplanmasında Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi analizlerinin kullanılmasının özellikle sosyal bilimler alanında en çok kullanılan yöntemlerden biridir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerlerinin -2 ve +2 değeri arasında yer alması verilerin normal dağılım gösterdiğini belirttiği ifade edilebilir (Gravetter, Wallnau2014).

**Tablo 8.** *Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerleri*

			Statistic	Std. hata
Benlik saygısı	$\bar{X}$		126,3942	1,16274
	95% Ortalama için güven aralığı	Alt sınır	124,1037	
		Üst sınır	128,6847	
	5% Kesilmiş $\bar{x}$		126,6687	
	Skewness		-,014	,157
	Kurtosis		-,914	,312
Çatışma stilleri	$\bar{X}$		3,3069	,01670
	95% Ortalama için güven aralığı	Alt sınır	3,2741	
		Üst sınır	3,3398	
	5% Kesilmiş $\bar{x}$		3,3104	
	Skewness		-,198	,157
	Kurtosis		-,458	,312

Çatışma yönetim stillerinin ve benlik saygısı değerleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ile ilgili araştırma sonucu elde edilen verilerle ilgili Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Yapılan analizler incelendiğinde çatışma yönetim stilleri ile ilgili olan anket soruları Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri verilerinin alt sınır -0,914 ve üst sınır 0,157 olarak gerçekleştiği görülmektedir. Benlik saygısı ile ilgili olan anket soruları Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri verilerinin alt sınır -0,458 ve üst sınır 0,312 olarak gerçekleştiği görülmektedir.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılara ait kişisel bilgilere yer verilmiş olup okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ve benlik saygısına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Katılımcı Özellikleri

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik özelliklerine ilişkin veriler analiz edilmiştir. Okul yöneticilerinin cinsiyetleri, yaşları, branşları, hizmette geçen süre, hizmette yönetici olarak geçen süre, okulda çalışan öğretmen ve destek personeli sayısı, durumuna ilişkin veriler analiz edilmiştir.

**Tablo 9.** *Katılımcı özellikleri*

		N	%
Cinsiyet	Kadın	48	20,0
	Erkek	193	80,0
Yaş grupları	25-35 yaş	64	26,6
	36-40 yaş	120	49,8
	41-50 yaş	30	12,4
	51 ve üstü yaş	27	11,2
Branş	Sınıf öğretmeni	103	42,7
	Fen bilgisi öğretmeni	34	14,1
	Sosyal bilgiler öğretmeni	34	14,1
	Türkçe öğretmeni	19	7,9
	Matematik öğretmeni	9	3,7
	Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni	15	6,2
	Resim/iş teknik öğretmeni	6	2,5
	Diğer (okul öncesi, rehber öğretmeni, İngilizce öğretmeni vs.)	21	8,7
Meslekte geçen süre	1-5 yıl	12	5,0
	6-10 yıl	34	14,1
	11-15 yıl	90	37,3
	16-20 yıl	78	32,4
	21 yıl ve üstü	27	11,2
Meslekte yönetici olarak geçen süre	1-5 yıl	86	35,7
	6-10 yıl	107	44,4
	16-20 yıl	21	8,7
	11-15 yıl	27	11,2
Okuldaki destek personeli sayısı	15-35 kişi	150	62,2
	36-50 kişi	55	22,8
	51 ve üstü kişi	36	14,9
	Evet	233	96,7
	Hayır	8	3,3
<b>Toplam</b>		<b>241</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin cinsiyet dağılımına ilişkin veriler tabloda sunulmuştur. Tablo-deki veriler incelendiğinde katılımcıların %80'i erkek ve %20'si kadınlardan oluşmaktadır. Kadın ve erkek nüfusu gerek dünyada gerekse ülkemizde önemli bir ağırlığa (%49,8) sahip olmasına karşın benzer oransal dağılımın çalışma yaşamı alanında dağılmadığı bilinmektedir. Bununla birlikte kamu ve özel kuruluşlarda kadın yöneticilerin dağılımı da eşitsiz bir şekilde dağılım göstermektedir. Çalışmadan elde edilen cinsiyet bağlamında yönetici pozisyonu incelendiğinde erkeklerin ağırlıkta olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerin yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde 25-35 yaş aralığında olanlar %26,6, 36-40 yaş aralığında olanlar %49,8, 41-50 yaş aralığında olanlar %12,4 ve 51 yaş ve üstü olanlar ise %11,2 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların yaş aralıklarına göre yüzdesel dağılımları incelendiğinde genç ve orta yaş grubunda bulunan okul yöneticileri ağırlığı oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerin branşlarına göre dağılımları incelendiğinde sınıf öğretmeni %42,7, fen bilgisi öğretmeni %14,1, sosyal bilgiler öğretmeni %14,1, Türkçe öğretmeni %7,9, matematik öğretmeni %3,7, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni %6,2, resim/iş teknik öğretmeni %2,5, diğer (okul öncesi, rehber öğretmeni, İngilizce öğretmeni vs.) %8,7'dir. Araştırmada okul yöneticileri ağırlıklı olarak sınıf, fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerin, öğretmen olarak geçirmiş oldukları sürelerin dağılımı incelendiğinde 1-5 yıl branş öğretmeni olarak çalışanlar %5, 6-10 yıl branş öğretmeni olarak çalışanlar %14,1, 11-15 yıl branş öğretmeni olarak çalışanlar %37,3, 16-20 yıl branş öğretmeni olarak çalışanlar %32,4 ve 21 yıl ve üstü branş öğretmeni olarak çalışanlar %11,2'dir. Okul yöneticisi olarak çalışan katılımcıların mesleklerinde geçen süreler incelendiğinde 10 yıl üzeri çalışanlar (%80,9) ağırlığı oluşturmaktadır. Katılımcıların branş öğretmeni olarak çalışmış olduğu sürelerin fazla olması, okul, okul yöneticiliği, liderlik vs. özelliklerini kullanmak için gerekli bilgi birikiminin sağlandığı, okul idaresi ile ilgili tüm sistemin çarkları konusunda gerekli donanıma sahip olduğu özellikle çatışma yönetim stilleri ile ilgili kendilerine has bir çatışma ile başatme stratejisi geliştirdiği öne sürülebilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, yönetici pozisyonunda çalıştıkları sürelerin dağılımı incelendiğinde 1-5 yıl arasında okul yöneticiliği yapanlar %35,7, 6-10 yıl arasında okul yöneticiliği yapanlar %44,4, 16-20 yıl arasında okul yöneticiliği yapanlar %8,7 ve 11-15 yıl arasında okul yöneticiliği yapanlar %11,2'dir. Öğretmenlerin okul yöneticisi olarak geçirmiş olduğu süreler incelendiğinde 1-10 yıldan beri okul yöneticiliği yapanların (%80,1) ağırlığı oluşturduğu ortaya çıkmıştır. 16 yıl ve üzeri okul yöneticiliği yapanların oranının düşük seviyelerde (%8,7) olması, yönetim pozisyonundakilerin genç ve dinamik yapıda olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerin görev yapmış oldukları okuldaki öğretmen ve destek personel sayılarının dağılımı incelendiğinde 15-35 kişi %62,2, 36-50 kişi %22,8, 51 ve üstü kişi çalışanlar ise %14,9'dur. Katılımcıların yöneticilik yaptığı okullarda çalışan sayılarının fazlalığı, beraberinde birçok sorunu da getirmektedir. Bu sorunların başında ise çatışma gelmektedir. Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri, kurumsal yapının aksamadan işleminde hayati önem arz etmektedir.

#### 4.2. Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stilleri

Bu bölümde kişisel bilgilere ilişkin bulgular, okul yöneticilerinin davranış biçimlerine ilişkin bulgular, bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 10.** Çatışma yönetim stilleri alt boyutları betimsel istatistikler ve sonuçları

	N	Toplam soru ağırlığı	$\bar{X}$	%	Sonuç
Tümleştirme	241	944,67	3,92	0,24	Çoğunlukla
Kaçınma	241	673,00	2,79	0,17	Az
Ödün verme	241	822,00	3,41	0,21	Ara sıra-çoğunlukla
Uzlaşma	241	939,20	3,90	0,23	Çoğunlukla
Hükmetme	241	606,00	2,51	0,15	Hiçbir zaman-az
Toplam	241	3984,87			

Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stillerini kullanma düzeyleri incelendiğinde %24 tümleştirme, %17'sinin kaçınma, %21'inin ödün verme, %23 uzlaşma, ve %15'inin hükmetme stilini kullandığı ortaya çıkmıştır. Çatışma yönetim stillerinde "çoğunlukla" tümleştirme ve kaçınma stilini "az", ödün verme stilini, "ara sıra ve çoğunlukla", hükmetme stilini "hiçbir zaman ve az" uygulandığı bulgusu edinilmiştir.

### 4.3. Okul Yöneticilerine İlişkin Değişkenler İle Çatışma Yönetimi Arasındaki İlişki

Bu bölümde okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri cinsiyet, brans, yaş, meslekte geçen süre, yönetici olarak meslekte geçen süre, çalışan destek personeli sayısı gibi çeşitli değişkenler ile analiz edilmiştir.

#### 4.3.1. Cinsiyet ve Çatışma Yönetimi

Çatışma yönetim stilleri alt boyutları; tümleştirme, kaçınma, ödün verme, ulaşma ve hükmetme stratejilerini kullananların vermiş olduğu yanıtların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla T-testi testi yapılmıştır. Yapılan T-testi sonuçları Tablo 11’de gösterilmektedir.

**Tablo 11.** Çatışma yönetim stillerinin cinsiyete göre dağılımı ve betimsel istatistikleri

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss.
Tümleştirme	Kadın	48	3.8681	0.53369
	Erkek	193	3.9326	0.48090
Kaçınma	Kadın	48	2.7917	0.43962
	Erkek	193	2.7927	0.45668
Ödün verme	Kadın	48	3.3333	0.52169
	Erkek	193	3.4301	0.51123
Uzlaşma	Kadın	48	3.8583	0.43262
	Erkek	193	3.9067	0.46008
Hükmetme	Kadın	48	2.5781	0.68835
	Erkek	193	2.4987	0.49575

Cinsiyet değişkeni bağlamında okul yöneticilerinin çatışma yönetim stillerine ilişkin ortalamalar incelendiğinde, erkek ve kadın yöneticilerin tümleştirme stilini “çoğunlukla” ( $\bar{x}_{erkek} : 3.93$  ve  $\bar{x}_{kadın} : 3.87$ ), ödün verme stilini “ara sıra” ( $\bar{x}_{kadın} : 3.33$ ,  $\bar{x}_{erkek} : 3.43$ ), hükmetme stilini “hiçbir zaman ve az” ( $\bar{x}_{kadın} : 2.58$ ,  $\bar{x}_{erkek} : 2.50$ ), kaçınma stilini “ara sıra” ( $\bar{x}_{kadın} : 2.79$  ve  $\bar{x}_{erkek} : 2.79$ ), kullandıkları ortaya çıkmıştır. Uzlaşma stilini “çoğunlukla” ( $\bar{x}_{kadın} : 3.86$  ve  $\bar{x}_{erkek} : 3.91$ ) kullandıkları bulgusu edinilmiştir. Okul yöneticilerinin kullanmış olduğu çatışma yönetim stilleri ile cinsiyet arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ( $t=0.704$ ;  $p>0.05$ ).

#### 4.3.2. Yaş ve Çatışma Yönetimi

Çatışma yönetim stilleri alt boyutları; tümleştirme, kaçınma, ödün verme, ulaşma ve hükmetme stratejilerini kullananların vermiş olduğu yanıtların ortalamalarının yaş grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü Anova

testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca tümleştirme, kaçınma, ulaşma ve hükmetme stratejilerinin varyansların homojen olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır (ödün verme stili hariç, sig.>0.05). Yapılan yönlü Anova testi sonuçları Tablo 12’de gösterilmektedir.

