

İLKOKULLARDAKİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
OKUL KÜLTÜRÜ İLE YÖNETİCİLERİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Beyza HİMMETOĞLU

(Yüksek Lisans Tezi)

Haziran 2014

İLKOKULLARDAKİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL KÜLTÜRÜ İLE
YÖNETİCİLERİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

Beyza HİMMETOĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Coşkun BAYRAK

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Haziran 2014

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Beyza HİMMETOĞLU "İlkokullardaki Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Kültürü ile Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi" başlıklı tezi 13.05.2014 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr.Coşkun BAYRAK	
Üye	: Prof.Dr. Esmahan AĞAOĞLU	
Üye	: Doç.Dr.Berrin BURGAZ	

Prof.Dr. Esra CEYHAN
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

İLKOKULLARDAKİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL KÜLTÜRÜ İLE YÖNETİCİLERİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Beyza HİMMETOĞLU
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programı
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Haziran, 2014

Danışman: Prof. Dr. Coşkun BAYRAK

Okul yöneticisinin kullandığı çatışma yönetimi stili ile okul kültürü arasında bir ilişki olup olmadığını, varsa bu ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu temel amacın yanı sıra öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, çalıştıkları okuldaki görev yapma süresi ve branş gibi kişisel özellikleri ile okul kültürüne ve okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini Eskişehir ili merkez ilçeleri Tepebaşı ve Odunpazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı resmi ilkokullarda görev yapan 1519 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarının evrene genellenebilirliğini arttırmak için örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Gönderilen veri toplama araçlarının 831 (%54,7)'inden kullanılabilir veri elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen ve 3 bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümü, araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek için hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümü “Okul Kültürü Ölçeği”nden, üçüncü bölümü ise “İlkokul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği”nden oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin çözümlenmesinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizi sırasında betimleyici istatistikler, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi uygulanmıştır. Analizlerden önce uygulanan istatistiksel tekniklerin varsayımlarının karşılanmasına dikkat edilmiştir. Varyans analizi sonucunda bağımsız değişken düzeyleri arasında gözlenen farklılıkların kaynağını belirlemek için Tukey çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesi sonucunda elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır: Araştırmaya katılan öğretmenler; yöneticilerinin demokratik/uzlaşmacı stili otoriter/ilgisiz stilden daha fazla kullandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine yönelik görüşlerinin yaşlarına, öğrenim durumlarına, kıdemlerine, çalıştıkları okuldaki görev sürelerine ve branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ancak cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşlerinin veri toplama aracının tamamı ve alt boyutları açısından güçlü fakat geliştirilmesi gereken bir kültüre işaret ettiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin, okul kültürüne yönelik görüşlerinde yaşlarına, öğrenim durumlarına ve kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamış; cinsiyetlerine, çalıştıkları okuldaki görev sürelerine ve branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul kültürü ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ile ilkökul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinden otoriter/ilgisiz stil arasında olumsuz yönde düşük veya orta düzeylerde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul kültürü ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ile ilkökul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinden demokratik/uzlaşmacı stil arasında olumlu yönde orta ve yüksek düzeylerde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın temel amacına ilişkin bulgulara dayalı olarak; okullarda öğretmenler arasında amaç birliğinin, olumlu ve açık bir işbirliği-iletişim ortamının oluşturulması ve öğretmenlerin birbirleriyle olan paylaşımlarının arttırılarak okula olan bağlılıklarının yükseltilmesi için okul yöneticilerinin okullarda yaşanan çatışmalarda demokratik ve uzlaşmacı tutum ve davranışlar sergilemeleri önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çatışma Yönetimi Stilleri, Okul Kültürü, İlkokul Öğretmenleri

ABSTRACT

EVALUATING THE RELATIONSHIPS BETWEEN SCHOOL CULTURE and CONFLICT MANAGEMENT STYLES OF PRIMARY SCHOOL ADMINISTRATORS ACCORDING TO OPINIONS of PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Beyza HİMMETOĞLU

Department of Educational Sciences
Graduate School Of Educational Sciences,
Educational Administration, Supervision, Planning and Economics
Anadolu University
Institute of Educational Sciences

June, 2014

Advisor: Prof. Dr. Coşkun BAYRAK

The main aim of this study is to examine whether a relationship between the preferred conflict management style of school administrators and school culture exists and if so, defining the direction and level of this relationship. In accordance with the main goal of the study, it is also aimed to examine whether significant differences between teachers' demographic features such as gender, age, educational background, seniority, working years at the school and branch and their opinions about school culture and conflict management styles of administrators exist or not.

The study has been designed as a relational screening model. Target population of the study consists of 1519 primary school teachers who work at general primary schools affiliated to the directorate of national education of Tepebasi and Odunpazari central counties in Eskisehir. To increase generalizability of results of the study, any sampling method wasn't used. The analysis were made with 831 (%54,7) data which gathered by data collection tools. To gather data, a data collection tool which was developed by the researcher, consisting of 3 sections was used. The first section of the data collection tool has the questions which were prepared to define the demographics of participant teachers according to the sub-goals of the study. Second and third section

of the data gathering tool consists of “School Culture Scale” and “School Administrators’ Conflict Management Scale” respectively.

SPSS 22.0 packet program was used to analyze the data gathered by data collection tool. The data were analyzed by using independent sample t-test, one way ANOVA and Pearson correlation. Before applying statistical techniques, the assumptions of these techniques were investigated. Tukey multi-comparison analysis was used to define the differences detected between independent variable levels with the ANOVA.

The results of the study are as the followings: According to the participant teachers, school administrators prefer to use democratic/compromising style rather than authoritarian/indifferent style. It is concluded that there aren’t any significant differences between opinions of participant primary school teachers related to school administrators’ conflict management styles and their ages, educational backgrounds, seniorities, working years at school and branches. However there is a significant difference according to their genders. It is seen that participant teachers have positive opinions on school culture and its sub-dimensions. It is concluded that there aren’t any significant differences between opinions of participant primary school teachers related to school culture and their ages, educational backgrounds and seniorities. However there are significant differences according to their genders, working years at schools and branches. It is seen that there are negative, weak or moderate and significant relationships between the opinions of the teachers on total and dimensions of the school culture scale and authoritarian/indifferent style. Also, it is seen that there are positive, moderate or strong and significant relationships between the opinions of the teachers on total and dimensions of the school culture scale and democratic/compromising style.

