



Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve
Ekonomisi Bilim Dalı

**ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İLKOKUL
MÜDÜRLERİNİN ETİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÇATIŞMA
YÖNETME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Batman İli Örneği)**

Mehmet KONAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

VAN, [2014]

ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İLKOKUL
MÜDÜRLERİNİN ETİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÇATIŞMA
YÖNETME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Batman İli Örneği)

Mehmet KONAK

YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

VAN, [2014]

KABUL VE ONAY

Mehmet KONAK tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İlkokul Müdürlerinin Etik Liderlik Davranışları İle Çatışma Yönetme Stilleri Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışma, 17.03.2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Mustafa Erdem

Üye : Doç. Dr. Hasan Basri Memduhoğlu.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ahmet Akbaba

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Yrd. Doç. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişim insanları yeni arayışlara ve farklı beklentilere sokmaktadır. Buna bağlı olarak toplumda her geçen gün artarak devam eden bir değişim isteği gözlemlenmektedir. Çağımızda okullar, sadece öğrenci ve öğretmenler için değil herkes için bir öğrenme yeri, bulunduğu yerleşim alanına hitap eden, onların her türlü sosyal ve toplumsal beklentilerine cevap veren kurumlar haline dönüşmüştür. Okullardan beklenen bu eğitim ve sosyal sorumluluk görevi, okullarda lider konumunda olan okul müdürlerine büyük sorumluluklar yüklemektedir. Bu sorumluluklar, lider konumunda olan okul müdürlerine var olan tüm paydaşları idare ve sevk etme görevi yüklemektedir.

Okul içerisinde okulun paydaşlarının farklı oluşu ister istemez bir çok sorunu beraberinde getirmektedir. Okul müdürleri, okulda var olan farklılıkları bir sorun olarak görmeyip, farklılıkları bir zenginlik kaynağı olarak kabul ederse ve bu sorunları etkili bir şekilde yönetirse (Memduhoğlu, 2007) eğitim kurumlarında oluşabilecek çatışmaların da önüne geçmiş olur. Okul müdürlerinin dengeyi sağlaması ancak belirlenen ortak etik ilkelere göre hareket etmeleriyle mümkündür. Etik ilkelere göre hareket eden okul müdürleri, öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin gözünde etik lider konumuna yükselebilir; aksi durumda merkezin atadığı yönetici olmaktan öteye geçemez.

Etik liderlik ve çatışma konusu sıkça telaffuz edilen ve ayrı ayrı ele alınıp değerlendirilen iki kavramdır. Bu iki kavramın birlikte ele alınması, özelde sadece ilkokul ama genelde tüm eğitim kurumlarına uygulanabilir olması bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Bu araştırma, okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarını belirlemek ve okulda yaşanan çatışmayı nasıl çözdüklerini, etik liderlik ile çatışma yönetimi stilleri arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla taşımaktadır. Araştırma Batman il merkezindeki 43 ilkokulda görevli öğretmenlere uygulanmıştır. Yapılan çalışma dört bölümden oluşmaktadır.

Araştırmanın birinci bölümünde, araştırmanın amacı ve önemi belirtilmiş; ikinci bölümde, konunun kavramsal çerçevesi irdelenmiş; üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, verilerin toplanması ve analizi konuları açıklanmış; dördüncü bölümde ise araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara göre geliştirilen önerilere değinilmiştir.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde bana her türlü desteği veren ve yol gösteren, sabırlı, merhametli, değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERDEM'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma boyunca benden hiçbir yardımını esirgemeyen değerli aileme, anketlerin uygulanmasında bana yardımcı olan tüm arkadaşlarıma, araştırmaya katılan öğretmenlere, en içten teşekkürlerimi sunarım.

Van, 2014

Mehmet KONAK

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İLKOKUL
MÜDÜRLERİNİN ETİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÇATIŞMA
YÖNETME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
(Batman İli Örneği)
KONAK, Mehmet

Yüksek lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERDEM
Mart, 2014, XIII +101 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilkokul müdürlerinin etik liderlik davranışlarının tespiti, okulda karşılaştıkları çatışmalara ilişkin sergiledikleri çatışma çözme stillerinin, öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenmesi, etik liderlik yaklaşımı ile çatışma yönetimi arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının ortaya konulmasıdır.

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 Eğitim-öğretim yılı Batman il merkezindeki kamuya ait 43 ilkokulda görev yapmakta olan 1195 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmeyerek, hedef evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, tarama modelinin bir türü olan ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, ölçekle ilgili genel açıklamalar ile araştırmaya katılan öğretmen ve okula ilişkin bilgi formu, ikincisi bölümde okul müdürlerinin sergiledikleri etik liderlik davranışlarını ölçmeye yarayan “Etik Liderlik Ölçeği”, üçüncü bölümde ise okulda yaşanan çatışmalara yönelik veri toplamak için kullanılan “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır.

Etik liderlik ve çatışma yönetimi yaklaşımı ile cinsiyet değişkeni arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi; etik liderlik ve çatışma yönetimi yaklaşımının mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi ile okuldaki öğretmen sayıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için varyans analizi (ANOVA) ; etik liderlik ile mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi, okuldaki öğretmen sayısı arasındaki farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla post-hoc analizi Tukey

HSD testi; mesleki kıdem ile uzlaşma stili, çatışma stilleri (Tümleştirme, Uzlaşma, Kaçınma, Ödün Verme ve Hükmetme) ile okuldaki öğretmen sayısı arasında ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ise Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Okul müdürlerinin etik liderlik davranışı ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson momentler çarpımı korelasyonu kullanılmıştır. Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir:

(1) Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin en fazla kullandıkları etik yöntemler sırasıyla davranışsal etik, karar vermede etik, iletişimsel etik ve iklimsel etik olarak bulunmuştur.

(2) Yöneticilerin etik liderlik davranışları ile çatışma yönetim stillerine ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, okuldaki öğretmen sayısı ile hizmet süresine göre farklılaşırken; öğrenim durumu değişkenine göre herhangi bir farklılaşma bulunmamıştır.

(3) Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri çatışma yönetim stratejisinde en çok tümleştirmeyi daha sonra sırasıyla; uzlaşma, kaçınma, ödün verme ve hükmetme stratejilerini uygulamaktadırlar.

(4) Öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı etik liderlik (iklimsel, iletişimsel, davranışsal, karar vermede etik) ile çatışma yönetimi stilleri (tümleştirme yöntemi, ödün verme yönetimi, kaçınma yönetimi) arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşın etik liderlik yaklaşımı (iklimsel, iletişimsel, davranışsal, karar vermede etik) ile hükmetme yönetimi yaklaşımı arasında ise zıt yönlü negatif bir ilişki bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Etik, Etik Liderlik, Çatışma, Öğretmen, Müdür.

ABSTRACT

ACCORDING TO TEACHERS' OPINIONS, THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS' ETHICAL LEADERSHIP BEHAVIOR AND CONFLICT MANAGEMENT STRATEGIES

(Example of Batman)

KONAK, Mehmet

Master's degree, Department of Educational Sciences

Thesis advisor: Asst. Assoc. Dr. Mustafa Erdem

March, 2014, XIII + 101 pages

The purpose of this study is the detection of primary school principals' ethical leadership behavior, determination of conflict styles exhibited on the conflicts they encounter in school according to teachers' opinions, clarification of whether or not there is a significant relationship between conflict management and ethical leadership approach.

The universe of research is composed of 1195 teachers serving in 43 public primary schools in Batman's city center in the academic year 2012-2013. Without sampling, the entire target was tried to be reached. In the research, relational scanning module, which is a kind of scanning module, was used. The questionnaire used in the research was composed of three parts. The first of these is general descriptions related to the scale, and information form related to the teachers and the school participated in the research; the second is "Ethical Leadership Scale (ELO) used to measure the behavior of school principals' ethical leadership, the third questionnaire was "Conflict Management Strategies Scale " used to collect data for the conflicts experienced in school.

To determine whether there is a relationship between ethical leadership and conflict management, and gender variable, t-test was used. To determine the relationship between seniority, the length of service in school and the number of teachers in school, variance analysis (ANOVA) was used, and to determine the sources of the differences between ethical leadership and

seniority, length of service in school, the number of teachers in school; post-hoc analysis was used. To determine the sources of the differences between seniority and negotiation style, conflict styles (integration, negotiation, avoidance, compromising and domination) and number of teachers in school; post-hoc analysis was used. To show whether there is a meaningful difference in terms of conflict styles and educational status variant Kruskal Wallis H-Test was done. Pearson moments correlation coefficient was used to determine the relationship between school principals' ethical leadership behavior and conflict management strategies. The following results were obtained in the research:

(1) According to the views of teachers, ethical styles that principals use most are behavioral ethics, ethical decision-making, communicational ethics, and climatic ethics respectively.

(2) In terms of principals' ethical leadership behaviors and conflict management strategies; while the views of teachers differentiate according to gender, seniority, number of teachers at school and length of service; no difference was found according to the educational status.

(3) According to the views of teachers, school principals use integration style most as conflict management strategy; and then negotiation, avoidance, compromising and the domination styles respectively.

(4) A statistically significant positive relationship was found between ethical leadership (climatic, communicational, behavioral, ethical decision-making) and styles of conflict management (integration style, compromising style and avoidance style), which teachers perceive of the managers. Whereas, there is a relationship in opposite directions between ethical leadership approach (climatic, communicative, behavioral, ethical decision-making) and domination management approach.

Keywords: Primary school, Ethics, Ethical Leadership, Conflict, Teacher, Principal.

ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Erdem'in danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **“ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN ETİK LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÇATIŞMA YÖNETME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ (BATMAN İLİ ÖRNEĞİ)”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Mehmet KONAK

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	III
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER.....	X
ÇİZELGELER LİSTESİ	XII
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
Problem	2
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi.....	6
BÖLÜM II	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
Etik Kavramı ve Tarihsel Gelişimi	8
Etik - Ahlak İlişkisi	9
Etik İlkeler ve Sistemler.....	11
Etik Liderlik	13
Eğitim Yönetiminde Etik Liderlik.....	17
Eğitim Yönetiminin Etik İlkeleri.....	19
Çatışmanın Tanımı	26
Çatışma Yönetimi Stilleri.....	27
Örgütsel Çatışma Yaklaşımları	28
Çatışma Yönetimine Klasik ve Neo Klasik Yaklaşım	28
Modern ya da Etkileşimci Yaklaşım	29
Çatışmanın Türleri	30
Çatışmaya Taraf Olanlarla İlgili Gruplandırma.....	31
Bireysel Çatışma	31
Bireyler Arası Çatışma.....	32
Grup İçi Çatışma.....	33
Gruplar Arası Çatışma.....	33

Örgütler Arası Çatışma	33
Çatışmanın Sonuçları	33
Çatışma Yönetimi ve Çatışma Yönetim Stratejileri	37
Tümleştirme (Bütünleştirme) Stili	39
Ödün Verme Stili (Uyma Stratejisi)	42
Hükmetme Stili (üstünlük kurma)	43
Kaçınma Stili	45
Uzlaşma Stili	46
Etik Liderlik Davranışı İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki	48
YÖNTEM	51
Araştırmanın Modeli	51
Araştırmanın Evreni	51
Veri Toplama Araçları	53
Verilerin Toplanması ve Analizi	56
BULGULAR VE YORUMLAR	58
Etik Liderliğe İlişkin Bulgular ve Yorumlar	58
Çatışma Yönetim Stratejilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	68
SONUÇ VE ÖNERİLER	83
Sonuçlar	83
Öneriler	86
Araştırmacılar İçin Öneriler	87
YARARLANILAN KAYNAKLAR	88
EKLER	95
Etik Liderlik Ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği	95
Ölçek Uygulama İzni	99
Ölçek Uygulanan Okullar Ve Öğretmen Sayıları	100

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge	Sayfa
Çizelge 1. Etik Sistemler ve Temsilcileri.....	12
Çizelge 2. Örgütsel Çatışma ile İlgili Klasik ve Modern Yaklaşımlar.....	30
Çizelge 3. Başlıca Örgütsel Çatışma Türleri.....	31
Çizelge 4. Çatışmaya İlişkin Yanılgılar ve Gerçekler.....	34
Çizelge 5. Hedef Evreni Oluşturan Okul ve Öğretmen Sayısı.....	52
Çizelge 6. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı.....	52
Çizelge 7. Etik Liderlik Ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Puanların Değerlendirilme Aralıkları.....	57
Çizelge 8. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Etik Liderlik Düzeylerinin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	58
Çizelge 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Etik Liderlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları.....	59
Çizelge 10. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Etik Liderlik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Analiz Değerleri	61
Çizelge 11. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Etik Liderlik Düzeylerinin Çalıştığı Okuldaki Hizmet Süresine Göre Ortalamaları.....	62
Çizelge 12. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Etik Liderlik Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Test Analiz Değerleri	63
Çizelge 13. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Etik Liderlik Düzeylerinin Çalıştığı Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre ANOVA Değerleri.....	64
Çizelge 14. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ...	68
Çizelge 15. Öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı çatışma yönetimi stratejilerinin alt boyutlarına ilişkin cinsiyete göre t-test analiz değerleri.....	69

Çizelge 16. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Çatışma Yönetimi Stratejilerinin alt boyutlarına ilişkin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Değerleri.....	70
Çizelge 17. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarına İlişkin Çalıştığı Okuldaki Hizmet Süresine Göre ANOVA Değerleri.....	72
Çizelge 18. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarına İlişkin Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Test Analiz Değerleri.....	73
Çizelge 19. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarının Çalıştığı Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre ANOVA Değerleri.....	74
Çizelge 20. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Çatışma Yönetimi Stratejileri ve Etik Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin	78

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Çatışma İle Örgütsel Performans Arasındaki İlişki	35
Şekil 2. Çatışma Yönetim Stiller.....	39

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bireysel ve sosyal yaşamın çok hızlı bir şekilde değiştii ve yoğun bir değer bunalımının yaşandığı günümüzde insanların birlikte yaşamaya mecbur olması onlara bazı sorumluluklar yüklemektedir. Sosyal bir varlık olan insan, kişisel yaşamının yanında ait olduğu toplumun değer yargılarına da uyma zorunluluğu hisseder ve bu zorunluluğu toplumsal baskı ile kabul eder. Toplum kişinin ahlaki ilke ve değerlerini eylemleriyle biçimlendirir.

Aynı ortamı zorunlu olarak paylaşan insanların birbirinden farklı nitelikteki kültürel, zihinsel ve duygusal yapıları, onların olayları algılama, kavrama ve anlama becerilerilerinin farklı olmasına bağlanabilir. Buna bağlı olarak olaylara yaklaşımları birbirinden farklı olabilmektedir. Bu farklılıklar insan ilişkilerinde kişiler arası çatışmaya ve anlaşmazlıklara yol açabilmektedir. Aynı ortamda bulunan insanların istek ve gereksinimlerinin aynı anda ve ortamda her zaman doyurulması oldukça güçtür. Bundan dolayı beklentileri karşılanmayan insanlar arasında çatışma ve anlaşmazlıkların olması doğal ve kaçınılmazdır. Bu nedenle, insan ilişkilerinde söz konusu olan çatışma ve anlaşmazlıkları tamamıyla ortadan kaldırmak için takınılan tutum, aslında insanın doğasına ters bir tutum olarak da görülebilir. Farklı kişilikte bir çok insanın bulunduğu okullarda da çatışmanın olması doğaldır. Lider konumundaki okul müdürleri var olan çatışmaları minimum seviyede tutmalıdır. Bu da birçok kişinin ortak kabul edebileceği bazı etik değerlerin benimsenip uygulanması, okulda etik bir iklimin oluşturulması ile mümkündür.

Özellikle içerisinde yaşadığımız zaman diliminde, sosyal ortamın karmaşıklığı ve insan ilişkilerindeki anlaşmazlıklar, okul müdürlerine oldukça zor görevler yüklemektedir. Okul müdürü bir yandan etik liderliği özünde benimseyip uygulamalı diğer yandan da okuldaki farklılıkları dengeli bir şekilde yönetip doğru karar verebilmelidir.

Problem

Her insan ihtiyaç duyulmayı, önemsenmeyi ve takdir edilmeyi ister. Bu istek, insan olarak, kim olduğumuzu belirleyen özde yatar. Sosyal bir varlık olan insanlar yaratılışları gereği topluluk halinde yaşarlar ve birlikte yaşamaya bağlı olarak birçok olayla karşılaşmaktadırlar. Karşılaşılan bu durumlar ile ilgili ister istemez bir tavır (iyi-kötü; doğru-yanlış) sergilemektedirler. İnsanların farklı dil, din, ırk ve düşüncede olması olayları algılayışlarını da etkilemektedir; bunun sebebi insanların olaylara duygusal ve düşünsel yaklaşımlarının farklı oluşundan kaynaklanmaktadır.

Çağımızda bilim ve teknolojinin getirmiş olduğu imkânlar insan hayatına büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Buna karşılık aynı imkânların kötüye kullanımı, insanlığın büyük bölümünün çok ciddi sorunlar yaşamasına neden olmaktadır. Genel olarak malın ve servetin çoğaldığı bir dönemi yaşayan dünyamız, aynı şekilde savaş, zulüm, terör, yoksulluk, gelir dağılımı adaletsizliği, çevre kirliliği, fuhuş ve uyuşturucu, her türden hırsızlık ve yolsuzluk gibi sorunların daha da ağırlaşarak çoğaldığına şahit olmaktadır (Arslan, 2010).

Çağımızın bu ciddi sorunları dikkate alındığında, bütün insanlığın üzerinde uzlaşabileceği evrensel değerlere duyulan ihtiyacın giderek daha yoğun bir biçimde hissedildiği söylenebilir. İnsanlık bu sorunların üstesinden gelebilmesi için öncelikle ortak bir zeminde uzlaşmalı ve bu uzlaşımı adaletle işleyen kurumlara dönüştürmelidir. Bunun kaçınılmaz bir gereklilik olduğu ortadadır. Aksi halde, herkesin doğrusunun kendisine ait olduğu bir dünyada “güçlünün haklılığı” dışında geçerli bir ilke bulmak imkânsız olacaktır. Güçlünün haklılığı yerine insanlığın kabul edebileceği bazı değerlerin belirlenmesi yaşanan sıkıntılara daha tarafsız bakılmasını sağlayabilir. Bunun için insanlara yaşanan duruma ilişkin doğru ve yanlış değerlendirebilme düşüncesi verilebilir.

İyi ya da kötü kavramını sorgulayan etik sözcüğü modern dünyada yaşanan problemleri bir çok açıdan ele alıp sorgulayan felsefenin alt dalı olarak görülmektedir. Etik, insan tutum ve davranışlarının doğru-yanlış, iyi-kötü açısından değerlendirilmesidir (Aydın, 2012, 5). İyi ve doğrunun ne olduğu ve insanın bu iyi ve doğruları ayırt etme ve davranışlarını buna göre yönlendirme çabaları ise eğitimden bağımsız düşünülmemelidir.

Eğitim toplumun Őekillenmesinde mihenk taŐı konumundadır; çünkü bulunduğu çevreyi sosyolojik ve toplumsal açıdan etkileyen en önemli ögedir. Bu ögenin öncelikle kaynağı ğrenci olduğundan, öğrenciler vasıtasıyla aileleri diğer bireyleri ve bulunduğu çevreyi etkiler. Bu etkileme ve etkilenme öğrencilerin eğitimine bağlı olarak çevreyi olumlu ya da olumsuz da etkileyebilir. Çocuğun ya da toplumun eğitilmesinde örnek konumda olan okul müdürünün etik olan her davranışı çok önemlidir. Bunun için okul müdürlerinin etik davranış ilkelerini benimseyip bunlara uygun davranması gerekir. Okul müdürü okul içerisinde ve dıŐındaki davranışlarıyla çevresindekilere örnek olmalıdır. Okul müdürlerinin etik düşüncelere sahip olması ve davranışlarında da etik davranışları sergilemesi etrafındakilerin etik davranışları daha çabuk benimsemesine yardımcı olabilir.

Okul müdürünün görevlerinden birisi de sevgi ve saygıya dayalı, uyumlu, güven verici, örnek tutum ve davranış içerisinde olmasıdır (M.E.B., 2013). Kısaca okul müdürü, okul içerisinde ve okulla ilgili olan paydaŐların yönetiminde istenilen tarzda verimli ve etkili bir Şekilde insanları örgütleyip yönetiŐimi sağlama görevini yerine getirirken etik davranmalıdır. Ya da eğitim çalıŐanlarını yönetmede ahlak üzerinde kendi kendine yargılama yapabilecek duruma getirmelidir; çünkü okul örgüt olarak bir bütündür. Bu bütünün bir parçasında ya da bir kısmında aksama olduğu zaman tamamını etkiler (Küçükkaraduman, 2006). Kalabalık olan örgütleri yönetmek oldukça zordur. Okulu kalabalık bir örgüt olarak ele alırsak, okul; ancak paydaŐlarca kabul gören ortak etik kurallarla sağlıklı bir Şekilde yönetilebilir. Buna rağmen okullarda ister istemez birçok sıkıntı meydana gelebilir, önemli olan yaşanılan problemleri okul ve öğrencinin faydasına olacak Şekilde yönetebilmektir.

Günlük yaşamın her alanında, her yaŐta, her düzeyde değişik nitelikte çatışmalarla sürekli karŐılaŐılır. Karşılaşılan çatışmalarda bazen etkin olarak rol alınırken bazende gözlemci olarak olaylara Şahit olunur. En az iki kişinin olduğu her yerde çatışma çıkmaması olanaksız gibidir. Çatışmalar zıt görüŐlü iki kişi arasında olabileceği gibi bazen çok değer verilen veya çok yakın kan bağlı olan kişiler arasında da olabilmektedir. Bilgin'e göre (2008,4) yaşanılan çatışmaların  sebebi vardır. Bunlar: Karşılanmayan gereksinimler, kaynakların sınırlı olması ve farklı değerler.

Her örgütte olduğu gibi okullarda da farklı nedenlerden dolayı çeşitli çatışmalar yaşanmaktadır. Hatta diğer örgütlerden farklı olarak okul

ortamındaki güçler ve gruplar daha aktif olduğundan ufak sürtüşmeler bile umulmadık çatışmalara yol açabilir (Bursalıoğlu, 2002, 156). Öyleyse yapılması gereken iş çatışmanın doğru tanımlanması ve büyümeden çözümlenmesidir. Hatta doğru olan, yöneticinin çatışma belirtilerinin ortaya çıkmadan tedbiri almasıdır. Karip'e göre (2012,51) çatışma belirtileri şunlardır:

1. İletişimde isteksizlik göstermek,
2. Görünürde hiçbir neden yokken kızmak,
3. Verimliliğin sürekli olarak düşmesi,
4. Moral bozukluğu,
5. Hastalık nedeniyle işe gelmeme, rapor alma olaylarının artması,
6. İş kazalarının ve hataların artması,
7. Görüş ayrılığı olduğunda bağırıp çağırmaya başlamak, kapıyı çarpmak

gibi davranışlar göstermek.

Çatışma genelde bir anlık olayın ya da uyuşmazlığın ürünü değildir. Belirli bir birikim ve bir olayın son halkasıdır. Okul müdürü bu son halka oluşmadan çatışmaya erken devrelerde müdahale etmeli yoksa çatışmanın büyümesi ve olumsuz sonuçlar doğurması riskiyle karşı karşıya kalabilir.

Bununla birlikte çatışma her zaman yıkıcı değildir. Bazen okul amaçlarının daha etkili gerçekleşebilmesi için çatışmalar gerekli de olabilir. Okul yöneticisinin amacı, kaçınılmaz olan çatışmayı okul amaçları doğrultusunda yönetmek olmalıdır. Yönetici, okulundaki grupları, grupların türlerini, üyelerle grupların ilişkilerini, grupların liderlerini bilmek ve takip etmek zorundadır. Ayrıca yönetici, çatışmayı yönetme aşamasında çatışmayı çıktı olarak kabul edip çatışmaya girdi oluşturan kaynaktaki sorunu görmeye çalışmalıdır (Arslantaş, 2012).

Okul müdürü, öğretmenler ve diğer çalışanlar arasında anlaşmazlıkları fark edebildiği ve bu çatışmaları doğru stratejiler kullanarak çözebildiği ölçüde okulu amaçlarına ulaştırabilecektir. Okul müdürlerinin çatışmaları olumlu bir şekilde çözebilmeleri için doğru teşhis koyabilme, güven verebilme, tarafsız olma, gerginlik durumunda duygularına hâkim olma, en kısa zamanda doğru ve isabetli kararlar alabilme gibi etik liderliğin özelliklerinden bazılarına sahip olması gerekir.

Okul müdürü, okula ait tüm işlerin merkezi konumundadır. Bu durum okuldaki eğitim-öğretim ve yönetim işlemlerinde kendisini açıkça göstermektedir.

Okullarda, istenilen başarıyı yakalamak, kalite ve verim merkezli yeni uygulamalar gerçekleştirmek öğretmen ile idarenin işbirliğine bağlıdır. Bu işbirliğini sağlayacak olan da okul müdürleridir.

Öğretmenlerin olumlu tutumlar sergilemesinde, okulun yaptığı işlerde yaratıcı ve yenilikçi fikirler sunabilmesinde okul müdürünün yaklaşımı çok önemlidir; Çünkü öğretmenler, okuldaki iş ve işleyişlerin tutarlılığından emin olmalı, yaptığı çalışmalarda kendisini güvende hissedebilmelidir. Bu güven ancak okul müdürünün söz ve eylemlerinde tutarlı davranmasıyla mümkün olabilmektedir. Aksi durumda okulda idareyle öğretmen arasında güvensizlik olur, bunun sonucunda da çatışma ortaya çıkar. Sürekli çatışmanın olduğu yerde de bir başarı ve huzur ortamının oluşması imkansızdır. Bu çalışmanın problemi, ilkökul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin etik liderlik davranışı ile çatışma yönetimi yaklaşımının nasıl olduğunun belirlemesidir. Bununla birlikte etik liderlik ile çatışma yönetimi arasında ilişki olup olmadığının sorgulanmasıdır ?

Araştırmanın Amacı

İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin etik liderlik davranışı ile çatışma yönetimi stilleri arasında bir ilişkiyi var mıdır? Bunun için şu alt problemler araştırılmıştır:

1. Öğretmenler, müdürleri etik liderlik ve çatışma yönetim stilleri alt boyutlarında nasıl algılamaktadırlar?

2. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin etik liderlik ve çatışma yönetim stilleri alt boyutlarında;

a. Cinsiyet,

b. Kıdem,

c.Okuldaki hizmet süresi,

d. Öğrenim durumu,

e. Okuldaki öğretmen sayısı, değişkenine göre farklılık var mıdır?

3. İlkokul öğretmenlerinin algılarına göre müdürlerin etik liderlik davranışı ile çatışma yönetimi stratejileri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yapılan araştırmada öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin etik liderlik davranışını sergileyiş tarzı ile okulda oluşan sorunlarda kullandığı çatışma yönetim stillerinin neler olduğu, etik liderlik ile çatışma yönetimi arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi varsa bunun ne düzeyde olduğunun belirlenmeye çalışılmasıdır.

Araştırmanın Önemi

İnsanların hayattaki en büyük arzusu gereksinimlerini karşılayacak, rahat, mutlu ve huzurlu bir yaşam düzeyine ulaşmaktır. Bu hedefe ulaşmadaki en önemli araçlardan biri de kuşkusuz eğitimidir. Eğitimin işlevlerinden birisi, bireylere içinde yaşadığı toplumun kültür değerlerini ve bilimsel bilgileri tanıtarak onların daha bilinçli bir şekilde davranmalarına katkıda bulunmak, aynı zamanda yaşam standartlarını yükselterek onların huzur ve mutluluğunu sağlamaktır (Karaköse, 2007, 26).

Eğitim kavramı etik bağlamda değerlendirildiğinde terbiye sözcüğüne dolayısıyla edep öğretme, alıştırma, talim, terbiye etme gibi anlamlara karşılık gelecek şekilde kullanılmaktadır. Günlük hayatta hareketleri ve konuşması mükemmel bir insan görüldüğünde 'terbiyeli', aksi görüldüğünde 'terbiyesiz' kelimeleri hala edep anlamında kullanılmaktadır. Bu anlamda, 'edepli olmak', 'terbiyeli ya da terbiyesiz' olmak gibi ahlâki ifadeler karşılık gelen eğitim, dolayısıyla terbiye, saygı ve itaati vurgulayan bir anlama bürünmektedir. Kişinin doğuştan sahip olduğu temel değerlerinin yanında sonradan edindiği bazı değerler de vardır; Ama kişiye varoluş koşullarından kaynaklanan temel değerler dikkate alınmadan ona istenilen biçimin verilmesinin hiçbir etik değeri yoktur (Yayla, 2005). Bu anlayışın dışında bir yaklaşımın verilmesi onda ve bulunduğu ortamda çatışmaların oluşmasına sebep olabilir.

Eğitim kurumlarının amacı, toplumun genel yaşayışını, inançlarını, düşüncesini yeni nesillere aktarmak, onların davranışlarını istenilen yönde geliştirip değiştirmek; ilgileri, ihtiyaçları, yetenekleri ve yeterlilikleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını sağlamaktır. Bu amacın gerçekleşmesinde en büyük pay öğretmenlere ve okul yöneticilerine düşmektedir. Okulda lider konumunda olan okul müdürlerinin davranışları, öğretmenlere ve öğrencilere örnek oluşturacak nitelikte olmalıdır.

Okul, çok farklı düşünce ve inanıştaki insanların bir arada olduğu bir örgüt olduğundan, okul yönetimi ve öğretmenlerin özümseyerek belirlediği ortak etik ilkeler okulda davranış tarzı olarak yansıtılırsa okulda herkesin etik değerlere uygun davranışlar göstermesi hem okulun havasını hem de moral değerleri olumlu yönde etkileyebilecektir. Aksi durumda informal ilişkilerin yoğun yaşandığı okullarda çatışmanın görülmesi kaçınılmaz olacaktır. Böyle bir durumda ise esas olan çatışma durumlarını bilinçli bir şekilde ve olumlu sonuçlar alınması yönünde yönetmektir. Örgüt verimliliğinin artması için yöneticilerin, çatışmayı etkili şekilde yönetmesi ve yapıcı sonuçlara yönlendirmesi gerekir.