**Tablo 12.** Çatışma yönetim stilleri yaş gruplarına göre betimsel istatistikler ve Anova testi sonuçları

	Tümleştirme		Kaçınma		Ödün verme		Ulaşma		Hükmetme	
	n	$\bar{X}$	n	$\bar{X}$	n	$\bar{X}$	n	$\bar{X}$	n	$\bar{X}$
<b>25-35 yaş</b>	64	3.87	64	2.82	64	3.38	64	3.88	64	2.52
<b>36-40 yaş</b>	120	3.93	120	2.81	120	3.38	120	3.89	120	2.52
<b>41-50 yaş</b>	30	3.97	30	2.65	30	3.63	30	3.97	30	2.53
<b>51 ve üstü yaş</b>	27	3.93	27	2.82	27	3.40	27	3.89	27	2.46
<b>Toplam</b>	241	3.92	241	2.79	241	3.41	241	3.90	241	2.51
<b>F</b>	0.339		1.145		-		0.271		0.098	
<b>Sig.</b>	0,797		0.332		-		0.846		0.961	
<b>Varyansların homojenliği (FL-sig.)</b>	1.29-0.278		1.42-0.237		5.20-0.002		0.93-0.426		1.50-0.215	

Okul yöneticilerinin yaş gruplarına göre vermiş olduğu cevapların ortalamaları incelendiğinde tümleştirme stilini tüm yaş gruplarından yöneticilerin “çoğunlukla” kullandıkları ifade edilebilir. Ancak 25-35 yaş grubunda yer alan yöneticilerin vermiş olduğu cevapların ortalaması diğer yaş gruplarının ve genel ortalamanın altında gerçekleşmiştir. Bu durum 25-35 yaş aralığında yer alan okul yöneticilerinin çatışan tarafları bir araya getirme, çatışmanın nedenlerini bulma, sorunu tüm ayrıntıları ile tartışmaları ve çözmeleri noktasında diğer yaş gruplarına göre daha az kullandığı ifade edilebilir. Tümleştirme stilini kullanma ile yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır (F=0.339 ve sig.=0.79).

Kaçınma stilini kullanma ile yaş grupları ortalamaları incelendiğinde genel olarak “ara sıra” kullandıkları ifade edilebilir. Kaçınma stili ile ilgili soruların ortalamaları incelendiğinde genel olarak birbirine benzer ortalamaların olduğu ancak 41-50 yaş grubunda yer alanların ortalamalarının genel ortalamanın altında gerçekleşmiştir. 41-50 yaş grubunda yer alanların kaçınma stilini “az” kullandıkları bulgusu edinilmiştir. Kaçınma stilini kullanma ile yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır (F=0.14 ve sig.=0.33). Ödün verme stilini kullanma ile yaş grupları ortalamaları incelendiğinde genel olarak “ara sıra” ve “çoğunlukla” kaçınma stilini kullanma sınırında yer aldığı ifade edilebilir.

Ödün verme stili ile ilgili soruların ortalamaları incelendiğinde genel olarak birbirine benzer ortalamaların olduğu bulgusu edinilmiş ancak 41-50 yaş grubunda yer

alanların ortalamalarının genel ortalamanın üstünde gerçekleşmiştir. 41-50 yaş grubunda yer alanların ödün verme stilini “çoğunlukla” kullandıkları bulgusu edinilmiştir. 41-50 yaş gurunda yer alan okul yöneticileri kaçınma stilini “az” kullanırken ödün verme stilini “çoğunlukla” kullandığı bulgusu edinilmiştir. Ödün verme stilini kullanma ile yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır ( $F=2.02$  ve  $sig.=0.11$ ). Varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi Levene’s testi sınanmış, varyansların homojen olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır ( $FL=5.20$ - $sig.=0.002$ ). Varyansların homojen olmaması nedeniyle post hoc tekniklerden Tamhane’s T2 analizi yapılmış ve ödün verme stilini kullanma ile yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır ( $sig.<0.05$ ).

Uzlaşma stilini kullanma ile yaş grupları ortalamaları incelendiğinde genel olarak “çoğunlukla” kullandıkları ifade edilebilir. Uzlaşma stili ile ilgili soruların ortalamaları incelendiğinde genel olarak birbirine benzer ortalamaların olduğu ancak 41-50 yaş grubunda yer alanların ortalamalarının genel ortalamanın üzerinde gerçekleşmiştir. 41-50 yaş grubunda yer alanların kaçınma stilini diğer yaş guruplarına göre “çoğunlukla” kullandıkları bulgusu edinilmiştir. Uzlaşma stilini kullanma ile yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır ( $F=0.27$  ve  $sig.=0.84$ ).

Hükmetme stilini kullanma ile yaş grupları ortalamaları incelendiğinde genel olarak “az” ve “çok az” kullandıkları ifade edilebilir. Hükmet stili ile ilgili soruların ortalamaları incelendiğinde genel olarak birbirine benzer ortalamaların olduğu ancak 51 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alanların ortalamalarının genel ortalamanın üzerinde gerçekleşmiştir. 51 yaş ve üzeri yaş grubunda yer alanların kaçınma stilini diğer yaş guruplarına göre daha az kullandıkları bulgusu edinilmiştir. Anova testi yapılmış hükmetme stilini kullanma ile yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır ( $F=0.09$  ve  $sig.=0.96$ ).

#### 4.3.3. Branş ve Çatışma Yönetimi

Çatışma yönetim stilleri alt boyutları; tümleştirme, kaçınma, ödün verme, ulaşma ve hükmetme stratejilerini kullananların vermiş olduğu yanıtların ortalamalarının branşlara göre anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü Anova testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca tümleştirme, kaçınma, uzlaşma, ödün verme ve hükmetme



strtejilerin varyansların homojen olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır (sig.>0.05). Yapılan yönlü Anova testi sonuçları Tablo 13'te gösterilmektedir.

**Tablo 13.** *Çatışma yönetim stilleri branşlara göre betimsel istatistikler ve Anova testi sonuçları*

	Tümleştirme		Kaçınma		Ödün verme		Uzlaşma		Hükmetme	
	n	$\bar{X}$	n	$\bar{X}$	n	$\bar{X}$	n	$\bar{X}$	n	$\bar{X}$
<b>Sınıf öğretmeni</b>	103	3.87	103	2.86	103	3.40	103	3.87	103	2.57
<b>Fen bilgisi öğretmeni</b>	34	3.94	34	2.73	34	3.47	34	3.93	34	2.50
<b>Sosyal bilgiler öğretmeni</b>	34	4.00	34	2.91	34	3.46	34	3.88	34	2.48
<b>Türkçe öğretmeni</b>	19	4.00	19	2.75	19	3.42	19	3.88	19	2.42
<b>Matematik öğretmeni</b>	9	3.78	9	2.78	9	3.44	9	3.89	9	2.50
<b>Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni</b>	15	3.92	15	2.70	15	3.28	15	3.89	15	2.45
<b>Resim/iş teknik öğretmeni</b>	6	4.11	6	2.72	6	3.50	6	4.23	6	2.46
<b>Diğer (okul öncesi, rehber, İngilizce öğretmeni vs.)</b>	21	3.94	21	2.54	21	3.36	21	3.95	21	2.49
<b>Toplam</b>	241	3.92	241	2.79	241	3.41	241	3.90	241	2.51
<b>F</b>	0.617		1.827		0.307		0.613		0.294	
<b>Sig.</b>	0.742		0.083		0.950		0.745		0.956	
<b>Varyansların homojenliği (FL-sig.)</b>	0.584-0.769		1.70-0.109		1.73-0.101		1.03-0.409		1.44-0.190	

Okul yöneticilerinin branşlarına göre vermiş olduğu cevapların ortalamaları incelendiğinde tümleştirme stilini tüm branşlardaki yöneticilerin “çoğunlukla” kullandıkları ifade edilebilir. Tümleştirme stilini kullanma ile branşlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır (F=0.339 ve sig.=0.79).

Kaçınma stilini kullanma ile branşlarına göre ortalamaları incelendiğinde genel olarak “ara sıra” kullandıkları ifade edilebilir. Kaçınma stili ile ilgili soruların ortalamaları incelendiğinde genel olarak birbirine benzer ortalamaların olduğu, sınıf ve fen bilgisi öğretmenlerinin kaçınma stili ile ilgili sorulara vermiş olduğu yanıtların ortalamalarının diğer branşların ortalamalarından yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak sınıf ve fen bilgisi öğretmenleri diğer branşlarda yer alan öğretmenlere göre kaçınma stilini daha çok kullandığı ifade edilebilir. Kaçınma stilini kullanma ile branşlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır (F=1.82 ve sig.=0.08).

Ödün verme stilini kullanma ile branşlarına göre ortalamaları incelendiğinde genel olarak “ara sıra” ve “çoğunlukla” kaçınma stilini kullanma sınırında yer aldığı ifade edilebilir. Ödün verme stili ile ilgili soruların ortalamaları incelendiğinde genel olarak birbirine benzer ortalamaların olduğu bulgusu edinilmiş ancak din kültürü ve

ahlak bilgisi öğretmenleri branşında yer alanların ortalamalarının genel ortalamasının altında gerçekleşmiştir. Sonuç olarak din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri branşında yer alan okul yöneticilerinin diğer branşlarda yer alan okul yöneticilerine göre daha az ödün verme stilini kullandığı ifade edilebilir. Ödün verme stilini kullanma ile branşlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır ( $F=0.30$  ve  $sig.=0.95$ ).

Uzlaşma stilini kullanma ile branşlarına göre ortalamaları incelendiğinde genel olarak “çoğunlukla” kullandıkları ifade edilebilir. Uzlaşma stili ile ilgili soruların ortalamaları incelendiğinde genel olarak birbirine benzer ortalamaların olduğu resim öğretmenleri branşında yer alanların ortalamalarının genel ortalamasının üzerinde gerçekleşmiştir. Resim öğretmenliği branşında yer alan okul yöneticilerinin uzlaşma stilini “her zaman” kullandıkları bulgusu edinilmiştir. Uzlaşma stilini kullanma ile branşlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır ( $F=0.61$  ve  $sig.=0.74$ ).

Hükmetme stilini kullanma ile branşlarına göre ortalamaları incelendiğinde genel olarak “az” ve “çok az” kullandıkları ifade edilebilir. Hükmetme stili ile ilgili soruların ortalamaları incelendiğinde genel olarak birbirine benzer ortalamaların bulgusu edinilmiştir. Uzlaşma stilini kullanan okul yöneticilerinin hükmetme stilini daha az kullandığı ortaya çıkmıştır. Hükmetme stilini kullanma ile branşlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır ( $F=0.29$  ve  $sig.=0.85$ ).

#### 4.3.4. Meslekte Geçen Süre ve Çatışma Yönetimi

Çatışma yönetim stilleri alt boyutları; tümleştirme, kaçınma, ödün verme, ulaşma ve hükmetme stratejilerini kullananların vermiş olduğu yanıtların ortalamalarının meslekte geçen süreler göre anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü Anova testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca tümleştirme, kaçınma, ulaşma, ödün verme ve hükmetme stratejilerin varyansların homojen olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır ( $sig.>0.05$ ). Yapılan yönlü Anova testi sonuçları Tablo 14’te gösterilmektedir.

**Tablo 14. Çatışma Yönetim Stilleri Meslekte Geçen Sürelere Göre Betimsel İstatistikler ve Anova Testi Sonuçları**

	Tümleştirme		Kaçınma		Ödün verme		Uzlaşma		Hükmetme	
	n	$\bar{X}$	n	$\bar{X}$	n	$\bar{X}$	n	$\bar{X}$	n	$\bar{X}$
<b>1-5 yıl</b>	12	3.88	12	2.86	12	3.40	12	3.88	12	2.35
<b>6-10 yıl</b>	34	3.99	34	2.82	34	3.45	34	3.98	34	2.43
<b>11-15 yıl</b>	90	3.88	90	2.79	90	3.36	90	3.86	90	2.60
<b>16-20 yıl</b>	78	3.95	78	2.79	78	3.43	78	3.95	78	2.50
<b>21 yıl ve üstü</b>	27	3.89	27	2.74	27	3.49	27	3.76	27	2.46
<b>Toplam</b>	241	3.92	241	2.79	241	3.41	241	3.90	241	2.51
<b>F</b>	0.461		0.196		0.436		1.372		1.144	
<b>Sig.</b>	0.764		0.940		0.783		0.244		0.336	
<b>Varyansların homojenliği (FL-sig.)</b>	0.780-0.539		0.997-0.410		0.977-0.421		0.952-0.435		0.634-0.639	

Okul yöneticilerinin meslekte geçen süreler göre vermiş olduğu cevapların ortalamaları incelendiğinde tüm branşlardaki yöneticilerin “çoğunlukla” tümleştirme stilini, “ara sıra” kaçınma stilini, “çoğunlukla” ödün verme ve uzlaşma, “‘az’ ve ‘hiçbir zaman’” hükmet stilini kullandığı bulgusu edinilmiştir. Tümleştirme, kaçınma, ödün verme, uzlaşma, hükmetme stillerini kullanma ile meslekte geçirilen süreler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için tümleştirme ( $F=0.46$  ve  $sig.=0.76$ ), kaçınma ( $F=0.19$  ve  $sig.=0.94$ ), ödün verme ( $F=0.43$  ve  $sig.=0.78$ ), uzlaşma ( $F=1.37$  ve  $sig.=0.24$ ) ve hükmetme ( $F=1.44$  ve  $sig.=0.33$ ) değerleri incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır ( $sig.>0,05$ ).