In parallel with the findings based on the main purpose of the study, it is suggested that school administrators should have democratic attitudes and behaviors to create unity of purpose, high level of collaboration and communication atmosphere to increase teachers’ sharing with each other and increase their commitment to the school.

Keywords: Conflict Management Styles, School Culture, Primary School Teachers

ÖNSÖZ

Lisansüstü eğitimime devam etme isteğimin beni sürüklediği tez yolculuğu; binlerce soru, öğrenilmesi gerekenler ve baş edilmesi gereken duygu ve düşüncelerle bazen çok karanlık bazen insana ilham veren aydınlıklardan geçtiğim bir yolculuk oldu. Bu yoldaki rehberime, akademik gelişimime çok önemli katkılar sağlayan, tezle ilgili tüm soru ve sorunlarımın cevabı olan, hep daha iyisi için güdüleyen, kendisiyle birlikte çalışma olanağı bulduğum için çok şanslı hissettiğim, her zaman bizleri koruyan ve destekleyen değerli danışmanım Prof. Dr. Coşkun BAYRAK'a tüm emeği ve yardımları için sonsuz teşekkürler. Her zaman güçlü olmayı, düştüğümüz zaman kalkıp devam edebilmeyi öğrendiğimiz, bize hem akademik hem sosyal anlamda destek ve örnek olan sayın hocam Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU'na; değerli katkıları ve dönütlerinden dolayı Doç. Dr. Berrin BURGAZ'a teşekkürlerimi sunuyorum. Sorularıma her zaman sabırla cevap veren, sorunlarıma benimle birlikte çözüm arayan, içten ve samimi önerileriyle kendimi ve yapıcı döntüleriyle tezimi geliştirmeme yardımcı olan hocalarım Yrd. Doç. Dr. Yücel ŞİMŞEK ve Yrd. Doç. Dr. Çetin TERZİ'ye emekleri için teşekkür ediyorum. Değerli görüş ve önerileriyle katkı sağlayan Doç Dr. Adnan BOYACI'ya; farklı bakış açıları sunarak yaşantılarımızı zenginleştiren Yrd. Doç. Dr. Müyesser CEYLAN'a; alana ilişkin sahip olduğum bilgi ve tecrübeleri edinmemi sağlayan, akademik yeterliklerimin gelişmesine katkı sağlayan hocalarım Yrd. Doç. Dr. Esra TURHAN, Yrd. Doç. Dr. Turan Akman ERKILIÇ ve Yrd. Doç. Dr. Eren KESİM'e; kapısını her çaldığımda yardımlarını esirgemeyen, verilerimin analizi aşamasında önemli katkılar sunan Doç. Dr. Yavuz AKBULUT'a; veri toplama sürecini kolaylaştırmak için yardımlarını esirgemeyen Tepabaşı ve Odunpazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine ve çalışanlarına; tez sürecinde ihtiyaç duyduğum desteği benden esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Nihal TUNCA, Arş. Gör. Seda YILMAZ, Arş. Gör. M. Fatih KARACABEY, Arş. Gör. A. Rıfat KAYIŞ ve Arş. Gör. S. Ahmet SATICI'ya ayrı ayrı teşekkür ediyorum.

Hayatımın son 6 yılında yaptığım ve yaşadığım tüm iyi ve güzel şeylerde sonsuz emeği olan, tez sürecindeki tüm kötü ruh hallerimde beni yeniden ayağa kaldıran, kaldığım yerden devam etmem için benden çok çabalayan İlhan ATAY'a teşekkürlerimi sunuyorum. Yüksek lisansın her aşamasında birlikte benzer sıkıntıları çektiğimiz,

eksiklerimi görmem ve kendimi geliştirmem konusunda her zaman yardımcı olmaya çalışan, işbirliği içinde uyumla çalıştığımız değerli çalışma arkadaşım Arş. Gör. Damla AYDUğ'a, gergin ve stresli her anımda bana destek olmaya çalışan oda arkadaşım Arş. Gör. Ceyhun KAVRAYICI'ya samimi dostluğu ve değerli katkıları için teşekkürlerimi sunuyorum.

Verdiğim her türlü kararda arkamda duran, beni ben yapan her şeyi borçlu olduğum, sahip olduğum her şeyde benden fazla emeği olan, üzüntü ve sevinçlerimi benden daha fazla sahiplenen annem Nimet HİMMETOğLU ve babam İnce Ali HİMMETOğLU'na; benim kendisine vermem gereken manevi desteği çoğu zaman bana kendisi vermek zorunda kalan kardeşim Ceren HİMMETOğLU'na bir kez de burada teşekkürerimi ediyorum.

Beyza HİMMETOğLU

Haziran, 2014

ÖZGEÇMİŞ

Beyza HİMMETOĞLU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans: 2010 Çukurova Üniversitesi

İngilizce Öğretmenliği Bölümü

Lise: 2005 Kozan Anadolu Lisesi

İş

2010-2011 Harran Üniversitesi, Okutman, Şanlıurfa

2011-2012 Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Araştırma Görevlisi,
Kahramanmaraş

2012- Halen Anadolu Üniversitesi, Araştırma Görevlisi, Eskişehir

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Kozan/ADANA– 1988 Cinsiyeti: Kadın Yabancı Dili: İngilizce

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vii
ÖZGEÇMİŞ	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
Çatışma Kavramı ve Örgütsel Çatışma	5
Çatışma ve Örgütsel Çatışma	6
Çatışma Tanımlarının Ortak Özellikleri	8
Örgüt Kuramları Açısından Çatışma	9
Klasik Örgüt Kuramlarında Çatışma	9
Neo-Klasik Örgüt Kuramlarında Çatışma	10
Modern Örgüt Kuramlarında Çatışma	10
Çatışma Süreci.....	11
Potansiyel Zıtlaşma ve Uyumsuzluk Evresi	11
Kavrama ve Kişiselleştirme Evresi.....	13
Çatışma Yönetimi Stilini Belirleme Evresi	13
Davranış Evresi.....	13
Sonuç Evresi	14
Çatışmanın İşlevsel ve İşlevsel Olmayan Sonuçları.....	14
Çatışmaların İşlevsel Sonuçları	16
Çatışmaların İşlevsel Olmayan Sonuçları.....	17
Çatışmanın Kaynakları	18
Bireysel Farklılıklar	19
İletişim (Algısal Farklılıklar).....	19
Örgüt Yapısı.....	20
Çatışma Türleri.....	24