Okul müdürlerinin okulları yönetim tarzı -ortak bir yönetim stili olmadığından- birbirinden farklı olabilmektedir. Etik değerleri benimseyen ya da benimsemeyen bir anlayışın olduğu okulda okul müdürünün uyguladığı stillerin, okulu yönetim tarzlarının nasıl olduğu, varsa okulda yaşanan bir çatışma durumunda okul müdürlerinin sergiledikleri çözüm yollarının neler olduğu, etik liderlik ile çatışma yönetimi arasında bir ilişkinin olup olmadığının öğretmenlerin bakış açısına göre incelendiği için bu çalışma önem taşımaktadır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temellerine yer verilmiştir. Bu kapsamda etik kavramı ve etik kavramının tarihsel gelişimi, etik - ahlak ilişkisi, eğitimde etik liderlik, çatışmanın tanımı, örgütsel çatışma yaklaşımları, çatışma türleri, çatışma yönetimi yaklaşımı ve etik liderlik davranışı ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki konuları tartışılmıştır.

Etik Kavramı ve Tarihsel Gelişimi

Etik sözcüğü, Yunanca “Karakter“ anlamına gelen “ethos” sözcüğünden türetilmiştir. Ethos’tan türetilen “ethics” kavramı da ideal ve soyut olana işaret ederek, ahlak kurallarının ve değerlerinin incelenmesi sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu anlamda etik, toplumda yaygın olan ahlak kurallarından daha özel ve felsefidir. Etiğin ilgi alanı, insanın bütün davranışlarının ve eylemlerinin temelini araştırılmasıdır (Aydın, 2012, 5).

Etik anlayışının tam olarak ne zaman başladığı bilinmese de dünyanın farklı yerlerinde birçok farklı toplulukta çok eski çağlardan beri etik anlayışının var olduğu bilinmektedir. Ocak’a göre (2011) yalın etik olarak bilinen ahlak felsefesi, eski Yunan ile başlar. Bu bilim dalının ilk temsilcileri Sophistler, Sokrat, Sokrat okulunun diğer temsilcileri olan Eflatun, Aristoteles, Epikür, Stoacılarıdır.

Antikçağ etik öğretisi tek kişinin mutluluğu (haz) üzerine odaklaşırken, ortaçağda Hıristiyanlığın ahlak öğretisi mutluluk için esas kabul edilmiş, modern çağın yararcı görüşünde “kişinin kendi başına mutluluğa erişemeyeceği, tek kişinin mutluluğunun toplum içinde ve toplumsal yarar çerçevesinde gerçekleşebileceği” düşüncesi etkili olmuştur (Warburton, 2000, 44).

Doğu felsefesinde (İslam inancı) ise etik kavramı yerine ahlâk sözcüğü kullanılır. Ahlak, insanın iyi ya da kötü olarak vasıflandırılmasına yol açan manevi nitelikleri, huyları ve bunların etkisiyle ortaya koyduğu iradeli davranışlar bütünü ele alan ilim dalı olarak değerlendirilir. İslam ahlak anlayışının temel dayanağı Kur’an ve sünnettir. Bu iki kaynak İslam ahlak anlayışının temel çerçevesini çizmiştir (Çağrı, 1989, 1-5).

Ahlak, özgürlüğün zorunlu sonucu olduğu için, her nerede özgürlük varsa, orada kaçınılmaz olarak iyi ile kötü arasında seçim yapmak ve buna göre eylemde bulunmak olan ahlak da vardır. Dolayısıyla, tarihsel açıdan bakıldığında, özgür olan ilk insandan beri ahlaki iyi ve kötüye ilişkin seçimler, bu seçimlerin dayandığı değerler ve bu değerleri bireysel hayatlarında uygulamaya geçirip toplumsal hayatlarında üstün kılmaya çalışan ve onları yeni kuşaklara aktarmayı görev bilen iyi insanlar hep var olmuştur (Arslan, 2010).

Etik - Ahlak İlişkisi

Etik kavramının temel konusu, insanın eylemlerini ahlaki bakımdan değerli ya da değersiz kılanın ne olduğudur ? Eylemi ahlaki anlamda değerli yapan, iyiyi ortaya koyması, iyiyi yaratmasıdır. İyi nedir? Çeşitli etik kuramları, iyiyi farklı biçimde tanımlamaktadır. Farklı etik kuramlarına göre iyi; hazdır, mutluluktur, ödevi yerine getirmektir, doğruluktur, sevgidir (Akarsu,1965, 2). Russell'e göre, ilk bakışta istek duyulan şey "iyi" dir, tiksiniilen şey ise "kötü" dür. Ancak insanlar istekleri konusunda görüş birliği içinde değildirlir ve genellikle istekler birbirleriyle çelişirler (Akt. Aydın, 2012, 5). Etik, bu çelişen isteklerin ya da istenilen iyiler konusunda bireylerin çatışmalarını çözümlenecek ilkelerin belirlenme süreci üzerinde odaklanır.

Etik, insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, normları, kuralları, doğru yanlış ya da iyi-kötü gibi ahlaksal açıdan eleştiren bir felsefe disiplinidir (İnal,1996; Akt. Aydın, 2012, 6). Etik, ahlaki davranış, eylem ve yargıları ilgilendiren bir konu olarak felsefe ve bilimin önemli bir parçasını ve sistematik bir çalışma alanını oluşturmaktadır. Ahlak ise doğru - yanlış, iyi - kötü, erdem ve kusur ile davranışları ve davranışların sonuçlarını değerlendirme ile ilgilidir. Ahlak felsefesi ya da etik, ahlaki konu edinen felsefe dalıdır. Kullanılan ahlak terimlerini ve ahlaki yargıların statüsünü analiz eden etik, takınılan ahlaki tutumların ardında yatan yargıları ele alır (Nuttall, 2011,15).

Etik kavramı günlük kullanımda çoğu zaman ahlak kavramı ile karıştırılır. Aslında etik ile ahlak birbirinden farklı kavramlardır. Ancak pek çok yazar bu iki kavramı aynı anlamda kullanmış ve genellikle ahlak kavramını kullanmayı yeğlemişlerdir (Aydın, 2012, 6). Türkçede kullanılan ahlak kavramı,

Latince moral sözcüğünün karşılığıdır. Bu anlamda ahlak görecelidir ve toplumdan topluma değişebildiği gibi aynı toplum içindeki farklı grupların benimsediği ahlak kuralları arasında bile farklılıklar vardır (Aydın, 2012, 5).

Ahlak; huy, mizaç, yaratılış anlamına gelen “hulk” sözcüğünün çoğulu olup insanlar arası ilişkilerde uyulması gereken manevi ilke ve kuralları içerir. Ahlakın etkisi, yaptırımı, zorlayıcı gücü, insanın vicdanıdır. İnsan, duygusunu, düşüncesini, davranışını, tutumunu, eylemini “vicdanının sesine” kulak vererek doğru-yanlış, güzel-çirkin, iyi-kötü, olumlu-olumsuz olarak değerlendirir. Böylece birey, kendisi ile başkaları arasındaki ilişkilerde denge, düzen, denetim ve uyum sağlar (Köknel, 1996; Akt. Küçükkaraduman, 2006).

Billington (2001) etiği, doğru ve yanlış davranış teorisi olarak, ahlakı ise bu teorinin uygulaması olarak tanımlamıştır. Buna göre etik, insanların davranış ilkeleriyle, ahlak ise belirli bir durumda bu ilkelerin uygulamasıyla ilgilendir. Etik ilkeleriyle ahlak kuralları arasındaki temel fark; etik ilkeler insan davranışlarındaki amaçlarla ilgilendirken, ahlak kuralları bu amaçların gündelik olaylardaki uygulamalarıyla ilgilendir. Örnek vermek gerekirse, dürüstlük, adalet, yardımseverlik vb. etik ilkelerdendir. Yardımseverlik ilkesinin bir uygulaması olarak, yaşlı bir insanın caddenin karşısına geçmesine yardım etmek ise ahlak kuralları içerisinde yer alır (Akt. Erdoğan, 2007).

Ahlak geniş tabanlı olarak kültürel değer ve ideallerde, doğru ve yanlışlar konusunda nasıl davranılması konusunda yazılı olmayan standartları içerirken; etik ise hem daha soyut kavramlara dayalıdır hem de soyut kavramlardan ne anlaşılması gerektiğini tanımlamaya çalışır. Etik kurallar belli bir alana ilişkin yazılı kurallardan oluşur. Örneğin, sanat etiği, medya etiği, tıp etiği, eğitim etiği vb. alanlar için ortak ilkeler söz konusu olmakla birlikte, daha çok kendilerine özgü yazılı ilkelere sahiptirler (Lamberton ve Minor 1995; Akt. Aydın, 2013, 7).

Ahlak bir disiplin olarak etiğin hayatın her anına uygulanan halidir. Ahlak toplumda var olan ve davranış, tutum ve inançları yönlendiren bir değerler sistemidir. Ahlak günlük yaşam içinde bireylerin nasıl yaşamaları gerektiğini ince ayrıntılar içinde pratik açıdan düşünürken; etik daha soyut ve kuramsal bir bakış açısını gerektirir, yani bir topluluğun ortak isteklerini bireylere benimsetme girişimidir (Aydın, 2013,7). Etik, geçmiş ve bu güne ilişkin doğru

ve yanlış ölçülerin anlatımıdır. Bir toplumda neyin iyi neyin yanlış; neyin yapılıp neyin yapılmayacağını neyin; istenip neyin istenmeyeceğinin; neye sahip olunup neye sahip olunamayacağını bilmesidir (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Ahlak, insan topluluklarında bireylerin törelere uygun davranışlarını düzenleyen kuralların, yasaların toplamıdır. Yürürlükteki ahlaki değerler genellikle törelere dayanır, töreler de yerel ve bölgeseldir, geleneklere göreneklere dayanır. Ahlaki değerlerin içeriği, ahlaki düşünüşün çağlara ve toplumlara göre değiştiğini görüyoruz. Toplumun yapısı değişince davranış biçimleri üzerindeki ahlak değerlendirmeleri de değişmektedir. Oysa etik evrenseldir. Etik, bir yandan ahlak üzerine düşünmedir, ahlak üzerine felsefe yapmadır. Aynı zamanda etik ahlaksal bir tavır almaz. İnsana insan olarak yönelmez, ırk, renk, cins, din, mezhep, sınıf ayrımı yapmadan herkese aynı davranmak, herkese, insana saygı ve insan hakları açısından yaklaşımdır (Akarsu, 1997; Akt. Küçükkaraduman, 2006).

İnsanlar, mensup olduğu örgütteki bireylerin etik ilkelere uygun davranışta bulunmasını ister. Böylelikle örgüt içinde bir düzen, bir disiplin, rahat bir çalışma ortamı olacağını düşünür. O zaman örgütteki bireyler nerede, nasıl ve ne şekilde davranacağını ve nasıl hareket edeceğini bilir. Burada en büyük iş yöneticilere düşmektedir. Nasıl ki bir ailede çocuklara, anneler ve babalar örnek oluyorsa bir örgütte de durum aynıdır. Örneğin, bir okulda okul müdürü; öğrencilere, öğretmenleri ve yöneticilere örnek olmaktadır. Öğretmenler okul yöneticilerini, etik ilkeler açıdan kontrol ederlerken öğrenciler hem öğretmenleri hem de okul yöneticilerini etik açıdan kontrol ederler.

Bu çalışmada öğretmenlerin gözlemlerine göre okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile çatışmayı çözmeye yönelik söylem ve uygulamış tarzlarının tespiti amaçlanmıştır. Bu çalışma ve devamındaki çalışmalarla birlikte herkesin uyacağı ortak etik ilke kodları belirlenirse -ülkemizde ortak mesleksi etik değer kodları yok- herkesin uyacağı ortak davranışlar oluşturulur, hem kişi kendisini denetler hem de başkaları tarafından denetlenir.

Etik İlkeler ve Sistemler

Evrensel olarak kabul edilen etik ilke ve sistemleri olmamakla birlikte (Aydın, 2013, 23) davranışların etik değerlere uygunluğunu sağlamak, insanların toplumlar halinde yaşamaya başladıkları günden bu güne kadar her zaman üzerinde tartışılıp konuşulan bir konudur. Etik ilkelerin hangi ölçütlere

göre esas alınacağı konusu tartışmalı ve belirsizliğini halen muhafaza etmekte olan bir konudur. Etik ilkelerin geliştirilmesinde genellikle temel alınan yaklaşımlar: Hakkaniyet ilkesi, insan hakları ilkesi, faydacılık veya bireysellik ilkeleridir.

- Hakkaniyet ilkesi, bütün kararların tutarlı, tarafsız ve gerçeklere dayalı olması üzerinde odaklanır.
- İnsan hakları ilkesi, bireylerin varlığı, bütünlüğü ve temel insan hakları üzerinde odaklanır.
- Faydacılık ilkesi ya da bireysellik ilkesi, herkes için en iyi kararın verilmesini esas alır. Bireylerin temel amaçlarının uzun dönemli olarak kişisel kazançlarını artırmak olduğunu vurgular. Kısa zamanlı fazla kazanç eylemlerini doğru bulmaz.

İnsanların olayları farklı şekilde değerlendirmeleri, insanları yaşanan sorunlara etik açıdan farklı çözüm yolları aramaya yöneltmiştir. Aynı olayda farklı yaklaşımlar birbirinden farklı etik sistemlerin oluşmasına neden olmuştur. Hitt'e göre (1990) etik sistemler dört ana başlık altında toplanmıştır. Bu etik sistemlerin farklı bakış açıları Çizelge 1'de temsilcileri ve tanımlarıyla birlikte verilmiştir (Akt. Aydın, 2013, 25).

Çizelge 1. Etik Sistemler Temsilcileri ve Tanımları

Etik sistem	Temsilcisi	Tanımı
Amaçlanan Sonuç Etiği	John Stuart Mill (1806-1873)	Bir eylemin ahlaki doruluğu, amaçlanan sonuçları tarafından belirlenir.
Kural Etiği	Immanuel Kant (1724-1804)	Bir eylemin doğruluğu standartlar ve yasalar tarafından belirlenir.
Toplumsal Sözleşme Etiği	Jean Jack Rousseau (1712-1778)	Bir eylemin ahlaki doğruluğu, belli bir toplumun normları ve gelenekleri tarafından belirlenir.
Kişisel Etik	Martin Buber (1878-1965)	Bir eylemin ahlaki doğruluğu, kişinin vicdanı tarafından belirlenir.

Çizelge 1'de görüldüğü gibi etik sistem yaklaşımları temsilcileriyle birlikte kısa açıklaması verilmiştir. Amaçlanan sonuç etiği, genellikle faydacılık olarak değerlendirilir, sorunlara pratik yaklaşımı gerektirir ve elde edilecek sonuçlara odaklanır. John Stuart Mill'e göre temel yaklaşım haz arama ve acıdan kaçmaktır. John Stuart Mill, kendi felsefesini faydacı ve hazcı bir çerçeve içinde geliştirmeye çalışmıştır (Kurul, 2012).

Kural etiği, bireyler yaşamları boyunca kurallarla yüz yüzedir. Ailede, okulda, toplumda, iş yaşamında, birçok kural hâkimdir. Genellikle insanların yaşamları bu kurallarla yönetilir. Toplumsal kuralların olması yaşamsal ve kaçınılmazdır. Kant, aydınlanmayı, “insanın inançtan, boş inandan veya vahiyden çok, akılcılıkla yönetilme arzusu ve geleneğe değil, bilime dayalı bir dünya görüşü” olarak görmüştür (Kurul, 2012).

Toplumsal sözleşme etiği, J.J.Rousseau göre, insan doğası doğuştan iyidir ve insanın iyi olarak nitelenen özü bozulamaz. Fransız liberaller kötülüğün kaynağının, insanın doğası değil; toplumsal, siyasal ve eğitsel kurumlar olduğunu ileri sürmüşlerdir (Kurul, 2012). J.J.Rousseau için en önemli olgu, otorite ve özgürlük arasındaki dengedir. Devletin otoritesi, yalnızca, devlet tarafından kurallar altına alınan bütün bireylerin görüş birliğine dayalı olarak kurulabilir.

Kişisel etik sistemi, Martin Buber kişisel etiğin kaynağını, bireyin içinden gelen ses olarak tanımladığı “vicdan” olarak tanımlar. İyiyi kötüden ayırma ya da iyi veya kötü hakkında bir bilince sahip olma düşüncesi hep vicdanla alakalıdır (Aydın, 2013, 34).

İncelenen bu dört tür etik sistemi, kendi içinde tutarlı bir etik düşünce sistemi oluşturmayı amaçlamış, ancak sonuçta seçim bireylerin kendi yaklaşımlarına kalmıştır. Bu sistemlerin tek başına karşılaşılan etik problemleri çözümede yetersizliği ortadadır; ancak söz konusu duruma uygun düşen sistemlerden biri veya birden fazlasının ilkeleri sorunun çözümüne yardımcı olabilir (Aydın, 2013, 41). Karşılaşılan problemlere yönelik uygulanacak bir veya birden çok yaklaşım yeni liderlik anlayışının oluşmasına sebep olmuştur. Bu düşüncelerden doğan liderlik yaklaşımı etik ilkelere değer veren, etik bir ortam hazırlayan bir liderlik yaklaşımı ortaya çıkarmıştır.

Etik Liderlik

Liderliğin tarihsel gelişimine bakıldığında 1950'lere kadar liderlik doğuştan getirilen, verili bir özellik olarak görülmüştür. 1950-1960 yılları arasında kişilerin liderlik davranışları, yani bireysel liderlik anlayışı ön plana çıkmıştır. 1960-1980 yılları arası, olayların ve durumların liderin davranış biçimini şekillendirmesi, anlamına gelen durumsal liderlik yaklaşımının egemenliği altındadır. 1980-1990 yılları arasında, liderin, yetkilendirici-katılımcı

ve karizmatik özelliklere sahip olması özelliğini ifade eden “vizyoner liderlik” yaklaşımı ortaya çıkmıştır. 1990 yılından sonra ise, etik, ilke ve değer merkezli, yaratıcı, değişim, risk ve kriz, çatışma yöneticisi yaklaşımları çerçevesinde yeni bir liderlik vizyonunun geliştiği görülmektedir (Sezgül, 2010). Liderlik yaklaşımının zamanla ben merkezli yaklaşımdan koparak herkesin kabul göreceği davranışları sergileyen, ortak hedefler etrafında insanları toplayan etik liderliğe doğru kaydığı görülmektedir.

Liderlik yaklaşımında etik kelimesinin kullanımına, insan yaşamının her alanında rastlamak mümkündür. İnsan ömrünün büyük bir bölümünün geçtiği çalışma hayatında da etiğin kapsamına giren çok sayıda olay yaşanmaktadır. Bu olayların bazıları yöneticileri doğrudan ilgilendirdiği gibi, bazıları da çalışanların karşılaştıkları olayların kendilerine ulaşması neticesinde dolaylı olarak yöneticilerin karşısına çıkmaktadır. Çünkü çalışanlar, çözemedikleri etik sorunlarla karşılaştıklarında kendilerine yol gösterecek bir rehber ararlar. Bu rehber, genellikle üst düzey bir yönetici ya da çalışanın yakınındaki bir şef olabilir (Murphy, 1989; Akt. Sezgül, 2010). Karşılaşılan problemlere ilişkin lider konumundaki yöneticiler herkesin kabul edeceği bazı çözüm yolları geliştirmek zorundadır. Bunun için lidere herkesin kabul edeceği etik kavramlardan yola çıkarak bir amaç belirleme görevi düşer.

Geleneksel liderlik aklı, kalbin üzerinde tutan bir anlayışa sahiptir ve bu liderlik anlayışında duygulara yer yoktur (Bender, 2000; Akt. Sezgül, 2010). Geleneksel liderlikte kazan-kaybet olgusu, klikleşme ve gruplaşma, korku ve kontrole dayalı bir yönetim tarzı gerek liderin gerekse işgörenlerin verimini, sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Postmodern liderlik paradigmasında ise lider, beyninin her iki tarafını da kullanır; karşılaştığı sorunlara bilindik yollarla çözüm arama yerine yaratıcılık ve farklılık felsefesiyle çözümler üretmeye çalışır; vizyoner bakış açısına sahiptir; sürekli değişim ilkesiyle hareket eder; risk ve belirsizlik durumlarında etkili yönetimi gerçekleştirir; çatışmaları yönetir; etik, ilke ve değer merkezli yönetim anlayışı sergiler (Aytaç, 2003, 62-63).

Lider, yönetimde etiğin amacını ahlaki ve onun vazgeçilmez kavramları olan iyilik, kötülük, erdem, mutluluk, ahlaki kişilik, onurlu yaşam gibi kavramları temellendirmek, açıklamak, yorumlamak ve belli bir ahlak teorisi olarak benimsetmek amacındadır (Killıoğlu, 1990; Akt. Sezgül, 2010).

Bu temel ahlak kavramlarına bağlı olarak bir liderlik yaklaşımı geliştirilmeye çalışılmıştır. Etik liderlik konusunda yapılan çalışmalar etik liderliği belli bir modele oturmaya çalışmıştır. Etik liderliğin kurucusu Bili Grace 4 V etik modelini geliştirmiştir. Bu modelin temel boyutlarını değerler (values), vizyon (vision), ses (voice) ve erdem (virtue) oluşturmaktadır (elik, 2000, 95). Liderin karakterinin sağlam olması çalışanlarının tavırlarını da doğrudan etkiler. Etik davranışın benimsenmesi st ynetimde başlamalı, orta yneticilere ve daha sonra orgtn tüm iş görenlerine aktarılmalıdır (Aydın, 2012,55).

Liderlik zerine çalışan bilim adamları, etik ile etkili liderlik arasında güçlü bir ilişki olduğunu savunurlar. Genellikle etik liderlik çalışmalarında, yaygın olarak iyi kavramının anlamı fazla zorlamadan bu kavramı yüceltme ve liderliği bununla daha becerikli hale getirme olarak vurgulanır (Yılmaz, 2007). Etik liderlik kuramına göre belirli etik değer ve ilkelere sahip olması önemli görülmekle birlikte bu etik liderliğin gösterilebileceği ortamın da uygun olması gerekir. Ortamın uygunluğu ise daha çok orgt kültürü ile ilgilidir. Bu bakımdan etik liderlik ile kültürel liderlik arasında yakın bir ilişki görülmektedir. Etik değer ve ilkelerin lideri izleyenler tarafından da benimsenmesi gerekir. Etik değerlerin işgörenler tarafından benimsenmesi güçlü bir orgt kültürünü gerektirir. Dolayısıyla orgt kültürünün güçlü ya da zayıf olması, etik liderin etkinliğini belirleyen temel bir faktörüdür (elik, 2000,186).

Sergiovanni etik liderliği (1992; Akt. Turhan, 2007) liderliğin kalbi olarak ifade etmekte ve okul ynetimi açısından büyük önem taşıyan bir kavram olarak görmektedir. Eğer liderin beyni ve kalbi, elinden ayrılırsa, yaptığı eylemler, verdiği kararlar ve davranışları anlaşılamaz. Liderliğin kalbi, liderin değerlerini, inançlarını ve arzularını ifade etmektedir. Yani liderin gerçeklik anlayışının temeli olan i dünyasını anlatmaktadır. Liderliğin beyni ise liderin sürekli geliştirdiği zihin kapasitesi, uygulamaya ilişkin teorileri ve yeteneklerini yansıtılmaktadır. Lider bunları karşılaştığı durumlara yansıtarak eylemde bulunur. Liderin beyni, kalbi tarafından biçimlendirilir. Kararlar ve eylemler beyin ve kalp tarafından doğrulanır ya da yeniden biçimlendirilir.

Harvey (2004 ; Akt., Gültekin, 2008) etik liderliğin tanımında yol gösterici nitelikteki on temel özelliği sıralamaktadır. Etik liderlerin sahip olması gereken bu özellikler şunlardır:

1. Değerleri ve etik bilinci oluşturmak. Etik liderler ortak değerleri, iş

yapma ilkelerini ve etik standartları düzenli biçimde dile getirir ve bunların anlaşılmasını, desteklenmesini ve benimsenmesini sağlarlar.

2. İnsanlara sorumluluk vermek. Bu liderler kendilerini ve diğer insanları etik değerlere uygun davranma konusunda sorumlu tutarlar.

3. Başkalarına örnek olmak. Bu liderlerin “özü ile sözü bir olduğu” için başkalarından da dürüst davranmalarını beklemeye hakları vardır.

4. Değerler çerçevesinde karar vermek. Bu liderler karar alma aşamasında değerlerini ve rehber ilkelerini gözetirler. Yaptıkları her işte etik değerlerini ortaya koyarlar.

5. Politika ve uygulamaların uyum içinde olmasına özen göstermek. Bu, liderlerin kuralları ve standartları, değerlerini ve etik kurallarını destekler niteliktedir. Bir etik ikileme karşı karşıya kaldıklarında sorunu kısa sürede ve korkusuzca çözerler.

6. Değerler ve etik konusunda eğitim vermek. Bu liderler insanların doğru inanışları iyi davranışlara dönüştürmek açısından gerekli güveni ve becerileri kazanmalarına yardımcı olmak amacıyla zaman ve kaynak ayırırlar.

7. Algılara dikkat etmek. Bu liderler meslektaşlarının, çalışanlarının, müşterilerinin ve kendi etki alanları içindeki diğer herkesin duygularına, görüşlerine ve tepkilerine dikkat ederler.

8. İstikrarlı ve hızlanan bir değişime odaklanmak. Bu liderler pek çok alanda çok sayıda küçük iyileştirmeler gerçekleştirirler. Etik kurallara ve değerlere uyum sağlanması bir birikimin sonucudur.

9. Etik değerlere sahip insanları işe almak ve yükseltmek. Bu liderler şirkete insan alır ve yükseltme konusunda karar verirken ölçüt olarak misyonlarını, vizyonlarını ve değerlerini kullanırlar.

10. Etik prensipler örgütün kültürüne göre farklılıklar gösterse de temelde güven, saygı, sorumluluk, adalet ve eşitlik prensiplerini ortaya koymak yeterli değildir.

Sürekli değişim içinde bulunan bir çağda yaşanıldığından bu prensipler de, değişmelere uygun olarak güncellenebilir. Etik liderlik, liderin

etik değerlere ve onun felsefesine sahip olması, bunu yaşamının her alanına yansıtabilmesidir. Etik lider, kendi yaşantısıyla etik davranışları sergilemeli, etik olmayan davranışlardan uzak durmalıdır. Verdiği kararların etik açıdan doğru olduğuna inanılan lider, doğruluk, dürüstlük ve sadakat gibi sosyal değerlerin gelişmesini sağlayarak çalışanların örgüte bağlılığını artıracaktır.

Eğitim Yönetiminde Etik Liderlik

Eğitimle etik arasında doğrudan bir ilişki vardır. Eğitimde etik, eğitimin hedefleri, değerleri ve süreçleri açısından öncelikle ele alınması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun en önemli nedeni eğitimin kendisinin, bireylerde davranış değişikliği yaratmak gibi iddialı bir girişim olarak ortaya çıkmasıdır.

Eğitim insanı doğumdan ölüme kadar etkileyen ve bir şekle sokmaya çalışan süreçtir. Etik ise insanın ne yapmalıyım? Nasıl yaşamalıyım? sorularına vermeye çalıştığı yanıttır. Eğitim ve etik arasında bu anlamda zorunlu bir ilişki vardır ve Sokrates bunu "kendini tanı" sözü ile ifade etmektedir. Bu anlamda eğitim, yaşam boyunca süren "etik bir kendini tanıma sürecidir" (Ergüden, 2003, 2).

Eğitim kurumları, insan merkezli ve hizmet üretilen kurumlardır. İnsan ve hizmetin ağırlıklı olduğu bu kurumların yönetiminde iyi, uygun, tutarlı kararlara varılabilmesi, eğitim yöneticisinin yönetime ilişkin bilgi ve beceriler kadar, insanlar hakkındaki görüş ve beklentileri ile sahip olduğu iyi, doğru ve güzel anlayışı ile de ilgilidir. Eğitim yöneticisinin felsefesi, iyi, doğru ve gerçek hakkındaki algıları, seçenekler arasından önceliklere uygun seçimler yapmasını zamana uygun bir şekilde kendini yenilemesiyle mümkündür.

Değişen dünyada dönüşüm sadece örgütler de değil; örgütleri yöneten insanların beklenti, algı ve inançlarında da olmaktadır. Dolayısıyla değişen dünyada bu değişimi destekleyecek etik kuralların oluşturulması gerekir. Örgütler, değişen şartlara uygun bilgiyi toplayıp değerlendirmek, kullanmak ve zamanı geldiğinde yenisi ile değiştirmek zorundadırlar. Örgütlerin ğrenen örgüt kimliğine kavuşabilmeleri öncelikle çalışanlarının ğretmen (Erdem ve Uçar, 2013) ve yöneticilerinin etik değerlere sahip olmalarıyla mümkündür.

Okul yöneticileri, örgütü etik bir kurum olarak çağın ihtiyaçlarına uygun, yeni etik kurallar geliştirmek zorundadır. Aksi takdirde etik değişimi gerçekleştiremeyen bir okul, etik kuralların uygulanması açısından ciddi bir ikilem ve çatışma yaşayacaktır (Gültekin, 2008). Eğitim yöneticilerinin görevlerini yerine getirirken yasa ve politikalar kadar mesleki etik ilkelerine de uygun davranmaları gerekir. Eğitim yöneticisi başlangıçta atama ile geldiğinden, resmi yetkisinden güç alan bir üst konumundadır. Ancak, diğer işgörenler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından benimsendiğinde lider konumuna gelebilir (Bursalıoğlu, 2002, 66).

Yönetici, eğitim sistemi içinde önemli bir birimi temsil etmektedir. Yöneticinin liderlik biçimi ve karşılaştığı durumlarda gösterdiği meslekî ve ahlâkî davranışlarında sahip olduğu etik değerlerin yansımaları görülür. Günlük kararlarda bilinçaltında yer alan ahlâkî eğilimler, davranışları etkilemektedir. Etik ilkeler, yöneticilerin tartışmaya açık eylem ve kararlardan uzak durmalarını, doğru olmayan ancak çekici gelen yaklaşımlardan kaçınmalarını sağlar. İş arkadaşlarının ve astlarının, yöneticinin etik değerlerini kabul etmesi, yöneticiyi eylem ve işlemlerinde dürüstlüğünün tartışılmasından ve çeşitli imalardan korur (Aydın, 2012, 146).

Calabres'e göre (Akt. Aydın, 2012,197) okul yöneticisinin eylemleri; toplumun bütün üyelerine saygıyı, farklı kültür ve düşüncelere karşı hoşgörüyü, kişilerin eşitliğinin kabulünü ve kaynakların adil dağılımını içerir. Bu eylemler aşağıda açıklanmıştır:

1. Tüm toplum üyelerine saygı: Okul yöneticisi tüm bireylerin ve okulda bulunan tüm üyelerin aynı değere sahip olduğunu kabul etmeli ve okul toplumunun tüm bireylere saygılı davranmalıdır.