#### 4.3.5. Meslekte Yönetici Olarak Geçirilen Süre ve Çatışma Yönetimi

Çatışma yönetim stilleri alt boyutları; tümleştirme, kaçınma, ödün verme, ulaşma ve hükmetme stratejilerini kullananların vermiş olduğu yanıtların ortalamalarının meslekte yönetici olarak geçen süreler göre anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü Anova testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca tümleştirme, kaçınma, uzlaşma, ödün verme ve hükmetme stratejilerin varyansların homojen olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır ( $sig.>0.05$ ). Yapılan yönlü Anova testi sonuçları Tablo 15’te gösterilmektedir.

**Tablo 15.** Çatışma yönetim stilleri meslekte yönetici olarak geçirilen sürelerle göre betimsel istatistikler ve Anova testi sonuçları

	Tümleştirme		Kaçınma		Ödün verme		Uzlaşma		Hükmetme	
	n	$\bar{X}$	n	$\bar{X}$	n	$\bar{X}$	n	$\bar{X}$	n	$\bar{X}$
<b>1-5 yıl</b>	86	3.90	86	2.78	86	3.39	86	3.83	86	2.51
<b>6-10 yıl</b>	107	3.94	107	2.82	107	3.43	107	3.99	107	2.54
<b>11-15 yıl</b>	21	3.98	21	2.87	21	3.57	21	3.88	21	2.45
<b>16-20 yıl</b>	27	3.85	27	2.68	27	3.26	27	3.78	27	2.47
<b>21 yıl ve üstü</b>	241	3.92	241	2.79	241	3.41	241	3.90	241	2.51
<b>Toplam</b>	86	3.90	86	2.78	86	3.39	86	3.83	86	2.51
<b>F</b>	0.39		0.91		1.57		2.75		0.24	
<b>Sig.</b>	0.75		0.43		0.19		0.04		0.86	
<b>Varyansların homojenliği (FL-sig.)</b>	1.42		2.50-		2.35-		0.141-0.936		0.638-0.591	
	-0.236		0.060		0.072					

Okul yöneticilerinin, yönetici olarak meslekte geçen sürelerle göre vermiş olduğu cevapların ortalamaları incelendiğinde tüm farklı yıllardaki yöneticilerin “çoğunlukla” tümleştirme stilini, “ara sıra” kaçınma stilini, “çoğunlukla” ödün verme ve uzlaşma, “‘az’ ve ‘hiçbir zaman’” hükmet stilini kullandığı bulgusu edinilmiştir. Tümleştirme, kaçınma, ödün verme, uzlaşma, hükmetme stillerini kullanma ile meslekte geçirilen süreler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda yönetici olarak geçirilen süre gruplarının aritmetik ortalamaları tümleştirme ( $F=0.39$  ve  $sig.=0.75$ ), kaçınma ( $F=0.91$  ve  $sig.=0.43$ ), ödün verme ( $F=1.57$  ve  $sig.=0.19$ ) ve hükmetme ( $F=0.24$  ve  $sig.=0.86$ ) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ancak uzlaşma stili ortalamaları ile meslekte yönetici olarak geçen süre arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır ( $F=2.75$ - $sig=0.04$ ). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey çoklu karşılaştırma tekniği tercih edilmiş ve çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

**Tablo 16.** Çatışma yönetim stilleri meslekte geçirilen süre gruplarına Tukey testi sonuçları

(I) eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı	(J) eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı	$\bar{X}$ farkı (I-J)	Std. hata	Sig.
1-5 yıl	6-10 yıl	-.15901	.06508	.042
	16-20 yıl	-.04828	.10938	.971
	11-15 yıl	.05013	.09913	.958
6-10 yıl	1-5 yıl	.15901	.06508	.042
	16-20 yıl	.11073	.10725	.731
	11-15 yıl	.20914	.09678	.137
16-20 yıl	1-5 yıl	.04828	.10938	.971
	6-10 yıl	-.11073	.10725	.731
	11-15 yıl	.09841	.13075	.875

11-15 yıl	1-5 yıl	-.05013	.09913	.958
	6-10 yıl	-.20914	.09678	.137
	16-20 yıl	-.09841	.13075	.875

Uzlaşma stili, meslekte yönetici olarak geçirilen süre değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tukey testi sonucunda 1-5 yıl ile 6-10 yıl arasında 6-10 yıl okul yöneticisi olarak çalışanların lehine istatistiksel olarak (sig.<0.05) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 6-10 yıl okul yöneticisi olarak çalışanların 1-5 yıl okul yöneticisi olarak çalışanlara göre daha fazla uzlaşma kullandıklarını ortaya koymaktadır. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (p>0.05).

#### 4.3.6. Okuldaki Destek Personeli ve Çatışma Yönetimi

Çatışma yönetim stilleri alt boyutları; tümleştirme, kaçınma, ödün verme, ulaşma ve hükmetme stratejilerini kullananların vermiş olduğu yanıtların ortalamalarının okuldaki destek personeli sayısına göre anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü Anova testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca tümleştirme, kaçınma, uzlaşma, ödün verme ve hükmetme stratejilerin varyansların homojen olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır (sig.>0.05). Yapılan yönlü Anova testi sonuçları Tablo 17’de gösterilmektedir.

**Tablo 17.** Çatışma yönetim stilleri okuldaki destek personeli sayılarına göre betimsel istatistikler ve Anova testi sonuçları

	Tümleştirme		Kaçınma		Ödün verme		Uzlaşma		Hükmetme	
	n	$\bar{X}$	n	$\bar{X}$	n	$\bar{X}$	n	$\bar{X}$	n	$\bar{X}$
<b>15-35 kişi</b>	150	3.94	150	2.81	150	3.40	150	3.90	150	2.50
<b>36-50 kişi</b>	55	3.92	55	2.79	55	3.45	55	3.91	55	2.46
<b>51 ve üstü kişi</b>	36	3.83	36	2.74	36	3.41	36	3.84	36	2.65
<b>Toplam</b>	241	3.92	241	2.79	241	3.41	241	3.90	241	2.51
<b>F</b>		0.758		0.297		0.216		0.290		1.490
<b>Sig.</b>		0.470		0.744		0.806		0.749		0.227
<b>Varyansların homojenliği (FL-sig.)</b>		2.26-0.106		1.38-0.252		1.24-0.290		0.418-0.65		1.33-0.266

Okul yöneticilerinin, okuldaki destek personeli gruplarına göre dağılımı ve kullanmış oldukları çatışma yönetim stilleri ile ilgili ortalamalar Tablo-18’de görülebileceği gibi tümleştirme, kaçınma, ödün verme, uzlaşma, hükmetme stilini kullanan okul yöneticilerinin okuldaki destek personeli gruplarına göre dağılımı ortalamalarının kendi içinde birbirine benzer olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo-17’de görülebileceği üzere çatışma yönetimi ölçeği alt faktörlerinin okuldaki destek personeli sayısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır (tümleştirme<sub>(F=0.758 ve sig.=0.47)</sub>, kaçınma<sub>(F=0.297 ve sig.=0.744)</sub>, ödün verme<sub>(F=2.16 ve sig.=0.806)</sub> uzlaşma<sub>(F=0.290 ve sig.=0.749)</sub> ve hükmetme<sub>(F=1,49 ve sig.=0,227)</sub>).

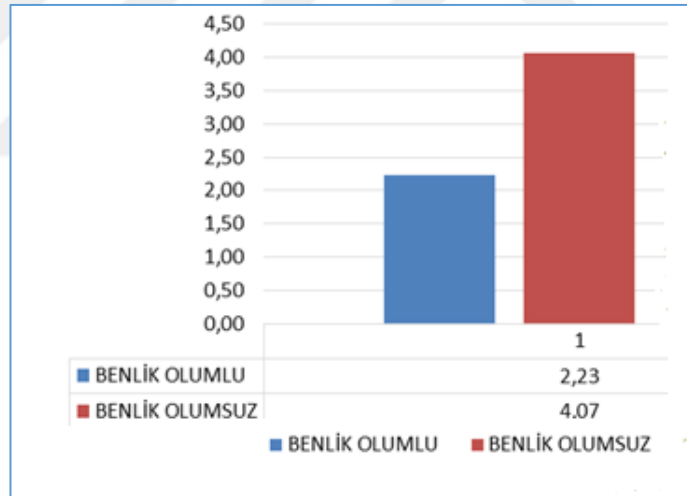
#### 4.4. Okul Yöneticilerin Benlik Saygısına İlişkin Bulgular

Bu bölümde okul benlik saygısı ölçeği değerlerinin frekans, ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmış olup benlik saygısı ölçeği puanları; cinsiyet, branş, yaş, meslekte geçen süre, yönetici olarak meslekte geçen süre, çalışan destek personeli sayısı, hizmetiçi eğitime katılma gibi çeşitli değişkenler ile analiz edilmiştir.

**Tablo 18. Benlik saygısı ölçeğine ilişkin veriler**

	KK+		K+		FY		K-		KK-		$\bar{X}$	ss.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. madde	-	-	1	.4	4	1.7	142	58.9	94	39	4.37	0.54
2. madde	87	36.1	119	49.4	19	7.9	13	5.4	3	1.2	1.86	0.87
3. madde	-	-	6	2.5	4	1.7	148	61.4	83	34.4	4.28	0.62
4. madde	1	.4	19	7.9	28	11.6	132	54.8	61	25.3	3.97	0.85
5. madde	69	28.6	144	59.8	10	4.1	17	7.1	1	.4	1.91	0.80
6. madde	1	.4	10	4.1	25	10.4	115	47.7	90	37.3	4.17	0.81
7. madde	1	.4	5	2.1	34	14.1	131	54.4	70	29.0	4.10	0.74
8. madde	49	20.3	131	54.4	23	9.5	26	10.8	12	5.0	2.26	1.06
9. madde	3	1.2	28	11.6	26	10.8	94	39.0	90	37.3	4.00	1.03
10. madde	55	22.8	104	43.2	16	6.6	56	23.2	10	4.1	2.43	1.19
11. madde	9	3.7	19	7.9	54	22.4	71	29.5	88	36.5	3.87	1.11
12. madde	44	18.3	110	45.6	30	12.4	45	18.7	12	5.0	2.46	1.14
13. madde	12	5.0	47	19.5	20	8.3	76	31.5	86	35.7	3.73	1.27
14. madde	64	26.6	109	45.2	10	4.1	58	24.1	-	-	2.26	1.10
15. madde	9	3.7	4	1.7	51	21.2	98	40.7	79	32.8	3.97	0.97
16. madde	3	1.2	18	7.5	22	9.1	93	38.6	105	43.6	4.16	0.96
17. madde	85	35.3	54	22.4	59	24.5	36	14.9	7	2.9	2.28	1.18
18. madde	9	3.7	11	4.6	13	5.4	85	35.3	123	51.0	4.25	1.01
19. madde	-	-	48	19.9	55	22.8	70	29.0	68	28.2	3.66	1.09
20. madde	60	24.9	106	44.0	4	1.7	71	29.5	-	-	2.36	1.15
21. madde	-	-	25	10.4	31	12.9	97	40.2	88	36.5	4.03	0.95
22. madde	37	15.4	53	22.0	52	21.6	76	31.5	23	9.5	2.98	1.24
23. madde	9	3.7	44	18.3	21	8.7	81	33.6	86	35.7	3.79	1.21
24. madde	86	35.7	86	35.7	20	8.3	39	16.2	10	4.1	2.17	1.20
25. madde	14	5.8	5	2.1	14	5.8	81	33.6	127	52.7	4.25	1.06
26. madde	103	42.7	97	40.2	8	3.3	14	5.8	19	7.9	1.96	1.19
27. madde	16	6.6	20	8.3	19	7.9	83	34.4	103	42.7	3.98	1.20
28. madde	71	29.5	115	47.7	22	9.1	23	9.5	10	4.1	2.11	1.06
29. madde	17	7.1	18	7.5	25	10.4	53	22.0	128	53.1	4.07	1.25
30. madde	70	29.0	142	58.9	19	7.9	1	.4	9	3.7	1.91	0.85
31. madde	-	-	9	3.7	23	9.5	107	44.4	102	42.3	4.25	0.78
32. madde	-	-	3	1.2	-	-	110	45.6	128	53.1	4.51	0.57