Birey İçi Çatışmalar	25
Bireyler Arası Çatışmalar	26
Grup İçi Çatışmalar.....	26
Gruplar Arası Çatışmalar	26
Örgütler Arası Çatışmalar	27
Çatışma Yönetimi.....	27
Çatışma Yönetimi Süreci	28
Çatışma Yönetimi Stilleri	29
Çatışma Yönetiminde Uygun Stilin Seçimi.....	35
Okullarda Çatışma Yönetimi.....	39
Çatışma Yönetimi ve Örgüt Kültürü	40
Kültür ve Örgüt Kültürü Kavramı.....	41
Kültür.....	42
Örgüt Kültürü	43
Örgüt Kültürü Türleri.....	45
Örgüt Kültürünün Ögeleri ve Bu Ögelerin Sınıflanması.....	47
Örgüt Kültürünün Özellikleri ve İşlevleri.....	54
Ouchi'nin Örgütsel Kontrol Mekanizması	56
Cameron ve Quinn'in Örgüt Kültürü Modeli	57
Harrison ve Handy'nin Örgüt Kültürü Sınıflaması.....	59
Diana Phesey'in Örgüt Kültürü Modeli.....	60
Deal ve Kennedy'nin Örgüt Kültürü Modeli	62
Okul Kültürü.....	64
Okul Kültürünün Tanımlanması	65
Okul Kültürünün Türleri	69
Okul Kültürünün Oluşturulması ve Yönetilmesi.....	71
Çatışma Yönetimi Stilleri ve Okul Kültürüne İlişkin Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	73
Araştırmanın Amacı	85
Araştırmanın Önemi.....	86
Araştırmanın Sınırlılıkları	87
Tanımlar	88

İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM	89
Araştırma Modeli	89
Evren ve Örneklem	89
Araştırmanın Örneklemine Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri	91
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	91
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları	92
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları ...	93
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımları	93
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Görev Yapma Sürelerine Göre Dağılımları.....	94
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları.....	95
Veri Toplama Araçları	96
Okul Kültürü Ölçeğinin Geliştirilmesi	97
İlkokul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	102
Verilerin Toplanması	106
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	106
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR ve YORUMLAR.....	110
İlkokul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeğinin Boyut ve Maddelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	110
İlkokul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	110
İlkokul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeğinin Boyutlarını Oluşturan Maddelerin İncelenmesi	112
İlkokul Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	115
İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	115
İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .	116
İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	118
İlkokul Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .	120

İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillere İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	122
İlkokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillere İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .	124
Okul Kültürü Ölçeğinin Boyut ve Maddelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	125
Okul Kültürünün Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	125
Okul Kültürü Ölçeğinin Boyutlarını Oluşturan Maddelerin İncelenmesi	127
İlkokul Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine Göre Okul Kültürüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar	132
İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Okul Kültürüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	132
İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Okul Kültürüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	134
İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Kültürüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	136
İlkokul Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Okul Kültürüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	139
İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Okul Kültürüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar	142
İlkokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Okul Kültürüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	146
İlkokullardaki Okul Kültürü ve Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stilleri Arasında Bir İlişki Bulunup Bulunmadığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	147
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ ve ÖNERİLER.....	151
Sonuçlar.....	151
Öneriler	155
Uygulayıcılara Öneriler	155
Araştırmacılara Öneriler	156
KAYNAKÇA.....	157
EKLER.....	176

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: <i>Alanyazında Çatışma Türlerine İlişkin Yapılan Sınıflamalar</i>	24
Tablo 2: <i>Çatışma Yönetimi Stillerini Sınıflandıran Modeller</i>	30
Tablo 3: <i>Çatışma Yönetimi Stillerinin Kullanılmasının Uygun Olduğu Durumlar</i>	36
Tablo 4: <i>Schein'in Örgütsel Kültür Düzeyleri ve Bunlar Arasındaki Etkileşimin Yönü</i>	48
Tablo 5: <i>Örgüt Kültürünün Uygulamaya Dönük Öğeleri</i>	50
Tablo 6: <i>Araştırma Evreni</i>	90
Tablo 7: <i>Araştırmanın Çalışma Evreni</i>	90
Tablo 8: <i>Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları</i>	91
Tablo 9: <i>Öğretmenlerin Yaş Aralıklarına Göre Dağılımları</i>	92
Tablo 10: <i>Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları</i>	93
Tablo 11: <i>Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımları</i>	94
Tablo 12: <i>Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Dağılımları</i>	95
Tablo 13: <i>Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları</i>	95
Tablo 14: <i>Okul Kültürü Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Faktör Yükleri, Güvenilirlik Düzeyleri ve Toplam Varyansı Açıklama Oranları</i>	100
Tablo 15: <i>İlkokul Yöneticilerinin Çatışma Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Faktör Yükleri, Güvenilirlik Düzeyleri ve Toplam Varyansı Açıklama Oranları</i>	104
Tablo 16: <i>Ölçek Seçenekleri ve Bunlara İlişkin Puan Aralıkları</i>	105
Tablo 17: <i>Veri Toplama Araçları ve Boyutların Göre Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları</i>	107
Tablo 18: <i>İlkokul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri</i>	110
Tablo 19: <i>Otoriter/İlgisiz Boyutu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri</i>	112
Tablo 20: <i>Demokratik/Uzlaşmacı Boyutu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri</i>	113
Tablo 21: <i>İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları</i>	115

Tablo 22: İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri	117
Tablo 23: İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.	117
Tablo 24: İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri	119
Tablo 25: İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	119
Tablo 26: İlkokul Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri	121
Tablo 27: İlkokul Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.	121
Tablo 28: İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri	122
Tablo 29: İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Görev Süresine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	123
Tablo 30: İlkokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	124
Tablo 31: Okul Kültürü Ölçeğine ve Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri	125
Tablo 32: Amaç Birliği Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri	127
Tablo 33: İşbirliği-İletişim Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri	129
Tablo 34: Aidiyet Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri	130
Tablo 35: İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Okul Kültürü Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	132
Tablo 36: İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Okul Kültürüne İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri	134