2. Farklı kültür ve düşüncelere hoşgörü: Bugünün okul yöneticileri, çoğulcu demokratik toplumun özgür bireylerinden oluşan bir okulu yönetmekle yükümlüdürler. Okullar, farklı kültür ve düşünce sistemlerini benimseyen, farklı sosyo - ekonomik düzeylerde bireylerden oluşmaktadır. Okul yöneticisi, bu farklılıklara karşı hoşgörülü olmak, çok boyutlu yaklaşım ve tutumlara sahip olmakla yükümlüdür.

3. Bireylerin eşitliği: Tüm bireyler, okulda sunulan eğitim olanaklarından eşit olarak yararlanma, başarılı olmak için fırsatlardan eşit olarak yararlanma, eşit davranış görme hakkına sahiptirler.

4. Kaynakların eşit dağılımı: Okul yöneticisi, okulun kaynaklarını öğretmenler arasında adil olarak dağıtmalı ve öğrenciler için en üst düzeyde yarar sağlayacak şekilde kullanmalıdır.

Eğitim yöneticisinin etik lider olabilmesinin herkes tarafından kabul görmesi, hoşgörü ve adaletli olması, var olan kaynaklardan herkesin istifade etmesinin yanında kendisinin, çalışanların ve öğrencilerinde benimseyeceği etik ilkeleri belirleyip kabul ettirmesi gerekmektedir.

Eğitim Yönetiminin Etik İlkeleri

Toplumsal sistem içerisinde yer alan her örgütün insan yaşamı üzerinde değişik etkileri bulunmaktadır. Aile dışında hiçbir toplumsal kurum, bireyler ve bireylerin gelecekleri üzerinde okullar kadar etkili olamamaktadır. Okul, kültürel değişimi sağlayan örgüt olarak, kültürel birikimi aktarırken hem kültürün devamlılığını hem de değişimini sağlamaktadır. Bu bağlamda yeni değerleri öğrencilere vererek toplumsal değişmeye de öncülük etmektedir. Okulun toplum ve insan yaşamı üzerinde bu kadar etkili olması okulda görev yapanların önemini bir kat daha arttırmakta (Çoğaltay, 2010) özellikle okul müdürlerinin üzerine ilginin daha da yoğunlaşmasına yol açmaktadır.

Eğitim yöneticileri, toplumun bireylerinin ulusal eğitim amaç ve politikaları ile tanımlanmış bulunan amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesi görevini üstlenen eğitim kurumlarını, amaçları doğrultusunda işletmekle yükümlüdürler. Aslında meslek etiğine ilişkin ilkeler, belli bir mesleği yerine getiren bireylerin oluşturdukları örgütler tarafından oluşturulup korunmalıdır. Ancak ülkemizde, eğitim yöneticilerinin mesleki örgütlerinin olmaması nedeniyle, eğitim yöneticilerinin uymaları beklenen mesleki etik ilkelerinin geliştirilmesinin, üniversitelerde yönetim alanında etkinlik gösteren akademisyenlerce üstlenilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (Gültekin, 2008).

Okul yöneticileri, aşağıda belirtilen ilkelere uygun davranarak, etik dışı davranışlardan kaçınabilir ve kendisine duyulan güvenin sarsılmasını önleyebilir (Aydın, 2012,197):

1. Eğitim felsefesine uygun bir vizyon geliştirilmesi: Eğitim felsefesine uygun bir vizyon belirlemiş bir yönetici, kişisel ve politik çıkarların denetimini sağlayacak eylemlerin belirlenmesini sağlar.

2. Güçlü bir etik liderlik uygulaması: Okuldaki etik havanın kurulmasında yönetici en temel belirleyicidir. Yöneticinin kararları okulun etik havasını oluşturur.

3. Ayrımcılığın ortadan kaldırılması: Ayrımcılık gizli biçimlerde ortaya çıkar. Yönetici ayrımcılığı hoş görmemeli ve bu durumu bir etik ve eğitim sorunu olarak ele almalıdır.

4. Etkili öğretimin bir ödev olarak görülmesi: Okulda öğretimin zayıf olması, iyi öğretmenlere, öğrencilere ve topluma zarar verir. Bu nedenle de zayıf öğretmenlerin geliştirilmesi ve başarılı hâle getirilmesi için teşvik edilmeleri okul yöneticilerine bağlıdır.

5. Toplumla ilişkilerin geliştirilmesi: Etkili okul yöneticileri, okulla toplum arasında iyi bir ilişki ve etkileşim kurarlar. Paylaşılan amaçlara ve değerlere dayalı bir okul toplumu yaratma çabası, etkili bir yöneticinin birincil amacı olmalıdır.

6. Bütün grupların hakları arasında denge kurulması: Okul toplumu içindeki farklı grupların haklarının dengelenmesi güç bir iş olup okul yöneticisi faydacı ya da kolaycı yaklaşımlarla dengeyi oluşturmaktan kaçmamalıdır.

7. Herkesçe istenen karar doğru karar değildir: Eğitim yöneticileri, herkes tarafından istenen, beklenen kararlar ile doğru kararları birbirinden ayırmalıdır.

8. Kararlarda belirleyici olarak, okulun üyeleri için doğru olanı yapmak: Okuldaki yöneticiler karar alırken örgütün hedefleri yanında, üyelerin de gereksinim ve ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurmalıdır.

9. Etik konularda cesaretin, yöneticinin rollerinin ayrılmaz bir parçası hâline getirilmesi: Etik davranışın ön koşulu etik cesarettir. Yönetici, etik ilkelerin ihlallerinde baskıyla karşılaştığında direnecek cesareti gösterebilmelidir.

10. Etik davranış, doğruluk ve ahlâkî eylemlerin bütünleşmesi: Yönetici etik değerleri astlarıyla paylaşmalıdır. Yönetici, toplumun değerlerine dayalı bir etik ilkeler dizisi geliştirip diğer işgörenlerle paylaşmalıdır.

Okul yöneticileri, okulda ortak olarak belirlenen etik ilkelere uygun davranırsa, öğretmen ve öğrencilerden de bu davranışları bekleyebilir. Aksi

durumda etik dışı davranışlardan kaçınmaz, öğretmen ve öğrenciden bu davranışları yapmalarını beklerse kendisine duyulan güvenin sarsılmasına sebep olacağı gibi okulda etik bir ortamın oluşmamasına da neden olur.

Dünyada meydana gelen değişim ve gelişimin sonucunda öğrenen örgüt olan okullarda bu değişim ve gelişimden etkilenmekte ve kendilerini bu gelişim ve değişime paralel olarak değiştirmektedirler. Bu değişim ve gelişimi örgütleyip yönetecek olan ise okullarda lider konumundaki okul müdürleridir.

Okulları yönetmek sıradan bir iş değildir. Uygulamada kafayı, kalp ve eli birlikte çalıştırmanın gerekliliği, okulun misyonunun eşsiz doğası ve kapalı yapılmış, karmaşık bağlamı, etik bir otoriteyi gerekli kılmaktadır. Aşağıdaki beş madde okul yöneticilerinin etik bir lider olmasını gerektirmektedir (Sergiovanni, 2001; Akt. Turhan, 2007).

1. Okul yöneticisinin işi, okulu objektif çıktılar sağlayan sıradan bir örgüt olmak yerine bir toplum yapmaktır. Okullar bazı amaçları başarmak için oluşturulan araçlar olarak görülürse, onlara, doğru işler yapmaktan çok işleri doğru yapan bürokratik bir örgüt niteliği kazandırılmış olur. Ancak okullar, farklı düşünceleri içinde barındıran, informal boyutu bulunan, zaman içinde kendi tarihini oluşturan etkin kurumlardır. Okulları bir öğrenme toplumu olarak düşünmek gerekir. Toplumu bir arada tutan şey ise, geliştirilen ortak değerler ve anlayışlardır.

2. Okulun görevi, öğrencilere bilgi ve becerilerle birlikte, dengeli bir kişilik ve erdem aşılmasıdır. Bu yüzden okuldaki öğretim ve yönetimde teknik ve ahlaki olmak üzere iki boyut bulunmaktadır:

a) Okulun teknik boyutunu bilgi, etkinlik, verimlilik ve sosyal yararlılık belirlemektedir.

b) Ahlaki boyutunu ise, kişilik oluşturma, davranış geliştirme ve erdemli ve sorumlu kişiler yetiştirme oluşturmaktadır. Yönetimdeki teknik ve ahlaki boyutlar, uygulamada birbirinden ayrılamazlar. Her teknik karar ahlaki bir etkiye sahiptir.

3. Okul yönetiminde, erdemi ve verimli çalışmayı ölçen bazı standartlar belirlenmek zorundadır. Bu durumda verimli çalışma nedir erdem nasıl tanımlanabilir, etkili öğretim ölçütlerini belirleme, iyi disiplin politikasının ne

olduğuna karar verme, terfi ve yükseltme kriterlerini getirme nasıl sağlanacaktır? Nasıl ve ne sorularının cevapları objektif olarak belirlenemez. Bunlara normatif unsurlar olarak bakılmalıdır ve bunlar normatif karar sürecini gerektirirler. Bu kararları vermek için, okul liderinin etik bir çerçevesi olmalıdır.

4. Karara katılma ve yetkilendirme anlayışlarının vurgulanmasına karşın, okul yöneticileri ve diğerleri arasında temel bir eşitsizlik vardır. Onlar istese de istemese de okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve diğerlerinden daha fazla güce sahiptir. Bu güç onun hiyerarşik konumundan kaynaklanmaktadır. İki kişi arasında güç dağılımının eşitsizliğinden söz ediliyorsa, ilişkinin etik bir boyutu olması gerekir. Okul yönetiminde izleyenler, bu güce dayanılarak sömürülmeyeceklerini beklerler. Bu bağlamda liderlik bir hak değil, sorumluluktur.

5. Okuldaki yönetim bağlamı dağınık ve belirsizdir. Bu yüzden, okul yöneticisinin dünyasını sınırlayan talepler ve sınırlamalara rağmen, iş içerisinde bir sağduyusu vardır ve bu sağduyu etik bir anlama sahiptir. Okul yönetiminin başarılı olması için yönetici, mesleksi bir değerler sistemine sahip olmalıdır. Aksi durumda yöneticinin olan ile olması gereken arasındaki farkı görüp ona göre davranış göstermesi olanaklı değildir.

Kaiser'e göre (1985; Akt. Aydın, 2013,87) Okul yöneticisinin uyacağı etik ilkeler konusunda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Yönetimde etik değerler konusu, Amerikan Okul Yöneticileri Derneği (AASA), Okul İşletme Görevlileri Derneği (ASBO) ve diğer okul müdürü örgütlerince çok önemli bir konu olarak kabul edilmiş ve etik davranış ilkeleri geliştirilmiştir. Eğitim yöneticileri için bu ilkeler şunlardır(Aydın, 2013,87):

a) Bütün karar ve eylemlerinde, öğrencilerin iyiliğini temel değer olarak kabul ederler,

b) Mesleki sorumluluklarını doğruluk ve dürüstlikle yerine getirirler,

c) Bütün bireylerin yurttaşlık ve insan haklarını gerektiği gibi korur ve desteklerler,

d) Bölge, eyalet ve ulusal yasalara uygun davranır ve doğrudan ya da dolaylı olarak devleti yıkıcı ve bozucu örgütlere katılmaz ve bu örgütleri desteklemezler,

e) Eğitim amaçları ile tutarlı olmayan yasa ve düzenlemelerin düzeltilmesi için mesleki konumlarını kullanmaktan kaçınırlar,

f) Politik, toplumsal, ekonomik veya diğer tür kazançlar sağlamak için mesleki konumlarını kullanmaktan kaçınırlar,

g) Yalnızca uygun kurumlardan alınmış akademik derece veya mesleki sertifikaları kabul ederler,

h) Mesleki etkililiklerini artırmak için sürekli araştırma ve mesleki gelişme sağlamanın yollarını ararlar,

i) Bütün anlaşmalara, sona erinceye kadar ya da sona erdirilinceye kadar uygun davranırlar.

Yukarıda okul yöneticisinin uyacağı eylemsel ve düşünsel bazı etik ilkeler verilmiştir. Eğitim yöneticilerinin, kendilerine verilen yetkileri kullanarak görevlerini yerine getirirken, karşılaştığı bazı etik olan ve olmayan davranışlar vardır. Etik davranış, sadece birtakım etik yasalarla değil insanların evrensel etik değerlerle oluşmuş kişilikleri ile oluşturulmalıdır. Etik yönetiminin denetçisi yasalardan çok bireylerin kendi kişilikleri olmalıdır (Yaylacı, 2001). Etik lider, kendi başına hareket eden bir lider olmayıp, onun da benimseyip uyması gereken bazı etik ilkeler vardır, bu etik ilkeler: adalet, eşitlik, dürüstlük, doğruluk, tarafsızlık, sorumluluk, insan hakları, hümanizm, bağlılık, hukukun üstünlüğü, sevgi, hoşgörü, laiklik, saygı, tutumluluk, demokrasi, olumlu insan ilişkileri, açıklık, hak ve özgürlükler, emeğin hakkını verme, yasa dışı emirlere karşı direnmedir (Aydın, 2012,60). Bunların yanında birçok başlıklandırma da etik davranışlar olarak gruplandırılabilir. Etik davranışların kullanılması ve belli bir sistemde toplanmasından dolayı etik davranışlar belli başlıklar altında değerlendirilmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada, Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen etik liderlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçek dört bölüm ve 44 maddeden oluşmaktadır.

İletişimsel etik. Yöneticinin hatalarını kabul etmesinin, bencil davranışlar sergilememesinin, öğretmenlere adaletli davranmasının, tartışmalara yapıcı ve anlayışlı katılmasının, sabırlı ve alçak gönüllü olmasının, insanlara eşit davranmasının, tüm öğretmenlere sevgiyle davranmasının,

öğretmenlere şefkatle yaklaşmasının, etrafındaki insanlara saygı göstermesinin, öğretmenler arasında arabozucu olmamasının, merhametli olmasının, öğretmenlere içten davranmasının, öğretmenleri sahip oldukları kişisel özelliklerinden dolayı yargılamamasının ve yapılan hizmetlerden dolayı insanlara minnet duygusu beslemesinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır. Yöneticinin empati kurarak öğretmenlerle sıcak diyalog geliştirmesi, iletişime açık olması ve davranışlarında mütevazı olmasıdır.

İklımsel etik. Yöneticinin öğretmenleri teşvik etmesinin, kendi düşüncelerini, sevgiyi temel alan yaklaşımla yaymaya çalışmasının, geleceğe dönük somut hedefler koymasının, kendi işlerini sorumluluk duygusu içinde yapmasının, öğretmenlerin yaratıcılığını ortaya çıkması için uygun ortam hazırlamasının, öğrenme konusunda istekliliğinin, öğretmenlerin farklı düşünebileceğini kabul etmesinin, öğretmenlerin başarısını, adaletli bir şekilde ödüllendirmesinin, okulun kurallarını doğru bir şekilde oluşturmasının, tartışmalar için özgür ortamlar yaratmasının, mesleki etkinliğini artırmaya yönelik çaba içerisinde olmasının ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışılmasıdır. Okul müdürünün okulda karşılıklı sevgi ve güvene dayalı bir iklim oluşturmasıdır.

Karar vermede etik. Okul yöneticisinin çözümler üretmede sistemli yaklaşmasının, politik konularda kazanç sağlamaya yönelik çalışmalar yapmamasının, dini konularda fayda amaçlı faaliyetlerde bulunmamasının, ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı faaliyetlerde bulunmamasının, mesleki sorumluluklarını dürüstlük duygusu içerisinde yapmasının, okulda ortak alınan kararları, etkili biçimde uygulamasının, okulda yapılan işlerde ölçüyü belirlemesinin, kötü sayılabilecek alışkanlıklara sahip olmamasının ve davranışlarının sınırlarını bilmesinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır.

Davranışsal etik. Kendi kendini değerlendirebilmesinin, doğru sözlülüğünün, dürüstlüğünün, yalan söylememesinin, cesaretliliğinin, gerçekçiliğinin, ussal davranmasının, bireysel hakları korumasının, içinde bulunduğu toplumun değerlerine saygı göstermesinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmaktadır.

Yapılan çalışmada okul müdürlerinin en fazla kullandıkları davranışın davranışsal etik olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da okul müdürlerinin dürüstlüğe, cesarete ve ahlaki değerlere saygılı davrandıklarının göstergesidir.

Sergiovanni'ye (2001) göre; etik liderlik, moral güce dayanarak astlarını etkilemeye yönelik bir liderlik biçimiyken etik liderliğin en belirgin özelliği liderliğin güç kaynağının moral güce dayanmasıdır. Greenfield (1986) ise etik lideri; öğretmenler üzerinde güçlü bir etki oluşturan, kendisine ve işine yönelik olarak moral bir bakış açısına sahip olan ve öğretmenlerin iş amaçlarını gerçekleştirmelerine yardım eden kişi olarak değerlendirir (Akt. Çelik, 2000, 90).

Çelik'e (2000,91) göre etik liderin öncelikle bir takım etik değer ve ilkeleri taşıması zorunluluğu vardır; ancak etik liderlikte liderlik özelliklerinden sadece etiksel özelliğinin yanında etiksel liderin davranışını sergileyebileceği uygun bir örgüt ortamının da olması gerekir. Eğer etik kurallara uyan bir örgüt inşaa etmek isteniyorsa, öncelikle etik davranışlar gösteren bireylerin bulunduğu bir örgüt gerekmektedir. Bu bireylerin etik sorumluluklarını yerine getirmeleri ve sorumluluklarını yerine getirirken örgütün etik havasını dikkate almaları gerekmektedir.

Etik lider, kendisini izleyenleri her alanda meydana gelen değişimler ve gelişmeler karşısında yönlendirmesi ve değişime öncülük etmesi gereken liderdir. Okullarda bunu sağlayacak olan, lider konumundaki okul müdürleridir. Okul yöneticisi, etik bir lider olabilmek için sürekli araştırma ve mesleki gelişme sağlamanın yollarını aramalıdır. Çünkü mesleği ile ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayan, gelişmelerden haberdar olmayan bir yönetici o mesleğin gerektirdiği etik ilkeleri de uygulayamayacak, mesleğiyle ilgili, etik konularda karar vermekte güçlük çekecektir.

Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütünde de örgütün amaç ve süreçlerini tanımlayan yasalar, bir bakıma yöneticilerin ve diğer işgörenlerin nasıl davranması ve neyi yapıp, neyi yapmamaları gerektiğini belirlemiştir; ancak hukuk kurallarının var olması, her zaman onların doğru kararlar olduğu anlamına gelmemektedir. Ya da bazı davranışlar yasalara uygun olabilir; ancak etik anlamda doğru kabul edilmeyebilirler. Yasa ve yönetmelikçe yasaklanan bazı düzenlemeler okulların bulunduğu yerleşim alanı, insanların

inanişları ve deęer yargılarına ters dūşebilir; çünkü herkese ve her yere uygulanabilecek evrensel bir eęitim sitemi mūmkūn deęildir.

Okul içerisinde bulunan kişilerin birbirinden farklı kişilik, inanç ve değer anlayışları vardır, bu kişilerinde belli ölçülerde doyuma ulaşması lazım aksi durumlarda eğitim kurumlarında telafisi mūmkūn olmayan çatışma ortamlarının olması kaçınılmazdır, bu duruma dūşmeden okul mūdūrünün etik liderlik davranışını sergilemesi problemi olmadan çözmesine yardımcı olur. Çünkü etik evrenseldir ve ahlak üzerine dūşünmez, ahlak üzerine felsefe yapmaz. Aynı zamanda etik ahlaksal bir tavır almaz. İnsana insan olarak yönelmez, ırk, renk, cins, din, mezhep, sınıf ayrımı yapmadan herkese aynı davranmak, insana saygı ve insan hakları açısından yaklaşımdır (Doęan, 2006). Kişiler arası ilişkilerde etik davranılmadığında örgūt içerisinde gizli ya da açık çatışma ortaya çıkabilir.

Çatışma insanoğlunun etkileşiminin doğal bir sonucudur. Çatışma yönetimine duyulan ihtiyaç, örgūtlerde yaşanan çatışmaları doğru şekilde yönlendirip örgütün yararları ve amaçları doğrultusunda çözümüne ulaştırabilmek ihtiyacından doğmaktadır. Okullar farklı kişisel ve dūşünsel özelliklere sahip bireylerin yaşadığı, etkileşimin en yoğun olduğu kurumlardan biridir. Bu tür kurumlarda çatışmaların olmaması mūmkūn değildir. Çatışma, iletişim yetersizliği, anlaşmazlık, örgūt içindeki bireylerin ihtiyaç ve beklentilerinin yarışması anlamlarını içerdiği gibi, yeni fırsatların öncüsü ve gelişmenin başlatıcısı olarak da değerlendirilebilir (Özgan, 2007).

atışmanın Tanımı

atışmanın kesin bir tanımını yapmak oldukça zordur; çünkü çatışma çok değişik ortamlarda ve düzeylerde ortaya çıkmaktadır. Ayrıca atışmanın ortaya çıkış şekli çok çeşitlidir. Çatışma, iki veya daha fazla kişi veya grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlık olarak tanımlanabilir; ya da çatışma, taraflardan birinin ya da her ikisinin bir diğerinin amaçlarına ulaşmasına yardımcı olmaması, ilgisiz kalması, destek olmaması durumudur. Bir tarafın karşı tarafı bilinçli ve açık bir şekilde engellemesi, bertaraf etmesi hatta yok etmesi durumu söz konusudur (Balcı, 2010, 31).

İnsanların etkileşimde bulunduğu her ortamda çatışma kaçınılmaz bir olgudur. Bireyler, gruplar ve örgūtler amaçlarını gerçekleştirmek için çalışırken;

diğer bireyler, gruplar ve örgütlerle sürekli etkileşim içindedirler. Bu etkileşim sürecinde taraflar arasında ilişkilerde ve etkinliklerde uyumsuzluklar ve tutarsızlıklar iki taraf arasında çatışmayı doğurur (Rahim, 1992).

Bu tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi, çatışmanın temelinde insanlar ve gruplar arasında uyumsuzluk, zıtlık söz konusudur. Taraflar kendi görüşlerini veya amaçlarını karşı tarafa kabul ettirmek ve diğer tarafın aynı şeyi yapmasını önlemek için gayret sarfetmektedir. Böyle durumlarda çatışma örgüt için faydalı hale getirilmeli, çatışmalar yöneticiler tarafından iyi kontrol edilmeli örgütün faydasına olacak tarza dönüştürülmelidir. Örgütlerde çatışmayı ortadan kaldırmak kolay olmadığı gibi, yöneticiler de çatışmayı canlı tutmak isteyebilir. Çünkü çatışmanın olduğu yerde durağanlık yerine bir hareket, bir yenileşme vardır. Buna bağlı olarak örgütte farklı fikirlerin oluşmasına neden olurken, örgütlerde çatışmanın daha iyi anlaşılması yönetim ve örgütsel davranış teorilerinin araştırılmasını gerekli kılmaktadır (Özalp, 1989; Akt. Kaya. 2008).

Çatışma Yönetimi Stilleri

Çatışma kavramı insan yaşamının her kesiminde olduğu gibi okullarda da varlığı inkar edilemeyecek bir kavramdır ve yapısal olarak tüm eğitim kademelerini meşgul eden ortak paydaşlardan bir tanesidir. Günümüzde kültürel farklılıkların alenen dile getirilmesi, rekabet ortamı, egoist yaklaşımlar, insanların empati kuramaması çatışmayı tetikleyen sebeplerden bazılarıdır.

Geniş düşünemeyen yöneticiler, örgüt içinde çalışanlardan birbirlerinin aynı olmalarını, benzer tutum ve davranışları benimser bir çizgide olmalarını arzu ederler; çünkü farklılıkların sorun ve çatışma yaratacağı kaygısını taşırlar. Oysa günümüzün rekabetçi yönetim anlayışında geniş perspektife sahip olmayan ve risk almaktan kaçınan yöneticilerin başarı şansı yok denecek kadar azdır (Memduhoğlu, 2007).

Farklı düşüncedeki insanları yöneten idarecilerin farklılıkları benimseyip farklılıktan dolayı oluşacak çatışmayı kişi ve örgüt lehine çevirerek stratejiler geliştirmelidir. Bunun için de önce çatışma kavramının tanınması, çatışmanın sebeplerinin bulunması ve çatışmayı çözmeye kullanılacak yöntemlerin belirlenmesi yaşanan çatışmayı çözmeye açısından faydalı olacaktır.

Örgütsel Çatışma Yaklaşımları

İnsan yaşamının önemli bir kısmı sosyal ilişki ve etkileşim yumağı içinde geçer. Birey sosyal yaşamın kendisi üzerindeki etkileri çerçevesinde, yaşamını önceden tahmin ettiği bazı davranış kalıpları üzerine kurmaktadır. Ancak bireyin resmi veya sosyal çevresi ile etkileşimlerinde bazen bu önceden tahmin edilebilir kalıpların bozulduğu ve bireyin çevresindeki kişi yada kişilerle uyumsuzluğa girdiği görülür. Bu uyumsuzluklar, aynı zamanda bireyin sosyal ve örgütsel yaşamını da etkilemektedir. Hatta bireyin iş yaşamı, diğer yaşam alanlarını etkilemektedir. İş yerinde yaşanan olumsuz duyguların diğer yaşam alanlarına ve boş zamana taşınması işgörenleri sürekli rahatsız etmektedir. Bir öğretmen veya yönetici iş yerinde endişelendiğinde ve yoğun strese girdiğinde, eve gelince bu duygulardan kolayca kopamamaktadır. İşinde mutsuz olan birinin evinde mutlu olmasını beklemek doğru değildir (Erdem, 2008).

Bu uyumsuzluklar örgütsel yönetimi oluşturan bireylerin olaylara farklı bakış açısının kendi üzerinde ve çevresinde bıraktığı derin etkinin sonucudur. Yaşanılan bu çatışmayı çözmeye ilişkin görüşler birbirinden farklı olabilmektedir. Çatışmayı çözme konusundaki yaklaşımlar genel olarak iki grupta toplanmaktadır. Bunlar klasik (geleneksel) ile neoklasik (davranışçı) yaklaşım ve modern ya da etkileşimci yaklaşımlardır (Başaran, 2004, 324).

Çatışma Yönetimine Klasik ve Neo Klasik Yaklaşım

Çatışma konusundaki ilk yaklaşımlar, çatışmanın örgüt için kötü olduğunu ve önlenmesi gerektiğini varsaymıştır. Klasik görüşü temsil edenler, çatışmayı örgüt açısından yıkıcı ve örgütün verimini düşürücü olarak kabul eder ve örgütlerin çatışmalardan korunması gerektiğine hatta bütünüyle önlenmesi gerektiğine inanılır (Karip, 2013,7).

Fayol, Weber, Gulick ve Taylor bu yaklaşımı temsil eden başlıca bilim adamlarıdır. Bu görüşü savunanların çatışma çözme konusundaki genel tutumu, örgüt yapısının, üyelerin çatışmasını önleyecek biçimde kesin sınırlarla belirlenmesi olmuştur (Gümüşeli, 1994, 30). Klasik yönetim düşüncesine göre çatışma, arzu edilmeyen bir olaydır. Mümkünse bundan kaçınılmalı ve meydana geldiği anda hemen çözümlenerek ortadan kaldırılmalıdır (Ertürk, 1994, 122).

Bununla birlikte klasik görüş temsilcilerinin hepsi aynı görüşte değildir. Klasik yönetim anlayışının temsilcilerinden Mary Parker Follet, çatışmayı zararlı ve mutlaka ortadan kaldırılması gereken bir olgu olarak görmez. Yapıcı bir çatışma örgüt için önemli bir değerdir (Rahim,1992). Elton Mayo'nun öncülüğünü yaptığı insan ilişkileri yaklaşımına göre de çatışmanın önlenmesi ya da en aza indirilmesi gerekir. Çatışma kaçınılmaz değildir. Üstelik ekonomik olarak da örgüte zarar vermektedir. Çatışma, personel arasında birkaç kişinin ortaya çıkardığı bir sorundur. Bu nedenle, personel arasında farklılıklar verimi düşürür. İnsan ilişkileri yaklaşımının temsilcilerinden Moreno'ya (1953) göre benzer özelliklere sahip bireylerden oluşan gruplar daha verimli bir şekilde çalışır. Çatışmanın önlenmesi için grup süreçleri kullanılarak en aza indirilmesi gerekir (Akt. Karip, 2013,7).

Klasik yönetim anlayışı ve insan ilişkileri yaklaşımı çatışmanın ortadan kaldırılması ya da kaldırılamazsa bile en aza indirilmesi gerektiğini varsayar. Zamanla örgütlerde insana bakış açısı değişmiş, insanın mekanik bir varlık olmadığı, sosyal yönünün onun hayatını ve iş yaşamını etkilediği sonucuna ulaşıp, örgütlerde çatışmaya olan bakış açısı buna bağlı olarak değişmiştir. Aşağıda bu yaklaşım ele alınmıştır.

Modern ya da Etkileşimci Yaklaşım

Modern yaklaşıma göre, örgütlerde çatışmaların varlığı kaçınılmazdır ve uyum bir örgütün verimliliği ve etkililiği için arzulanan bir durum değildir. Amaç uyumlu bir örgütsel ortam oluşturmak değil, örgütün karşı karşıya olduğu problemleri kavrayabilme ve çözebilme yeteneğini geliştirmektir (Karip, 2013,8). Modern görüşe göre örgütlerde çatışmanın azlığı ya da çokluğu örgüt açısından zararlı sonuçlar doğurmaktadır. Bununla birlikte, örgütlerde çatışma olmaması sakıncalıdır. Çatışma olmayan bir örgüt bozulmaya doğru gidiyor demektir (Aydın, 2010, 362).

Çatışmanın azlığı örgütlerde durgunluğa ve verim düşüklüğüne neden olur. Çatışma şiddetlendiğinde ise işgörenler arasında işbirliği azalır, iletişim kesilir, husumet ve düşmanlık artar, işler tıkanır ve karar verme süreci zayıflar ya da durma noktasına gelir (Ertürk, 1994).

Açık sistem yaklaşımını esas alan bu yaklaşıma göre, aslında örgütün sağlığı ve etkililiği için belirli miktarda çatışma olmalıdır. Aksi takdirde örgütte

yenilik, değişim, yaratıcılık ve performans olumsuz etkilenir. Buna karşın sürekli ve önemli çatışmalar yaşayan örgütlerde de kararların gecikmesi ve verilmemesi, tavizlerin sorunları çözümede yetersiz kalması gibi nedenlerle yine performans olumsuz etkilenir ve hatta örgütün yaşamı tehlikeye düşebilir (Gibson vd, 1988; Akt. Kaya, 2008).