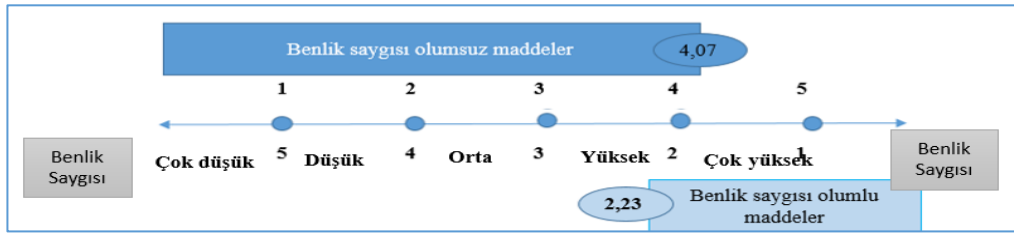
Benlik saygısı ile ilgili sorulara verilen cevaplar incelendiğinde 32 sorudan oluşan anketin maddelerinin olumlu ve olumsuz olarak iki kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Olumsuz maddelerinin 1, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31,32 olduğu olumlu maddelerinin ise 2, 5, 8, 10, 12, 14, 17, 20, 22, 24, 26, 28, 30'uncu soru olduğu belirlenmiştir. Benlik saygısı ölçeğinde olumsuz maddelerin ortalamaları incelendiğinde ortalamalarda alt sınırın 3,73 olduğu ortalamalarının üst sınırının ise 4,37 olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle düşük benlik saygısı ile ilgili soruların katılımcılar tarafından aynı algılandığı ve orta düzey saygısına sahip oldukları ifade edilebilir. Olumlu maddelere ilişkin ortalamaların alt sınırı 1,86 ve ortalamalarının üst sınırı 2,98 olduğu ortaya çıkmıştır. Olumlu ortalamalar incelendiğinde benlik saygısı ile ilgili ortalamaların oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Genel olarak benlik saygısı ile ilgili olumlu ve olumsuz sorular değerlendirildiğinde verilen cevapların benlik saygısının yüksek olduğuna ilişkin bulguların ön plana çıktığı görülmektedir.



**Şekil 1.** Benlik saygısı ile ilgili olumlu olumsuz maddeler ve ortalamaları

Benlik saygısı ile ilgili ölçek maddeleri olumlu ve olumsuz olarak sınıflandırılmış olup bu maddelerin genel ortalamaları hesaplanmıştır. Benlik saygısı ile ilgili olumsuz maddelerin ortalamalarının 4.07 olduğu bulgusu edinilmiştir. Buna göre okul yöneticilerinin benlik saygısı ile ilgili olumsuz ifadelerin ortalamalarının yüksek olması, okul yöneticilerinin düşük benlik saygısına ilişkin özellikleri barındırmadıkları ifade edilebilir. Benlik saygısı ile ilgili olumlu maddelerinin ortalamaları incelendiğinde 2.23 olduğu bulgusu edinilmiştir. Buna göre okul yöneticilerinin olumlu benlik saygısı

ile ilgili sorulara olumlu yanıt verdikleri ve bu durum ise okul yöneticilerinin yüksek benlik saygısına sahip olduklarını kanıtlar niteliktedir.



**Şekil 2.** Benlik saygısı ile ilgili olumlu olumsuz maddeler sayı doğrusu gösterim

Benlik saygısı ortalamaları hesaplandıktan sonra bu ortalamalar sayı doğrusu üzerine yerleştirilmiştir. Sayı doğrusunda soldan sağa 1 en düşük benlik saygısını, 5 ise en yüksek benlik saygısını ifade edecek şekilde yerleştirilmiştir. Buna göre olumsuz benlik saygısı ile ilgili sorulara verilen yanıtların ortalamaları dikkate alındığında ortalamaların 5'e yaklaştığı görülmektedir. Bu durum ise olumsuz sorulara karşı okul yöneticilerinin oldukça yüksek bir benlik saygısına sahip olduğunu gösterir niteliktedir. Sayı doğrusunda sağdan sola 5 en düşük benlik saygısını, 1 ise en yüksek benlik saygısını ifade edecek şekilde yerleştirilmiştir. Buna göre olumlu benlik saygısı ile ilgili sorulara verilen yanıtların ortalamaları 2,23 olarak hesaplanmış olup okul yöneticilerinin yüksek benlik saygısına sahip oldukları ifade edilebilir.

#### 4.5. Okul Yöneticilerine İlişkin Değişkenler İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişki

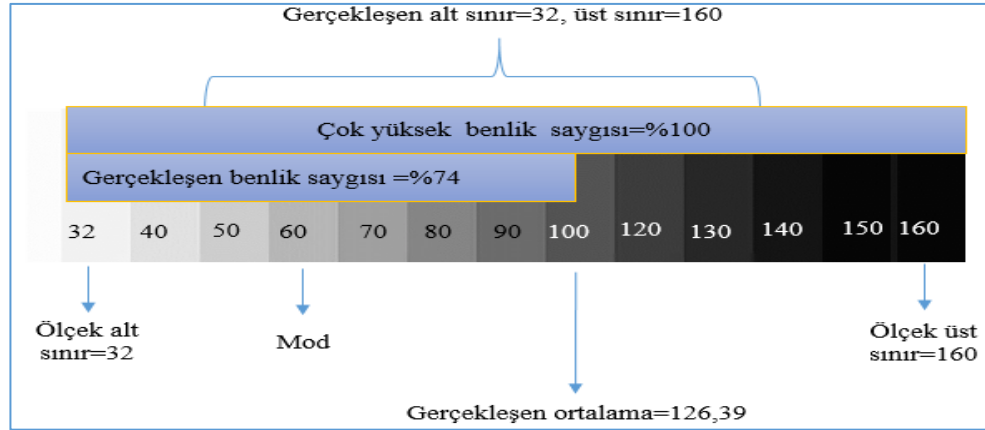
Benlik saygısı ölçeğine ilişkin verilerin puanlamaları tabloda sunulmuştur.

**Tablo 19.** Benlik saygısı ölçeği ortalama, standart sapma ve ölçek değerleri

n	Benlik saygısı ölçeği					Toplam ölçek puan Ortalama	Toplam ölçek puan std. sapma
	Ölçek alt sınır	Çalışmada gerçekleşen alt sınır	Ölçek üst sınır	Çalışmada gerçekleşen üst sınır			
241	32	90	160	157	126,39	18,05	

Benlik saygısı ölçeği 32 sorudan oluşmakta olup ölçek alt puan 32, ölçek üst puan 160 olarak hesaplanmıştır. Okul yöneticisi olarak çalışan 241 kişi ile gerçekleştirilen benlik saygısı ölçeğinde ölçek alt değer 90, ölçek üst değer 157 olarak hesaplanmıştır. Benlik saygısı ölçeğinin ortalaması  $\bar{x}_{benlik\ ölçeği} = 126,39$  ve standart sapma 18,05 olarak hesaplanmıştır.





Şekil 3. Benlik saygısı ölçeğine ilişkin bulgular

Benlik saygısı ölçeği 32 sorudan oluşmakta olup verilen cevaplar 1 ile 5 arasında değişen değerlere göre ölçek puanları hesaplanmıştır. Buna göre 32 sorudan oluşan ölçek alt sınırı 32 ve üst sınırı 160 olarak belirlenmiştir. Çok yüksek benlik saygısı 160-32=128 olarak belirlenmiş olup çıkan bu sonuç 100'e eşitlenmiştir (128=100 puan). Araştırmada gerçekleşen ölçek ortalama puan ise 126.39'dur. Buna göre ((126.39-32)/128=0.74) gerçekleşen benlik saygısı %74 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bu sonuçlar incelendiğinde yüksek bir benlik saygısının olduğu ifade edilebilir.

#### 4.5.1. Cinsiyet ve Benlik Saygısı

Benlik saygısı ölçek puanları, cinsiyete göre ortalamaları hesaplanmış olup benlik saygısı ölçek puanları ile cinsiyet grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığının belirlenmesi amacıyla T-testi analizi yapılmış olup Tablo 20'de elde edilen bulgular sunulmuştur.

**Tablo 20.** Benlik saygısı ölçeği puanları cinsiyet gruplarına göre betimsel istatistikler

	Group Statistics				
	cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss.	Std. hata $\bar{X}$
Benlik saygısı ölçeği	kadın	48	124.7	17.9	2.6
	erkek	193	126.8	18.1	1.3

Okul yöneticilerinin cinsiyet bağlamında benlik saygısı ölçek verileri ortalamaları kadınların 124.7, erkeklerin ise 126.8 olarak hesaplanmış olup kadınların benlik saygısı ölçeği soruları standart sapma değerleri 17.9 iken erkeklerin 18.1 olarak hesaplanmıştır. Benlik saygısı ölçeği ortalamaları cinsiyet değişkeni arasında ilişki T-testi ile analiz edilmiştir.

**Tablo 21.** *Cinsiyet ve benlik saygısı T-testi*

	Levene'in Varyans Eşitliği Testi		Ortalamaların eşitliği için t-testi				
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	$\bar{X}$ farkı	Std. hata farkı
Varsayılan eşitlikler	.025	.873	-.740	239	.460	-2.15717	2.91413
Eşit farklar varsayılmadı			-.746	72.894	.458	-2.15717	2.89134

T testi sonucunda, benlik saygısı ölçeği ortalamaları ile cinsiyet grupları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ( $t=0,689$ ;  $p>0,05$ ).

#### 4.5.2. Branş ve Benlik Saygısı

Benlik saygısı ölçek puanları, branşlara göre ortalamaları hesaplanmış olup benlik saygısı ölçek puanları ile branş grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla tek yönlü Anova testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca Benlik saygısı ölçek puanları ile branş ortalamalarının varyansların homojen olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır ( $\text{sig.}>0,05$ ). Yapılan yönlü Anova testi sonuçları Tablo 22'de gösterilmektedir.

**Tablo 22.** *Benlik saygısı ölçeği puanları branş gruplarına göre betimsel istatistikler ve Anova testi istatistikleri*

	N	$\bar{X}$	Ss.	Std. hata	95% Güven aralığı		F	sig.
					Alt sınır	Üst sınır		
<b>Sınıf öğretmeni</b>	103	125.49	18.44	1.82	121.88	129.09		
<b>Fen bilgisi öğretmeni</b>	34	127.21	17.74	3.04	121.02	133.39		
<b>Sosyal bilgiler öğretmeni</b>	34	125.09	17.57	3.01	118.96	131.22		
<b>Türkçe öğretmeni</b>	19	127.84	21.76	4.99	117.35	138.33		
<b>Matematik öğretmeni</b>	9	128.78	15.92	5.31	116.54	141.01		
<b>Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni</b>	15	125.07	13.40	3.46	117.65	132.49	1.65	0.21
<b>Resim/iş teknik öğretmeni</b>	6	140.50	10.15	4.15	129.84	151.16		
<b>Diğer (okul öncesi, rehber, İngilizce öğretmeni vs.)</b>	21	126.24	19.85	4.33	117.20	135.28		
<b>Toplam</b>	241	126.39	18.05	1.16	124.10	128.68		

Okul yöneticilerinin branşlarına göre benlik saygısı ölçek değerleri ortalamaları incelendiğinde sınıf öğretmeni  $\bar{x}=125.49$ , fen bilgisi öğretmeni  $\bar{x}=127.21$ , sosyal bilgiler öğretmeni  $\bar{x}=125.09$ , Türkçe öğretmeni  $\bar{x}=127.84$  matematik öğretmeni  $\bar{x}=128.78$ , din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni  $\bar{x}=125.07$ , resim/iş teknik öğretmeni  $\bar{x}=140.5$ , diğer (okul öncesi, rehber öğretmeni, İngilizce öğretmeni vs.)  $\bar{x}=126.24$  olarak hesaplanmıştır. Resim /iş teknik branşı öğretmenlerinin diğer branşlara oranla daha yüksek ortalamaya sahiptir. Tablo-24'te görülebileceği üzere benlik saygısı ölçeği

aritmetik ortalamının yöneticilerinin branş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır ( $F=1.65$ -sig=0.21).