Tablo 37: İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Okul Kültürü Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	135
Tablo 38: İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Kültürüne İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri	137
Tablo 39: İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Kültürü Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	138
Tablo 40: İlkokul Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Okul Kültürüne İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri	139
Tablo 41: İlkokul Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Okul Kültürü Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	140
Tablo 42: İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Okul Kültürüne İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri	142
Tablo 43: İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Okul Kültürü Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	143
Tablo 44: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Okul Kültürünün Aidiyet Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Çoklu Karşılaştırması	145
Tablo 45: İlkokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Okul Kültürü Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	146
Tablo 46: İlkokul Öğretmenlerine Göre İlkokullardaki Okul Kültürü ile İlkokul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları	148

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Çatışma Yönetimi Stillerinin İki Boyutlu Modeli	3
Şekil 2: Çatışma Düzeyi ile Örgüt Performansı Arasındaki İlişki.....	15
Şekil 3: Rahim ve Bonoma Çatışma Yönetimi Modeli	31
Şekil 4: Rekabetçi Değerler Modelini Oluşturan Eksenler ve Örgüt Kültürü Türleri ...	57

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Yönetim kavramının ortaya çıkmasında, insanların belirli amaçları gerçekleştirmek üzere güç birliğine gitmeleri etkili olmuştur. İnsanların bir araya gelerek örgütler oluşturmaları ise örgütsel çabaların yönlendirilmesi ihtiyacını ön plana çıkarmıştır (Ağaoğlu, 2011, s.3). Bu durumda yönetimi, insanların tek başlarına gerçekleştiremeyecekleri amaçlara ulaşabilmek için yürütülen bir grup faaliyeti olarak tanımlamak olanaklıdır (Uygur, 2010, s.3).

Toplumdaki birçok örgütün varlığını sürdürmesine katkıda bulunan ve bu örgütlerin ihtiyaç duyduğu nitelikteki bireyleri yetiştirmekten sorumlu olan örgütsel yapının eğitim örgütleri olduğu söylenebilir. Eğitim örgütleri, amaçlarının büyük bir bölümünü, alt bir eğitim örgütü olan okullar aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Okullar, toplumun eğitim gereksinimlerini karşılamak ve ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmekten sorumlu olan eğitim örgütleri olarak nitelendirilebilir (Taymaz, 2011, s.21-22). Bu anlamda okullar bir takım eğitsel amaçları gerçekleştirmek üzere kurulmuş örgütler olarak nitelendirilebilir. Okul yönetiminin amacı; önceden belirlenmiş olan örgütsel amaçları etkili bir şekilde gerçekleştirmek ve eğitim örgütlerinin bu amaçlar doğrultusunda etkili ve verimli bir şekilde işlemlerini sağlamaktır (Başaran, 2000, s.11).

Okulların örgütsel ve yönetsel amaçlarına ulaşmasını sağlamaktan ve denetlemekten sorumlu olan kişi okul yöneticisidir (Bursalıoğlu, 2010, s.40; Başaran, 2000, s.84). Bu nedenle okulların etkili bir şekilde işlemleri ve amaçlarına etkili bir şekilde ulaşmasından da sorumlu olan kişinin okul yöneticisi olduğunu söylemek olanaklıdır. Etkililik örgütün en baştan belirlenmiş olan amaçlarına ulaşma derecesi olarak tanımlanmaktadır (Barnard, 1983, Akt. Balcı, 2011, s.1; Dağlı, 2000, s.431). Bu anlamda okulların amaçlarını en iyi şekilde yerine getirmesinin etkili bir şekilde yönetilmesine bağlı olduğu söylenebilir. Etkili bir yönetimin temel unsurlarından biri okul içinde çalışan bireylerin işbirliği, eşgüdüm ve iletişim olanaklarını sağlayacak

yapıların kurulması ve bunları olumsuz yönde etkileyecek uyuşmazlıkların ve anlaşmazlıkların ortadan kaldırılmasıdır.

Örgütün amaçlarına ulaşması için girişilen iş ve eylemlerin olumsuz çatışmalarla engellenmesi olasıdır. Bu nedenle yöneticilere; örgütte yaşanan veya yaşanacak çatışmaların olumsuz etkilerini en aza indirmek, olumlu çıktılar elde edilmesine katkı sağlayabilecek çatışmaları desteklemek ve doğru bir şekilde yönetmek gibi sorumluluklar düştüğü söylenebilir (Rahim, 2001, s.14). Yöneticilerin bu sorumluluklarını yerine getirebilmesi için çatışmaların doğası, kaynakları, olası sonuçları ve çözümlenmesine ilişkin stratejiler hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Örgütlerde gerek yöneticiler arasında, gerek çalışanlar arasında gerekse yöneticiler ve çalışanlar arasında yaşanan çatışmalar, yöneticilere önemli sorumluluklar yüklemektedir. Bu sorumluluğunu yerine getirmek isteyen yöneticilere çatışmanın türüne, boyutuna, yoğunluğuna ve olası sonuçlarına uygun bir çatışma yönetimi tarzı benimsemeleri önerilmektedir. Böylelikle bu çatışmalar örgüt için olumsuz çıktılara yol açan yıkıcı öğeler olarak değil; olumlu çıktılara öncülük eden öğeler olarak kullanılabilir (Özdemir, 2012, s.4).

İyi yönetilmediklerinde örgütlerin amaçlarına ulaşmasını engelleyen ve bu amaçlara ulaşması için gerçekleştirilmesi gereken faaliyetleri sekteye uğratan çatışmaların nasıl yönetilmesi gerektiği önemli bir örgütsel ve yönetsel sorun olarak anılabilir (Vickers, 1968, Akt. Rahim, 2011, s.13). Özellikle içinde bulunduğu toplumun kültürünü etkileyen, o toplumun politik ve ekonomik insan gücünü yetiştiren okullarda yaşanan çatışmaların incelenmesi ve bu çatışmaların çözümlenmesine yönelik öneriler getirilmesinin toplumsal düzeyde daha olumlu çıktılar elde edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çatışma kavramı; iki veya daha fazla sayıdaki birey veya grup arasında herhangi bir konuda yaşanan anlaşmazlık, uyuşmazlık veya uyumsuzluk durumlarını içeren etkileşimli bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Koçel, 2005, s.664; Rahim, 2002, s.207). Bireylerin kendilerini, durumlarını, eylemlerini ve davranışlarını diğerleriyle kıyaslamaları sonucu ortaya çıkan uyuşmazlık hali, çatışmayı tanımlamaya yardımcı olabilir (Vasilopoulos, 2000, s.12). Çatışma genel olarak bir arada çalışan bireyler arasında veya gruplar arasında yaşanan sorunlardan kaynaklanmaktadır. Bu sorunlar

çalışma ortamında veya içinde bulunulan ortamda normal işleyişin aksamasına veya tamamen durmasına yol açabilmektedir (Eren, 2008, s.553). Kısacası çatışma, iki taraf arasında yaşanan anlaşmazlık durumu olarak tanımlanabilir (Olaleye ve Arogundade, 2013, s.96).