Çatışmaların zararlı olduğunu ve ondan kaçınılması gerektiğini savunan klasik yaklaşım ve neo klasik yaklaşımın tam tersine modern yaklaşım, çatışmalardan kaçınmanın imkânsız olduğunu ve hatta bir miktar çatışmanın örgütün verimliliğini artıracaklarını; çatışmadan yoksun olan örgütlerin ise varlıklarını sürdürebilmelerinin imkânsız olduğunu ileri sürmektedir.

Çatışma yaklaşımına yönelik klasik ve modern yaklaşımlar Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2. Örgütsel Çatışma ile İlgili Klasik ve Modern Yaklaşımlar

Klasik Görüş (Eski Görüş)	Modern Görüş (Yeni Görüş)
Çatışmadan sakınılmalıdır.	Çatışmadan kaçınılmaz.
Çatışma, sorun yaratan kişiler tarafından organizasyonu yönetirken yapılan yönetim hatalarından kaynaklanır.	Çatışma, örgütsel yapıdan, amaçların, hedeflerin farklılığından, farklı algı ve değer gibi birçok değişik nedenden çıkabilir.
Çatışma, organizasyonu dağıtır ve yüksek performansı engeller.	Çatışma, çeşitli kademelerin örgütsel performansını düşürür; ama performansa katkıda da bulunur.
Yönetimin görevi çatışmayı ortadan kaldırmaktır.	Yönetimin görevi, çatışmayı yönetmek ve yüksek performansı ortaya çıkarmak için çözüm üretmektir.
Yüksek örgütsel performans çatışmanın ortadan kaldırılması sonucu ortaya çıkar.	Çatışmanın orta derecede olması yüksek örgütsel performansı ortaya çıkarır.

Altıntaş, (2007) tarafından Stoner ve Freeman, (1989)’den aktarılan çizelge 2’de, örgütsel çatışmaya ilişkin yaklaşımların zamanla birbirinden tamamen farklı şekilde değişime uğradığı görülmektedir.

Çatışmanın Türleri

Örgütlerdeki çatışma türlerini çok değişik biçimlerde gruplandırmak mümkündür. Bu gruplandırmaların çeşitliliği bilim adamlarının alanlarının ve konuya bakış açılarına göre farklılaşmaktadır. Literatürde en çok sözü edilen çatışma türleri Çizelge 3’te gösterilmiştir (Gümüşeli, 1994,49).

Çizelge 3. Başlıca Örgütsel Çatışma Türleri

GRUPLANDIRMA ESASLARI	ÇATIŞMA TÜRLERİ				
	a. ÇATIŞMAYA TARAF OLANLAR	1. Bireysel Çatışma	2. Bireyler Arası Çatışma	3. Birey-Grup Çatışması	4. Grup İçi ve Arası Çatışma
b. ÇATIŞMANIN NİTELİĞİ	1. Fonksiyonel Çatışma			2. Fonksiyonel Olmayan Çatışma	
c. ÇATIŞMANIN ÖRGÜT İÇİNDEKİ YERİ	1. Yatay Çatışma	2. Dikey Çatışma	3. Emir Komuta – Kurmay Çatışması		
d. ÇATIŞMANIN ORTAYA ÇIKMA ŞEKLİ	1. Potansiyel Çatışma	2. Algılanan Çatışma	3. Hissedilen Çatışma	4. Açık Çatışma	
e. ÇATIŞMANIN AÇILIK DERESESİ	1. Açık Çatışma			2. Kapalı Çatışma	

Çizelge 3'te çatışma türlerinden etik liderlik yaklaşımı ile bireyler arası çatışmalar ve bireylerin çatışma yaklaşımları üzerinde durulacağından, aşağıda çatışmaya taraf olanlara göre yapılan gruplandırmada yer alan çatışma türleri açıklanmış; çatışmanın niteliğine, örgüt içindeki yerine, ortaya çıkma şekline ve açıklık derecesine değinilmemiştir. Araştırmanın amacı açısından, çatışmaya taraf olanlara göre yapılan gruplandırmada daha çok bireyler arası çatışma türüne ağırlık verilmiştir.

Çatışmaya Taraf Olanlarla İlgili Gruplandırma

Çatışmaya taraf olanlara göre yapılan gruplandırmada yer alan; bireysel çatışmayı, bireyler arası çatışmayı, birey-grup çatışmasını, grup içi ve gruplar arası çatışmayı ve örgütler arası çatışmayı aşağıdaki gibi açıklamak mümkündür.

Bireysel Çatışma: Bireyin kendi içindeki çatışma, bireyin kendisinden ne beklediğinden emin olmadığı veya kendisinden farklı ve çelişkili şeyler (davranışlar, kararlar vb.) beklediği veya kendisinden yapabileceğinden fazlasının beklediği durumlarda ortaya çıkan ve bireyi rahatsızlığa, kızgınlığa ve baskı altında kalmaya sevk eden çatışmadır (Koçel, 2001, 537).

Bu tür çatışma; bazı ihtiyaçlar ve roller rekabet ettiğinde, belirlenebilen roller ve dürtülerin farklı yönlerde bir değişikliği, amaç ve dürtüler arasında ortaya çıkabilecek bir çok engel çeşidi, arzulanamayan amaçlara ilişkin olumlu ve olumsuz görüşler nedeniyle ortaya çıkar.

Bireyler Arası Çatışma: Etkileşim içindeki iki veya daha fazla kişi arasında fikir ayrılığı, farklılık, birbirine uygun olmama durumlarının meydana gelmesi “bireyler arası çatışma” diye anılmaktadır (Yağcıoğlu, 1997,31). İki ya da daha fazla bireyin çeşitli konularda anlaşmazlığa düşmesinin en önemli nedenleri; bireylerin amaçlarının, izledikleri metotların, sahip oldukları bilgi ve verilerin ve değer yargılarının farklı olmasıdır (Tannenbaum, Weschler ve Massarik, 1961; Akt., Koçel, 2001,537). Bireyler arası çatışmalar aşağıda beş farklı stilde ele alınmıştır:

1.Tümleştirme stili: Tümleştirme stratejisi açıklık, bilgi değişimi ve her iki taraf için de kabul edilebilir çözüm geliştirmeye yönelik farklılıkların paylaşılmasını içeren bir stratejidir. Problem çözmeye ilişkilidir.

2.Ödün verme stili: Farklılıkları göz ardı ederek karşı tarafı memnun etmeye yönelik davranışları kapsayan bir stratejidir.

3.Uzlaşma stili: Her iki tarafı da tatmin eden sonuca ulaşmak için taviz verilmesini içeren bir stratejidir. Ortak noktada birleşme.

4.Hükmetme stratejisi: Kazan – kaybet odaklıdır ve bu stratejide kişi kendi gücünü, otoritesini vb. kullanarak kendi lehinde sonuçlara ulaşmayı amaçlamaktadır.

5.Kaçınma stratejisi: Var olan durumu erteleme, kaçma, önlemeye yönelik davranışları içeren bir stratejidir.

Örgütlerde bireyler arası ilişkiler denince ilk akla gelen üst-ast (dikey çatışma) çatışmasıdır. Örneğin; örgütsel hiyerarşi içerisinde üstün, yakın arkadaşı olan ast ile arasında çıkabilecek anlaşmazlık bir çatışma kaynağı olabilecektir. Ayrıca; bir üstün yetki alanını genişletmek istemesi, astın birden çok üste sorumlu olması, üstlerin astlarına uzmanlık ve benimseme güçlerinden çok, yasal güçlerini kullanmak istemeleri de çatışma nedeni olabilir. Bireylerin örgüt içerisinde oynadıkları rol de çatışma meydana getirebilir (Demirci, 2002; Akt. Kılıç 2006). Ayrıca üstlerin astları kontrol etmeye kalkışması ve astların bu kontrole direniş gösterme eğilimi içerisinde olmaları da çatışmaya neden olabilir.

Bireyler arası çatışmalarda çatışmanın taraflarının statüleri, diğer bir deyişle, çatışmanın kiminle yaşandığı da önemli bir husustur. Çatışmanın sebepleri ve çatışan tarafların bu süreçteki davranış tarzları, çatışmanın kiminle yaşandığına bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Bireyler farklı statüdeki bireylerle farklı sebeplerden dolayı çatışma yaşayabilirler. Bu yüzden üstlerle

ve astlarla (dikey çatışma) yaşanan çatışmanın sebepleri, akranlar (yatay çatışma) arasında yaşanan çatışmanın sebeplerinden farklı olabilir. Aynı şey, çatışma yönetim stilleri için de geçerlidir.

İnsanlar çatışma yaşadıklarında üstlerine, astlarına ya da akranlarına gösterecekleri tepkiler farklı olabilir. Nitekim Jameson (1999) taraflar arasındaki statü farklılıklarının, çatışma yönetim stillerinden hangisinin seçileceğini etkileyebileceğini belirtmektedir (Akt. Uysal, 2004, 4). Örgüt, farklı bireylere farklı statüler vererek çatışmanın tohumlarını atar. Üst-ast iletişimde astlar üstlerine, özellikle üst otoriter biriyse, doğru bildiklerinden ziyade üst tarafından kabul edileceğini düşündükleri şeyi söylerler. Dolayısıyla, üst-ast iletişimde astların genellikle üstlerine karşı daha alttan alma stilinde davranmaya çalıştıklarını ve çatışma durumundan kaçındıklarını söyleyebilir (Yağcıoğlu, 1997).

Grup İçi Çatışma: Bir grup ya da birim içinde grup üyeleri arasında grubun amaçları, görevleri, prosedürler vb. üzerinde uyuşmazlıklardan ve zıtlamalardan kaynaklanan çatışmalardır. Çatışma bireyler arasında olabileceği gibi, grup üyeleri ile grup lideri ya da grup içindeki alt gruplar arasında da olabilir (Karip, 2013, 24). Bu tür çatışmalar, grubun başarı ve etkinliğini olumsuz etkiler. Aile – iş ilişkilerinden kaynaklanan çatışmalarda bu gruba girer.

Gruplar Arası Çatışma: Bir örgütteki birimler arasında ya da birim içindeki gruplar arasında yaşanan çatışmalardır (Karip, 2013, 25). Gruplar arası çatışma en genel şekliyle, farklı örgütsel amaçlara yönelik iki ya da daha fazla grubun çeşitli örgütsel nedenlerden dolayı sürtüşme, uyumsuzluk ya da zararlı rekabet ilişkisine girmesi şeklinde tanımlanabilir.

Örgütler Arası Çatışma: Bir ekonomik sistem içinde ve açık sistem anlayışı altında çeşitli örgütlerin birbiriyle çatışma halinde olma durumudur (Koçel, 2001, 537). Örgütler arası çatışmaların “kaliteli yeni ürünlerin, teknolojilerin ve hizmetlerin geliştirilmesine ve düşük fiyatlarla birlikte çok etkin kaynak kullanımına yol açacakları kabul edilmektedir” (Şimşek vd., 2001; Akt., Kaya, 2008).

Çatışmanın Sonuçları

Çatışma ne pozitif ne de negatiftir. Çatışma tehlikelerin belirtisi olabileceği gibi yeni fırsatların da habercisi olabilir. Çatışmanın sonuçlarının ve

çatışma sürecinde yaşananların yararları ve zararları çatışmanın niteliğine, tarafların yaklaşımlarına ve sonuçlara ilişkin toplumsal yargılara bağlı olarak değişebilir (Karip, 2013, 33). Hendricks göre (1991) çatışmanın yararları ve zararlarına ilişkin yapılan değerlendirmeler genellikle iki zıt görüşün yaklaşımı olarak değerlendirilir. Hendricks, bu karşı görüşleri beş önemli yanılgıdan ve karşıtı gerçeklerden söz ederek ifade eder.

Çatışmaya ilişkin yanılgılar ve gerçekler Çizelge 4'te verilmiştir (Akt. Karip, 2013, 34).

Çizelge 4. Çatışmaya İlişkin Yanılgılar ve Gerçekler

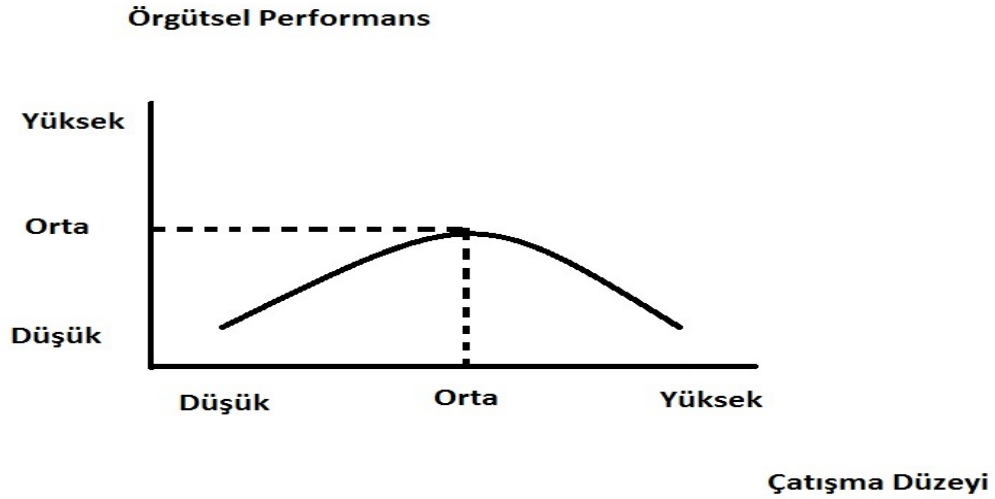
Yanılgılar	Gerçekler
Çatışmanın varlığı kötü yönetimin belirtisidir.	Yönetim çatışmanın varlığıyla değil, çatışmanın varlığında ne yaptığıyla yargılanmalıdır.
Çatışma bireyin örgüte verdiği önemin düşük olduğunu gösterir.	Çatışma doğal bir ilgi ve önemin göstergesidir.
Öfke, kızgınlık,olumsuz ve yıkıcıdır.	Öfke, kızgınlık yanlışlıkların düzeltilmesi ve değiştirilmesi için gerekli enerjiyi sağlar.
Hiçbir şey yapmazsanız çatışma kendiliğinden söner.	Kendi haline bırakılan çatışma daha da yoğunlaşabilir.
Çatışma mutlaka çözümlenmelidir.	Acil çözüm yaklaşımı başarı olasılığını düşürür.

Çizelge 4'te görüldüğü gibi çatışmaya ilişkin bir çok yanılgı söylenmesede düşüncelerde yer almaktadır. Bu temelde çatışmanın kötü olduğu düşüncesinden hareketle ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden "Çatışmanın varlığı kötü yönetimin belirtisidir" gibi bir varsayım ortaya çıkabilmektedir. Çatışma sonucu itibariyle pozitif veya negatif olabilir. Grup için sonun belirtisi olabileceği gibi yeni fırsatlarda doğurabilir. Çatışmanın ne şekilde sonuçlanacağı anlaşılmasına ve yönetilmesine bağlıdır. Genellikle negatif olarak algılanmasının sebebi, çatışma kavramına sadece yıkıcı anlam yüklenmesinden ve eksik bilgiden kaynaklanır. Bilgi eksikliği yanlış hareket edilmesine sebep olur. Çatışma kavramıyla ilgili yanlış harekete sebep olan yanılgılar aslında var olabileninde temel sebebi olabilmektedir. Her zaman her koşulda ve her yerde uygulanabilecek kesin doğrular olmayabilir.

Schrumpf, Crawford ve Bodine (1997) ile Gilhooley ve Scheuch (2000); çatışma yaşayıp yaşamamanın bizim seçimimiz dâhilinde olmadığını, buna karşın çatışma durumunda nasıl hareket ettiğimizin ve çatışmayı nasıl yönettiğimizin bizim seçimimiz dâhilinde olduğunu vurgulamaktadırlar (Akt. Kılıç, 2008). Yönetim tarzına bağlı olarak da yapıcı ya da yıkıcı sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Modern yaklaşımda çatışma konusunda çalışanlar da çatışmaların olumlu ya da olumsuz sonuçlarının olabileceğini; ancak çatışma belli bir düzeyde tutulursa ve uygun biçimde yönetilirse, olumsuz sonuçlarının yaratacağı yıkıcı etkilerin azaltılacağını; olumlu sonuçlarının yarattığı fırsatların değerlendirilebileceğini savunurlar (Artan, 1999; Akt. Kılıç, 2006). Bunun yanında çatışmanın dengede tutulması örgütün verimliliği ve performansı için olumlu iken; çatışmanın az yaşanıp sürümce de bırakılması ya da çatışmanın şiddetli olması örgüt için yıkıcı olabilmektedir.

Çatışma ile örgütsel performans arasındaki ilişki Şekil 1’de diğer sayfada verilmiştir (Gibson ve ark. 1988 ; Akt. Kaya, 2008).

Şekil 1. Çatışma İle Örgütsel Performans Arasındaki İlişki



Şekil 1’de görüldüğü gibi, performansın en yüksek düzeyde olduğu zaman optimum yüksek fonksiyonel düzeyde çatışma görülmektedir. Çatışma durumunun düşük olduğu durumda ise örgütsel performans düşük düzeydedir. Çatışma düzeyinin çok yüksek olduğu durumda ise kaos ve bozulma örgütte başarısızlığa neden olmakta hatta sonucunda örgütün varlığı tehlikeye düşebilmektedir. Makul düzeylerde seyreden çatışma ortamı, örgütler için gerekli bir durumdur. Yani örgütlerde yaşanan düşük ve fazla çatışma, örgüt

performansını düşürürken orta seviyedeki çatışma örgüt performansını maksimum seviyeye çıkarmaktadır.

Çatışma yönetimi ve çatışma yönetim stillerinin iyi yönetilen çatışmaların bir örgüte sağlayacağı olumlu sonuçlar ile iyi yönetilmeyen çatışmaların bir örgütte neden olacağı olumsuz sonuçlar aşağıda verilmiştir. Çatışmanın örgüte sağladığı olumlu sonuçları şu şekilde sıralamak mümkündür (Başaran, 2004, 329):

1.Çatışmadan kurtulmak için örgüt, kendine çeki düzen verebilir; üretim eylemlerini ön plana çıkarabilir.

2.Çatışmaya yol açan kararsızlıklar ve uyuşmazlıkları kaldırarak örgütün bütünleşmesi sağlanabilir.

3.Çatışmadan sonra örgütün havası iyileşebilir, dayanışma artabilir.

4.Çatışma, örgüte yeni amaçlar kazandırabilir, eski amaçları çağdaşlaştırabilir.

5.Çatışma, personeli güdeleyerek örgütteki tembelliği ortadan kaldırabilir.

6.Çatışma, işgörenin görüşlerini genişletebilir, ilgisini yeni alanlara yöneltebilir, dostluğunu pekiştirebilir, kendilerini sınamalarına yol açabilir.

7.Çatışma, örgütün sorunlarının fark edilmesine, böylece ilgililerin gözlerini sorunlara çevirmesine yol açabilir.

8.Çatışma, örgütün içindeki yetki dağılımının dengelenmesini sağlayabilir.

9.Çatışma, personel arasındaki iletişim kanallarının açılmasına, böylece bilgi akışının hızlanmasına yardım edebilir.

10.Çatışma, örgütün kaynaklarının daha dengeli dağıtımına yol açabilir.

Çatışmanın olumlu sonuçların yanında çatışmanın doğuracağı olumsuz sonuçlar da şu şekilde sıralanabilir (Başaran, 2004, 329):

1.Personelin ruh sağlığı bozulabilir, örgütte tehlikeli bir ortam oluşturabilir.

2.Çatışanlar, birbirini düşman olarak görebilirler.

3.Yöneticiler, giderek yetkici bir yönetim tarzını benimseyebilirler.

4.Personel, iletişim sürecinde iletiyi kendine göre çarpıtabilir ve iletişim sürecini bozabilir.

5. Personelin moralini düşürerek, işe devamını olumsuz yönde etkileyebilir.

6. Örgütte emek, zaman, para savurganlığının artmasına yol açabilir.

7. Örgütün verimliliği sarsılmaya, düşmeye başlayabilir.

8. Örgütün amaçlarının savsaklandığı, amaçlardan sapıldığı görülebilir.

9. Çatışma, uzun sürdüğünde örgütün verimliliği düşebilir.

10. Çatışmalar, birbirlerinin eğimlerini olumsuz etkileyebilir.

Yukarıdaki maddeleri çoğaltmak mümkündür. Önemli olan, tüm çatışmaların mutlaka zararlı olduğunu ve önlenmesi gerektiğini düşünmemektir. Çünkü iyi yönetilen çatışmalar örgüte ve bireylere zarar vermez; aksine örgüte yarar sağlar.

Çatışma Yönetimi ve Çatışma Yönetim Stratejileri

Çatışmaların yaşam içindeki konumu, şöyle açıklanabilir: İnsanın olduğu yerde farklı düşüncelerin olmaması ne kadar mümkün değil ise, bireyler arası çatışmaları toplumsal yaşamın dışına çıkarmak da o kadar olasılık dışıdır. Bireyler arası çatışmalar ve anlaşmazlıklar, ne yapılırsa yapılsın toplumsal yaşam içerisinde mutlaka ortaya çıkacaktır. Bu nedenle, üzerinde durulması gereken asıl sorun, çatışmanın ortaya çıkıp çıkmadığı ya da önlenip önlenemediği değil, bireyler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların olabildiğince yapıcı, olumlu ve çatışmanın taraflarını bütünleştirici ve ilişkileri geliştirici nitelikte yönetilip yönetilemeyeceğidir (Türnüklü, 2005).

Çatışma kavramının tanımlanmasındaki güçlük, çatışma yönetimi kavramında da karşımıza çıkmaktadır. Bazı araştırmacıların “çatışmayı çözmeye” ile “çatışma yönetimi” terimlerini birbirinin yerine kullandıkları görülmektedir. Ancak Rahim, bu iki terimin birbirinden farklı olduğunu ileri sürmektedir. Yazar, bu farklılığı üç temel noktada toplamaktadır (Gümüşeli, 2001):

Birincisi amaçla ilgili olanıdır. Çatışma çözümünde amaç, çatışmanın yok edilmesi veya en aza indirgenmesidir. Çatışma yönetiminin amacı ise, farklı müdahale stilleri ile çatışmaları bireysel ve örgütsel açıdan yararlı hale getirmektir.

İkinci farklılık çatışma miktarına ilişkindir. Çatışma çözümü ile çatışmayı yok etme, eğer bu olanaklı olmaz ise, en asgari düzeye indirmek ve bu düzeyde tutmak amaçlanır. Hâlbuki çatışma yönetimi, örgütsel ve bireysel

koşulların gerektirdiği miktarda bir çatışmanın var olmasını ve sürdürülmesini amaçlar. Bu da gereğinden fazla çatışmayı azaltmak, gereğinden az çatışmayı artırmak için müdahale stratejileri kullanmayı içerir.

Üçüncü ve belki de en önemli bir diğer farklılık da çatışmaya bakış açısı ile ilgili olandır. Çatışma çözümlemede, çatışmalara örgüte zararlı olabilecek ve bu nedenle de en kısa zamanda çözülmesi gereken sorunlar olarak bakılır. Çatışma çözme, temelde klasik yönetim anlayışının ürünüdür. Buna karşın çatışma yönetimi yaklaşımında, çatışma durumları, uygulanacak müdahaleler ile örgütsel ve bireysel yaşama olumlu katkı sağlayabilecek fırsatlar olarak değerlendirilir.

Bu farklılıklar dikkate alındığında çatışma yönetimini kısaca, “çatışmaları analiz edip tanımladıktan sonra, uygun müdahale stilleri kullanarak yararlı sonuçlar elde edebilme süreci” olarak tanımlamak olanaklıdır. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi çatışma yönetimi sürecinde ön plana çıkan en önemli öge, çatışma yönetimi stilidir.

Çatışma yönetimi stili, bir bireyin herhangi bir çatışma durumu ile karşı karşıya kaldığında düzenli olarak gösterme eğiliminde olduğu davranışlar bütünüdür (Blake ve Mouton, 1964; akt: Gümüşeli, 2001, 4). Örgütlerin çatışma yönetiminde kullandıkları stiller büyük ölçüde çatışma yaklaşımlarına dayanır. Bu yaklaşımlar daha önce de belirtildiği gibi genel olarak geleneksel yaklaşım ve modern yaklaşım olmak üzere iki grupta toplanmaktadır.

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

Çatışma Yönetim Stilleri Şekil 2’de aşağıda verilmiştir (Rahim,1983; Akt.Gümüşeli,1994).

Şekil 2. Çatışma Yönetim Stilleri



Şekil 2' de görüleceği gibi model, iki temel boyut üzerinde yer alan beş tür çatışma yönetim stilinden oluşmaktadır. Bu boyutlardan birisi "kendine ilgi" diğeri de "başkalarına ilgi" dir. Bu iki boyutun birleşimi sonucunda ise tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma olmak üzere beş çatışma yönetim stili oluşmaktadır.

Çatışma stratejileri modelinde iki boyut ön plana çıkmaktadır. Bunlardan birincisi taraflardan her birisinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarının doyumunu esas alan yaklaşım bir diğeri ise taraflardan her birisinin karşı tarafın ihtiyaçlarının ve beklentilerinin tatminine yönelik yaklaşımdır. Bu araştırmada, Rahim ve Bonama tarafından geliştirilen beşli model esas alınmıştır. Bireyler arası çatışmaları yönetmede kullanılan bu stillerle ilgili açıklamalar ayrıntılı olarak aşağıda verilmiştir.

Tümleştirme (Bütünleştirme) Stili

Çatışma durumunda olan tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önemin yüksek olduğu durumlarda kullanılır. Taraflar, karşı karşıya gelerek çatışmaya konu olan gerçek problemi ve bu problemin çözümüne yönelik neler yapabileceklerini tartışırlar. Taraflar, her iki taraf için de kabul edilebilir bir çözüme ulaşmak için aralarındaki farklılıkları analiz ederler. Bütünleştirme stratejisi problem çözme olarak da değerlendirilir (Karip, 2013,64). Her iki taraf da çatışmayı karşı tarafın görüş açısından kavramaya ve karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının nasıl doyurulacağını bulmaya özen gösterir. Ancak bu stilin uygulanması için karşılıklı güven temel koşuldur. Çünkü güvenin olmadığı bir ortamda bireylerin görüş ve düşüncelerini

birbirlerine rahatça açmaları olanaklı değildir (Bumin, 1990; akt: Gümüşeli, 2001, 9).

Bu stilde amaç sorunu çözmektir. Burada amaç, haklı ya da haksız tarafın belirlenmesi değil, taraflar arasındaki anlaşmazlıkların saptanmasıdır. Bu nedenle tümleştirme stili, çatışma içindeki tarafların temeldeki nedenlerle yüz yüze gelmelerini sağlar. Sonucun alınması ise büyük ölçüde tarafların yaratıcılığına ve birbiriyle işbirliği yapabilme yeteneğine sahip olmalarına bağlıdır (Aydın, 2010, 366). Doğrudan yüzleşme ile bireyler işbirliği içerisinde çatışmayı tüm yönleri ile teşhis etme ve etkili çözüm önerileri geliştirme olanağına sahip olurlar. Çatışmayla doğrudan yüzleşme bazı durumlarda birey açısından zararlı olabilir. Ancak birçok uygulama ve araştırma, uygun durumlarda yüzleşme yaklaşımının çatışma yönetiminde en etkili yaklaşım olduğunu açıklığa kavuşturmuştur (Blake ve Mouton, 1964; akt: Gümüşeli, 2001, 8).

Bu stili uygulamanın ilk adımı çatışmayı açıkça ortaya koymak, tanımak ve tartışmaktır. Böylece tarafların ilgi, istek ve ihtiyaçları açığa çıkmış ve yeniden değerlendirilmiş olur. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken incelik, bir çatışmada en çok göze çarpan noktaların, o çatışmanın gerçek nedenleri olmayabileceğidir. İkinci adım, tarafların dileklerini oluşturan öğeleri ortaya çıkarmaktır. Karar vermeden önce, bütünü parçalara ayırmak gerekmektedir. Bu çalışma bir bakıma sorunun açıklanmasında kullanılan dilin, sembollerin incelenmesini içerir. Son olarak çatışmayı çözecek yanıtın hazırlanması ve yolun bulunması gelir. Bu yanıtın yalnız karşı tarafı değil kendimizi de kapsadığını, çünkü yalnız karşı tarafla değil kendimizle de uğraşmak zorunda olduğumuzu unutmamamız gerekir (Bursalıoğlu, 2000, 157).

Tümleştirme stili, karşılıklı olarak işbirliğine girme, anlaşma olasılıklarını arama, karşılıklı güven duyma ve gösterme, ortak yarara ilişkin çözüm arama ve diğer kişiyle empati kurma, onu anlamaya ve anlaşılmaya çalışma gibi davranış biçimlerini içerir (Lulofs ve Cahn, 2000; akt: Türnüklü, 2005). Bu stil, çatışmanın giderilmesine ilişkin çözüm seçeneklerinin her birinin önemli olduğu, çatışmayı yönetme amacının öğrenme ve bilgi edinme olduğu, çatışma durumunun karmaşık veya çok yönlü olduğu, çatışmanın çözümlenmesi için ortaya konulan plana, ilişkili bireylerin ya da grupların bütünüyle katılımını sağlamanın önemli olduğu ve yaşanan çatışmaların daha

çok duyguların işin içine girmesiyle sorunları artırdığı durumlarda uygun olabilir (Kılıç, 2006).

Tümleştirme stiline etkisiz kaldığı alan olarak özellikle değer yargılarındaki ayırmadan kaynaklanan çatışmalar gösterilmektedir. Değer yargılarındaki ayırımın örgütsel çatışmanın önde gelen nedenlerinden biri olduğu dikkate alındığında, bu stiline örgütsel çatışmanın temel kaynaklarından birinin kurutulmasında etkisiz kaldığı görülmektedir (Robbins, 1974; Burke, 1969; Akt., Aydın, 2010, 366). Ancak, katılıma olanak sağladığından ve örgütsel çatışmanın temeline inerek çatışmayı örgütün ve bireylerin yararına olacak şekilde sonuçlandırmayı amaçladığından çatışmaları yönetmede kullanılabilir en faydalı ve çağdaş stil olarak anılmaktadır (Gümüşeli,1994, 92).