#### 4.5.3. Yaş ve Benlik Saygısı

Benlik saygısı ölçek puanları, yaş grupları ortalamaları hesaplanmış olup benlik saygısı ölçek puanları ile yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla tek yönlü Anova testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca Benlik saygısı ölçek puanları ile yaş grupları ortalamalarının varyansların homojen olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır (sig.>0.05). Yapılan yönlü Anova testi sonuçları Tablo 23'te gösterilmektedir.

**Tablo 23.** Benlik saygısı ölçeği puanları yaş gruplarına göre betimsel istatistikler ve Anova testi istatistikleri

	N	$\bar{X}$	Ss.	Std. hata	95% Güven aralığı		F	sig.
					Alt sınır	Üst sınır		
<b>25-35 yaş</b>	64	125.00	16.20	2.02	120.95	129.05	0.33	0.79
<b>36-40 yaş</b>	120	126.99	19.01	1.74	123.56	130.43		
<b>41-50 yaş</b>	30	128.30	19.02	3.47	121.20	135.40		
<b>51 ve üstü</b>	27	124.93	17.38	3.35	118.05	131.80		
<b>Toplam</b>	241	126.39	18.05	1.16	124.10	128.68		

Okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre benlik saygısı değerleri incelendiğinde 51 yaş ve üstü olanların benlik saygıları  $\bar{x}=124.93$ , 25-35 yaş  $\bar{x}=125$ , olduğu ve ortalamanın altında olduğu belirlenmiştir. 36-40 yaş  $\bar{x}=126.99$  ve 41-50 yaş  $\bar{x}=128.30$  olduğu ve bu yaş grubunda yer alan okul yöneticilerin benlik saygıları ortalama değerlerinin genel ortalama değerinin üzerinde gerçekleşmiştir. 41-50 yaş aralığında yer alan okul yöneticilerinin benlik saygıları ortalaması diğer yaş gruplarının üzerinde gerçekleşmiştir. Yapılan analiz sonucunda benlik saygısı ölçeği ortalamaları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır ( $F=0,33$ -sig=0.79).

#### 4.5.4. Meslekte Geçen Süre ve Benlik Saygısı

Benlik saygısı ölçek puanları, meslekte geçen süreler göre ortalamaları hesaplanmış olup benlik saygısı ölçek puanları ile meslekte geçen süre arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla tek yönlü Anova testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca Benlik saygısı ölçek puanları ile meslekte geçen süreye göre ortalamalarının varyansların homojen olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır ( $LF=1.92$ -sig=0.10). Yapılan yönlü Anova testi sonuçları Tablo 24'te gösterilmektedir.

**Tablo 24.** Benlik saygısı ölçeği puanları meslekte geçen süreler göre betimsel istatistikler ve Anova testi istatistikleri

	N	$\bar{X}$	Ss.	Std. hata	95% Güven aralığı		F	sig.
					Alt sınır	Üst sınır		
1-5 yıl	12	121.00	15.82	4.57	110.95	131.05	2.25	0.06
6-10 yıl	34	131.24	15.78	2.71	125.73	136.74		
11-15 yıl	90	125.19	18.50	1.95	121.31	129.06		
16-20 yıl	78	128.77	18.90	2.14	124.51	133.03		
21 yıl ve üstü	27	119.85	15.68	3.02	113.65	126.05		
<b>Toplam</b>	241	126.39	18.05	1.16	124.10	128.68		

Okul yöneticilerinin, öğretmen olarak geçirmiş olukları süreler ile göre benlik saygısı ölçek ortalamaları incelendiğinde 1-5 yıl  $\bar{x}$ =121, 6-10 yıl  $\bar{x}$ =131.24, 11-15 yıl  $\bar{x}$ =125.19 ve 16-20 yıl  $\bar{x}$ =128.77 ve 21 yıl ve üstü  $\bar{x}$ =119.85 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen olarak geçirmiş oldukları sürelerden 6-10 yıl ve 16-20 yıl çalışanların benlik saygıları ortalaması, 1-5 yıl ve 21 yıl ve üstü yönetici olarak çalışanların ortalamalarından yüksek olarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda benlik saygısı ölçeği ortalamaları ile meslekte geçen arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır (F=2.25-sig=0.06).

#### 4.5.5. Meslekte Yönetici Olarak Geçen Süre ve Benlik Saygısı

Benlik saygısı ölçek puanları, meslekte yönetici olarak geçen süreler göre ortalamaları hesaplanmış olup benlik saygısı ölçek puanları ile meslekte geçen süre arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla tek yönlü Anova testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca Benlik saygısı ölçek puanları ile meslekte yönetici olarak geçen süreler göre varyansların homojen olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır (LF=1.383-sig=0.249). Yapılan yönlü Anova testi sonuçları Tablo 25'te gösterilmektedir.

**Tablo 25.** Benlik saygısı ölçeği puanları meslekte yönetici olarak geçen süreler göre betimsel istatistikler ve Anova testi istatistikleri

	N	$\bar{X}$	Ss.	Std. hata	95% Güven aralığı		F	sig.
					Alt sınır	Üst sınır		
1-5 yıl	86	124.64	17.69	1.91	120.85	128.43	2.27	0.06
6-10 yıl	107	129.91	17.97	1.74	126.46	133.35		
11-15 yıl	21	121.57	17.59	3.84	113.56	129.58		
16-20 yıl	27	121.81	18.14	3.49	114.64	128.99		
21 yıl ve üstü	241	126.39	18.05	1.16	124.10	128.68		
<b>Toplam</b>	86	124.64	17.69	1.91	120.85	128.43		

Okul yöneticilerinin, yönetici olarak geçirmiş olukları süreler ile göre benlik saygısı ölçek ortalamaları incelendiğinde 1-5 yıl  $\bar{x}$  = 124.64, 6-10 yıl  $\bar{x}$ =129.91, 11-15 yıl  $\bar{x}$ =121.57 ve 16-20 yıl  $\bar{x}$ =121.81 ve 21 yıl ve üstü  $\bar{x}$ =126.39 olarak hesaplanmıştır.

Okul yöneticisi olarak 6-10 yıl çalışanların benlik saygıları ortalaması, diğer hizmet sürelerinde çalışanların ortalamalarından yüksek olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte 1-5 yıl, 11-115 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü yönetici olarak çalışanların ortalamaları genel ortalamanın altında gerçekleşmiştir. Tablo-26'da görülebileceği üzere, benlik saygısı ölçeği aritmetik ortalamalarının meslekte yönetici olarak geçirilen süre arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır ( $F=2.27$ -sig=0.06).

#### 4.5.6. Okuldaki Destek Personeli ve Benlik Saygısı

Benlik saygısı ölçek puanları, okuldaki destek personeli sayılarına göre ortalamaları hesaplanmış olup benlik saygısı ölçek puanları ile okuldaki destek personeli sayısı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla tek yönlü Anova testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca benlik saygısı ölçek puanları ile okuldaki destek personeli sayısına göre varyansların homojen olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır ( $LF=0.75$ -sig=0.47). Yapılan yönlü Anova testi sonuçları Tablo 26'da gösterilmektedir.

**Tablo 26.** Benlik saygısı ölçeği puanları okuldaki destek personeli sayılarına göre betimsel istatistikler ve anova testi istatistikleri

	N	$\bar{X}$	Ss.	Std. hata	95% Güven aralığı		F	sig.
					Alt sınıır	Üst sınıır		
15-35 kişi	150	126.27	17.51	1.43	123.44	129.09	0.20	0.82
36-50 kişi	55	127.55	19.79	2.67	122.20	132.90		
51 ve üstü	36	125.17	17.94	2.99	119.10	131.24		
<b>Toplam</b>	241	126.39	18.05	1.16	124.10	128.68		

Okul yöneticilerinin görev yaptığı okuldaki destek personeli sayı gruplarına göre benlik saygısı ölçek ortalamaları incelendiğinde 15-35 kişi  $\bar{x}=126.27$ , 36-50 kişi  $\bar{x}=127.55$ , 51 ve üstü  $\bar{x}=125.17$  olarak hesaplanmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizinde "okuldaki destek personeli" değişkeni ile benlik saygısı ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusu ortaya çıkmıştır ( $F=0.20$ -sig=0.82).

#### 4.6. Çatışma Yönetim Stilleri İle Benlik Saygısı İlişkisi

Çatışma yönetim stilleri alt boyutları; tümleştirme, kaçınma, ödün verme, uzlaşma ve hükmetmenin ile benlik saygısı ölçeği puanlarının birbiri ile ilişkilerinin belirlenmesi amacıyla Pearson Correlation testi yapılmış olup aralarındaki korelasyon ilişkisi belirlenmiştir.

**Tablo 27.** Benlik saygısı ölçeği ve çatışma yönetim stilleri arasındaki korelasyon analizi

		Çatışma Yönetimi					
		Stilleri	Tümleştirme	Kaçınma	Ödün verme	Uzlaşma	Hükmetme
Benlik saygısı	Pearson Correlation	.302**	.004	.381**	.600**	-.097	.302**
	Sig. (2-tailed)	.000	.948	.000	.000	.132	.000
	Sum of Squares and Cross-products	642.454	8.210	847.225	1181.376	-227.380	642.454
	Covariance	2.677	.034	3.530	4.922	-.947	2.677
	N	241	241	241	241	241	241

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Çatışma yönetim stillerinden tümleştirme, kaçınma, ödün verme, uzlaşma ve hükmetme stilleri ile benlik saygısı arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığını, varsa bu ilişkinin yönü ve şiddetinin ne olduğunu belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo incelendiğinde bazı önemli korelasyonlara dair şu yorumlar yapılabilir;

Benlik saygısı ile tümleştirme ve uzlaşma stilleri arasında anlamlı bir korelasyon ilişkisi ortaya çıkmamış buna karşın kaçınma, ödün verme, hükmetme stilleri arasında pozitif korelasyon ilişkisi ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak benlik saygısının çatışma yönetim stilleri geneli üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.

1) Benlik saygısı ile kaçınma stili arasında pozitif korelasyon olduğu bulgusu edinilmiştir. Pearson korelasyon analizi verilerin normal dağılması nedeniyle tercih edilmiş ve 0,99 güven aralığında analiz edilmiştir. Benlik saygısı, kaçınma stilini %38 olarak açıkladığı ifade edilebilir. Benlik saygısının kaçınma stili üzerinde etkili olduğu bu etkinin yönünün ise pozitif yönde olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak benlik saygısı yüksek olan yöneticilerin kaçınma stilini kullanmakla beraber hükmetme stiline göre daha fazla tercih ettikleri yorumu yapılabilir. Kaçınma stili, geri çekilme, kaçma, sorunu görmeme, zamana bırakma gibi özellikler taşımaktadır. Benlik saygısı yükseldikçe kaçınma stilini kullanma oranı artmıştır.

2) Benlik saygısı ile ödün verme stili arasında pozitif korelasyon olduğu bulgusu edinilmiştir. Pearson korelasyon analizi verilerin normal dağılması nedeniyle tercih edilmiş ve 0,99 güven aralığında analiz edilmiştir. Benlik saygısı, kaçınma stilini %60 olarak açıkladığı ifade edilebilir. En güçlü ilişki Ödün verme stilinde farklılıkların ikinci plana itilerek, ortak yönlerin ön plana çıkarıldığı, karşı tarafın tatmin edilmeye

çalışıldığı bir yol izlenmektedir. Bu kapsamda benlik saygısı yüksek olan bireylerin ödün verme stilini daha çok kullandıkları ifade edilebilir.

3) Benlik saygısı ile hükmetme stili arasında pozitif korelasyon olduğu bulgusu edinilmiştir. Pearson korelasyon analizi verilerin normal dağılması nedeniyle tercih edilmiş 0,99 güven aralığında analiz edilmiştir. Benlik saygısı, kaçınma stilini %30 olarak açıkladığı ifade edilebilir. Hükmetme stilinde bireyler kendi amaçlarını gerçekleştirmek için başkalarının isteklerini, beklentilerini ve ihtiyaçlarını dikkate almaz, kendilerine yüksek ilgi gösterirken diğerlerine düşük düzeyde ilgi gösterirler. Benlik saygısı ile hükmetme stili arasındaki bu korelasyonun yüksek olmasının nedeni bireyin isteklerini, kendi düşüncelerini ön planda tutması beklentilerini yüksek olarak belirlemesi olarak yorumlanabilir.