Bireysel düzeydeki veya örgütsel düzeydeki çatışmaların çözümlenmesinde tercih edilen yöntemler veya çatışmaya verilen tepkiler bireyden bireye, yönetimden yönetime veya örgütten örgüte değişiklik gösterebilmektedir. Çatışmanın çözümlenmesi için tercih edilen yol ve yöntemler çatışmanın nasıl yönetildiğini gösteren işaretler olarak anılmaktadır. Bireylerin çatışma durumuna karşı sergiledikleri yaklaşımlar veya tercih ettikleri yöntemler farklılık gösterebilmektedir. Bireylerin çatışmaları çözümlemek için kullandığı yöntem ve stratejileri açıklamak üzere çok sayıda çalışma yapıldığı ve teoriler geliştirildiği görülmektedir. (Vasilopoulos, 2000, s.4). Örneğin; Thomas (1992, s.266) çatışmaların yönetilmesinde işbirliği, uzlaşma, rekabet, uyma ve kaçınma olmak üzere beş farklı stilden söz etmektedir. Bu stiller bireylerin çatışmaları çözmek için diğerleriyle işbirliği yapma veya yalnızca kendi çıkarlarına yönelik hareket etmeleri şeklinde iki boyutta incelenmektedir. Bu boyutlar ve bu boyutlarda yer alan çatışma yönetim stilleri Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1: Çatışma Yönetimi Stillerinin İki Boyutlu Modeli

Kaynak: Thomas, K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of Organizational Behavior*. 13 (3), s.266.

Şekil 1’de Thomas’ın çatışma yönetimi stillerinin hangi boyutta ne düzeyde yer aldığı gösterilmiştir. Rekabet stilinde kendi çıkarlarına odaklanma yüksekken, işbirliği düşüktür. Kaçınma stilinde hem kendi çıkarlarına odaklanma hem de işbirliği en alt düzeydedir. Uyma stilinde işbirliği yüksek iken, kendi çıkarlarına odaklanma düşüktür. Uzlaşma stilinde kendi çıkarlarına odaklanma ve işbirliği orta düzeydedir. İşbirliği stilinde ise hem işbirliği hem de kendi çıkarlarına odaklanma en yüksek düzeydedir (Thomas, 1992, s.266). Çatışma yönetimi stillerinin temel olarak iki boyutta yer aldığı görülmektedir. Bu boyutlara paralel olarak bu çalışmada incelenen çatışma yönetimi stilleri; bireyin çatışma durumunda karşı tarafın ilgi ve beklentilerini yok saydığı otoriter/ilgisiz stil ve karşı tarafın ilgi ve beklentilerine duyarlı davrandığı demokratik/uzlaşmacı stil diye ikiye ayrılmıştır.

Çatışmayı ortaya çıkaran etmenleri ve bunlarla paralel olarak çatışmaya gösterilen tepkileri etkileyen etmenleri üç başlık altında incelemek olanaklıdır. Bunlar; bireylerden, iletişimden ve örgütsel yapıdan kaynaklanan nedenler olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2012, s.23). Çatışmaya neden olan etmenler incelendiğinde kültürel farklılıkların her bir etmen içinde önemli bir yeri olduğunu söylemek olanaklıdır. Bireylerin kişilik özelliklerinden kaynaklanan çatışmalarda; farklı kültürel yapılardan gelmeleri; duygu ve değerlerinin farklı olması ve bu nedenle olaylara farklı açılardan bakıp farklı tepkiler vermeleri üzerinde durulabilir (Kozan, 1997, s.356). İletişim engellerine bakıldığında mesajı alıp yorumlayan bireyin algısından ve yorumundan kaynaklanan anlaşmazlıkların, yine bireyin sahip olduğu kültürel özelliklerden etkilendiği söylenebilir (Tutar, 2003, s.95-96; Börü, 2007, s.430; Özdemir, 2012, s.32; Şahan, 2006, s.23) . Örgütsel düzeyde yaşanan çatışmalarda ise örgüt kültürünün kendine özgü özellikleri diğer örgütlerle çatışmalar yaşanmasına neden olabilmektedir. Bunun yanında örgütteki baskın kültürel özelliklerin çatışmanın nasıl ele alındığı ve çatışmaya nasıl yaklaşılacağı konusunda önemli bir belirleyici konumunda olduğunu söylemek olanaklıdır.

Örgüt kültürü, örgütün çalışma şeklini ve etkinliklerinin sonucunu etkileyen, örgüt üyeleri tarafından oluşturulan inançlar, değerler, örf ve adetler ile örgüt üyeleri arasındaki ilişkilerin sonuçlarının tamamıdır (Okay, 2000, s.224). Örgüt kültürü, bir örgütü diğerlerinden ayıran normları, örgüt üyeleri tarafından paylaşılan davranış kalıplarını, değerleri, temel varsayımları, öyküleri, tören ve seremonileri ve ortak

anlamları barındıran karmaşık bir olgudur (Santoro ve Gopalakrishnan, 2000, s.304; Kara, 2006, s.2).

Çok sayıda araştırmacı örgüt kültürünün, örgütlerin uzun dönemli etkililiği ve performansı üzerinde güçlü etkileri olduğunu gözlemlemiştir. Yapılan deneysel çalışmalarda, örgüt kültürünün örgüt performansı üzerindeki etkisini ortaya koyan bir dizi sonuca ulaşılmıştır (Cameron ve Quinn, 2006, s.5). Örgütün etkililiğini etkileyen en önemli dinamiklerden birisinin örgüt kültürü olduğunu söylemek olanaklıdır. Örgüt kültürüyle birlikte örgütteki bireylerin kişilik özellikleri, örgütün yapısı, büyüklüğü, işleyişi ve örgütteki iletişimin niteliği gibi değişkenlerden etkilenecek şekilde ortaya çıkan çatışmaların da örgütsel etkililik üzerinde önemli etkileri olduğunu söylemek olanaklıdır.