Okul yöneticisinin çatışmaları önlemek ya da yönetmek için seçeceği yol tümleştirme olmalıdır. Ancak, çatışmaları yönetmede tümleştirme stilini seçecek okul yöneticilerinin tümleştirmeyi engelleyen etkenleri gözden uzak tutmamaları gerekir. Bu engellerden biri, özel hayatımızda alıştığımız egemenlik isteğine kapılmaktır. İkincisi de çözüm bekleyen sorunu fazla kavramsal bir çerçevede ele almaktır. Liderlerin gereksiz etkilemeleri, yöneticinin yetiştirme eksikliği, tarafların yaratıcı düşünceden yoksun oluşu bu engellerden diğer birkaçıdır. Bunların her birine okul ortamında rastlamak olanaklıdır (Bursalıoğlu, 2000, 158).

Yöneticilerin yukarıda sayılan engellerle birlikte bu stiline etkili olarak kullanılabilmesi için gerekli olan koşulları bilmeleri durumunda, tümleştirme stilini uygulayarak çatışmaları okulun yararına olacak biçimde yönetmeleri kolaylaşacaktır.

Bütünleşme stratejisi açıklık, bilgi değişimi ve her iki taraf için de kabul edilebilir çözüm geliştirmeye yönelik farklılıkların paylaşılmasını içeren bir stratejidir. Problem çözmeye ilişkilidir. Empati kurarak sorunu çözmeye amaçlı bir yöntemdir.

Yapılan çalışmada öğretmenlere göre okul müdürlerinin en fazla kullandıkları çatışma yaklaşımının tümleştirme yöntemi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da okul müdürlerinin eleştiriye açık, farklılıkları kabul eden, empati kurabilen çözüm odaklı olduklarını göstermiştir.

Ödün Verme Stili (Uyma Stratejisi)

Bu stil, çatışma yönetim sürecindeki taraflardan birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını bir yana bırakarak karşısındaki kişinin ilgi ve ihtiyaçlarını ön plana alması; kendisine düşük, karşısındaki kişinin ilgi ve ihtiyaçlarına yüksek ilgi göstermesi biçiminde uygulanmaktadır (Rahim, 1985; Akt., Gümüşeli, 2001).

Ödün verme stilini benimseyen bir kişi, isteklerini dile getirdiğinde sorunun daha da büyüyeceğini düşünür. Kendi ilgilerini ihmal eden ve çözümü karşı tarafa bırakan bu tip kişiler, karşı tarafın ilgisini doyurmak için onların bütün isteklerine uyarak çatışmadan kaçabileceklerini ve çatışmaların ilişkiye zarar vermeden kendiliğinden çözülebileceğini düşünürler. Bu durum, karşı tarafın isteklerine boyun eğme ve uyma olarak nitelendirilebilir. Uyma davranışını gösteren taraf, farklılıkları göz ardı ederek iki taraf arasındaki benzerliklere yoğunlaşır (Karip, 2013, 67).

Ödün verme stili, bir bakıma hükmetme veya diğer adıyla baskı kurma stilinin zıddı bir stildir. Bu stili kullanan kişi, kendi görüşünü zorla kabul ettirme yerine, görüşünden ödün vermeye hazırdır. Tutumunu değiştirmemek için tartışmak yerine, diğer tarafla anlaşmayı ön plana alır (Gümüşeli, 2001, 11).

Ödün verme stili, diğer kişilerle olan ilişkiler ya da grubun bir birim olarak sağlıklı çalışmasının işten daha önemli olduğu durumlarda kullanılabilir. Ayrıca, bu stil bir tarafın ya da kişinin kendisinin haksız olabileceğine ya da sorunun karşı taraf için çok daha önemli olduğuna inandığı zaman da yararlıdır. Eğer bir kişi ödün verme karşılığında diğer taraftan gerektiğinde bir şeyler elde etme umidini taşıyorsa, bazı şeylerden vazgeçmeye gönüllü olabilir. Böyle durumlarda da bir strateji olarak kullanılabilir (Gümüşeli, 1994, 92).

Eğer yönetici yanlış yaptığını görüyor ya da hissediyorsa, daha iyi bir fikrin duyulmasına olanak sağlamak istiyorsa, konuların başkaları için daha önemli olduğu durumlarda, başarısızlık durumunda kayıpları en aza indirmede, örgütte uyum ve denge çok daha önemli olduğunda, ast durumundaki işgörenlere hatalarından ders almalarına yardımcı olma durumunda ödün verme stilini uygulamak örgütsel etkililiğe ulaşmada daha etkili olabilir (Arslan, 2004; Akt., Kılıç, 2006).

Ödün verme stilini sıklıkla kullanan bireyler genellikle başkaları tarafından kabul görmek ve beğenilmek isterler. İlişkilerin bozulmasına neden

olmadan çatışmalarla başa çıkılamayacağına inandıklarından duygu ve düşüncelerini kendilerine saklarlar; ilişkilerin bozulmaması için çatışmadan kaçınma eğilimi gösterirler. Bulunduğu zamanı kurtarma düşüncesinde olurlar. Ödün verme (uyuma) stratejisi farklılıkları göz ardı ederek karşı tarafı memnun etmeye yönelik davranışları kapsayan bir stratejidir.

Hükmetme Stili (üstünlük kurma)

Hükmetme stratejisi taraflardan birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını doyurma, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarını ikinci plana atma yaklaşımıdır. Birey bu stratejide ayrıca rekabet ve kazanmak için her yolun denenebileceği bir yaklaşımı sergileyebilir (Karip, 2013,66). Çatışma sürecinde bireyin kendisine yüksek, başkalarına düşük ilgisini simgeler. Bu stildeki rekabetçi/hükmetme eğilimli kişi, kendi kazançlarını hesaplarken karşı tarafın istek ve beklentilerini ihmal etmektedir. Rekabetçi kişi, kendisinin ve/veya pozisyonun doğruluğuna inanır ve daima ne pahasına olursa olsun kazanmak ister (Yağcıoğlu, 1997). Bu stili kullanan kişiler, kazanma arzularının aşırılığı nedeniyle başkalarının kaybını zevkle izlerler. Bazen başkalarının ilgilerini ya da iddialarını anlamaya çabalayabilirler. Ancak bu çabanın altında yatan temel neden, onlar hakkında edindikleri bilgilerle yeni stratejiler belirlemek ve başarıyı garantiye almaktır (Gümüşeli, 1994, 93).

Hükmetme stilini temel stil olarak kullanma eğiliminde olan bireyler, karşıtlarını açık fikirli olmayan kişiler olarak görürler. Onların ileri sürdüğü görüş ve düşüncelerde sürekli eksiklik ve hata arayarak, onları çürütmeye ve kendi fikirlerini uygulamaya koymaya çabalarlar. Karşıtlarının otoritelerini ve konumlarını zayıflatmak için her yolu deneyebilirler. Kendilerini en yeterli kişiler olarak gördükleri için en üst yetkiyi kullanma hakkına sahip olduklarını düşünürler. Bunun için sürekli olarak kendi çözümlerini diğerlerine empoze etmeye çalışırlar (Tjosvold, 1989; Akt., Gümüşeli, 1994, 94).

Bu stilin temel dayanağı formel yetkidir. Örgütlerde, çatışma durumlarında biçimsel olarak kazanılmış yetki ve güç tehdit düzeyine varacak şekilde kullanılır (Owens, 1998; Sargut, 1994; akt: Türnüklü, 2005). Oysa bu stili kullanırken çok dikkatli olmak gerekir. Personel arasındaki çatışmayı gidermek amacıyla kullanılan yetki, hedef olan bireyler ya da gruplar tarafından onaylanacak biçimde kullanılmalıdır.

Örgütsel çatışmayı gidermek amacıyla kullanılan yetki, örgüt içinde kazançlı bir grupta, yönetime güvenmeyen yığın ve sınırlı bir grup yaratmamalıdır (Leavitt, Dill, Eyring, 1973; Akt. Aydın, 2010, 363). Çünkü çatışmaları yönetmede yetki kullanmak, aynı zamanda kaybeden bir taraf yaratmayı da beraberinde getirir. Kuskusuz kaybetmeyi yaşayan kişi ya da gruplar çok kısa süre sonra bunun telafisi yoluna gidecekleri için yetki kullanma aynı zamanda yeni ve daha şiddetli çatışmaların başlatıcısı olarak işlev görebilir. Öte yandan bu stilin çok sık uygulanması, personelin iş doyumunu ve morali üzerinde de olumsuz etki yaratabilir (Bursalioğlu, 2000, 155). Eğer yönetici ileriye dönük bir planlama yapacaksa konu stratejiktir ve hükmetme kullanılmalıdır.

Diğer taraftan, biçimsel olarak zorlama ya da emretme yetkisi bulunmayan bir taraf blöf yapma, yanıltma ya da bir üst aracılığı ile karşı tarafı zorlama yoluna gidebilir. Bu stili kullanarak başarıya ulaşan kişi, yalnızca üstünlük kurduğu tarafın gözünde değil, kurumda diğer kişilerin ya da tarafların gözünde de gücünü arttıracığını düşünür (Owens, 1998; Akt., Türnüklü, 2005, 439).

Bu stilin, acil kararların alınması gerektiği ve destekleyici (yakın) bir ilişkiyi sürdürmenin kritik olmadığı durumlarda, kişinin kendisini koruması ve bazı avantajlarını kaybetme tehlikesinin bulunduğu durumlarda, örgütsel etkililiğe yönelik tehditler olduğunda, kullanılması uygun olabilir. Bunun yanında çok büyük ve karmaşık örgütlerde de kullanılabilir.

Ayrıca, sevilmeyen etkinliklerin yerine getirilmesinin zorunlu olduğu durumlarda, üst yönetimlerin formüle ettiği strateji ve politikaların hızla uygulamaya konulmasında veya süren çatışmaların durdurulmasında bu stili uygulamak gerekli olabilir. Ancak yine de yöneticinin yasal ve makam erkinden çok, uzmanlık erkini kullanarak çatışmaları yönetmeye çalışması, daha kalıcı çözümler üretmek için yararlı olacaktır. Çünkü hükmetme stili çoğu kez çatışmayı durdurmaz, saldırgan korku ile çatışmanın gizli sürdürülmesine yol açar (Başaran, 1998; Akt. Kılıç, 2006).

Hükmedici çatışma yönetim stili; rekabet, aşağılama, ceza, küçümseyici sözler, bağırma, fiziksel saldırı ya da tehdit, azarlama ve ısrarcı olma gibi davranış biçimlerini içermektedir (Lulofs ve Cahn, 2000; Akt., Türnüklü, 2005). Hükmetme stratejisi kazan-kaybet odaklıdır ve bu stratejide kişi kendi gücünü otoritesini vb. kullanarak kendi lehinde sonuçlara ulaşmayı amaçlamaktadır.

Yapılan çalışmada öğretmenlere göre okul müdürlerinin en az kullandıkları çatışma yaklaşımı yönteminin hükmetme yöntemi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da okul müdürlerinin empati kuran, bencil olmayan, öğretmen menfaatli düşüncelere sahip oldukları sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Kaçınma Stili

Tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgilerine ve ihtiyaçlarına verdikleri önemin düşük olduğu durumlarda kaçınma stili kullanılır. Bu stil davadan vazgeçme, sorumluluğu başkasına yükleme ya da kenara çekilme davranışları ile kendini gösterir. Bir başka anlatımla; çatışmanın yönetilmesinde sorundan kaçınma, görmezlikten gelme, önem vermeme, ihmal etme, harekete geçmeme, kadere bırakma, kişisel düşünce ifade etmeme, olumsuz hiçbir şey duymak istememe gibi davranışları içerir (Arslan ve ark., 2004; Akt. Kılıç. 2006).

Kaçınma stili, bu açıdan bakıldığında, tümleştirme stiline tam tersi davranışları içerir. Bu stili benimseyen bir yönetici, çatışma durumunda açık olarak taraf olmak istemez ve çatışmaya doğrudan müdahale etmeme yolunu seçer. Çatışma ile ilgili kararları geciktiren bu yol şüphesiz çatışmayı çözmez; kısa vadede yararlı olsa bile uzun vadede örgütün etkinliğini azaltır (Koçel, 2001, 543). Ancak bazı hallerde bu strateji tercih edilebilir. Örneğin; bir konu eğer önemsizse, işlerin halledileceğine ilişkin hiçbir kuşku görülüyorsa, iş görenlerin sakinleşerek kendi bakış açılarına döndürülmesi isteniyorsa, ani karar vermek ve bilgi toplamak gerekiyorsa, zor konular yüzeysel görünüyor ya da diğer konuların belirtisi niteliğindeyse kaçınma stili tercih edilmelidir. Genellikle kendine güveni olmayan kişiler tarafından çok sık kullanılan bu stil, karşı tarafta ciddiye alınmadığı ya da kendisine önem verilmediği izlenimini oluşturarak, kışkırtıcı bir etkide de bulunabilir. Bu stilin çok fazla kullanılması bireyin kendi içerisinde çatışma doğmasına yol açabilmektedir (Arslan ve ark. 2004; Akt. Kılıç, 2006).

Kaçınma stili, çatışmayla uğraşmayı daha uygun bir zamana erteleme ya da taraflardan birinin konumunu iyileştirmesi için zaman kazanmada ve özellikle, taraflar arasında gerilimin sağlıklı bir iletişimin gerçekleşemeyeceği kadar yüksek olduğu durumlarda etkili olarak kullanılabilir. Burada taraflar, çatışmanın farkındadırlar, ancak çözüm üzerinde çalışabilmeleri için bir "soğuma" dönemine ihtiyaçları vardır (Arslan ve ark., 2004; Akt. Kılıç, 2006).

Eğer tarafların örgütsel rollerini yerine getirirken birbirleriyle ilişkide bulunmaları gerekmiyorsa, yani işlerinin fonksiyonel bağımlılık düzeyleri düşükse, karşılıklı olarak birbirlerinden bir süre uzaklaşmaları ya da uzaklaştırılmaları, çatışma için yararlı bir çözüm olabilir.

Buna karşın özellikle eğitim örgütleri gibi bireylerin birbirleri ile ilişki içerisinde bir takım olarak çalışmalarının zorunlu olduğu bir iş yeri söz konusu olduğunda, bireylerin birbirleri ile ilişkilerini kesmeleri hem bireysel olarak hem de örgütsel olarak birçok olumsuz sonuca yol açabilir. Bunun için çok sık kullanılması durumunda, kaçınma stiline maliyeti, okullar için tümleştirme stiline maliyetinden çok daha yüksek düzeylere ulaşabilir. Bunun yanı sıra, fiziksel olarak uzaklaşma, çoğu kez iletişimin kesilmesini de beraberinde getirdiğinden, kaçınma sonucunda bireylerin birbirleri için giderek daha fazla olumsuz tutumlar geliştirmelerine yol açabilir. Ayrıca iletişimsiz eğitim olmayacağı gerçeği göz önünde bulundurulursa okullar için bu stiline etkili bir stil olmayacağı bir kez daha açıklık kazanmış olur (Gümüşeli, 2001, 16). Kısaca, kaçınma stratejisi durumları erteleme, kaçma vb. varolan çatışmayı önlemeye yönelik davranışları içeren bir stratejidir.

Uzlaşma Stili

Uzlaşma, temelde bireyin kendisine ve karşısına orta derecede ilgisini ifade eden bir stildir (Gümüşeli, 2001, 17). Uzlaşmaya dayalı bir karar, kaçınma stiline benzer. Ama uzlaşmanın en belirgin ve ayırt edici niteliği, karşı tarafların her ikisinin de kendilerince önemli olan bazı konularda ödün vermeleri ve özveride bulunmalarıdır (Aydın, 2010, 371). Karşılıklı ödün vermeler ve özveriler sonucunda bir orta noktada anlaşmaya varan taraflardan hiçbiri mağlup veya galip değildir. Yani, kesin bir kazanç ya da kayıp biçiminde somut bir sonuç yoktur. Her iki taraf da anlaşmadan hoşnuttur (Kılıç, 2006). Fakat bu yolla çözülen çatışmalara sonuçlanmış gözyle bakılamaz. Çünkü buldukları özveri tarafları rahatsız edecek ve diğer çatışmaları doğuracaktır (Bursalıoğlu, 2000, 157). Bu nedenle uzlaşma stiline geçici bir çatışma yönetimi stili olarak kullanmak çoğu durumlarda daha yararlı olabilir (Koçel, 2001, 343).

Uzlaşma stili; her iki tarafın amaçları önemli ve güçleri eşit olduğunda, karmaşık konularda geçici çözümler bulma durumunda; zaman baskısı altında en kestirme çözümü bulma durumunda; işbirliği ve rekabetin başarısız olduğu

durumlarda eski dengeyi sağlamak için kullanıldığında daha etkili olabilir (Arslan vd., 2004; Akt. Kılıç. 2006).

Uzlaşma stilinde, çatışan taraflar isteklerini orta düzeyde ya da eşit olarak doyurmaya çalışırlar. Taraflar tam doyum sağlamazlar; ancak elde edilenle yetinirler. Çatışmadan yorulan, çatışmayı oyuna dönüştüren, sorunun geçersizliğini, önemsizliğini gören taraf uzlaşma stilini aşırı kullanır. Buna karşılık, görüşünde katı olan, direnen, erk savaşını veren, gerilimi sürdüren taraf uzlaşma stilini az kullanır (Başaran, 2004, 339). Uzlaşma stili, ortalama anlaşmada, ortalama pozisyonda tarafların buluşmasıdır.

Uzlaşmacı taraf, hükmetme eğilimli taraftan daha fazla taviz verirken, ödün veren taraftan ise daha az taviz vermektedir. Benzer şekilde, kaçınma stiline göre daha doğrudan ifade edilirken, tümleştirme stilinde olduğu kadar da konu üzerinde durulmamaktadır (Yağcıoğlu, 1997, 15). Ancak bu stil, tümleştirme stiline en yakın stildir. Çoğu kez tümleştirme stilinin etkili olmadığı ya da uygulama olanağının bulunmadığı durumlarda, alternatif olarak uygulanabilen bir stildir (Gümüşeli, 2001, 17).

Uzlaşma, örgütsel çatışmaları önlemede çok sık kullanılan bir stil olmasına karşın bu stilde çatışmanın kaynağına gidip çatışmaya neden olan durum ve koşullar üzerinde durmak yerine, tarafların paylaştığı ortak görüşler vurgulanır. Tarafların görüş ayrılığı içinde oldukları konular açıkça tartışılmadığı için de yüzeysel bir çözüm sağlar.

Böyle bir stilin uygulanmasında, karşı tarafla ilişkileri, önemli sorunları yüzeyle çıkarmadan geliştirmek için birtakım uzlaştırıcı eylemler vardır. Bu eylemlerin önemli olanlarından bazıları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Bumin, 1990 ; Akt., Gümüşeli, 1994, 106):

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

Uzlaşma stratejisi ver ve al yaklaşımında her iki tarafı da tatmin eden sonuca ulaşmak için taviz verilmesini içeren bir stratejidir. Tümleştirme ya da

problem çözüme olarak da bilinen bütünleştirici stratejiler en uygun ve en etkili stratejiler olarak algılanmaktadır. Hükmetme stratejisi, başkaları tarafından kullanıldığı takdirde uygun olmayan bir strateji olarak kabul edilmektedir. Ödün verme (uyuma) stratejisi, kullanıldığı durumlarda bazılarının kendilerini daha az etkili ve ilişkisel olarak uygun bulmalarına rağmen genellikle tarafsız bir stil olarak algılanmaktadır. Kaçınma ise genellikle etkisiz ve uygun olmayan bir strateji olarak algılanmıştır.

Etik Liderlik Davranışı İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki

İnsanın bulunduğu her ortamda etik olan ve olmayan davranışlara rastlamak mümkündür. İnsan ömrünün belli bir bölümünün geçtiği okul hayatında da etiğin kapsamına giren birçok olay yaşanmaktadır. Bu olaylar öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir; çünkü her insanın olaylara bakış açıları farklı olduğundan yaşanan durumdan etkilenmeleri de farklı olabilmektedir. Okulda lider konumunda olan okul müdürleri, okulda eğitim ve öğretimde başarıyı amaçlarken; öğrenci ve çalışanlar arasında adalet, dürüstlük ve belirlenen etik standartları kullanırsa okulda etik bir ortam oluştururken kendisinde etik bir lider konumuna gelir. Görüldüğü gibi etik ve etik liderlik iç içe geçmiş kavramlardır. Etik bir çevre etkili liderliğe yardım eder, etkili liderlik ise etik davranmaya katkıda bulunur. Her ikisi de birbirinin sonucudur. Bu nedenle lider, örgüt içinde, insanların davranışlarını yöneten etik ilkeleri ya da normları oluşturmaktan sorumludur. İşte bu sorumluluk örgüt yöneticisinin etik liderlik rolünü yansıtmaktadır.

Liderin başlıca görevi, organizasyonun amaçlarını saptamak, bu amaçları gerçekleştirmek için yapı ve havayı oluşturmak, organizasyonun amaçlarına göre yaşamasını sağlamak ve organizasyon içindeki çatışmaları çözmektir. Bunlar liderde bulunması gereken yaratıcı, bütünleyici özelliklerdir (Türer, Özdemir ve Kümüş, 2001; Akt, Doğan, 2012). Bu özelliğe sahip etik lider okulda yaşanan çatışmaları okulun gelişimine katkı sağlayacak fırsatlara dönüştürebilmektedir.

Günümüzde yönetim alanında meydana gelen çatışmalar, genellikle liderlerin liderlik anlayışlarından veya liderlik tarzlarından kaynaklanmaktadır. Çünkü liderin verdiği kararlardan memnun olanların yanında memnun

olmayanlar da bulunmaktadır. Lider konumundaki okul müdürleri söylem ve uygulamalarında etik bir boyutla hareket etme zorunluluğu olmalıdır. Aksi durumda yaşanacak çatışmaların olması kaçınılmaz olabilir. Okul müdürleri çatışma yaklaşımı ve yönetimini iyi bilmeli; çünkü çatışma yönetimini çözüm odaklı olarak kullanma yolları öğrenildiği zaman çatışmanın yıkıcı etkilerinden kurtulmak mümkün olabilecektir.

Çatışma yönetiminin öğrenilmesi, etkili bir örgüt oluşturmak kadar bireylerde de olumlu değişikliklerin meydana gelmesini sağlar. İşbirliği içinde yürütülen çatışma sayesinde yöneticiler, kullandıkları stratejilerdeki eksiklikleri fark ederler, yeni anlayışları tecrübe ederler ve aldıkları dönütler ile liderlik yeteneklerini yeniden yapılandırır. Liderlik yeteneklerini ortaya koyan yöneticiler, çatışmaları çözmede daha etkili olmaktadır. Çünkü etik lider, karar alırken aldığı kararın sonuçlarını düşünen kişidir. Kararların sonuçlarında etik bir takım problemler varsa, bu kararı almayan ve işi, doğru değil, doğru işi yapan kişidir (Bennis, 1995; Akt. Sezgül, 2010).

Peyton'a göre (1991) günümüzde farklı kültür, etnik ve eğitim altyapılarına sahip insanlar aynı örgütler içerisinde birlikte çalışmakta, ortak değerleri ve beklentileri sürekli değişmektedir. Bu nedenle liderler çatışma konusunda olumlu örgütler oluşturma ihtiyacı duymaktadırlar; Tjosvold ise (1992) "Liderler daha iyi toplumlar, örgütler ve insan ilişkileri için çatışma yönetimini öğrenmek zorundadırlar." der. Çatışma yönetimini çözüm odaklı olarak kullanma yolları öğrenildiği zaman çatışmanın yıkıcı etkilerinden kurtulmak mümkün olabilecektir (Akt, Doğan, 2012). Çatışma yönetiminin öğrenilmesi, etkili bir örgüt oluşturmak kadar bireylerde de olumlu değişikliklerin meydana gelmesini sağlar. İşbirliği içinde yürütülen çatışma sayesinde yöneticiler, kullandıkları stratejilerdeki eksiklikleri fark ederler, yeni anlayışları tecrübe eder ve aldıkları dönütler ile liderlik yeteneklerini yeniden yapılandırır (Tjosvold, 1993; Akt, Doğan, 2012). Liderlik yeteneklerini ortaya koyan yöneticiler, çatışmaları çözmede daha etkili olmaktadır.

Okul yöneticisi bir lider olarak, örgütün varlığını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesini sağlamak için örgüt içerisinde oluşan çatışmaları çözmek zorundadır. Çatışmanın çözüm yollarını aramak ve doğru olan yöntemi belirleyerek uygulamaya koymak durumunda olan okul yöneticisi, liderlik vasıflarını da ön plana çıkararak bu süreçte kurumunu en iyi şekilde yapılandırmalıdır. Bu dönüşüm süreci içerisinde, çatışma kültürü oluşturularak

bu kültürün okulun tüm birimlerinde doğru olarak algılanması ve çatışmalara karşı olumlu bir iklim oluşturulması sağlanmalıdır. Bu bağlamda, okul yöneticisinin etik liderlik davranışı ve kullandıkları çatışma çözüm stratejileri önem kazanmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin etik liderlik davranışı ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemenin amaçlandığı bu araştırmada, tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan evren hakkında genel yargıya ulaşmak amacıyla evrenin tümü ya da temsil yeteneği olan örneklem üzerinde yapılan çalışmadır (Karasar, 2011, 35). Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2011,36).

Araştırmada etik liderlik davranışı ile çatışma yönetimi stratejilerinin toplam ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek, bu görüşlerin, bazı değişkenlere (cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu ve okuldaki öğretmen sayısı) bağlı olarak değişiklik gösterip göstermediğini saptamak ve etik liderlik ile çatışma yaklaşımı yönetimi arasında ilişki olup olmadığını belirlemek üzere ilkökul öğretmenlerine ölçek uygulanmıştır.

Araştırmanın Evreni

Araştırmanın hedef evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Batman il merkezinde bulunan kamuya ait 43 ilkökulda görev yapmakta olan 1195 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada hedef evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiş, hedef evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Çizelge 5'te hedef evrendeki okul ve öğretmen sayısına (cinsiyet dağılımına göre) ait bilgiler diğer sayfada yer almaktadır.

Çizelge 5. Hedef Evreni Oluşturan Okul ve Öğretmen Sayısı

Sıra	Okul sayısı	Erkek Öğretmen	Kadın Öğretmen	Toplam Öğretmen Sayısı
1	43	587	608	1195

Çizelge 5'te görüldüğü gibi hedef evrendeki 43 okulda görev yapan 587'si erkek; 608'i kadın olmak üzere toplam 1195 öğretmen bulunmaktadır. Okullar bizzat dolaşmıştır. Ölçek okullardaki seminer döneminde uygulandığı için öğretmenlerin büyük çoğunluğuna ulaşıp uygulanmıştır. Ölçeklerden 1195 tenesi öğretmenlere dağıtılmış,163 ölçek geri dönmemiştir. Analizler geriye kalan 1032 ölçek üzerinden yapılmıştır.

Araştırma katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Çizelgeler	Gruplar	Frekans(f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	599	58,0
	Kadın	433	42,0
	Toplam	1032	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	452	43,8
	6-10 Yıl	277	26,8
	11-15 Yıl	179	17,3
	16-20 Yıl	78	7,6
	21 Yıl Ve üstü	46	4,5
	Toplam	1032	100,0
Çalıştığı Okuldaki Hizmet Süresi	1-5 Yıl	784	76,0
	6-10 Yıl	178	17,2
	11-15 Yıl	48	4,7
	16 Yıl Ve üstü	22	2,1
	Toplam	1032	100,0
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	28	2,7
	Lisans	964	93,4
	Yüksek Lisans	40	3,9
	Toplam	1032	100,0
Çalıştığı Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-15 Öğretmen	90	8,7
	16-30 Öğretmen	360	34,9
	31-45 Öğretmen	251	24,3
	46-60 Öğretmen	269	26,1
	61 Ve Daha Fazla Öğretmen	62	6,0
	Toplam	1032	100,0

Çizelge 6 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin %58'i erkek, %42'si kadın olarak dağılmaktadır. Öğretmenler mesleki kıdem değişkenine göre %43,8'i , 1-5 yıl; %26,8'i , 6-10 yıl; %17,3'ü , 11-15 yıl;

%7,6'sı, 16-20 yıl; %4,5'i , 21 yıl ve üstü olarak dağılmaktadır. Öğretmenlerin yarıya yakınının 1-5 yıl kıdeme sahip olması Batman'da yeni atanan öğretmenlerin çoğunlukta olduğunun ve öğretmen sürkülasyonunun fazla olduğunun göstergesidir. 21 yıl ve üstünün %5 bile olmaması Batman'a atanan öğretmenlerin ilerleyen zamanda Batman'dan ayrıldıklarının göstergesidir. yeni atanan öğretmenlerin fazla oluşu - bunların meslekte tecrübelerinin olmayışı- Batman ilindeki eğitimin tecrübesinin düşük olması ve yapılan sınavlarda da başarısızlığın olmasının sebeplerden birisini oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin çalıştığı okuldaki hizmet süresine göre; %76'sı, 1-5 yıl; %17,2'si, 6-10 yıl; %4,7'si, 11-15 yıl; %2,1'i, 16 yıl ve üstü olarak dağılmaktadır. Öğretmenlerin dörtte üçünün 5 yıldan sonra okul değiştirdiği bu öğretmenlerin ya farklı bir okula gittikleri ya da üçüncü hizmet bölgesinde yer alan Batman'da belirlenen süreyi tamamlayanların farklı bir şehre tayin istedikleri söylenilebilir.

Öğretmenler öğrenim durumuna göre %2,7'si, ön lisans, %93,4'ü lisans, %3,9'u yüksek lisans olarak dağılmaktadır. Batman'da üniversitenin yeni oluşu ve çoğu bölümlerin olmaması lisans üstü eğitimin düşük olmasının sebebi olabilir.

Çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre öğretmenlerin %8,7'si, 1-15 öğretmen; %34,9'u, 16-30 öğretmen; %24,3'ü, 31-45 öğretmen; %26,1'i, 46-60 öğretmen; %6'sı, 61 ve daha fazla öğretmen olarak dağılmaktadır. Batman'da bulunan ilkokulların tamamına yakını ikili eğitim yaptığından sınıf mevcutları düşük ya da orta seviyede görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki ölçek kullanılmıştır. Kullanılan ölçekler okul müdüründen algılanan etik liderlik özelliklerini içeren 44 madde ve çatışma yönetimi stillerini içeren 28 maddeden oluşmaktadır. Uygulanan çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; öğretmenlerin cinsiyet, öğretmenlikteki mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi, öğrenim durumu, okuldaki öğretmen sayısını belirlemek amacıyla düzenlenen kişisel bilgi formu ikinci bölümde, Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen "Etik Liderlik Ölçeği (ELÖ)" Türkiye geneli (7 bölgedeki okullara) ilköğretim okullarına uygulanmış bir

çalışmadır; üçüncü bölümde, Rahim (1983) tarafından geliştirilen, Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye uyarlanıp kullanılan “ Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” ise İzmir’de ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarında çıkan çatışmaları yönetmeyi ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Yılmaz ve Gümüşeli ile görüşülerek ölçek uygulanmadan önce yazarlardan izin alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokullarda görev yapmakta olan okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarını ölçmek amacıyla Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen “Etik Liderlik Ölçeği (ELÖ)”; iletişimsel etik :” 6, 7, 9, 13, 17, 19, 21, 22, 23, 27, 39, 40, 41, 42, 43”. maddelerinden; İklimsel Etik :”1, 2, 3, 4, 8, 10, 12, 18, 20, 33, 36”.maddelerinden; Karar Vermede Etik:”11, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 44,”.maddelerinden; Davranışsal Etik:”5, 14, 15, 16, 24, 25, 26, 28, 29”.maddelerinden olmak üzere dört alt boyut ve 44 maddeden oluşmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

İletişimsel etik; yöneticinin öğretmenlere karşı yaklaşımında merhametli, samimi, içten, yapıcı, sabırlı, saygılı, adil ve eşit davranışları sergileyen, hataları kabul eden, farklılıkları benimseyen davranışlar sergilemesidir.

İklimsel etik; yöneticinin davranışlarında öğretmenleri teşvik etmesi, sevgiyi esas alan yaklaşımlar sergilemesi ve sorumluluğun bilincinde olmasıdır. Farklı düşüncelerin olabileceğini kabul eden, tartışmaktan korkmayan, yeniliğe açık ortamların benimsendiği liderlik yaklaşımıdır.

Karar vermede etik; okul yöneticisinin çözümler konusunda sistemli yaklaşmasının, politik konularda adil olmasının, dini kendi çıkarına kullanmamasının, maddi çıkar peşinde olmamasının vurgulandığı yaklaşımdır. Okul müdürünün dürüst, tarafsız, ideal davranışlar sergileyen etik yaklaşımıdır.

Davranışsal etik; okul müdürünün öz eleştiri yapabilmesi, doğru sözlülüğün, dürüstlüğün, cesaretliliğin, gerçekçiliğin, akıllı davranışlar sergilemesinin, bireysel hakları korumasının, içinde bulunduğu toplumun değerlerine saygı göstermesinin belirlendiği yaklaşımlardır.

Etik liderlik ölçeği (ELÖ), 5’li likert tipi; tamamen katılıyorum (1), “ katılıyorum “(2), “fikrim yok” (3), “katılmıyorum” (4) “kesinlikle katılmıyorum” (5) ifadelerinden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı 0,97

bulunmuştur. Dört alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları; iletişimsel etik 0,95; iklimsel etik 0,92; karar vermede etik 0,94 ve davranışsal etik alt boyutu ise 0,90 olarak bulunmuştur (Yılmaz, 2005,3). 0,80 ve üzeri ölçekler yüksek derecede güvenilir ölçeklerdir (Kalaycı, 2009). Bu durumda ölçeğin tamamına yüksek derecede güvenilebileceği; ayrıca tüm boyutların da yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin dört faktör tarafından açıklanan toplam varyansı %61,13'tür. Birinci faktör varyansın %21,52'sini (özdeğer:8,30), ikinci faktör %14,20'ini (özdeğer:5,48), üçüncü faktör %14,63'ünü (özdeğer:4,16), dördüncü faktör ise %10,79'unu (özdeğer:5,64) açıklamaktadır. Bu ölçümler dikkate alındığında ölçeğin hem geçerli hem de güvenilir olduğu görülmektedir.

Rahim (1983) tarafından geliştirilen çatışma çözme stratejileri ölçeği, Gümüşeli (1994) tarafından ise Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek kendi içerisinde tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma, uzlaşma yöntemi olmak üzere 5 alt boyuttan ve 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Tümleştirme yöntemi boyutu: "1, 5, 12, 22, 23, 28" maddelerinden; Ödün verme yöntemi boyutu : "2, 11, 13, 19, 24" maddelerinden; Hükmetme yöntemi boyutu : "8, 9, 18, 21, 25" maddelerinden; Kaçınma yöntemi boyutu : "3, 6, 16,17, 26, 27" maddelerinden; Uzlaşma yöntemi boyutu ise: "4, 7, 10, 14, 15, 20" maddelerinden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipindedir. Ölçekte yer alan çatışma-çözüm yönetimi davranışlarının müdürler tarafından hangi sıklıkla kullanıldığını belirleyebilmek için "Her Zaman" (5), "Sık Sık" (4), "Ara Sıra" (3), " Nadiren" (2), "Hiçbir Zaman" (1) biçiminde sıralanan eşit aralıklı ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlilik güvenilirlik çalışmaları Gümüşeli (1994) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik hesaplamalarında elde edilen korelasyon katsayısı öğretmenler için 0,88 bulunmuştur. Ölçeğin 5 alt boyutu için hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları ise şu şekildedir. Tümleştirme= 0,72; Ödün Verme= 0,70; hükmetme= 0,70; Kaçınma= 0,75 ; Uzlaşma= 0,73'dür. Yukarıdaki değerler ölçeğin güvenilirliği için yeterli görülmektedir.

Yapılan istatistiksel çalışmada ise etik liderlik ölçeğinin genel güvenilirliği 0,97 olarak, çatışma yönetimi stratejileri ölçeğinin genel güvenilirliği 0,92 olarak yüksek derecede güvenilir bulunmuştur. Çatışma yönetimi stratejileri ölçeğinin alt boyutlarının güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde, Tümleştirme yöntemi alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,89 ve Uzlaşma

Yöntemi alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,81 olarak yüksek derecede güvenilir; Ödün verme yöntemi alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,77; Hükmetme yöntemi alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,73 ve Kaçınma yöntemi alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,68 olarak oldukça güvenilir bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, konuyla ilgili literatür taraması yapılmış. İlkokul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile çatışma çözme stillerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesine yönelik ölçeğin öğretmenlere uygulanması sağlanmıştır.

Araştırmada Yılmaz (2005) tarafından geliştirilen “Etik Liderlik Ölçeği (ELÖ)” ile, Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye uyarlanıp kullanılan “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılan ölçekler, okul müdürlerinden algılanan etik liderlik davranışlarını içeren 44 madde ve çatışma yönetimi stillerini içeren 28 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçekler Haziran 2013’te (seminer döneminde) araştırmacı tarafından ilkokul öğretmenlerine elden dağıtılmış ve toplanmıştır.

Verilerin analizinde, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin etik liderlik davranışı ve çatışma yönetimi stratejilerinin nasıl olduğunu belirlemek için, betimsel istatistiklerden, frekans dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri alınmıştır. Etik liderlik davranışı ve çatışma yönetimi ile cinsiyet arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi analizi yapılmıştır. Kıdem, öğrenim durumu ve okuldaki öğretmen sayıları bakımından anlamlı farklılığı belirlemek için de dağılımın homejen olması durumunda varyans analizi (ANOVA), dağılımın homejen olmadığı durumda Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılığın olması durumunda farkın kaynağını belirlemek için Post-Hoc testlerinden Tukey HSD testi uygulanmıştır. Normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin, büyük sayılar kanunu ve merkezi limit teoremine dayanarak, anakütle dağılımları ne olursa olsun örnek hacimleri yeteri kadar büyükse ($n \geq 30$) örnek ortalamaların örnekleme dağılımları normal dağılıma uymaktadır (İnal ve Günay, 1993 ile Kalaycı, 2009). Bu doğrultuda örneklem büyüklüğü yeterince yüksek olduğu

dağılımın normal olduğu varsayılarak parametrik analizler yapılmıştır. Ölçek sonuçları $5.00-1.00=4.00$ puanlık bir genişliğe dağılmışlardır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenmiştir.

Likert tipi derecelendirme ölçeğindeki puanlar Çizelge 7'de belirtilen şekilde değerlendirilmiştir.

Çizelge 7. Etik Liderlik Ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Puanların Değerlendirilme Aralıkları

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
K. Katılmıyorum/Hiçbir zaman	1	1,00 - 1,79	Çok düşük
Katılmıyorum/Nadiren	2	1,80 - 2,59	Düşük
Fikrim Yok/Arasına	3	2,60 - 3,39	Orta
Katılıyorum/Sık sık	4	3,40 - 4,19	Yüksek
T.Katılıyorum/Her Zaman	5	4,20 - 5,00	Çok yüksek

Okul müdürlerinin etik liderlik davranışı ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Etik Liderliğe İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Burada öğretmenlerin okul müdürlerinden algıladıkları etik liderlik alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler, cinsiyet, kıdem, okuldaki görev süresi ve okul büyüklüğüne ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilecektir. Öğretmenlerin etik liderlik alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Etik Liderlik Düzeylerinin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt boyutlar	N	\bar{X}	S
İklimsel Etik	1032	3,62	0,81
İletişimsel Etik	1032	3,74	0,82
Davranışsal Etik	1032	3,79	0,80
Karar Vermede Etik	1032	3,75	0,78
Etik Liderlik Genel Puanı	1032	3,72	0,76

Çizelge 8’de etik liderlik düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, “iklimsel etik ” düzeyi ortalamasının yüksek ($\bar{X}=3,62$; $s=0,81$); “iletişimsel etik ” düzeyi ortalamasının yüksek ($\bar{X}=3,74$; $s=0,82$); “davranışsal etik” düzeyi ortalamasının yüksek ($\bar{X}=3,79$; $s=0,80$); “karar vermede etik” düzeyi ortalamasının yüksek ($\bar{X}=3,75$; $s=0,78$); “okul müdüründen algıladığı etik liderlik genel düzeyi” ortalamasının yüksek ($\bar{X}=3,72$; $s= 0,76$) düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenler, müdürlerinin iklimsel, iletişimsel, davranışsal ve karar vermede etik davranışlarını yüksek düzeyde gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmanın bulgularına göre araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerinin etik liderliğin alt boyutlarından davranışsal etiği en fazla kullandıklarını ifade ederken, karar vermede etik, iletişimsel etik ve en az iklimsel etiği kullandıklarını belirtmişlerdir. Gültekin’in (2008) yaptığı araştırmada okul müdürleri en fazla iletişimsel etik kullanırken; en az kullanılan

etik ise iklimsel etiktir. Yapılan çalışma ile en az kullanılan etik arasında benzerlik ortaya çıkmıştır. Gülcan'ın (2012) yaptığı araştırmada ise yapılan çalışmayla en fazla kullanılan etik arasında paralellik gösterirken, yani okul müdürlerinin davranışsal etiği en fazla kullandıklarını belirtirken; en az kullanılan etikte ise farklı sonuç ortaya çıkmıştır.

Helvacı'nın (2010) yaptığı araştırma ise yapılan çalışmanın zıttı bir sonuç ortaya çıkmıştır, yani okul müdürleri davranışsal etiği en az kullanırken karar vermede etiği en fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum araştırmanın yapıldığı yere göre ya da müdürün şahsi liderlik stiline göre veya öğretmenlerin o anki durumuna ve zaman göre etik liderlik anlayışlarının değişebileceğini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin etik liderlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi analiz değerleri Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Etik Liderlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Test Analiz Değerleri

Alt boyutlar	Grup	N	\bar{X}	S	t	p
İklimsel Etik	Erkek	599	3,660	0,824	1,430	0,153
	Kadın	433	3,586	0,806		
İletişimsel Etik	Erkek	599	3,804	0,799	2,900	0,004
	Kadın	433	3,655	0,841		
Davranışsal Etik	Erkek	599	3,842	0,806	2,113	0,035
	Kadın	433	3,735	0,793		
Karar Vermede Etik	Erkek	599	3,816	0,776	2,979	0,003
	Kadın	433	3,669	0,791		
Etik Liderlik Genel Puanı	Erkek	599	3,778	0,766	2,510	0,012
	Kadın	433	3,657	0,766		

Çizelge 9'a göre iletişimsel etik ile cinsiyet değişkeni arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t_{(2;1032)}=2.90; p<,05$). Erkek öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı iletişimsel etik düzeyi ($\bar{X}=3,80$), kadın öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı iletişimsel etik düzeyinden ($\bar{X}=3,65$) yüksek bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, okul müdürlerinden algıladıkları iletişimsel etiğin daha az olması kadınların bazı durumlarda kendi içine kapanık olması, yanlış anlaşılabilme düşüncesi, öğretmenlik dışında okul işleriyle fazla ilgilenmemelerinden (komisyon üyeliği, toplantılar, sosyal etkinlikler...) kaynaklı olabilir.

Davranışsal etik ile cinsiyet değişkeni arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t_{(2;1032)}=2.11; p<,05$). Erkek öğretmenlerin okul

müdüründen algıladığı davranışsal etik düzeyi ($\bar{X}=3,84$), kadın öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı davranışsal etik düzeyinden ($\bar{X}=3,73$) yüksek bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin genelde erkek olan okul müdürleriyle (Çelikten, 2004) fazla diyaloga girmemeleri onların erkek öğretmenlere göre okul müdüründen algıladıkları davranışsal etiğin farklı olması sebebi olabilir.

Karar vermede etik ile cinsiyet değişkeni arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t_{2;1032}=2.97$; $p<,05$). Erkek öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı karar vermede etik düzeyi ($\bar{X}=3,81$), kadın öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı karar vermede etik düzeyinden ($\bar{X}=3,66$) yüksek bulunmuştur. Erkek öğretmenler söz ve eylemlerinde kadın öğretmenlere göre daha rahat olmaları, geleneksel kültürün eğitim yönetimine yansımalarının bir sonucu olabileceği gibi herhangi bir konuda karar verirken kadın öğretmenlere göre duygusal davranmamaları onların müdürlerden algıladıkları fikirlerin farklı olmasının nedeni olabilir.

Etik liderlik genel düzeyi ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t_{2;1032}=2,51$; $p<,05$). Erkek öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı etik liderlik genel düzeyi ($\bar{X}=3,77$), kadın öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı etik liderlik genel düzeyinden ($\bar{X}=3,65$) yüksek bulunmuştur. İklimsel etik ile cinsiyet değişkeni arasında fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Araştırmanın bulgularına göre; etik liderlik ile öğretmenlerin cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu (iletişimsel, davranışsal, karar vermede etik) bunun yanında iklimsel etik ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışma ile Karaköse'nin (2007) yaptığı çalışma arasında paralellik bulunurken; Yılmaz (2005), Gültekin (2008) ve Özdemir'in (2013) yaptığı çalışmada ise etik liderlik ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı etik liderlik düzeylerinin mesleki kıdeme göre ANOVA analiz değerleri çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Etik Liderlik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Analiz Değerleri

Alt boyutlar	Grup	N	\bar{X}	S	F	p	Fark
İklimsel Etik	1-5 Yıl	452	3,528	0,796	6,734	0,000	2 - 1
	6-10 Yıl	277	3,661	0,848			3 - 1
	11-15 Yıl	179	3,845	0,755			3 - 2
	16 Yıl Ve üstü	124	3,615	0,850			3 - 4
İletişimsel Etik	1-5 Yıl	452	3,641	0,819	7,436	0,000	3 - 1
	6-10 Yıl	277	3,743	0,846			3 - 2
	11-15 Yıl	179	3,979	0,740			3 - 4
	16 Yıl Ve üstü	124	3,762	0,810			
Davranışsal Etik	1-5 Yıl	452	3,729	0,779	5,030	0,002	3 - 1
	6-10 Yıl	277	3,783	0,840			3 - 2
	11-15 Yıl	179	4,001	0,753			3 - 4
	16 Yıl Ve üstü	124	3,786	0,825			
Karar Vermede Etik	1-5 Yıl	452	3,629	0,798	9,077	0,000	2 - 1
	6-10 Yıl	277	3,787	0,799			3 - 1
	11-15 Yıl	179	3,969	0,684			4 - 1
	16 Yıl Ve üstü	124	3,831	0,768			3 - 2
Etik Liderlik Genel Puanı	1-5 Yıl	452	3,628	0,753	7,623	0,000	3 - 1
	6-10 Yıl	277	3,740	0,804			3 - 2
	11-15 Yıl	179	3,948	0,698			3 - 4
	16 Yıl Ve üstü	124	3,744	0,772			

Çizelge 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin etik liderliğin tüm boyutlarında (İklimsel Etik, İletişimsel Etik, Davranışsal Etik ve Karar Vermede Etik) 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri diğer kıdem grubundaki öğretmenlerin görüşlerinden daha olumludur.

Bu öğretmenliğin yıllarında, mesleğe yeni başlayanların ilk yıllarda çekingen davrandıkları; 16 yıl ve üstü hizmeti olanların ise yeniliğe karşı dirençlerinden dolayı düşük katılım sağlamış olabilirler. 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların müdürlerden algıladıkları davranışsal etiğin en alt seviyede olması müdürlerin kendilerini dışladığı ve artık çözüm üreten değil problem tetikçisi olarak görmelerinden kaynaklı olabilir.

Araştırmanın bulgularına göre; etik liderlik (iletişimsel, iklimsel, davranışsal, karar vermede etik) ile öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuç

Özdemir'in (2013) yaptığı araştırmada da ortaya çıkmışken; tam zıttı bir sonuç ise Gültekin'in (2008) yaptığı çalışmada bulunmuştur.

Gülcan'ın (2012) çalışmasında ise öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni ile karar vermede etik ve davranışsal etik arasında fark bulunurken; iletişimsel etik ile iklimsel etik açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmış. Yapılan çalışma ve ulaşılan araştırmalardan anlaşılmaktadır ki etik liderliğin algılanışı ile mesleki kıdem arasında birbirinden farklı sonuçların ortaya çıkması bulunulan ilin etkisi ve öğretmenlerin beklentilerinin bu sonuçların farklılığının sebebi olabileceğidir.

Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı etik liderlik düzeylerinin çalıştığı okuldaki hizmet süresine göre ortalamaları Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Etik Liderlik Düzeylerinin Çalıştığı Okuldaki Hizmet Süresine Göre Ortalamaları

Alt boyutlar	Grup	N	\bar{X}	S	F	p	Fark
İklimsel Etik	1-5 Yıl	784	3,636	0,818	4,058	0,018	1 > 3 2 > 3
	6-10 Yıl	178	3,700	0,760			
	11 Yıl Ve üstü	70	3,377	0,907			
İletişimsel Etik	1-5 Yıl	784	3,736	0,822	4,108	0,017	1 > 3 2 > 3
	6-10 Yıl	178	3,852	0,731			
	11 Yıl Ve üstü	70	3,525	0,967			
Davranışsal Etik	1-5 Yıl	784	3,796	0,795	4,083	0,017	1 > 3 2 > 3
	6-10 Yıl	178	3,892	0,742			
	11 Yıl Ve üstü	70	3,570	0,974			
Karar Vermede Etik	1-5 Yıl	784	3,736	0,795	3,842	0,022	2 > 1 2 > 3
	6-10 Yıl	178	3,888	0,666			
	11 Yıl Ve üstü	70	3,621	0,914			
Etik Liderlik Genel Puanı	1-5 Yıl	784	3,723	0,769	4,253	0,014	1 > 3 2 > 3
	6-10 Yıl	178	3,830	0,689			
	11 Yıl Ve üstü	70	3,517	0,898			

Çizelge 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin etik liderliğin tüm boyutlarında (İklimsel Etik, İletişimsel Etik, Davranışsal Etik ve Karar Vermede Etik) 11 yıl ve üstü, okulda hizmet süresine sahip öğretmenlerin görüşleri diğer hizmet süresi grubundaki öğretmenlerin görüşlerinden daha olumsuzdur.

Okula yeni atanan öğretmenlerin çevreye uyum ve kendini kabul ettirmek idare ve çevreyle şartsız iletişime girdiği daha sonra ise seçici davranarak iletişimini belli kişilerle sürdürdüğü buna bağlı olarak okuldaki hizmet süresi az olan öğretmenlerin davranışlarında daha samimi ve içten iken; uzun süre aynı okulda görevli olan öğretmenlerin (gözlem ve tecrübelerine bağlı olarak) daha seçici davranışlar sergiledikleri söylenebilir.

Okuldaki hizmet süresi 11 yıl olanlar ile 11 yıl kıdeme sahip olanlar arasında tamamen zıt yönlü bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu da öğretmenden 11 yıl kıdemi olanların olumlu yaklaşımından; ama öğretmenlerden aynı ortamda 11 yıl bulunulması onların çevreye duyarsızlaşmasından kaynaklı olabilir.

Öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı etik liderlik düzeylerinin öğrenim durumuna göre Kruskal Wallis H-test analiz değerleri çizelge 12'de verilmiştir.

Çizelge 12. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Etik Liderlik Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Test Analiz Değerleri

Alt boyutlar	Grup	N	\bar{X}	S	H	p
İklimsel Etik	Ön Lisans	28	3,675	0,891	0,668	0,716
	Lisans	964	3,625	0,814		
	Yüksek Lisans	40	3,693	0,850		
İletişimsel Etik	Ön Lisans	28	3,867	0,793	0,865	0,649
	Lisans	964	3,734	0,821		
	Yüksek Lisans	40	3,822	0,822		
Davranışsal Etik	Ön Lisans	28	3,861	0,806	0,513	0,774
	Lisans	964	3,791	0,808		
	Yüksek Lisans	40	3,917	0,653		
Karar Vermede Etik	Ön Lisans	28	3,960	0,613	1,473	0,479
	Lisans	964	3,744	0,790		
	Yüksek Lisans	40	3,850	0,771		
Etik Liderlik Genel Puanı	Ön Lisans	28	3,837	0,743	0,874	0,646
	Lisans	964	3,721	0,770		
	Yüksek Lisans	40	3,815	0,739		

Çizelge 12'de araştırmaya katılan öğretmenlerin iklimsel etik , iletişimsel etik , davranışsal etik, karar vermede etik, etik liderlik genel puanı puanları ortalamalarının öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı etik liderlik düzeylerinin çalıştığı okuldaki öğretmen sayısına göre ANOVA değerleri Çizelge 13'te verilmiştir.

Çizelge 13. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Etik Liderlik Düzeylerinin Çalıştığı Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre ANOVA Değerleri

	Grup	N	\bar{X}	S	F	p	Fark
İklimsel Etik	1-15 Öğretmen	90	3,634	0,812	5,541	0,00 0	3 > 2
	16-30 Öğretmen	360	3,505	0,860			4 > 2
	31-45 Öğretmen	251	3,770	0,740			3 > 5
	46-60 Öğretmen	269	3,708	0,797			
	61 Ve Daha Fazla Öğretmen	62	3,436	0,829			
İletişimsel Etik	1-15 Öğretmen	90	3,806	0,860	13,896	0,00 0	1 > 2
	16-30 Öğretmen	360	3,538	0,890			3 > 2
	31-45 Öğretmen	251	3,983	0,692			4 > 2
	46-60 Öğretmen	269	3,824	0,738			3 > 5
	61 Ve Daha Fazla Öğretmen	62	3,490	0,831			4 > 5
Davranışsal Etik	1-15 Öğretmen	90	3,814	0,874	11,157	0,00 0	3 > 2
	16-30 Öğretmen	360	3,628	0,882			4 > 2
	31-45 Öğretmen	251	4,016	0,669			3 > 5
	46-60 Öğretmen	269	3,872	0,728			4 > 5
	61 Ve Daha Fazla Öğretmen	62	3,552	0,747			
Karar Vermede Etik	1-15 Öğretmen	90	3,815	0,793	5,609	0,00 0	3 > 2
	16-30 Öğretmen	360	3,630	0,862			4 > 2
	31-45 Öğretmen	251	3,883	0,700			3 > 5
	46-60 Öğretmen	269	3,825	0,739			
	61 Ve Daha Fazla Öğretmen	62	3,565	0,707			
Etik Liderlik Genel Puanı	1-15 Öğretmen	90	3,766	0,805	10,106	0,00 0	3 > 2
	16-30 Öğretmen	360	3,567	0,836			4 > 2
	31-45 Öğretmen	251	3,916	0,649			3 > 5
	46-60 Öğretmen	269	3,805	0,716			4 > 5
	61 Ve Daha Fazla Öğretmen	62	3,504	0,742			

Çizelge 13'te iklimsel etik düzeyi ortalamaları ile çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,541$; $p=0,00<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 31-45 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı iklimsel etik düzeyi ($3,770 \pm 0,740$), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 16-30 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı iklimsel etik düzeyinden ($3,505 \pm 0,860$) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 46-60 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı iklimsel etik düzeyi ($3,708 \pm 0,797$), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 16-30 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı iklimsel etik düzeyinden ($3,505 \pm 0,860$) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 31-45 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı iklimsel etik düzeyi

(3,770 ± 0,740), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 61 ve daha fazla öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı iklimsel etik düzeyinden (3,436 ± 0,829) yüksek bulunmuştur. İklimsel etik ile öğretmen sayısı arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuş, okuldaki öğretmen sayısı orta seviyede olan (30-60 arası) okullarda idarecilerle öğretmenler arasındaki ilişki iklimsel etik yönüyle daha sıkıyken; mevcudu az olan yada fazla olan okullarda resmiyet daha fazla olduğu söylenilebilir.

İletişimsel etik düzeyi ortalamaları ile çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=13,896; p=0,000<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 1-15 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı iletişimsel etik düzeyi (3,806 ± 0,860), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 16-30 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı iletişimsel etik düzeyinden (3,538 ± 0,890) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 31-45 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı iletişimsel etik düzeyi (3,983 ± 0,692), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 16-30 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı iletişimsel etik düzeyinden (3,538 ± 0,890) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 46-60 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı iletişimsel etik düzeyi (3,824 ± 0,738), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 16-30 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı iletişimsel etik düzeyinden (3,538 ± 0,890) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 31-45 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı iletişimsel etik düzeyi (3,983 ± 0,692), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 61 ve daha fazla öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı iletişimsel etik düzeyinden (3,490 ± 0,831) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 46-60 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı iletişimsel etik düzeyi (3,824 ± 0,738), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 61 ve daha fazla öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı iletişimsel etik düzeyinden (3,490 ± 0,831) yüksek bulunmuştur.

İletişimsel etik ile öğretmen sayısı arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuş, okuldaki öğretmen sayısı ne kadar azsa okul müdürüyle öğretmenler arasında iletişimsel etik düzeyi o kadar fazladır, öğretmen

sayısının en fazla olduğu okullarda iletişimsel ilişki az, resmi ilişkilerinse fazla olduğu söylenilebilir.

Davranışsal etik düzeyi ortalamaları ile çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=11,157$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 31-45 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı davranışsal etik düzeyi ($4,016 \pm 0,669$), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 16-30 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı davranışsal etik düzeyinden ($3,628 \pm 0,882$) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 46-60 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı davranışsal etik düzeyi ($3,872 \pm 0,728$), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 16-30 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı davranışsal etik düzeyinden ($3,628 \pm 0,882$) yüksek bulunmuştur. çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 31-45 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı davranışsal etik düzeyi ($4,016 \pm 0,669$), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 61 ve daha fazla öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı davranışsal etik düzeyinden ($3,552 \pm 0,747$) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 46-60 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı davranışsal etik düzeyi ($3,872 \pm 0,728$), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 61 ve daha fazla öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı davranışsal etik düzeyinden ($3,552 \pm 0,747$) yüksek bulunmuştur.

Davranışsal etik ile öğretmen sayısı arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuş, okuldaki öğretmen sayısı 61 ve daha fazla olduğunda okullarda idarecilerle öğretmenler arasındaki ilişki davranışsal yönden çok zayıf olduğu söylenilebilir.

Karar vermede etik düzeyi ortalamaları ile çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,609$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 31-45 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı karar vermede etik düzeyi ($3,883 \pm 0,700$), çalıştığı okuldaki

öğretmen sayısı 16-30 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı karar vermede etik düzeyinden ($3,630 \pm 0,862$) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 46-60 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı karar vermede etik düzeyi ($3,825 \pm 0,739$), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 16-30 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı karar vermede etik düzeyinden ($3,630 \pm 0,862$) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 31-45 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı karar vermede etik düzeyi ($3,883 \pm 0,700$), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 61 ve daha fazla öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı karar vermede etik düzeyinden ($3,565 \pm 0,707$) yüksek bulunmuştur.

Karar vermede etik ile öğretmen sayısı arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuş. Orta seviyede öğretmen sayısına sahip okullarda (31-45 öğretmenin olduğu okullar) müdürlerin karar alırken farklılıkları da göz önüne alarak daha tutarlı davranmak zorunda kalmış olabilirler.

Etik liderlik genel düzeyi ortalamaları ile çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=10,106$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 31-45 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı etik liderlik genel düzeyi ($3,916 \pm 0,649$), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 16-30 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı etik liderlik genel düzeyinden ($3,567 \pm 0,836$) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 46-60 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı etik liderlik genel düzeyi ($3,805 \pm 0,716$), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 16-30 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı etik liderlik genel düzeyinden ($3,567 \pm 0,836$) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 31-45 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı etik liderlik genel düzeyi ($3,916 \pm 0,649$), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 61 ve daha fazla öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı etik liderlik genel düzeyinden ($3,504 \pm 0,742$) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 46-60 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı etik liderlik genel düzeyi ($3,805 \pm 0,716$), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 61 ve daha fazla

öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı etik liderlik genel düzeyinden ($3,504 \pm 0,742$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmanın bulgularına göre; etik liderlik (iletişimsel, iklimsel, davranışsal, karar vermede etik) ile okuldaki öğretmen sayısı değişkeni arasında yüksek düzeyde anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlar Ercan (2006) tarafından da bulunurken; Gültekin (2008) tarafından yapılan çalışmada ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışma ve ulaşılan araştırmalardan anlaşılmaktadır ki etik liderliğin algılanışı ile okuldaki öğretmen sayısı arasında birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmen sayısının çok fazla olduğu okullarda farklılığın çok fazla olması, okul müdürünün okulu yönetmede zorlanmasına bağlı olarak resmiyetin bu okullarda daha çok kullanılmış olabileceği bunun yanında mevcudu az olan okullarda daha samimi, güvene dayalı, özverili ilişkilerin olabileceğidir.

Çatışma Yönetim Stratejilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Burada çatışma yönetimi stratejilerinin alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile cinsiyet, kıdem, okuldaki hizmet süresi, öğrenim durumu ve okuldaki öğretmen sayısına ilişkin analizlere yer verilmiştir.

Öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı çatışma yönetimi stratejilerinin alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 14'te verilmiştir.

Çizelge 14. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt boyutlar	N	\bar{X}	S
Tümleştirme Yöntemi	1032	3,43	0,90
Ödün Verme Yöntemi	1032	2,98	0,81
Hükmetme Yöntemi	1032	2,56	0,88
Kaçınma Yöntemi	1032	3,09	0,76
Uzlaşma Yöntemi	1032	3,29	0,80

Çizelge 14'te çatışma yönetimi stratejilerinin ortalamaları incelendiğinde, "tümleştirme yöntemi" alt boyutunun ortalamasının yüksek ($\bar{X}=3,43$; $S=0,90$); "ödün verme yöntemi" alt boyutunun ortalamasının orta ($\bar{X}=2,98$; $S=0,81$); "kaçınma yöntemi" alt boyutunun ortalamasının orta ($\bar{X}=3,09$; $S=0,76$); "uzlaşma yöntemi" alt boyutunun ortalamasının orta ($\bar{X}=3,29$; $S=0,80$);

“hükmetme yöntemi” alt boyutunun ortalamasının düşük ($\bar{X}=2,56$; S= 0,88) düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre; araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerinin çatışma çözmede “tümleştirme” stilini sık sık kullandıklarını ifade ederken, “uzlaşma, ödün verme ve kaçınma” stillerini ara sıra, “hükmetme” stilini ise nadiren kullandıklarını belirtmişlerdir. Yani en fazla kullanılan çatışma çözme yaklaşımı tümleştirme iken en az kullanılan çatışma çözme yaklaşımı ise hükmetme stildir. Gümüseli (1994), Şentürk (2006), Kılıç (2006) ve Ural (1997) tarafından yapılan araştırma ile yapılan araştırma benzerlik göstermektedir. Kaya (2008) tarafından yapılan araştırmada en çok kullanılan çatışma çözme yönetimiyle benzerlik gösterirken en az kullanılan çatışma yönetimi yaklaşımında ise farklı sonuç ortaya çıkmıştır.

Bu verilerden de anlaşılmaktadır ki ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin çatışmaları çözmede genellikle daha demokratik ve uzlaşmacı bir yöntem kullandıkları, baskıcı bir anlayışa sahip olmadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı çatışma stratejilerinin alt boyutlarına ilişkin cinsiyete göre t-test analiz değerleri Çizelge 15’te verilmiştir.

Çizelge 15. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarına İlişkin Cinsiyete Göre t-Test Analiz Değerleri

	Grup	N	\bar{X}	S	t	p
Tümleştirme Yöntemi	Erkek	599	3,419	0,896	-0,466	0,641
	Kadın	433	3,445	0,906		
Ödün Verme Yöntemi	Erkek	599	2,996	0,810	0,478	0,633
	Kadın	433	2,971	0,826		
Hükmetme Yöntemi	Erkek	599	2,612	0,877	2,139	0,033
	Kadın	433	2,493	0,887		
Kaçınma Yöntemi	Erkek	599	3,111	0,768	0,867	0,386
	Kadın	433	3,069	0,761		
Uzlaşma Yöntemi	Erkek	599	3,296	0,808	0,195	0,845
	Kadın	433	3,286	0,808		

Çizelge 15’te araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı hükmetme yöntemi düzeyi ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (t=2,139; p=0.033<0,05). Erkek öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı hükmetme yöntemi düzeyi ($\bar{X}=2,612$; S=0,87), kadın öğretmenlerin

okul müdüründen algıladığı hükmetme yöntemi düzeyinden ($\bar{X}=2,493$) yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı tümleştirme yöntemi, ödün verme yöntemi, kaçınma yöntemi, uzlaşma yöntemi ve çatışma yönetimi stratejileri ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$). Cinsiyet değişkeni ile hükmetme yöntemi arasında erkekler, kadınlara göre daha yüksek ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha rahat ve kaba davranabileceği, kadınlara cinsiyeti nedeniyle daha hassas davranılmış olabilir, buna bağlı olarak erkek öğretmenler müdürlerden algıladıkları hükmetme yaklaşımı daha fazla çıkmış olabilir. Ya da erkek öğretmenler okulun sorunlarıyla kadınlardan daha fazla ilgilendiklerinden hükmetmeyi daha fazla algılamış olabilir.

Araştırmanın bulgularına göre; çatışma yönetimi yaklaşımı stillerinden hükmetme ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunurken; tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma yöntemi ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuç Güneş (2008) ve Kaya'nın (1998) tarafından da bulunmuşken; Sungur (2008) ve İsmail'in (2012) yaptığı çalışmada ise cinsiyet değişkeni ve çatışma yönetimi arasında bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı çatışma yönetimi stratejilerinin alt boyutlarına ilişkin mesleki kıdeme göre ANOVA değerleri Çizelge 16'da verilmiştir.

Çizelge 16. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarına İlişkin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Değerleri

Alt boyutlar	Grup	N	\bar{X}	S	F	p	Fark
Tümleştirme Yöntemi	1-5 Yıl	452	3,397	0,882	2,092	0,100	
	6-10 Yıl	277	3,405	0,899			
	11-15 Yıl	179	3,582	0,895			
	16 Yıl Ve üstü	124	3,384	0,957			
Ödün Verme Yöntemi	1-5 Yıl	452	2,966	0,819	1,587	0,191	
	6-10 Yıl	277	3,020	0,836			
	11-15 Yıl	179	3,062	0,744			
	16 Yıl Ve üstü	124	2,871	0,854			
Hükmetme Yöntemi	1-5 Yıl	452	2,558	0,900	0,107	0,956	
	6-10 Yıl	277	2,544	0,892			

Çizelge 16'nın devamı.

Alt boyutlar	Grup	N	\bar{X}	S	F	p	Fark
	11-15 Yıl	179	2,580	0,833			
	16 Yıl Ve üstü	124	2,590	0,875			
Kaçınma Yöntemi	1-5 Yıl	452	3,066	0,773	1,106	0,346	
	6-10 Yıl	277	3,126	0,776			
	11-15 Yıl	179	3,157	0,715			
	16 Yıl Ve üstü	124	3,026	0,781			
Uzlaşma Yöntemi	1-5 Yıl	452	3,235	0,814	3,671	0,012	3 > 1 3 > 4
	6-10 Yıl	277	3,335	0,810			
	11-15 Yıl	179	3,440	0,751			
	16 Yıl Ve üstü	124	3,191	0,834			

Çizelge 16'da öğretmenlerin uzlaşma yöntemi puanları ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (F=3,671; p=0,012<0.05). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. mesleki kıdem 11-15 yıl olanların uzlaşma yöntemi puanları (3,440 ± 0,751), mesleki kıdem 1-5 yıl olanların uzlaşma yöntemi puanlarından (3,235 ± 0,814) yüksek bulunmuştur. Mesleki kıdem 11-15 yıl olanların uzlaşma yöntemi puanları (3,440 ± 0,751), mesleki kıdem 16 yıl ve üstü olanların uzlaşma yöntemi puanlarından (3,191 ± 0,834) yüksek bulunmuştur. Yeni göreve başlayan öğretmenlerin okula ve çevreye adaptasyon süreci nedeniyle çekingin davranıp müdüre mesafeli yaklaştığı, okuldaki çalışma süresi olarak yeni ve daha az tecrübeli öğretmen oluşlarına bağlanabileceği; bunun yanında uzun süre öğretmenlik yapan kişilerinde her şeyi ben bilirim tavrı uzlaşma yaklaşımının farklı algılanışının sebebi olabilir, uzlaşma yaklaşımının en fazla olduğu kıdem 11-15 yıl oluşu bunu destekler durumdadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümleştirme yöntemi, ödün verme yöntemi, hükmetme yöntemi, kaçınma yöntemi, çatışma yönetimi stratejileri genel puanı puanları ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (p>0.05).

Araştırmanın bulgularına göre çatışma yönetimi stratejileri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde

Gümüşeli'nin (1994) yılında yaptığı çalışması ile Sungur'un (2008) yılında yaptığı çalışmasında da aynı sonuca ulaşılmıştır. Bununla birlikte Kaya (1998) tarafından Batman'da yapılan benzer çalışmada ise okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki çatışmada, Kıdeme göre farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle Batman ilinde yapılan birbirine benzer çalışmanın farklı sonuçların olması, zamana ve kişiye bağlı olarak öğretmenlerin düşüncelerinin değişebildiğidir.

Öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı çatışma yönetimi stratejilerinin alt boyutlarına ilişkin çalıştığı okuldaki hizmet süresine göre ANOVA değerleri çizelge 17'de verilmiştir.

Çizelge 17. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarına İlişkin Çalıştığı Okuldaki Hizmet Süresine Göre ANOVA Değerleri

Alt boyutlar	Grup	N	\bar{X}	S	F	p	Fark
Tümleştirme Yöntemi	1-5 Yıl	784	3,435	0,891	2,929	0,054	
	6-10 Yıl	178	3,499	0,885			
	11 Yıl Ve üstü	70	3,195	1,004			
Ödün Verme Yöntemi	1-5 Yıl	784	3,001	0,819	1,629	0,197	
	6-10 Yıl	178	2,985	0,769			
	11 Yıl Ve üstü	70	2,817	0,884			
Hükmetme Yöntemi	1-5 Yıl	784	2,582	0,907	1,291	0,275	
	6-10 Yıl	178	2,465	0,794			
	11 Yıl Ve üstü	70	2,583	0,815			
Kaçınma Yöntemi	1-5 Yıl	784	3,088	0,781	1,880	0,153	
	6-10 Yıl	178	3,169	0,648			
	11 Yıl Ve üstü	70	2,964	0,853			
Uzlaşma Yöntemi	1-5 Yıl	784	3,305	0,815	2,133	0,119	
	6-10 Yıl	178	3,311	0,736			
	11 Yıl Ve üstü	70	3,100	0,890			

Çizelge 17'de araştırmaya katılan çalışanların tümleştirme yöntemi, ödün verme yöntemi, hükmetme yöntemi, kaçınma yöntemi, uzlaşma yöntemi, çatışma yönetimi stratejileri ortalamalarının çalıştığı okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı çatışma yönetimi stratejilerinin alt boyutlarına ilişkin öğrenim durumuna göre Kruskal Wallis H-Test analiz değerleri çizelge 18’de verilmiştir.

Çizelge 18. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarına İlişkin Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Test Analiz Değerleri

Alt boyutlar	Grup	N	\bar{X}	S	H	p
Tümleştirme Yöntemi	Ön Lisans	28	3,417	1,141	0,992	0,609
	Lisans	964	3,423	0,890		
	Yüksek Lisans	40	3,588	0,947		
Ödün Verme Yöntemi	Ön Lisans	28	3,093	1,003	0,801	0,670
	Lisans	964	2,978	0,810		
	Yüksek Lisans	40	3,085	0,829		
Hükmetme Yöntemi	Ön Lisans	28	2,464	1,024	2,429	0,297
	Lisans	964	2,571	0,879		
	Yüksek Lisans	40	2,410	0,876		
Kaçınma Yöntemi	Ön Lisans	28	3,012	0,862	1,362	0,506
	Lisans	964	3,092	0,765		
	Yüksek Lisans	40	3,192	0,702		
Uzlaşma Yöntemi	Ön Lisans	28	3,131	0,990	1,151	0,562
	Lisans	964	3,292	0,802		
	Yüksek Lisans	40	3,408	0,819		

Çizelge 18’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan çalışanların tümleştirme yöntemi, ödün verme yöntemi, hükmetme yöntemi, kaçınma yöntemi, uzlaşma yöntemi, ortalamalarının öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Araştırmanın bulguları ile Şahin (2007) tarafından yapılan araştırma ve Kaya (2008) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bununla beraber yine Batman ilinde, Kaya (1998) tarafından yapılan çalışmada ise okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki çatışmalarda, Öğrenim durumu değişkenine göre farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan şu sonuca ulaşılabilir, dönemlere bağlı olarak öğretmenlerin yaklaşımlarında da farklılık olabilmektedir.

Öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı çatışma stratejilerinin alt boyutlarının çalıştığı okuldaki öğretmen sayısına göre ANOVA değerleri çizelge 19’da verilmiştir.

Çizelge 19. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Alt Boyutlarının Çalıştığı Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre ANOVA Değerleri

Alt boyutlar	Grup	N	\bar{X}	S	F	p	Fark
Tümleştirme Yöntemi	1-15 Öğretmen	90	3,493	0,860	5,935	0,000	3 > 2
	16-30 Öğretmen	360	3,356	0,909			1 > 5
	31-45 Öğretmen	251	3,556	0,881			2 > 5
	46-60 Öğretmen	269	3,488	0,900			3 > 5
	61 Ve Daha Fazla Öğretmen	62	2,997	0,832			4 > 5
Ödün Verme Yöntemi	1-15 Öğretmen	90	2,929	0,740	4,270	0,002	3 > 5
	16-30 Öğretmen	360	2,923	0,821			4 > 5
	31-45 Öğretmen	251	3,088	0,815			
	46-60 Öğretmen	269	3,061	0,829			
	61 Ve Daha Fazla Öğretmen	62	2,690	0,752			
Hükmetme Yöntemi	1-15 Öğretmen	90	2,367	0,770	3,006	0,018	2 > 1
	16-30 Öğretmen	360	2,626	0,819			4 > 1
	31-45 Öğretmen	251	2,453	0,912			2 > 3
	46-60 Öğretmen	269	2,625	0,990			4 > 3
	61 Ve Daha Fazla Öğretmen	62	2,639	0,695			
Kaçınma Yöntemi	1-15 Öğretmen	90	2,926	0,696	4,472	0,001	3 > 5
	16-30 Öğretmen	360	3,076	0,781			4 > 5
	31-45 Öğretmen	251	3,155	0,750			
	46-60 Öğretmen	269	3,178	0,777			
	61 Ve Daha Fazla Öğretmen	62	2,815	0,694			
Uzlaşma Yöntemi	1-15 Öğretmen	90	3,296	0,831	4,681	0,001	3 > 5
	16-30 Öğretmen	360	3,237	0,798			4 > 5
	31-45 Öğretmen	251	3,388	0,796			
	46-60 Öğretmen	269	3,356	0,814			
	61 Ve Daha Fazla Öğretmen	62	2,944	0,753			

Çizelge 19'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı tümleştirme yöntemi düzeyi ortalamalarının çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,935$; $p=0,000<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 31-45 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı tümleştirme yöntemi düzeyi ($3,556 \pm 0,881$), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 16-30 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı tümleştirme yöntemi düzeyinden ($3,356 \pm 0,909$) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 1-15 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı tümleştirme yöntemi düzeyi ($3,493 \pm 0,860$), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı

61 ve daha fazla öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı tümleştirme yöntemi düzeyinden ($2,997 \pm 0,832$) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 16-30 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı tümleştirme yöntemi düzeyi ($3,356 \pm 0,909$), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 61 ve daha fazla öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı tümleştirme yöntemi düzeyinden ($2,997 \pm 0,832$) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 31-45 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı tümleştirme yöntemi düzeyi ($3,556 \pm 0,881$), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 61 ve daha fazla öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı tümleştirme yöntemi düzeyinden ($2,997 \pm 0,832$) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 46-60 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı tümleştirme yöntemi düzeyi ($3,488 \pm 0,900$), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 61 ve daha fazla öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı tümleştirme yöntemi düzeyinden ($2,997 \pm 0,832$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmen sayısı 1-15 ile 31-45 olan okullardaki öğretmenler okul müdürlerinin tümleştirme yaklaşımını yüksek düzeyde kullandıklarını belirtirken; 16-30 ile 61 ve üstü öğretmene sahip okullardaki müdürlerden orta düzeyde tümleştirme yaklaşımını algılamışlardır. Öğretmen sayısı fazla olan okullarda herkesin kendi fikrini doğru olarak görmesi tümleştirme yaklaşımının en düşük çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı ödün verme yöntemi düzeyi ortalamalarının çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,270$; $p=0,002<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 31-45 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı ödün verme yöntemi düzeyi ($3,088 \pm 0,815$), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 61 ve daha fazla öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı ödün verme yöntemi düzeyinden ($2,690 \pm 0,752$) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 46-60 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı ödün verme yöntemi düzeyi ($3,061 \pm 0,829$), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 61 ve

daha fazla öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı ödün verme yöntemi düzeyinden ($2,690 \pm 0,752$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmen sayısı 31-45 ile 46-60 olan okullardaki öğretmenler okul müdürlerinin ödün verme yaklaşımını orta düzeyde kullandıklarını belirtirken; 61 ve üstü öğretmene sahip okullardaki müdürlerin düşük düzeyde ödün verme yaklaşımını kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen sayısı 31-60 arası olan okullarda herkesin karşılıklı fedakarlıkta bulunduğu; ama 61 ve üstü öğretmenin olduğu okullarda bencilce davranışların daha fazla olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı hükmetme yöntemi düzeyi ortalamalarının çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,006$; $p=0,018<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 16-30 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı hükmetme yöntemi düzeyi ($2,626 \pm 0,819$), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 1-15 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı hükmetme yöntemi düzeyinden ($2,367 \pm 0,770$) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 46-60 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı hükmetme yöntemi düzeyi ($2,625 \pm 0,990$), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 1-15 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı hükmetme yöntemi düzeyinden ($2,367 \pm 0,770$) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 16-30 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı hükmetme yöntemi düzeyi ($2,626 \pm 0,819$), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 31-45 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı hükmetme yöntemi düzeyinden ($2,453 \pm 0,912$) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 46-60 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı hükmetme yöntemi düzeyi ($2,625 \pm 0,990$), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 31-45 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı hükmetme yöntemi düzeyinden ($2,453 \pm 0,912$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmen sayısı 1-15 ile 31-45 olan okullardaki öğretmenler okul müdürlerinin hükmetme yaklaşımını düşük düzeyde kullandıklarını belirtirken; 16-30 ile 46-60 arası öğretmene sahip okullardaki müdürlerin orta düzeyde hükmetme yaklaşımını kullandıklarını belirtmişlerdir. Hükmetme yaklaşımını kullanan müdürlerin olduğu okullarda herkesin karşılıklı olarak fırsat kolladığı, ilişkilerin çok yüzeysel olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı kaçınma yöntemi düzeyi ortalamalarının çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,472$; $p=0,001<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 31-45 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı kaçınma yöntemi düzeyi ($3,155 \pm 0,750$), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 61 ve daha fazla öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı kaçınma yöntemi düzeyinden ($2,815 \pm 0,694$) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 46-60 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı kaçınma yöntemi düzeyi ($3,178 \pm 0,777$), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 61 ve daha fazla öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı kaçınma yöntemi düzeyinden ($2,815 \pm 0,694$) yüksek bulunmuştur.

Öğretmen sayısı ile kaçınma yaklaşımı tüm gruplarda orta düzeyde belirlenmiş; ama 60 ve üstü öğretmeni olan okullardaki öğretmenler okul müdürlerinin kaçınma yaklaşımını orta düzeyin en alt seviyesinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeni kalabalık okullarda kalabalığın verdiği psikolojiye bağlı olarak kişisel düşüncelerin rahat bir şekilde ifade edilebilmesi olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı uzlaşma yöntemi düzeyi ortalamalarının çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,681$; $p=0,001<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır.

Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 31-45 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı uzlaşma yöntemi düzeyi (3,388 ± 0,796), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 61 ve daha fazla öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı uzlaşma yöntemi düzeyinden (2,944 ± 0,753) yüksek bulunmuştur. Çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 46-60 öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı uzlaşma yöntemi düzeyi (3,356 ± 0,814), çalıştığı okuldaki öğretmen sayısı 61 ve daha fazla öğretmen olan öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı uzlaşma yöntemi düzeyinden (2,944 ± 0,753) yüksek bulunmuştur.

60 ve üstü öğretmenin olduğu okullarda uzlaşma yaklaşımını en az kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni kalabalık okullarda herkesin kendi düşüncesini doğru olarak kabul etmesi, egoist davranılması, empati kurulmaması olarak düşünülebilir. Benzer sonucu Corwin'da (1969) da bulunmuştur. Corwin'e (1969) göre Uzlaşma yaklaşımının en ideal olduğu okullar (çatışmanın en az olduğu okullar) öğretmen mevcudu az olan okullardır (Akt. Aydın, 2010, 356). Bu sonuçtan öğretmen sayısı fazla olan okullarda ortak noktalara ulaşmanın zor olduğu sonucuna varılabilir.

Öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı etik liderlik düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin pearson korelasyon analizi ve incelemesi çizelge 20'de verilmiştir.

Çizelge 20. Öğretmenlerin Okul Müdüründen Algıladığı Etik Liderlik Davranışlarıyla Çatışma Yönetim Stratejileri Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Alt boyutlar	Tümleştirme Yöntemi	Ödün Verme Yöntemi	Hükmetme Yöntemi	Kaçınma Yöntemi	Uzlaşma Yöntemi
İklimsel Etik	0,582**	0,501**	-0,085**	0,342**	0,525**
İletişimsel Etik	0,530**	0,441**	-0,190**	0,295**	0,482**
Davranışsal Etik	0,483**	0,395**	-0,172**	0,223**	0,422**
Karar Vermede Etik	0,502**	0,418**	-0,114**	0,304**	0,453**
Etik Liderlik Genel Puanı	0,556**	0,466**	-0,152**	0,310**	0,500**

*p<0,05; **p<0,01

Çizelge 20 değerlendirildiğinde, iklimsel Etik ile tümleştirme yöntemi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki

bulunmuştur ($r=0.582$; $p<.001$). Buna göre iklimsel etik arttıkça tümleştirme yöntemi artmaktadır. Hesaplanan r^2 değerine bakıldığında tümleştirme yöntemindeki değişimin %34'ü iklimsel etik tarafından açıklanmaktadır. İklimsel etik ile ödün verme yöntemi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.501$; $p<.001$). Buna göre iklimsel etik arttıkça ödün verme yöntemi artmaktadır. Hesaplanan r^2 değerine bakıldığında ödün verme yöntemindeki değişimin %25'i iklimsel etik tarafından açıklanmaktadır. İklimsel etik ile hükmetme yöntemi arasında istatistiksel açıdan anlamlı negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0.085$; $p<.001$). Buna göre iklimsel etik arttıkça hükmetme yöntemi azalmaktadır. Hesaplanan r^2 değerine bakıldığında hükmetme yöntemindeki değişimin %07'si iklimsel etik tarafından açıklanmaktadır. İklimsel etik ile kaçınma yöntemi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.342$; $P<.001$). Buna göre iklimsel etik arttıkça kaçınma yöntemi artmaktadır. Hesaplanan r^2 değerine bakıldığında kaçınma yöntemindeki değişimin %12'si iklimsel etik tarafından açıklanmaktadır. İklimsel etik ile uzlaşma yöntemi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.525$; $p<.001$). Buna göre iklimsel etik arttıkça uzlaşma yöntemi artmaktadır. Hesaplanan r^2 değerine bakıldığında uzlaşma yöntemindeki değişimin %28'i iklimsel etik tarafından açıklanmaktadır.

İletişimsel etik ile tümleştirme yöntemi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.530$; $p<.001$). Buna göre iletişimsel etik arttıkça tümleştirme yöntemi artmaktadır. Hesaplanan r^2 değerine bakıldığında tümleşme yöntemindeki değişimin %28'i iletişimsel etik tarafından açıklanmaktadır. İletişimsel etik ile ödün verme yöntemi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.441$; $p<.001$). Buna göre iletişimsel etik arttıkça ödün verme yöntemi artmaktadır. Hesaplanan r^2 değerine bakıldığında ödün verme yöntemindeki değişimin %19'u iletişimsel etik tarafından açıklanmaktadır. İletişimsel etik ile hükmetme yöntemi arasında istatistiksel açıdan anlamlı negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0.19$; $p<.001$). Buna göre iletişimsel etik arttıkça hükmetme yöntemi azalmaktadır. Hesaplanan r^2 değerine bakıldığında hükmetme yöntemindeki değişimin %03'ü iletişimsel etik tarafından açıklanmaktadır. İletişimsel etik ile kaçınma yöntemi arasında

istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.295$; $p<.001$). Buna göre iletişimsel etik arttıkça kaçınma yöntemi artmaktadır. Hesaplanan r^2 değerine bakıldığında kaçınma yöntemindeki değişimin %19'u iletişimsel etik tarafından açıklanmaktadır. İletişimsel etik ile uzlaşma yöntemi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.482$; $p<.001$). Buna göre iletişimsel etik arttıkça uzlaşma yöntemi artmaktadır. Hesaplanan r^2 değerine bakıldığında ödün verme yöntemindeki değişimin %09'u iletişimsel etik tarafından açıklanmaktadır.

Davranışsal etik ile tümleştirme yöntemi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.483$; $p<.001$). Buna göre davranışsal etik arttıkça tümleştirme yöntemi artmaktadır. Hesaplanan r^2 değerine bakıldığında tümleştirme yöntemindeki değişimin %23'ü iletişimsel etik tarafından açıklanmaktadır. Davranışsal etik ile ödün verme yöntemi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.395$; $p<.001$). Buna göre davranışsal etik arttıkça ödün verme yöntemi artmaktadır. Hesaplanan r^2 değerine bakıldığında ödün verme yöntemindeki değişimin %16'sı iletişimsel etik tarafından açıklanmaktadır. Davranışsal etik ile hükmetme yöntemi arasında istatistiksel açıdan anlamlı negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0.172$; $p<.001$). Buna göre davranışsal etik arttıkça hükmetme yöntemi azalmaktadır. Hesaplanan r^2 değerine bakıldığında hükmetme yöntemindeki değişimin %03'ü iletişimsel etik tarafından açıklanmaktadır. Davranışsal etik ile kaçınma yöntemi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.223$; $p<.001$). Buna göre davranışsal etik arttıkça kaçınma yöntemi artmaktadır. Hesaplanan r^2 değerine bakıldığında kaçınma yöntemindeki değişimin %05'i iletişimsel etik tarafından açıklanmaktadır. Davranışsal etik ile uzlaşma yöntemi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.422$; $p<.001$). Buna göre davranışsal etik arttıkça uzlaşma yöntemi artmaktadır. Hesaplanan r^2 değerine bakıldığında uzlaşma yöntemindeki değişimin %18'i iletişimsel etik tarafından açıklanmaktadır.

Karar vermede etik ile tümleştirme yöntemi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.502$; $p<.001$).

Buna göre karar vermede etik arttıkça tümleştirme yöntemi artmaktadır. Hesaplanan r^2 değerine bakıldığında tümleştirme yöntemindeki değişimin %25'i iletişimsel etik tarafından açıklanmaktadır. Karar vermede etik ile ödün verme yöntemi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.418$; $p<.001$). Buna göre karar vermede etik arttıkça ödün verme yöntemi artmaktadır. Hesaplanan r^2 değerine bakıldığında ödün verme yöntemindeki değişimin %17'si iletişimsel etik tarafından açıklanmaktadır. Karar vermede etik ile hükmetme yöntemi arasında istatistiksel açıdan anlamlı negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0.114$; $p<.001$). Buna göre karar vermede etik arttıkça hükmetme yöntemi azalmaktadır. Hesaplanan r^2 değerine bakıldığında hükmetme yöntemindeki değişimin %01'i iletişimsel etik tarafından açıklanmaktadır. Karar vermede etik ile kaçınma yöntemi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.304$; $p<.001$). Buna göre karar vermede etik arttıkça kaçınma yöntemi artmaktadır. Hesaplanan r^2 değerine bakıldığında kaçınma yöntemindeki değişimin %09'u iletişimsel etik tarafından açıklanmaktadır. Karar vermede etik ile uzlaşma yöntemi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.453$; $p<.001$). Buna göre karar vermede etik arttıkça uzlaşma yöntemi artmaktadır. Hesaplanan r^2 değerine bakıldığında uzlaşma yöntemindeki değişimin %21'i iletişimsel etik tarafından açıklanmaktadır.

Etik liderlik genel puanı ile tümleştirme yöntemi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.556$; $p<.001$). Buna göre etik liderlik genel puanı arttıkça tümleştirme yöntemi artmaktadır. Hesaplanan r^2 değerine bakıldığında tümleştirme yöntemindeki değişimin %31'i iletişimsel etik tarafından açıklanmaktadır. Etik liderlik genel puanı ile ödün verme yöntemi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.466$; $p<.001$). Buna göre etik liderlik genel puanı arttıkça ödün verme yöntemi artmaktadır. Hesaplanan r^2 değerine bakıldığında ödün verme yöntemindeki değişimin %22'si iletişimsel etik tarafından açıklanmaktadır. Etik liderlik genel puanı ile hükmetme yöntemi arasında istatistiksel açıdan anlamlı negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=-0.152$; $p<.001$). Buna göre etik liderlik genel puanı arttıkça hükmetme yöntemi azalmaktadır. Hesaplanan r^2 değerine bakıldığında

hükmetme yöntemindeki değişimin %02'si iletişimsel etik tarafından açıklanmaktadır. Etik liderlik genel puanı ile kaçınma yöntemi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.31$; $p<.001$). Buna göre etik liderlik genel puanı arttıkça kaçınma yöntemi artmaktadır. Hesaplanan r^2 değerine bakıldığında kaçınma yöntemindeki değişimin %10'u iletişimsel etik tarafından açıklanmaktadır. Etik liderlik genel puanı ile uzlaşma yöntemi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.5$; $p<.001$). Buna göre etik liderlik genel puanı arttıkça uzlaşma yöntemi artmaktadır. Hesaplanan r^2 değerine bakıldığında uzlaşma yöntemindeki değişimin %25'i iletişimsel etik tarafından açıklanmaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre etik liderlik ile çatışma yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre iklimsel, iletişimsel, davranışsal, karar vermede etik arttıkça; tümleştirme, ödün verme, kaçınma, uzlaşma yöntemi yaklaşımı artmaktadır. Etik liderlik yaklaşımı (iklimsel, iletişimsel, davranışsal, karar vermede etik) ile hükmetme yönetimi yaklaşımı arasında zıt yönlü bir ilişki oluşmaktadır. Buna göre iklimsel, iletişimsel, davranışsal, karar vermede etik davranışı artarken hükmetme yaklaşımı azalmaktadır. Etik liderlik yaklaşımı ile en fazla ilişki tümleştirme daha sonra sırasıyla; uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve en az ilişki hükmetme yönteminde görülmektedir. Benzer sonuçlar Doğan (2012) tarafından yapılan "ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile kullandıkları çatışma çözüm stratejileri arasındaki ilişki" adlı makalede Okul yöneticilerinin "etik liderlik" stillerini gerçekleştirme düzeyleri ile kullandıkları uzlaşma, kaynakların artırılması, hükmetme, ortak düşman belirleme, üstün amaçlar belirleme ve çekilme çözüm stratejilerini gerçekleştirme düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre okul yöneticilerinin "etik liderlik" stillerini gerçekleştirme düzeyleri arttıkça anlamlı ilişkiler ortaya çıkan ilgili çözüm stratejilerini gerçekleştirme düzeylerinin arttığı söylenebilir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

(1) Öğretmenlere göre, okul müdürleri en fazla davranışsal etiği kullanırken daha sonra sırasıyla, karar vermede etik, iletişimsel etik ve iklimsel etiği kullandıkları görülmektedir. Öğretmenler müdürlerinin davranışlarında, karar vermede, iletişimde, okul iklimini oluşturmada yüksek düzeyde etik liderlik gösterdiklerini belirtmektedirler.