## 5. BÖLÜM

### SONUÇ

Çatışma ile ilgili olarak tarihsel süreç içerisindeki anlamlandırmalar incelendiğinde, çatışmanın bir olgu olarak ele alınıp incelendiği görülmektedir. Çatışmanın tanımlanması, çatışmaya neden olan faktörler, çatışmanın sınıflandırılması gibi odak başlıklar etrafında çatışma yönetimi ile ilgili birçok yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bunlardan geleneksel yaklaşım, çatışmanın kötü bir olgu olduğu, örgüt ilişkilerine zarar veren bir anlayışla ele alırken davranışçı yaklaşım, örgütlerin yapıları gereği çatışmaların ortaya çıktığını, yıkıcı bir eylem olmadıklarını, çatışmalarının örgüt bireylerinin her iki tarafının da yararına olabileceğini savunurlar. Son olarak etkileşimci veya çağdaş yaklaşım ise çatışma olmayan bir örgütün pek mümkün olmayacağını aynı zamanda ileri boyutlara çıkan ve olumsuz etkilere sebep olan çatışmaların kontrol edilerek çözümlenmesi gerektiğini, çatışmanın kabul edilebilir düzeyde ve etkinlik sağlayacak şekilde yönetilebileceğini, örgüt için yararlı ve gerekli olduğunu öne sürmüşlerdir. Çatışma yönetimi ile ilgili yaklaşımlara bağlı olarak çeşitli çatışma yönetim stilleri ortaya çıkmıştır. Bunlar kaçınma, hükmetme, uzlaşma, işbirliği ve uyma stratejileridir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin çatışma yönetim stillerini hangi derecede kullandıkları algılamalarına ilişkin sonuçlar ile cinsiyet, yaş, öğretmenlik branşı, öğretmen olarak hizmet yılı, eğitim yöneticisi olarak hizmet yılı, okuldaki destek personeli, benlik saygılarına göre analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Okul yöneticileri çatışma yönetim stillerinden tümleştirme ve uzlaşma stilini “çoğunlukla”, ödün verme “ara sıra”, hükmetme ve kaçınma stilini ise “az” kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların en çok tercih ettikleri çatışma yönetim stili tümleştirme, uzlaşma ve ödün verme olurken en az kullandıkları stil hükmetme ve kaçınma olmuştur. Sonuç olarak katılımcıların en fazla algı birliği içinde oldukları stil tümleştirme ve en az algı birliği içerisinde oldukları stiller ise hükmetme ve kaçınmadır. Bununla birlikte katılımcılar çatışma yönetim stillerini kullanım sırasını tümleştirme, uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme olarak algılamışlardır. Gümüseli (2004:30-36), çalışmasında okul yöneticilerinin en sık kullandığı çatışma yönetim stillerinin kaçınma ve hükmetme; en az kullandıkları stilin ise ödün verme



olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşın Özgan (2006:133)'ın çalışmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin çoğunluğunun bütünleştirme stratejisini çok az bir kısmı kaçınma stratejisini kullandığı ortaya çıkmıştır. Akbaba ve Keleş (2015:41) çalışmasında okul yöneticilerinin en fazla kullandığı çatışma çözme stiline tümleştirme, en az kullanılan çatışma çözme stiline ise kaçınma olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca ortaya çıkan bu sonuçlar Gümüşeli (1993), Kunduracıoğlu (2008), Açıkgöz (2009), Uysal (2012), Kılıç (2006) tarafından yapılan çalışmalarda yer alan bulgularla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada okul yöneticilerinin çatışma yönetiminde kullandıkları stillerin cinsiyet, meslekte geçen süre ve yaşa göre anlamlı bir farklılık olmadığı ancak yönetici olarak meslekte geçen sürede anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre 6-10 yıl okul yöneticisi olarak çalışanların 1-5 yıl okul yöneticisi olarak çalışanlara göre daha fazla uzlaşma kullandıklarını ortaya koymaktadır. Tunç (2011:251)'in çalışmasında ise cinsiyet değişkeninde; erkek katılımcıların, meslektaşları ile çatışmalarını yönetmede hükmetme stilini, kadın katılımcılara göre daha fazla tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Buna karşın Özgan (2006:91), ilköğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyetleri ile çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri arasında, hükmetme ve uyma stratejilerindeki fark anlamlı bir fark olduğunu ancak bütünleştirme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerinde anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Özgan'ın (2006:133) çalışmasında 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenler 20 yıl ve daha az kıdeme sahip olanlara göre bütünleştirme, kaçınma, hükmetme ve uyma stratejilerini daha fazla kullandığı ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticilerinin benlik saygılarının düzeyi %74 olarak ortaya çıkmıştır.. Araştırmamızda branş bazında incelendiğinde genel olarak resim öğretmenlerinin benlik saygısı değerleri ortalamanın üzerinde hesaplanmış ancak anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu edinilmiştir. Yıldırım, Kırımoğlu ve Temiz (2010), öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı düzeylerinin incelediği araştırmasında ilköğretimde görev yapan öğretmenlerle ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin mesleki benlik puanlarının karşılaştırmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Okul yöneticilerinin cinsiyet bağlamında benlik saygısı ölçek değerleri incelendiğinde ortalamalarının birbirine benzer olduğu ancak anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Korkmaz (1996:72) çalışmasında kadınların benlik saygısı toplam puan

ortalamaları arasında istatistiksel düzeyde anlamlı farklılaşmanın olduğunu kadınların benlik saygısı erkeklerin benlik saygısının üzerinde gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır.

Yaş gruplarına göre benlik saygısı ölçek ortalamaları incelendiğinde ise 41-50 yaş aralığında yer alan okul yöneticilerinin benlik saygıları ortalaması diğer yaş gruplarının üzerinde gerçekleşmiştir. Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin benlik saygıları ortalamaları meslekte geçen süre gruplarına göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Yöneticilerin öğretmen olarak geçirmiş oldukları sürelerden 6-10 yıl ve 16-20 yıl çalışanların benlik saygıları ortalaması, 1-5 yıl ve 21 yıl ve üstü yönetici olarak çalışanların ortalamalarından yüksek olarak hesaplanmıştır. Serin (2006) de yapılan çalışmada 11-15 yıl arası öğretmenlik yapanların 6-10 yıl ve 21 yıl ve üstü öğretmenlik yapanlardan daha yüksek benlik saygısına sahip oldukları görülmüştür. Okul yöneticilerinin benlik saygıları ortalamaları yönetici olarak geçirdikleri hizmet yılına ilişkin 6-10 yıl çalışanların benlik saygıları ortalaması, diğer hizmet sürelerinde çalışanların ortalamalarından yüksek olarak hesaplanmıştır.

Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin benlik saygısı ile çatışma yönetimi stilleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır Benlik saygısı ile tümleştirme ve uzlaşma stilleri arasında anlamlı bir korelasyon ilişkisi ortaya çıkmamış buna karşın kaçınma, ödün verme, hükmetme stilleri arasında pozitif korelasyon ilişkisi ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin benlik saygı ile en güçlü korelasyon ilişkisi ödün verme stilinde gerçekleşmiştir. Ödün verme stilinde farklılıkların ikinci plana itilerek, ortak yönlerin ön plana çıkarıldığı, karşı tarafın tatmin edilmeye çalışıldığı bir çatışma yönetimi stildir. Çalışmadaki okul yöneticilerin benlik saygısı yükseldikçe kendi gereksinimlerinin bir kesiminden vazgeçmeyi, karşı tarafın istediğinin bir kesimini yerine getirmeyi tercih ettikleri sonucu çıkmaktadır. Gümüşeli (1994) ödün verme stilini “uysal birliktelik” olarak adlandırmıştır. Ödün verme stili, karşı tarafla ilişkinin korunması ve sürdürülmesine verilen önemin, ilgilerin ve ihtiyaçların doyurulmasına verilen önemden daha yüksek olduğu durumlarda etkili olabilir. Okul yöneticisi, ilişkinin sürdürülmesine önem veriliyorsa ve karşı tarafla çatışmayı sürdürmek ve çözüm için müzakerelere girişmek karşı tarafla olan ilişkilere zarar verecekse, karşı

tarafın isteklerini kabul etmek ve öncelikle karşı tarafı tatmin edecek bir çözümde anlaşmak en uygun seçenek olarak görülebilir (Karip, 2010).

Okul yöneticilerin benlik saygısı ile kaçınma ve hükmetme stillerini kullanmaları arasında da ilişki görülmüştür. Kaçınma, sorunu görmezden gelme, sorumluluğu üzerinden atma ile ilişkilendirilir. Çalışmada benlik saygısı ve çatışma stilleri ile ilişkili bir diğer stil ise hükmetme stildir. Bireyler kendi amaçlarını gerçekleştirmek için başkalarının isteklerini, beklentilerini ve ihtiyaçlarını dikkate almaması, kendilerine yüksek ilgi gösterirken diğerlerine düşük düzeyde ilgi göstermesi, kişinin zararına dahi olsa kendi istek ve arzularını gerçekleştirmek, etrafındakileri boyunduruğu altına almak arzusunda olması gibi özellikleri içerir. Literatür ile karşılaştırma yapıldığında yüksek benlik saygısına sahip bireylerin özellikleri ile tümleştirme ve uzlaştırma stilleri arasında benzerlik gözükmekteydi. Bu nedenle bu iki stil ile benlik saygısı arasında pozitif kolerasyon beklenmekteydi. Fakat bu yapılan çalışma sonucunda tümleştirme ve uzlaşma ile benlik saygısı arasında anlamlı bir kolerasyon bulunmamıştır. Aynı zamanda yüksek benlik saygısına sahip bireylerin özelliklerine ters düşen özellikler taşıyan ödün verme, kaçma ve hükmetme arasında ilişki bulunmuştur.

### **5.1. Öneriler**

Okul yöneticilerinin temas ettiği öğretmen, öğrenci, veli, üst yönetim birimleri (il ve ilçe MEB) ile ilişkisi davranışlarını etkileyen önemli faktörler olarak benlik saygısı ve çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması son derece önemlidir. Zira sonuçlar, okul yöneticilerinin benlik saygılarının düzeyini arttırmanın çatışma yönetimi konusunda daha etkili kullanılabileceğini düşündürmektedir.

#### **5.1.1. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler**

Çatışma yönetim stilleri ile benlik saygısı arasında pozitif korelasyon olması dolayısıyla, uzun vadede tümleştirme stilinin kullanımının kalıcılığı için, okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeylerinin arttırılması yönünde eğitimler, bilgilendirme toplantıları, ortak sosyal eğitim etkinlikleri vs. yoluyla yapılabilir.

Benlik saygısı ile çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkiden hareketle, tümleştirme, kaçınma, uzlaşma, ödün verme ve hükmetme stillerinin etkilerinin

değerlendirilmesinin, örgütsel çatışmaları yönetmede amaçlanan sonuçlara ulaşmada yararlı olabileceği ifade edilebilir.

### 5.1.2. Araştırmacıya Yönelik Öneriler

Gelecek çalışmalarda benlik saygısı ve çatışma yönetim stilleri arasındaki ilişkilerin farklı örneklerde ve farklı eğitim kurumlarında (okulöncesi, lise, üniversite, vs.) tekrarlanması önerilebilir. Farklı eğitim kurumlarındaki farklı pozisyonlardaki öğretmenlerden oluşan örneklerde tekrarlanmasının, karşılaştırmalı sonuçlar elde etmede yararlı olacağı düşünülmektedir.