Bir örgütü diğerlerinden ayıran, örgüte özgün bir kimlik ve kişilik kazandıran öğelerin bir birleşimi olarak nitelendirilebilecek örgüt kültürü, örgütteki tepki ve davranış kalıplarını da şekillendirebilmektedir. Benzer şekilde örgütte çatışma kavramına nasıl bakıldığı ve en önemlisi çatışmaları yönetmek için nasıl bir yol izlendiği de, örgüt kültürünü etkileyen ve şekillendiren etmenlerden biri olarak nitelendirilebilir. Bu çalışma yöneticinin örgütte yaşanan çatışmaları çözmek ve yönetmek için izlediği yolun örgütte paylaşılan değer, inanç, düşünce ve davranış kalıplarını etkileyeceği ve bunlardan etkileneceği düşüncesinden yola çıkmaktadır. Okul kültürü ile okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stili arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak, bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle; çatışma yönetimi ile örgüt ve okul kültürü kavramlarının ayrıntılı bir şekilde açıklanması gerektiği düşünülmektedir.

Çatışma Kavramı ve Örgütsel Çatışma

Çatışma kavramı, sosyoloji ve sosyal psikoloji alanında düşmanca duygu ve düşünceleri yansıtan tutum ve davranışlarla ilişkilendirilmektedir. Sosyal bilimlerin diğer alanlarında, özellikle siyaset ve ekonomi alanında çatışma, ilgi ve ihtiyaçları birbiriyle çelişen iki taraf arasında yaşanan durum olarak görülmektedir. Bu tanımlardaki farklılık, çatışmanın sözcük anlamındaki belirsizlikten veya söz konusu bilimler arasındaki bakış açısı farklılığından kaynaklanabilmektedir (Rhenman, Strömberg ve Westerlund, 1970, s.57-58).

Bu bölümde öncelikle çatışma ve örgütsel çatışma kavramlarına yönelik yapılan tanımlar ele alınacaktır. Ardından çatışmaya yüklenen anlamlar örgüt kuramları açısından incelenecek, çatışma süreci, çatışma türleri, kaynakları, çatışma yönetimi, çatışma yönetimi stilleri açıklanacaktır. Son olarak çatışmanın örgüt kültürü ile olan ilişkisi üzerinde durulacaktır.

Çatışma ve Örgütsel Çatışma

Örgütler ve gruplar birtakım ortak veya birbirinden ayrı amaçlara sahip bireylerden oluşan yapılardır. Bu bireylerin bir takım ortak noktaları olsa da; birbirlerinden farklı bilgi, deneyim, ilgi, ihtiyaç ve beklentilere sahip oldukları söylenebilir (Eren, 2010, s.563). Bu farklılıklar, bir örgütte birlikte faaliyet göstermesi beklenen bireyler veya gruplar arasında uyumsuzluk, uyumsuzluk veya anlaşmazlık yaşanmasına neden olabilmektedir. Bireyler arasındaki bu farklılıklara ek olarak bir takım örgütsel özelliklerin de etkisiyle örgütlerde çatışma yaşanması kaçınılmaz duruma gelmektedir (Bowditch ve Buono, 2005, s.184; Gibson, Ivancevich, Donnelly ve Konopaske, 2003, s.250; Assael, 1969, s.573).

Çatışma kavramı genellikle bireylerin zihinlerinde olumsuz duygu ve düşüncelerle, düşmanca davranışlarla ve saldırgan tutumlarla ilişkilendirilmektedir. Çatışmanın, yıkıcı ve düşmanca sonuçlar doğurduğu inancını paylaşan örgüt kültürlerinde, çatışma ortadan kaldırılması veya kaçınılması gereken bir durum olarak ele alınmaktadır (DiPaola, 2003, s.144; Karip, 1999, s.2). Ancak çağdaş örgüt yaklaşımları, insanların bir arada bulunduğu yerlerde çatışmayı kaçınılmaz görmektedir. Yönetici, çatışmayı kontrol altında tutar ve başarılı bir şekilde yönetebilirse, çatışmalar örgüte olumlu ve yararlı sonuçlar getirebilir (Harris ve Hartman, 2002, s.373).

Alanyazında çatışma kavramına yönelik çok sayıda tanım olduğu görülmektedir. Tanımların çeşitliliği, çatışmanın ortaya çıkmasına neden olan etmenlerin çeşitliliğinden kaynaklanan bir durum olarak görülebilir. Alanyazında yer alan tanımlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Koçel (2005, s.664) çatışmayı, iki veya daha fazla kişi veya grup arasında yaşanan ve çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlık olarak tanımlamaktadır. Çatışma, iki veya daha fazla taraf arasında herhangi bir anlaşmazlık içeren veya tarafların birbirine direnmesi şeklinde oluşan etkileşim olarak tanımlanmaktadır (Robbins, 1978, s.67). Benzer şekilde çatışma; anlaşmazlık, uyumsuzluk veya uyumsuzluk içeren etkileşimsel

bir süreç olarak da tanımlanabilir. Bu süreç birey, grup veya örgüt gibi sosyal varlıklar arasında yaşanmaktadır (Rahim, 2002, s.207). Özetle çatışma, iki taraf arasında yaşanan anlaşmazlık durumu olarak tanımlanabilir (Olaleye ve Arogundade, 2013, s.96).

Çatışma, birey veya grubun diğer birey veya grupları olumsuz bir engel olarak algılaması süreci olarak tanımlanabilir (Hellriegel ve Slocum, 2004, s.226).

Rahim (2001, s.18-19), çatışmayı ortaya çıkaran durumları birkaç başlık altında özetlemektedir. Buna göre çatışmanın;

- İlgi ve ihtiyaçları farklı olan tarafların ortak bir faaliyette bulunmaları gerektiğinde,
- Taraflardan birinin tercih ettiği davranışlar, diğer tarafın tercih ettiği davranışlarla çeliştiğinde,
- Tarafların aynı anda ihtiyaç duyduğu sınırlı bir kaynak söz konusu olduğunda,
- Taraflardan birinin davranışlarına yön veren tutumlar, değerler, inançlar ve amaçlar diğer tarafın tutum, değer, inanç ve amaçlarından farklı olduğunda,
- Ortak hareket edilmesini gerektiren durumlarda farklı davranışlar tercih edildiğinde,
- Tarafların, kendilerinden beklenen performansı gösterirken diğer tarafa bağımlı olduğu durumlarda ortaya çıktığını söylemek olanaklıdır.