(2) Cinsiyet değişkeni ile iklimsel etik arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamışken; karar vermede etik, iletişimsel etik ve davranışsal etikte fark bulunmuştur. Yani erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre müdürlerin daha fazla etik davranışları kullandıklarını belirtmektedirler.

(3) Okul müdürlerinin etik liderlik davranışı ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Buna göre: 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerinin iklimsel ve karar vermede etik davranışı en fazla kullandıklarını belirtirken; en az algılama 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerde ortaya çıkmıştır.

(4) İlkokul müdürlerinin etik liderlik (iklimsel etik, iletişimsel etik, davranışsal etik, ve karar vermede etik) davranışı ile okuldaki hizmet süresi arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler, okul müdürlerinden iklimsel, iletişimsel ve davranışsal etiği kullanmasını hizmet süresi 1-5 yıl olanlar en fazla algılarken; daha sonra 6-10 yıl ve 11 yıl ile üstü hizmeti olanlar ise okul müdürlerinin en az kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler, okul müdürlerinin karar vermede etik davranışını sergilemesini 6-10 yıl hizmeti olanlar en fazla algılarken daha sonra 1-5 ve 11 yıl ve üstü şeklinde en aza doğru sergilediğini belirtmişlerdir.

(5) Öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı etik liderlik (iklimsel etik, iletişimsel etik, davranışsal etik ve karar vermede etik) davranışı ile öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır.

(6) Öğretmenlerin okul müdürlerinden algıladıkları etik liderlik ile okuldaki öğretmen sayıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur.

Okuldaki öğretmen sayısı az olan okullarda iletişimsel etik fazla kullanılırken; öğretmen sayısı fazla olan okullarda ise iletişimsel etikin en zayıf olduğu okullardır. Yani küçük okullarda iletişimsel etik fazlayken büyük ve kalabalık okullarda iletişimsel etik düşük seviyededir.

(7) Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri, öğretmenlerle aralarında çıkan çatışmalarda çatışma yönetimi stratejilerinden, en fazla tümleştirme yöntemini kullanırken daha sonra sırasıyla; uzlaşma yöntemi, kaçınma yöntemi, ödün verme yöntemi ve en az da hükmetme yöntemini kullanmaktadırlar. Öğretmenler müdürlerinin çatışma yönetimi stratejilerinde sık sık tümleştirme yöntemini kullandıklarını belirtirken; ara sıra uzlaşma, kaçınma ve ödün verme yöntemini kullandığını; nadiren ise hükmetme yöntemini kullandığını belirtmişlerdir.

(8) Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile tümleştirme, ödün verme, kaçınma, uzlaşma yöntemlerine bakışında anlamlı farkın olmadığı; ancak hükmetme yöntemi bakımından anlamlı bir farkın olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenler okul müdürlerinin hükmetme yöntemini kadın öğretmenlere göre (oranla) daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir.

(9) Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve hükmetme yöntemlerine ilişkin ortalamalar arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığı görülmüşken; mesleki kıdem ile uzlaşma yöntemi arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Mesleki kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenler okul müdürlerinin uzlaşma yöntemini en fazla kullandığını belirtirken daha sonra sırasıyla 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar; 1-5 yıl kıdemi olanlar ve en son da 16 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar okul müdürlerinin uzlaşma yaklaşımını sergilediğini belirtmişlerdir.

(10) Öğretmenlerin, okul müdüründen algıladığı kaçınma , tümleştirme, ödün verme, uzlaşma, hükmetme ve çatışma yönetimi stratejilerinin okuldaki hizmet süresi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

(11) Öğretmenlerin okul müdüründen algıladığı kaçınma, tümleştirme, ödün verme, uzlaşma, hükmetme yönteminin okuldaki öğrenim durumu değişkeni ile istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

(12) Öğretmenlerin okul müdüründen algıladıkları kaçınma, tümleştirme, ödün verme, uzlaşma, hükmetme ve çatışma yönetimi stratejilerinin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen sayısı 31-45 olan okullarda okul müdürleri tümleştirme ve ödün verme yaklaşımını en fazla kullanırken daha sonra sırasıyla 1-15 olan okullar; 16-30 olan okullar en az ise 61 ve üstü öğretmenin olduğu okullarda tümleştirme yaklaşımı kullanılmıştır.

Öğretmen sayısı fazla olan okullarda okul müdürlerinin hükmetme yöntemini en fazla kullanırken; mevcudu az olan okullarda ise hükmetme yöntemi en az kullanılmıştır.

Öğretmen sayısı 31-45 öğretmen olan okulların öğretmenlerinin okul müdüründen algıladıkları uzlaşma yöntemi düzeyi en fazla iken; öğretmen sayısı 46-60 öğretmen olan okulların öğretmenlerinin müdüründen algıladıkları uzlaşma yöntemi düzeyi orta düzeyde; öğretmen sayısı 61 ve daha fazla öğretmeni olan okulların müdüründen algıladıkları uzlaşma yöntemi düzeyi en az seviyededir.

(13) Etik liderlik (iklimsel, iletişimsel, davranışsal ve karar vermede etik) ile çatışma yönetimi stillerinden tümleştirme, ödün verme, kaçınma yönetimi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre iklimsel, iletişimsel, davranışsal, karar vermede etik arttıkça; tümleştirme, ödün verme, kaçınma, uzlaşma yöntemi yaklaşımı artmaktadır. Etik liderlik yaklaşımı (iklimsel, iletişimsel, davranışsal, karar vermede etik) ile çatışma yönetimi (hükmetme yaklaşımı) arasında zıt yönlü negatif bir ilişki oluşmaktadır. Buna göre iklimsel, iletişimsel, davranışsal, karar

vermede etik davranışı artarken hükmetme yaklaşımı azalmaktadır. Etik liderlik yaklaşımı ile en fazla ilişki tümleştirme daha sonra sırasıyla; uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve en az ilişki hükmetme yönteminde görülmektedir.

Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Öğretmenler tarafından okul müdürlerinin iklimsel etik liderliklerinin diğer etik liderliklere göre daha düşük algılandığı görülmektedir. Bununla birlikte iklimsel etik liderliğiyle çatışma çözme yaklaşımları arasında diğer etik davranışlara göre daha fazla bir ilişki göze çarpmaktadır. Bu yüzden müdürlerin iklimsel etik liderlik düzeylerinin yükseltilmesi açısından eğitime tabi tutulmaları çatışma çözümede daha etkin olmaları açısından gerekli görülmektedir.

2. Okul yöneticileri sergilemiş oldukları etik davranışlarda cinsiyet ayrımına gitmemeli herkese eşit davranmalıdır.

3. Okul yöneticilerinin kıdem ve hizmet süresine bağlı olarak etik yaklaşımları farklılaştığından tüm idarecilerin periyodik zaman dilimlerinde etik liderlik ve çatışma yaklaşımları konusunda hizmet içi eğitim etkinliklerine alınmalıdır.

4. Okullardaki öğretmen sayısının az olması müdürle öğretmenler arasında iklimsel ortamın oluşmasında çok etkilidir, büyük okul yerine yönetimi ve kontrolü yapılabilen küçük okullara ağırlık verilmelidir. Hükmetme yönteminin en fazla olduğu okullar öğretmen sayısının fazla olduğu okullar olması bu tezi destekler niteliktedir.

5. Hizmet süresi 21 yıl ve üstünde olan öğretmenlerde etik davranışların ve uzlaşmacı yaklaşımın en az algılandığı grup olması nedeniyle onların tekrar aktif hale getirilmeleri için ilave tedbirler alınabilir.

6. Okul müdürleri, diğer idareciler ve öğretmenler için genel etik kodlar geliştirilebilir; okulun bulunduğu yer, zaman ve çevreye bağlı olarak uygulanabilecek bu etik kodların kontrolü etik davranışı benimseyenler tarafından yapılabilir.

7. Okul yöneticilerinin etik liderlik ile hükmetme yönetimi arasında zıt yönlü ilişki olduğundan tüm idarecilerin çatışma yaklaşımları konusunda hizmet içi eğitim etkinliklerine alınmalıdır.

Araştırmacılar İçin neriler

1. Araştırma sadece bir il ile sınırlandırılmayıp değişik illerde de yapılabilir; hatta ülke çapında yapılarak ulusal dzeyeğeki durum tespiti ortaya konulabilir.

2. Öğretmenlerin, müdürlerin etik liderliğin uygulanışı ile çatışma yöntemlerine ilişkin olarak okulun büyüklüğü, okuldaki ğrenci sayısı, okulun bulunduğu yerin sosyo ekonomik düzeyi ve veli profili (gelir düzeyi) değişkenlerine göre irdelenebilir.

3. Okul müdürlerine göre öğretmenlerin etik liderliğe bakış açıları ve okulda yaşanan çatışmada yaklaşımlarını belirlemeye yönelik bir çalışma yapılabilir.

4. Etik liderlik ve çatışma yaklaşımı ile ilgili ortaokul, lise ve üniversitelerde de çalışmalar yapılabilir.

5. Okul müdürleri için etik kodlar belirlenebilir, etik liderlik ilkeleri rehberi oluşturulabilir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Altıntaş, T. (2007). *İş doyumu ve çatışma çözme stillerini etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Arslan, H. (2010). Ahlâkın evrenselliği açısından İslâm ve modernizm. *İ. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2) 41-60.
- Arslantaş, İ.H. (2012). Okul müdürlerinin çatışma çözümede yapıcı – yıkıcı olmaları ile öğretim liderliği arasındaki ilişki. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 34,231
- Arslantaş, İ. H. ve Özkan, M. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetimi yaklaşımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 20.(2) . 555-570
- Aydın, İ. (2012). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik* (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2013). *Eğitim ve öğretimde etik* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi, Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler; Örgütsel Davranış* (9.Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.
- Aydın, M. (1989). Türkiye diyanet vakfı islam ansiklopedisi. 2, (2), 10-15.
- Akarsu, B. (1965). Ahlak öğretileri. Mutluluk ahlakı. İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fak. Yayın No:1144.
- Aytaç, T. (2003). *Post-modern eğitim yöneticisi. 21. yüzyıl eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sempozyumu*. (16-17 Mart 2002): Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Ankara Üniversitesi Basımevi Isbn: 975-482-596-3
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (2.Baskı). Ankara: A Pegem Akademi.

- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri. Yönetmel Davranış* (3.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Üniversite Basımevi.
- Çelikten, M. (2004) okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri İli Örneği.
Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 2, 91-118
- Çoğaltay, N. (2010). *Türkiye genelinde ceza infaz kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyum algıları*(Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van).
- Çağrııcı, M. (1989). *Türkiye diyanet vakfı islam ansiklopedisi*. 2,1-3
- Çekin, A. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarında tasavvuf öğretimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(1),140-151.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü. Ankara: Anı.
- Doğan, M. (2006). Etik liderlik. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*.
www. google .com, Erişim tarihi: 11.01.2013.
- Erdem, M. (2008). *Öğretmenlere göre kamu ve özel liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi*(Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Erdem, M. ve Uçar. H. İ. (2013). Öğretmenlere Göre İlköğretimde Öğrenen Örgüt Algısı Ve Öğrenen Örgütün Örgütsel Bağlılığa Etkisi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(3),1515-1534.

- Erdoğan, Ç. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin etik davranışları* (Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).
- Ergüden, Y. (2003). Kamu Yönetimi ve Etik Değerler. *Dünya Gazetesi*, 11.07.2003. Günler Kuruluşlar/ Dünya Etik Günü/Kamu Yönetimi Etik Değerler.html. Adresinden 09 Ocak 2014'te alınmıştır.
- Ertürk, M. (1994). Organizasyonlarda Çatışma, Çatışma Nedenleri, Çatışmanın Yöntemi ve Erciyes Üniversitesinde Bir Anket Uygulaması. *Erciyes Üniversitesi İBF Dergisi*, 11,121-147.
- Gülcan, G. M., Kılıç, A. ve Çağatay, O. Ç. (2012) . İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal Of Turkish Educational Sciences*.10 (1), 123-142.
- Gültekin, M. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya).
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri* (Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).
- Gümüşeli, A. İ. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki*. Y.T.Ü. Fen Edeyat Fak.İstanbul.
- Güneş, A. (2008). *Okul müdürlerinin çatışma yönetimi ile yönetim stilleri arasındaki farklar* (Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).
- Helvacı, M. A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeyleri. *Zfwf.Zeitschrift Für Die Welt Der Türken.Journal Of World Of Turks*. 2(1),391

- İnal, C. H., Günay, S., (1993). *Olasılık ve matematiksel istatistik*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fak.Yayınları.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asıl Yayıncılık.
- Kılıç, S. (2006). *Özel okul öğretmenlerinin çatışma yaklaşımları ile çatışmayı yönetme stilleri* (Yüksek Lisans Tezi ,Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).
- Karip, E. (2013). *Çatışma yönetimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Karasar, N. (2011). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karaköse , T. (2007). Okul yöneticilerinin etik liderliği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 338.
- Kaya, O. (1998). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarında çıkan çatışmaları yönetme biçimleri* (Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu).
- Kaya, T. (2008). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim yöntemlerini kullanma sıklıkları ve bu yöntemlerin etkinliğine ilişkin öğretmen algıları* (Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli).
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği* (8.Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Küçükkaraduman, E. (2006). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Kurul, N. (2012). *Kapitalizmin felsefi temelleri: İnsan doğasının liberal kavrayışı ve eğitim üzerine düşünceler*. İnternet erişim. academia edu. Adresinden 09 Ocak 2014'te alınmıştır.

- Memduhoğlu, M. H. (2007). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye’de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi* (Doktora tezi, Ankara Üniversite- si, Ankara).
- M.E.B. (2013). *Ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Nuttall, J. (2011). *Ahlak üzerine tartışmalar etiğe giriş*. (Çev. A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Ocak. H. (2011). Bir ahlak felsefesi problemi olarak erdem kavramına yüklenen anlamın ilkçağ’dan ortaçağ’a evrimi. *Felsefe Ve Sosyal Bilimler Dergisi*. 11, 79-101.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (2. baskı). Eskişehir:Kaan Yayıncılık.
- Özdemir,T.Y. (2013) .Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre il/ilçe milli eğitim müdürlükleri yöneticilerinin etik liderlik davranışları. *The Journal Of Academic Social Science Studies International Journal Of Social Science* . 6 (3), 509-527.
- Özgan, H. (2007). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi* (Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep).
- Öztürk, O. (2012). Ahlak olgusunun kaynağı nedir ? *Hicran, Kültür Sanat ve Edebiyat dergisi*. hhh: // www. hicran. Hicran dergisi. Com / konuk-yazilar/ahlak-olgusunun-kaynagi-nedir.html. Adresinden 08 Ocak 2014 ’te alınmıştır.
- Rahim, M. A. (1992). *Managing Conflict in Organizations*. Praeger, Connecticut
- Rogers, R. A. P, (1911). A Short History of Ethics. (Çev. Macmillan, 1937).
- Sezgöl, İ. (2010). Liderlik ve etik: Geleneksel, modern ve postmodern liderlik tanımları bağlamında bir değerlendirme. *Toplum Bilimleri Dergisi*. sayı: 4(7), 239-251.

- Sungur, D. (2008). *Eskişehir ili Yenikent eğitim bölgesi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin çatışma yönetimi yaklaşımlarına ilişkin algıları* (Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir).
- Şahin, A. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya).
- Şentürk, N. (2006). *İlköğretim okullarında yaşanan çatışma türleri ve yöneticilerin izledikleri çözüm yöntemleri* (Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne).
- Turhan, M.(2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ).
- Türnüklü, A. (2005). Lise yöneticilerinin çatışma çözüm strateji ve taktiklerinin sosyal oluşturmacılık kuramı perspektifinden incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 42, 255-278.
- Ural, A. (1997). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetme yöntemleri* (Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu).
- Uysal, İ. (2004). *Örgütsel çatışma yönetimi ve Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası'na yönelik bir uygulama* (Uzmanlık Yeterlilik Tezi, Türkiye Cumhuriyeti Merkez Bankası, İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, Ankara).
- Yağcıoğlu, B. D. (1997). *Örgütlerde çatışma düzeyleri ve çatışmanın ele alınış stilleri* (Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir).
- Yaran, C. S. (2011). *İslam Ahlak Felsefesine Giriş*. İstanbul: Dem Yayıncılık.
- Yayla, A. (2005). Eğitim kavramının etik açıdan analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2,(1).

- Yaylacı, A. F. (2001). İlköğretim Okulları İçin Etik Program Önerisi. İstanbul. [www.google .com](http://www.google.com). Adresinden 08 Ocak 2014 'te alınmıştır.
- Yılmaz, E. (2005). Etik liderlik ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Denizli XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü , Konya).
- Warburton, N. (2000). *Felsefeye giriş*. (Çev, Cevizci, A.). İstanbul: Engin Yay.44.

EKLER

Etik Liderlik Ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği

Saygıdeğer Öğretmenim,

Elinizdeki ölçme araçları, okul müdürlerinin “**Etik Liderlik Davranışı İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki**”yi ortaya koymayı amaçlayan bir araştırmaya veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Toplanan veriler toplu bir şekilde analiz edileceği için adınızı yazmanıza gerek yoktur. Ayrıca veriler yalnızca araştırma amaçlı olarak kullanılacak olup; herhangi bir kişi veya kuruma verilmeyecektir. Anket sorularına içten yanıt vermeniz geçerli ve güvenilir veri toplama bakımından önem arz etmektedir.

Ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik değişkenlere, ikinci bölümde **Çatışma Yönetim Stratejileri**, üçüncü bölümde ise **Etik Liderlik Davranışı Ölçeğine** ilişkin sorular yer almaktadır. Ölçme aracına verdiğiniz içten yanıtlar ve değerli katkılarınız için çok teşekkür eder ,saygılar sunarım.

Mehmet KONAK
Batman Merkez Atatürk Anadolu Lisesi Müdürü
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Lisans Öğrencisi
Mail adres: m.konak123@gmail.com

I. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıda size uygun olan seçeneklerden bir tanesini (X) şeklinde işaretleyiniz

1. Cinsiyetiniz : Erkek () ; Kadın ()
2. Meslek kıdeminiz:
3. Bu okuldaki hizmet süreniz:.....
4. Öğrenim durumunuz: Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans ()
5. Okulunuzdaki öğretmen sayısı:.....

II. BÖLÜM
ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Madde No	Aşağıda, mesleğinizi yaparken yaşadığınız anlaşmazlık durumlarında nasıl davrandığınızla ilgili ifadeler bulunmaktadır. Anlaşmazlık durumlarında nasıl davrandığınız düşünerek sorulara (X) işareti koyarak cevaplayınız.	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Hepimizce kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu bizlerle birlikte incelemeye çalışır.					
2	Ekonomik, toplumsal ve ruhsal ihtiyaçlarımızı karşılamaya çalışır.					
3	Kötü duruma düşmekten kaçınmak için bizlerle anlaşmazlıklarını açığa vurmamaya çaba gösterir.					
4	Ortak bir karara ulaşabilmek için fikirlerini bizimkilerle birleştirmeye çalışır.					
5	Bir soruna hepimizin beklentilerini karşılayacak çözümler bulmak için bizlerle birlikte çalışmaya çaba gösterir.					
6	Bizlerle görüş ayrılıklarını açıkça tartışmaktan kaçınır.					
7	Bir çıkmazı çözmek için orta bir yol bulmaya çalışır.					
8	Fikirlerini kabul ettirmek için bizlere baskı yapar.					
9	Kendi lehine karar çıkartmak için yetkisini kullanır.					
10	İsteklerimizi dikkate alır.					
11	İsteklerimizi koşulsuz benimser.					
12	Bir sorunu birlikte çözmek için bizlerle tam bir bilgi alışverişi yapar.					
13	Bizlere ödün verir.					
14	Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için orta bir yol önerir.					
15	Bir uzlaşma sağlanabilmesi için bizlerle görüşür.					
16	Bizlerle anlaşmazlıktan kaçınmaya çalışır.					
17	Bizlerle karşılaşmaktan kaçınır.					
18	Kendi lehine karar çıkarmak için bilgi ve becerilerini kullanır.					
19	Bizim önerilerimize uyar.					
20	Bir uzlaşma sağlamak için pazarlık yapar.					
21	Sorunun kendini ilgilendiren yönünü sıkı takip eder.					
22	Sorunun mümkün olan en iyi şekilde çözülebilmesi için tüm endişelerimizin açığa çıkmasına çaba gösterir.					
23	Hepimizce kabul edilebilecek kararlara ulaşabilmek için bizlerle işbirliği yapar.					
24	Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir.					
25	Rekabet gerektiren bir durumda gücünü kullanır.					
26	Kırgınlığı önlemek için bizlerle görüş ayrılığını açığa vurmaz.					
27	Bizlere nahoş sözler söylemekten kaçınır.					
28	Bir sorunun gerektiği şekilde anlaşılabilmesi için bizlerle anlaşmaya çaba gösterir.					

SIRA	<p style="text-align: center;">ETİK LİDERLİK ÖLÇEĞİ (ELÖ)</p> <p>Aşağıda çalıştığınız okulun yöneticisiyle ilgili olabilecek bazı ifadeler yer almaktadır. Sizden istenilen, bu ifadeleri okuyarak söz konusu ifadelerinin sizin üstünüze ne derecede uyduğunu değerlendirmenizdir. Ölçekler “Tamamen Katılıyorum” seçeneğinden “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğine doğru sıralanmıştır. Tamamen Katılıyorum(1); Katılıyorum (2);Fikrim Yok (3); Katılmıyorum(4); Kesinlikle Katılmıyorum (5).</p>	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim Yok	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	OKULUNUZUN YÖNETİCİSİ;					
1.	Öğretmenleri teşvik eder.					
2.	Kendi düşüncelerini, sevgiyi temel alan yaklaşımla yaymaya çalışır.					
3.	Geleceğe dönük somut hedefler koyar.					
4.	Kendi işlerini sorumluluk duygusu içerisinde yapar					
5.	Kendi kendini değerlendirebilir.					
6.	Hatalarını kabul eder.					
7.	Bencil davranışlar sergilemez.					
8.	Öğretmenlerin yaratıcılığının ortaya çıkması için, uygun ortam hazırlar					
9.	Öğretmenlere adaletli davranır.					
10.	Öğrenme konusunda isteklidir.					
11.	Çözümler üretmede sistemli yaklaşır.					
12.	Öğretmenlerin farklı düşünebileceğini kabul eder.					
13.	Tartışmalara yapıcı ve anlayışlı katılır.					
14.	Doğru sözlüdür.					
15.	Dürüst davranır.					
16.	Olaylar karşısında cesaretli davranır.					
17.	Sabırlıdır.					
18.	Öğretmenlerin başarısını, adaletli bir şekilde ödüllendirir.					
19.	Alçak gönüllüdür.					
20.	Okulun kurallarını doğru bir şekilde oluşturur.					
21.	İnsanlara eşit davranır.					
22.	Tüm öğretmenlere sevgiyle davranır.					
23.	Öğretmenlere şefkatle yaklaşır.					
24.	Tüm koşullarda gerçeği söyler.					
25.	İfadeleri gerçeğe yakındır.					
26.	Faaliyetleri gerçeklik ilkesine göre yapar.					
27.	Etrafındaki insanlara saygı gösterir.					
28.	Bireysel hakları korur.					
29.	İçinde bulunduğu toplumun değerlerine saygı gösterir.					
30.	Politik konularda kazanç sağlamaya yönelik çalışmalarda bulunmaz.					
31.	Dini konularda fayda amaçlı faaliyetlerde bulunmaz.					
32.	Ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı faaliyetlerde davranmaz.					

33.	Tartışmalar için özgür ortamlar yaratır.					
34.	Mesleki sorumluluklarını dürüstlük duygusu içerisinde yapar.					
35.	Okulda ortak alınan kararları, etkili biçimde uygular.					
36.	Mesleki etkinliğini artırmaya yönelik çaba içerisindedir.					
37.	Okulda yapılan işlerde ölçüyü belirler.					
38.	Kötü sayılabilecek alışkanlıklara sahip değildir.					
39.	Öğretmenler arasında ara bozucu değildir.					
40.	Merhametlidir.					
41.	Öğretmenlere içten davranır.					
42.	Öğretmenleri, sahip oldukları kişisel özelliklerinden dolayı yargılamaz					
43.	Yapılan hizmetlerden dolayı insanlara minnet duygusu besler.					
44.	Davranışlarının sınırlarını bilir.					

Ölçek Uygulama İzni

T.C.
BATMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 52499748/774.01/1503139
Konu: Anket Uygulaması

25/06/2013

VALİLİK MAKAMINA
(Millî Eğitim Müdürlüğü)
BATMAN

İLGİ: Mehmet KONAK' ın .24.06.2013 tarihli dilekçesi

Van 100. Yıl Üniversitesinde Eğitim Yönetimi, Teftiş Planlama Ekonomisi alanında yüksek lisans yapan Atatürk Anadolu lisesi Müdürü Mehmet KONAK' ın 2012-2013 Eğitim Öğretim yılı seminer döneminde ilkokul öğretmenlerine Etik Liderlik Davranış ve çalışma yönetimi stratejileri konulu anket uygulamak isteği ile ilgili dilekçesi ekte sunulmuştur.

Adı geçenin 25-28 Haziran 2013 tarihleri arasında ilkokul öğretmenlerine yönelik anket uygulama çalışmalarının yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Uygun Görüşle arz ederim

M.Ali ATALAY
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Fahrettin ÖZTÜRK
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
25/06/2013

Şerif AKBOĞA
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Ziya Gökalp Mah.1706 Sok. MERKEZ BATMAN
E-Posta Adresi: www.batman@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: İzzettin AYDIN V.H.K.İ.
Tel: (0 488) 213 27 20

Ölçek Uygulanan Okullar Ve Öğretmen Sayıları

KURUM	OKUL ADI	ÖĞRETMEN SAYISI		
		E	K	T
İlkokul	19 Mayıs İlkokulu	10	16	26
İlkokul	50. Yıl İlkokulu	12	17	29
İlkokul	Adem İkkılıç İlkokulu	14	14	28
İlkokul	Atatürk İlkokulu	9	20	29
İlkokul	Bağlar İlkokulu	17	18	35
İlkokul	Balıncı İlkokulu	3	7	10
İlkokul	Batman İlkokulu	10	17	27
İlkokul	Cumhuriyet İlkokulu	19	21	40
İlkokul	Fatih İlkokulu	14	15	29
İlkokul	Gap İlkokulu	22	15	37
İlkokul	Gültepe İlkokulu	15	8	23
İlkokul	İMKB Belde İlkokulu	25	18	43
İlkokul	İ. M. K. B. İlkokulu	15	14	29
İlkokul	Karatay İlkokulu	17	21	38
İlkokul	Kıbrıs Şehitleri İlkokulu	19	12	31
İlkokul	Kültür İlkokulu	27	20	47
İlkokul	Mehmet Akif İlkokulu	5	11	16
İlkokul	Mehmet Emin Şimşek İlkokulu	13	12	25
İlkokul	Mehmetçik İlkokulu	4	6	10
İlkokul	Metin Bostancıoğlu İlkokulu	14	12	26
İlkokul	Milli Eğitim Vakfı İlkokulu	13	12	25
İlkokul	Mobil İlkokulu	6	6	12
İlkokul	Necat Nasıroğlu İlkokulu	13	13	26
İlkokul	Petrol İlkokulu	11	16	27
İlkokul	Petrol Ofisi İlkokulu	19	16	25
İlkokul	Sabri Ülker İlkokulu	7	13	20
İlkokul	Sakarya İlkokulu	12	21	33
İlkokul	TOKİ Dumlupınar İlkokulu	16	17	33
İlkokul	TOKİ Kazım Karabekir İlkokulu	2	15	17
İlkokul	TPAO 100. Yıl İlkokulu	37	17	54
İlkokul	Tüpraş İlkokulu	11	22	33
İlkokul	T. O.B. B. İlkokulu	14	10	24
İlkokul	Vakıfbank İlkokulu	12	14	26
İlkokul	Vali Aydın Arslan İlkokulu	12	9	21
İlkokul	Vali Zeki Şanal İlkokulu	20	8	28
İlkokul	Yavuz Selim İlkokulu	13	16	29
İlkokul	Yeni Mahalle İlkokulu	23	7	30
İlkokul	Yunus Emre İlkokulu	12	10	22
İlkokul	Zübeyde Hanım İlkokulu	15	17	32
İlkokul	Aydıncık İlkokulu	2	13	15
İlkokul	Binatlı İlkokul	4	14	18
İlkokul	Demiryol İlkokulu	17	9	26
İlkokul	Zorköy İlkokulu	12	19	31
Toplam		587	608	1195

ÖZGEÇMİŞ

MEHMET KONAK

Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi:10.02.1975

Doğum Yeri: Özler

Medeni Durumu: Evli

Eğitim:

Lisans:1997-2001 Yılları Arasında Selçuk Üniversitesi. Fen Edebiyat
Fakültesi. Türk Dili Ve Edebiyatı Bölümü.

Yüksek Lisans: 2011-2014 Yılları Arasında 100. Yıl Üniversitesi Eğitim
Bilimleri, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ve Ekonomisi
Anabilim Dalı.

Çalıştığı Kurumlar:

2001-2004:Batman Merkez Hürriyet İlköğretim Okulu Türkçe
Öğretmeni.

2004-2005: Batman Gazi Lisesi Edebiyat Öğretmeni.

2005-2010: Batman Gazi Lisesi Müdür Yardımcısı.

2007- 2010: Batman Gazi Yatılı Bölge İlköğretim Okulu Müdür Vekili.

2010- 2014: Batman Atatürk Anadolu Lisesi Müdürü.