## KAYNAKÇA

- Abacıoğlu, M. (2005). *Okul m¼d¼rlerinin çatışma y¼netimi stilleri ile okul k¼lt¼r¼ arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼: Yayınlanmamış y¼ksek lisans tezi.
- Acar, H. (2006). *Ortaöğretim okul m¼d¼rlerinin çatışma y¼netim stilleri ve bu çatışma y¼netim stillerinin öğretmenlerin stres d¼zeylerine etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼: Yayınlanmamış Y¼ksek lisans tezi.
- Açıkalm, A. (1994). *Toplumsal kuramsal ve teknik y¼nleriyle okul y¼neticiliđi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Açıkgoz, A. (2009). *Okul y¼neticilerinin çatışma y¼netim stilleri ile öğretmenlerin rg¼tsel adalet algısı arasındaki ilişki*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstit¼s¼: Yayınlanmamış y¼ksek lisans tezi.
- Adana, F (2004). *Lise ğrencilerinin atılganlık d¼zeyine benlik kavramı üzerine. atılganlık eğitimi etkisi*. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstit¼s¼: Yayınlanmamış y¼ksek lisans tezi.
- Akbaba, A. ve Keleş, E. (2015). İlk ve ortaokul m¼d¼rlerinin çatışma y¼netim stratejilerine ilişkin ğretmen algıları, *International Journal of Social Science*, Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2676> Number: 31, p. 21-43, Winter II 2015
- Akşit, H¼seyin (2010). *Y¼netim ve y¼neticilik*. (2b). İstanbul: Kum Saati Yayınları
- Aktuğ, T. (2006). *Ergenlerde akran baskısı ve benlik saygısının incelenmesi*. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstit¼s¼: Yayınlanmamış y¼ksek lisans tezi.
- Arıcak, O., T. (1995). *niversite ğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstit¼s¼: Yayınlanmamış Y¼ksek Lisans Tezi, İstanbul
- Arıcak, T. (2001). Trakya niversitesi benlik saygısı lçeğinin geliştirilmesi, g¼venirlik ve gezerlik çalışmalarını. *Ulusal ocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Kongresi Kongre zet Kitabı*, s. 22-23. Gazi Üniversitesi Tıp Fak¼ltesi ocuk Psikiyatrisi ABD.

- Arıcak, T. (2013). Öğretmen adaylarının benlik saygısı ve mesleki benlik saygılarının geliştirilmesine yönelik bir grupla psikolojik danışma uygulaması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Arlı, M. ve Nazik, H. (2001). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aslan, A., Akyol, D . (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 51-60. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/cusosbil/issue/4374/59890>
- Aslan, E., (1992). Benlik kavramı ve bireyin yaşamındaki etkileri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 7-14.
- Atay, K. (2001). Okul müdürlerinin çatışmaları çözümleme stratejilerine ilişkin öğretmen, okul müdürü ve denetmen algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(25):21–31.
- Aydın, M. (2010), *Eğitim yönetimi*, Ankara: Hatiboğlu Yayınevi
- Bal. D. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğrenci çatışmalarını yönetmede kullandıkları çatışma yönetim stratejileri*. Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi..
- Balcı, A. (1995), *Örgütsel gelişme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Başaran, İ. Ethem (2000). *Yönetim*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları. Ankara.
- Bayat, B. (2003). “Bireylerin Benlik Algısı (Benlik Tasarımları) Sistemi ve Bu Sistemin Davranışlar Üzerindeki Rolü”, *Kamu-İş*, C.:7, S.:2, <http://www.kamu-is.org.tr/pdf/7219.pdf>.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde vizyoner liderlik ve etkin yöneticilik*. İstanbul: Beyaz Yayınları,
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Büyükşahin Çevik, G. (2017). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolleri ve çatışma çözme stillerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 1017-1034. DOI: 10.17860/mersinefd.320021
- Can, G. (1990). *Lise Öğrencilerinin benlik tasarımlarını etkileyen etmenler*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir
- Can, Halil (1999). *Organizasyon ve yönetim*, Ankara: Siyasal Kitapevi
- Can, H. (2013). *Organizasyon ve yönetim* Ankara: Siyasal Kitabevi
- Canbolat, Danyal (2018). *Öğretmenlerde fiziksel aktivite düzeyi ve benlik saygısının incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Cevher, F. N. & Buluş, M. (2007). Benlik kavramı ve benlik saygısı: önemi ve geliştirilmesi. *Akademik Dizayn Dergisi*, 2, 52–64.
- Demirpolat, A. (1997). *Eğitim-Demokrasi İlişkisi*. İçinde. L. Küçükahmet (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Gazi Kitapevi. s. 139–167
- Elma, C. (1998). *İlköğretim okul yöneticilerinin çatışmayı yönetme yeterlilikleri*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Eraslan, B. (2000). *Yaşam doyumları farklı ilköğretim öğretmenlerinin stresle başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Erbaş, Ayşe (2013). *Hastane yönetimi, sorunları ve çözüm önerileri*, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Erçetin, Şule (2000). *Lider sarmalında vizyon* (2.Baskı). Ankara: Nobel Dağıtım.
- Erdoğan, İ. (2001). *Okul yönetimi öğretim liderliği*, İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Erdoğan, İlhan (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul Üniversitesi. İşletme Fakültesi, İstanbul,
- Erdoğan, İlhan (2001). *Okul yönetimi öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Eroğlu, F. (1992). *Örgüt-çevre etkileşimi açısından çatışma yönetimi*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ertürk, E. M. (2009). *Gönüllü sağlık örgütlerinde çatışma ve çatışma yönetimi: ulusal medikal kurtarma ekibine yönelik bir uygulama*, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. 3. Baskı, Beta Yayınları
- Eyigün, Selim (). *Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin benlik kavramlarının incelenmesi (Bursa İli Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Genç, N. ( 2005). *Yönetim ve organizasyon: çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Gioia, D. A. (1998). From individual to organizational identity. In D. A. Whetten & P. C. Godfrey (Eds.), *Foundations for organizational science. Identity in organizations: Building theory through conversations* (pp. 17-31). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452231495.n2>
- Gravetter, F. and Wallnau, L. (2014). *Essentials of Statistics for the Behavioral Sciences*. 8th Edition, Wadsworth, Belmont, CA.
- Gümüşeli, Ali İlker.(1994). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Doktora Tezi,
- Güngör, A. (1989). *Lise öğrencilerinin özsaygı düzeylerini etkileyen etmenler*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Gürüz, D. Ve Gürel, E. (2009). *Yönetim ve organizasyon / bireyden örgüte fikirden eyleme* (2b), Nobel Yayın Dağıtım.
- Işık, N. (2006). *Öğretmen adaylarının benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasındaki bağdaşımın bazı değişkenlere göre incelenmesi: Selçuk Üniversitesi*



*örneği*, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kara, İbrahim (1995). *Orta dereceli okullarda görevli okul yöneticilerinin örgütsel çatışmaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır

Karadağ, G., Güner, İ., Çuhadar, D. Uçan Ö. (2008). Gaziantep üniversitesi sağlık yüksekokulu hemşirelik öğrencilerinin benlik saygıları, *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 3(7), Sayfa: 29-42

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2012). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Karcıoğlu, F., Alioğulları, Z. (2011). Çatışmanın nedenleri ve çatışma yönetim tarzları ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26 (3-4), 215-237. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/atauniiibd/issue/2707/35546>

Karcıoğlu, F., Gövez, E. ve Kahya, C. (2011). Yöneticilerin iletişim tarzı ve kullandıkları çatışma yönetim stili arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 327-340.

Karip, E. (2003), *Çatışma yönetimi*, 1. Baskı, Pegem A Yayınları, Ankara.

Kılıç, S. (2006). *Özel okul öğretmenlerinin çatışma yaklaşımları ile çatışmayı yönetme stilleri*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kılınç, M. (2001), *Yönetim ve organizasyon (ed. salih güney) örgütsel çatışma ve çatışma yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kılınç, T. (1985), Örgütlerde çatışma: mahiyeti ve nedenleri, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, Cilt.14, No.1

Kıngır. Said ve Okçu, Veysel (2011). *Etik liderlik, yönetimde çağdaş ve güncel konular*. (Ed. İsmail Bakan). Ankara: Gazi Kitabevi

Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği, yönetim ve organizasyon-organizasyonlarda davranış-klasik-modern-çağdaş yaklaşımlar*, İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

- Korkmaz, M. (1994). *Yetişkin örneklem için bir benlik saygısı ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Madenoğlu, C. (2010), *Eğitim örgütü yöneticilerinin örgütsel stres kaynakları ve stresle başa çıkma tarzlarının benlik saygısı düzeyleriyle olan ilişkisi*, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Nural, E , Ada, Ş , Çolak, A . (2013). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi yöntemleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3), 197-210. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ataunisobil/issue/2831/38456>
- Örs, H. (2015). *Okul yöneticilerinde otantik liderlik ve çatıma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özdemir, S. (1998). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 1998
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler, eğitimde dönüşüm*. (9. Baskı). Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Özevren, M. (2009). *İşletme yönetimi*, İstanbul: Türkmen Kitabevi
- Özgan, H. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi (Gaziantep Örneği)*, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Öztekin, A. (2005). *Yönetim bilimi* (3.Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Parmaksız, İ. (2011). *Öğretmen Adaylarının Benlik Saygısı Düzeylerine Göre İyimserlik ve Stresle Başa Çıkma Tutumlarının İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Pope, A.M., McHale, S.M. (1988). "Self-esteem enhancement with children and adolescents". New York: Pergamon Press.
- Rahim M. A. (1983). *Rahim organizational conflict inventories: professional manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Pres.
- Robbins, P. S. (2001). *Organizational behavior*, New Jersey: Prentice Hall Inc

- Robbins, S. P. (1994), “Örgütsel davranışın temelleri”, Çeviren: Sevgi Ayşe Öztürk Eskişehir.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji*. (3. baskı). İstanbul: Alfa Yayınevi, ss.165.
- Sarpkaya, R. (2002), Eğitim örgütlerinde çatışma yönetimi ve bir örnek olay, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (31), 425.
- Savran, M (2009). *Ankara merkez resmi ve özel ortaöğretim okullarında çalışmakta olan beden eğitimi öğretmenlerinin örgüt içindeki çatışma yönetim stratejilerinin incelenmesi*. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Schwartz, S. J., Côté, J. E.& Arnett, J. J. (2005). Identity and agency in emerging adulthood: Two developmental routes in the individualization process. *Youth & Society*. 37, 201-229.
- Sevinç, M.(2003) *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. 1.Baskı, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Soğukpınar, E. (2014). *Rehber öğretmenlerin benlik saygısı ile mesleki benlik saygısı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Şahin, S. (2016). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çatışma yönetimi stillerinin sosyal zekâ ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi*, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Şimşek, M. Şerif ve Çelik, Adnan (2012). *Yönetim ve organizasyon* (14b), Eğitim Kitabevi.
- Tekarslan, E., Baysal A. C., Hüner Ş., Tanıl K. (2000). *Davranışın sosyal psikolojisi*, İstanbul: Dönence Basım
- Tengilimoğlu, D. (1991). Kişiler arası çatışma ve çatışmayı teşhis modelleri. *Amme İdaresi Dergisi*, s.123: 144

- Tezcan Özçelik, S. (2017). *Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri Ve İletişim Tarzlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tufan, B., Süleyman Y. (1993). *Geri Dönüş Sürecinde İkinci Kuşak*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları
- Uğurlu, F. (2001). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri (İzmir Metropol Alanı Örneği)*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Uysal, T. C. (2012). *Resmi ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi "İstanbul ili Anadolu yakası örneği"*. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Uzun, S. (2014). *İlkokul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile Çatışma Yönetim Biçimlerinin İncelenmesi*, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ünsar S., İşsever H., (2003) *Trakya Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Benlik Saygısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*" *Hemşirelik Forumu*, 6(1): 7-11.
- Yalçın, S. (2018). 21. Yüzyıl Becerileri ve Bu Becerilerin Ölçülmesinde Kullanılan Araçlar ve Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51 (1), 183-201. DOI: 10.30964/auebfd.405860
- Yalım, F. E. (2001). *Yükseköğretim Öğrencilerinde Benlik Saygısının Akademik Başarı Ve Ana-Baba İlişkisi*, Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yazgan, B.,İ, Atıcı K.,M., Bilgin M. (2004). *Gelişim Psikolojisi*, Adana: Nobel Kitapevi,
- Yerebakan, H. B. (2007). *Resmi ilköğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin benlik saygısı ve denetim odağı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Yerebakan, H.B. (2007). *Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerinin Benlik Saygısı ve Denetim Odağı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, Hakan (2010). *Stratejik Liderlik*. (2b), Kum Saati Yayınları: İstanbul.
- Yiğit İ. (2015). *Ortaöğretim Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri (Trabzon örneği)*, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yiğit, A. (1996). *İlköğretim Okullarında Yönetenlerle Öğretmenler Arasında Örgütsel Çatışma Kaynakları*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yörükoğlu, A. (1993). *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar*, 8.Baskı, İstanbul: Özgür Yayınları.