Çatışma her ne kadar bir takım olumsuz duyguları ve anıları akla getiren bir kavram olsa da; iletişim ve etkileşim içinde olan bireylerin oluşturduğu ortamlarda çatışma yaşanması kaçınılmazdır. Bireylerin tercihleri, inançları, değerleri ve beklentileri farklı olmaya devam ettiği sürece, çatışmalar sürecektir. Çatışma kaçınılmaz olduğuna göre önemli olan; çatışmadan yararlı sonuçlar elde edebilmek, çatışmanın ortaya çıkarabileceği olumsuzlukları önlemek ve çatışmayı etkili bir şekilde yönetmektir. Bireyler arasındaki farklılıklar, gelişme ve ilerlemenin kaynağı olarak kullanılabilir (Karip, 1999, s.2).

Yukarıda yapılan tanımlardan yola çıkarak çatışmanın; birbiriyle uyumsuz amaçlara sahip, birbirine bağımlı bireyler veya gruplar arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıkan anlaşmazlık olarak ifade edilmesi olanaklıdır. Bu anlaşmazlık

sürecinde birey veya grupların, birbirilerine müdahalede bulunması, çatışmanın göstergesi olarak kabul edilebilir.

Çatışma Tanımlarının Ortak Özellikleri

Çatışma kavramına ilişkin yukarıda özetlenen tanımlar incelendiğinde, çatışmanın bir takım ortak özelliklere sahip olduğunu söylemek olanaklıdır. Bu özellikler şöyle açıklanabilir (White ve Bednar, 1986, s.454-455; Baron, 1999, s.199):

- Çatışma *dinamik* ve etkileşimli bir süreçtir. Çatışmanın doğasında döngüsel bir yapı bulunmaktadır. Bir çatışma başka bir çatışmaya zemin hazırlayabilmektedir.
- Çatışma, birbiriyle *karşıt ilgi ve beklentilere* sahip bireyler ve grupları içerir. Çatışmanın varlığını sürdürmesi için bu karşıt ilgi ve beklentilerin fark edilmesi gerekir.
- Çatışma, tarafların *birbirine bağımlı* olması nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Çatışmanın ortaya çıkması için, bir tarafın davranışının sonuçlarının diğer tarafı da etkilemesi gerekmektedir. Örneğin; işçilerin grev yapması hem işçileri hem de işyerini etkileyen sonuçlar doğurabilmektedir.
- Çatışan tarafların amaçları genellikle uyumsuz amaçlar olarak *algılanmaktadır*. Çatışma, tarafların, diğerleri tarafından engelleyeceğine yönelik inançlarını içerir. Bu noktada amaçların gerçekten uyumsuz olup olmaması çok önemli değildir. Önemli olan tarafların durumu bu şekilde algılamasıdır. Yani bireysel yorumlar veya inançlar çatışmada temel bir rol oynayabilmektedir. Bu durum için bireylerin inançları, değerleri ve varsayımları gibi özelliklerle ortaya çıkan kültürü örnek gösterebiliriz. Bireylerin veya grupların sahip olduğu kültür, çatışmaları ve çatışmalara gösterilen tepkileri etkileyebilmekte, değiştirebilmektedir.
- Son olarak, çatışma sürecinde birbiriyle *uyumsuz amaçlar* ve bu amaçların gerçekleştirilmesinde karşılıklı bir *engel oluşturma veya müdahalede bulunma* gibi etkenler söz konusudur. Bir tarafın veya her iki tarafın eylemleri, diğerlerinin amaçlarına ulaşmasını engelleyebilir.

Çatışmalar, bir yandan taraflar arasındaki uyumsuzluk, anlaşmazlık ve ayrılıklara vurgu yapan bir kavramken bir yandan bu anlaşmazlık, uyumsuzluk ve ayrılıkların yalnızca algısal düzeyde kalması çatışma için yeterli olabilmektedir. Çatışmaların ele alınması sürecinde, çatışmaya neden olan konuyla ilgili geçmişte neler yaşandığına bakılması yararlı olabilmektedir. Çünkü çatışma daha çok söz konusu birey veya grupların geçmişteki etkileşimlerini yansıtmaktadır (Baron, 1990, s.199). Çatışmanın örgütlerde nasıl karşılandığı ve çatışma durumuna verilerin tepkiler, yönetim ve örgüt kuramlarıyla birlikte evrimleşmiştir.

Örgüt Kuramları Açısından Çatışma

Özellikle bireyler ve gruplar arası çatışmanın sosyoloji ve antropoloji gibi alanların ilgi alanına girmesi veya bireyin kendi içinde yaşadığı çatışmaların psikoloji bilimince ele alınması, çatışma konusunun çok sayıda bilim dalınca incelenen bir konu olmasını sağlamıştır. Ancak özellikle örgüt ortamında meydana gelen örgütsel çatışmaların incelenmesi, çatışmanın örgüt kuramları açısından farklı bakış açılarıyla ele alınmasına yol açmıştır. Klasik, neo-klasik ve modern örgüt kuramlarının çatışmaya yönelik bakış açıları aşağıda sunulmuştur.

Klasik Örgüt Kuramlarında Çatışma

Klasik örgüt kuramları, çatışmanın örgüt için zararlı ve yıkıcı sonuçları üzerinde durmaktadır. Bu nedenle klasik bakış açısına göre çatışma örgüt için olumsuz sonuçlar doğurmaktadır ve bu nedenle çatışmadan kaçınmak gerekmektedir (Hodje ve Anthony, 1991, s.529; Robbins, 2003, s.396). Geleneksel bakış açısına göre çatışma; açgözlülüğün, ben-merkezciliğin ve rekabetin ortaya çıkardığı bir sonuçtur. Çatışmalar, örgütün optimal verimliliğini sürdürmesini engelleyen yıkıcı bir güç olarak görülmektedir. Geleneksel bakış açısına sahip yöneticiler, örgütlerinde çatışma istemezler ve çatışmanın her türlü sonucunu zararlı görürler (Harris ve Hartman, 2002, s.373).