## Uygulamaya İlişkin Gerekli İzinler

### Ölçek kullanma izni



**Ezgi Güneş** 00:07  
----- Forwarded message  
----- Gönderen: Ezgi Güneş



**Ali İlker Gümüşeli** 06:43  
Alicılar: ben ▾



Merhaba Ezgi Hanım M. Azalır Rahim Tarafından geliştirilen ve tarafımdan Türkçeye uyarlanmış olan kısa adı ROCI II olan ölçeği referans göstererek çalışmanızda kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.

Samsung Galaxy akıllı telefonumdan gönderildi.

----- Orijinal mesaj -----  
Kimden: Ezgi Güneş <[ezgigunes29@gmail.com](mailto:ezgigunes29@gmail.com)>  
Tarih: 26.04.2019 00:08 (GMT+03:00)  
Alici: Ali İlker Gümüşeli <[ilker.gumuseli@okan.edu.tr](mailto:ilker.gumuseli@okan.edu.tr)>  
Konu: Fwd: .çatışma yönetimi stilleri ölçek kullanma izni



**Tolga Arıcak** 15.04.2018  
Alicılar: ben ▾



Ezgi Hanım,

Benlik Saygısı Ölçeği ve bilgileri ektedir. Çalışmanızda kullanabilirsiniz.


Prof.Dr.Tolga ARICAK  
Department of Psychology  
Hasan Kalyoncu University

15 Nisan 2018 13:42 tarihinde Ezgi Güneş <[ezgigunes29@gmail.com](mailto:ezgigunes29@gmail.com)> yazdı:

Değerli Hocam,  
"İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Benlik Saygısı ile Çatışma Yönetimi Stilleri arasındaki ilişkinin adlı tez çalışmamda sizin 2001 de geliştirdiğiniz "Trakya Üniversitesi Benlik Saygısı Ölçeğini" izninizle kullanmak istiyorum. Şimdiden teşekkür ederim hocam.

## Ölçek uygulama izni

T.C.  
ANTALYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 98057890-605.01-E.19569264  
Konu: Anket Uygulaması

17.10.2018

SERİK İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :26/07/2018 tarih 8237 sayılı yazınız.

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana bilim Dalı, Eğitimi Yönetimi, Teftiş Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ezgi Nurbahar ŞANLI GÜNEŞ'in "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yöntemi Stilleri İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmasını, İlimiz Manavgat ve Serik İlçe Bünyesindeki İlk ve Ortaokular da Görev Yapan Okul Müdürlerine, uygulama isteği ile ilgili 26/07/2018 tarih 8237 sayılı yazımız, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 05/10/2018 tarihinde incelenerek "Millî Eğitim Bakanlığına Bağılı Okul ve Kurumlarında Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzni ve Uygulama Genelgesi" gereğince uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 15/10.2018 tarihli ve 19292593 sayılı onayı ve uygulanacak veri toplama araçları onaylanarak ekte gönderilmiştir.

Araştırmanın bitiminde, sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında (başvuru sahibinin ekte örneği bulunan dilekçe ile) Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi hususunda;

Gereğini rica ederim.

Mehmet KARAKAŞ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EKLER:  
1- Onay ve ekleri (6 sayfa)  
2-Dilekçe Örneği(1 sayfa)

## Anket Soruları

**EK-1**

### VERİ TOPLAMA ARACI

#### Sayın Okul Yöneticisi;

Bu anket formu ile Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda hazırlamakta olduğum "İlkokul ve ortaokul Yöneticilerinin Benlik Saygı ile Çatışma Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişki" konulu Yüksek Lisans Tezi Araştırmasına veri sağlamak amaçlanmaktadır.

Araştırmada, çatışma yönetimi, örgütteki (okul) çatışmaların, örgüt amaçlarına hizmet edecek şekilde yönetilmesi olarak ele alınmaktadır.

Anketlere vereceğiniz cevaplar şahsınızla ilişkilendirilmeyecek, araştırmanın amacı dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Bu nedenle anketlerde isim belirtmeniz gerekmemektedir. Vereceğiniz cevapların araştırmaya katkı sağlayabilmesi için her maddeyi objektif olarak cevaplamanız son derece önemlidir.

Anket üç ayrı bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümü kişisel ve mesleki bilgileri belirlemeye yöneliktir. İkinci bölümü ilköğretim yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerini belirlemek üzere hazırlanmış 28 sorudan oluşmaktadır. Üçüncü bölümde ilköğretim yöneticilerinin benlik saygı düzeylerini belirlemek üzere 32 soru bulunmaktadır. Anketi istenilen biçimde cevaplandırabilmeniz için davranış biçimleri başlığı davranışları tek tek değerlendiriniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Arzu edilenden ziyade okul yönetimi sürecinde, herhangi bir konuda bireylerle olan bir anlaşmazlık durumunda size özgü en karakteristik davranışı yansıtan cevap en iyi cevaptır. Cevaplarınız sizin okul yönetimi sürecinde herhangi bir konuda bireylerle aranızda anlaşmazlık çıkması durumunda sizin o davranışı hangi sıklıkta kullandığınızı simgelemektedir.

Değerli zamanınızı ayırarak anketleri cevapladığınız için teşekkür eder çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Ezgi Nurbahar Şanlı Güneş  
Van Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Yönetimi A.B.D  
Yönetimi  
Yüksek Lisans Öğrencisi

Doç.Dr.Ahmet AKBABA  
Van Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim  
A.B.D Öğretim Üyesi

## BÖLÜM I : KİŞİSEL BİLGİLER

### Kişisel Bilgi Formu

#### 1. Cinsiyetiniz:

Kadın ( ) Erkek ( )

#### 2. Yaşınız:

25- 35 ( ) 36- 40 ( ) 41- 50 ( ) 51 ve üstü ( )

#### 3. Branşınız

Sınıf Öğretmeni ( )

Fen Bilgisi Öğretmeni ( )

Sosyal Bilgiler Öğretmeni ( )

Türkçe Öğretmeni ( )

Matematik Öğretmeni ( )



Müzik Öğretmeni ( )  
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni ( )  
Beden Eğitimi Öğretmeni ( )  
Resim/İş Teknik Öğretmeni ( )  
Diğer ( )..... (Lütfen Yazınız)

**4. Öğretmen olarak hizmet yılınız:**

1- 5 Yıl ( )  
6- 10 Yıl ( )  
11- 15 Yıl ( )  
16- 20 Yıl ( )  
21 Yıl ve üstü ( )

**5. Eğitim yöneticisi olarak hizmet yılınız:**

6- 10 Yıl ( )  
11- 15 Yıl ( )  
16- 20 Yıl ( )  
21 Yıl ve üstü ( )

**6. Okuldaki Öğretmen ve Destek Personeli Sayısı:**

( ) 15-35  
( ) 36-50  
( ) 51 ve Daha Fazla

EK II. BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyun ve size uygunluk derecesine göre cevap kağıdında bulunan <i>Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum</i> cevaplarından size uygun olanının altındaki parantezin içine bir çarpı işareti (X) koyunuz. Bir ifadeyi okuduktan sonra aklınıza ilk geleni işaretleyiniz, işaretsiz ifade bırakmayınız. Olmak istediğiniz durumu değil, gerçekte varolan tutumunuzu belirtiniz. İfadelerin <i>doğru</i> ya da <i>yanlış</i> cevabı yoktur. Önemli olan sizin nasıl hissettiğinizdir. İlgi ve yardımımız için teşekkür ederim.	A SERGİLENME DERECESİ				
	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1. Diğer insanlar tarafından sevecek özelliklere sahip değilim.					
2. Üretken bir insanım.					
3. Kendimi anlamıyorum.					
4. Çaresiz olduğumu düşünüyorum.					
5. Kendime güvenirim.					
6. Anamlı bir hayatım olmadığımı düşünüyorum.					
7. Bir işi başaramadığımda hemen hayal kırıklığına uğrarım.					
8. İnsanlar benimle olmaktan hoşlanırlar.					
9. Olduğum gibi görünemiyorum.					
10. Yeri geldiğinde kendimi ortaya koyabilirim.					
11. Duygularıma güvenmem.					
12. Halimden memnunuzum.					
13. Kendimi küçümsüyorum.					
14. İhtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim.					
15. Nasıl görüldüğümün farkında değilim.					
16. Kendimde olmasını istediğim özelliklere sahip değilim.					
17. İnsanlar üzerinde etki bırakabilirim.					
18. Başarısız biri olduğumu düşünüyorum.					
19. Kendime ilişkin değersizlik duyguları yaşadığım olur.					
20. Benim onlara olduğu kadar, diğer insanların da bana ihtiyacı var.					
21. Düşüncelerimin doğruluğuna güvenmem.					
22. Bedensel olarak kendimi beğeniyorum.					
23. Başarmak istediğim herşeyde başarısız olup yılgınlığa düşüyorum.					
24. Bedensel ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim.					
25. Grup içindeyken diğer kişiler benimle ilgilenmezler.					
26. Zihinsel ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim.					
27. Kendimden memnun değilim.					
28. İnsanlık için önemli ve faydalı işler başarabilirim.					
29. Çevremdeki önemli kişilerin gözünde değerli bir kişi olmadığımı düşünüyorum.					
30. Duygusal ihtiyaçlarımı karşılayabilecek yeterlikteyim.					
31. Kendimi ümitsiz hissediyorum.					
32. Kararlarım bana ait değil.					

Okul yönetimi sürecinde, anlaşmazlık durumunda bu davranışları hangi sıklıkta gösterdiğinizi belirleyiniz.

Ek 3- Bölüm II	CEVAPLAR				
	Hiç Bir Zaman	Az	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman
DAVRANIŞ BİÇİMLERİ	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Okul yönetimi sürecinde, herhangi bir konuda okul personeli arasında farklılık, uyuşmazlık veya anlaşmazlık olması durumunda;					
1-Hepimizce kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu kendileri ile birlikte incelemeye çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2-Onların, ekonomik, toplumsal ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3-Kötü duruma düşmekten kaçınmak için onlarla anlaşmazlıklarımı açığa vurmamaya çaba gösteririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4-Ortak bir karara ulaşabilmek için fikirlerimi kendilerinininkiyle birleştirmeye çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5-Bir soruna hepimizin beklentilerini karşılayacak çözümler bulmak için onlarla birlikte çalışmaya çaba gösteririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6-Kendileri ile görüş ayrılıklarımı açıkça tartışmaktan kaçınırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7-Bir çıkmazı çözmek için orta bir yol bulmaya çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8-Fikirlerimi kabul ettirmek için baskı yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9-Kendi lehime karar çıkartmak için yetkimi kullanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10-Onların isteklerini dikkate alırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11-Onların isteklerini koşulsuz benimserim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12-Bir sorunu birlikte çözebilmek için kendileri ile tam bir bilgi alış- verişi yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13-Kendilerine ödün veririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14-Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için orta bir yol öneririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15-Bir uzlaşma sağlanabilmesi için kendileri ile görüşürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16-Kendileri ile anlaşmazlıktan kaçınmaya çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17-Onlarla karşılaşmaktan kaçınırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18-Kendi lehime karar çıkarmak için bilgi ve becerilerimi kullanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19-Onların önerilerine uyarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20-Bir uzlaşma sağlamak için pazarlık yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21-Sorunun beni ilgilendiren yönünü sıkı takip ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22-Sorunun mümkün olan en iyi şekilde çözülebilmesi için tüm endişelerimizin açığa çıkmasına çaba gösteririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23-Hepimizce kabul edilebilecek kararlara ulaşabilmek için onlarla işbirliği yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24-Onların beklentilerini karşılamaya çaba gösteririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25-Rekabet gerektiren bir durumda gücümü kullanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26-Kırgınlığı önlemek için onlarla görüş ayrılığımı açığa vurmam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27-Kendilerine nahoş sözler söylemekten kaçınırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28-Bir sorunun gerektiği şekilde anlaşılabilmesi için onlarla çalışmaya çaba gösteririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

## Özgeçmiş

**Adı Soyadı:** Ezgi Nurbahar ŞANLI GÜNEŞ

**Doğum Tarihi:** 08/05/1987

**Email:** [ezgigunes29@gmail.com](mailto:ezgigunes29@gmail.com)

### Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İlköğretim Bölümü Okulöncesi Öğretmenliği	Anadolu Üniversitesi	2007-2011
Lisansüstü	Eğitim Denetimi Teftişi Planlama Ekonomisi	Van Yüzüncüyıl Ünivesitesi	2013-2019