Klasik yönetim kuramının oluşmasında önde gelen isimlerden Taylor, Fayol ve Weber gibi kuramcılar; çatışmanın örgütsel etkililik üzerinde yıkıcı etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle örgüt içinde her düzeydeki çatışmanın ortadan kaldırılması veya en aza indirilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Klasik kuramcılar; örgüt yapısına kural, hiyerarşi, prosedür, emir-komuta zinciri gibi yapılar kazandırarak, örgütsel

çatışmanın ortadan kaldırılmasına katkı sağlamaya çalışmışlardır. Klasik yönetim kuramına göre; örgütsel etkililiğin gerçekleşmesi için örgütte uyum ve işbirliği olması ve çatışmaların ortadan kaldırılması gerekmektedir (Rahim, 2001, s.8). Klasik yönetim kuramının, çatışmaları tamamen yıkıcı olarak görmesi; kurallara ve hiyerarşiye dayalı bir yönetimde çatışmalardan işlevsel sonuçlar elde edilmesinin zor olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Neo-Klasik Örgüt Kuramlarında Çatışma

Neoklasik kurama göre; çatışma, insanların bir arada bulunduğu tüm gruplarda ve örgütlerde yaşanması doğal olan ve kaçınılmaz bir durumdur. Bu nedenle, insan ilişkileri kuramının savunucuları, çatışmayı yok saymak yerine, onu kabul etmişlerdir. Yöneticilerin çatışmayı ortadan kaldırmak yerine, çatışmadan olumlu sonuçlar elde etmeye çalışmaları gerektiğini savunmuşlardır (Robbins, 2003, s.396). Neoklasik kuramın, çatışmanın varlığını ve kaçınılmazlığını kabul etmesinin, çatışmadan işlevsel sonuçlar elde edilebileceği düşüncesini ortaya çıkardığı söylenebilir. Böylelikle çatışmalardan tamamen kaçınmaya çalışmaktansa, çatışmaları örgütsel etkililiği geliştirici şekilde yönetmenin yolları aranmaya başlanmıştır.

Klasik örgüt kuramcıları, çatışmanın örgüt için yıkıcı etkileri üzerinde durarak çatışmayı tamamen ortadan kaldırmayı hedeflemişlerdir. Bunun için de örgüt yapısında bir takım düzenlemeler yapılması gerektiğini savunmuşlardır. Ancak neoklasik kurama göre çatışma, sosyal ilişkilerin doğasının kaçınılmaz bir parçası olarak görülmüş ve çatışmaları önlemek için örgütün sosyal yapısında bir takım değişikliklere gidilmesi gerektiği savunulmuştur (Rahim, 2001, s.10).

Modern Örgüt Kuramlarında Çatışma

Çağdaş yaklaşımlar insanların bir arada bulunduğu yerlerde çatışmayı kaçınılmaz görmektedir. Çatışma çok sayıda etmenin etkisiyle ortaya çıkabilmektedir. Çatışmayı ortaya çıkaran etmenlere, başarmak ve diğerlerini geride bırakmak için çabalamak gibi etmenler de dahildir. Çatışma bazen yıkıcı sonuçlar getirirse de bazen örgüt için yapıcı sonuçlar da getirmektedir (Harris ve Hartman, 2002, s.373). Modern kuramlar, çatışmayı örgütsel etkililik için olumlu bir gösterge olarak kabul etmektedir. Kısacası, belirli düzeydeki örgütsel çatışmanın, örgütün etkililiği ve verimliliği açısından işlevsel katkılar sağladığı düşünülmektedir (Rahim, 2001, s.12)

Sistem teorisi de, çatışmanın örgütler için kaçılmaz bir durum olduğunu göstermiştir. Örgüt bir sistem olarak ele alındığında bu sistemi oluşturan alt sistemlerin etkileşimi, birbirlerine bağımlı olması ve karmaşıklığı, çatışmalardan kaçınmayı olanaksızlaştırmaktadır (White ve Bednar, 1986, s.457-458). Örneğin bir üniversitedeki çok sayıda fakülte ve bölüm arasında kaynakların dağıtımı konusunda çatışmalar yaşanması olasıdır.

Modern kuramlar, çatışmanın olmadığı uyumlu, sakin, işbirliğinin ve barışın egemen olduğu bir örgüt ortamının yenilik ve değişimlere uyum sağlamakta zorlanacağını ve durağanlaşacağını savunmuşlardır. Bu nedenle modern kuramlarda, belirli düzeyde çatışmanın örgütü yaratıcı ve verimli bir duruma getirebileceği düşünülmektedir (Robbins, 2003, s.396). Klasik kuramlardan çağdaş kuramlara gelindiğinde çatışmaların işlevsel sonuçları üzerinde durulmaya başlanması, çatışma sürecinin incelenmesi ve çatışmaların yönetiminde uygun stillerin geliştirilmesi açısından önemli bir gelişme olarak nitelendirilebilir.

Çatışma Süreci

Çatışma sürecinin; potansiyel zıtlasma ve uyumsuzluk, kavrama ve kişiselleştirme, çatışma yönetimi stilini belirleme, davranış ile sonuç olmak üzere beş evreden oluştuğu söylenebilir (Robbins, 2003, s.398). Bu evreler sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

Potansiyel Zıtlasma ve Uyumsuzluk Evresi

Çatışma sürecinin ilk evresi, çatışmanın ortaya çıkmasına neden olan koşulların oluşmasıdır. Bu koşullar her zaman çatışmayla sonuçlanmak zorunda değildir. Ancak yüzeye çıkan bir çatışma varsa, bu koşullardan en az birinin öncüllüğünde ortaya çıktığı söylenebilir. Bu koşullar, çatışmanın nedenleri veya kaynakları şeklinde de isimlendirilebilir ve iletişim, yapı ve bireysel değişkenler olmak üzere üç başlık altında sınıflandırılabilir (Robbins, 2003, s.398). Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

İletişim. İletişimden kaynaklanan çatışmaların, sözcüklere farklı anlamlar yüklenmesi, bilgi alış-verişindeki yetersizlikle ve iletişim kanalında gürültü gibi nedenlerle meydana gelen aksaklıklardan kaynaklandığı söylenebilir. Sözcüklere farklı anlamlar yüklenmesi, bireylerin eğitiminden, algıda seçicilikten veya diğerleriyle ilgili yetersiz bilgiye sahip olmaktan kaynaklanabilir. Yapılan çalışmalar, iletişimin çok az

veya çok fazla olduğu durumlarda çatışmaların daha fazla ortaya çıktığını göstermektedir. Bununla birlikte iletişim sürecinde kullanılan kanalın da yanlış anlamaların artmasına ve çatışmaların ortaya çıkmasına neden olduğu söylenebilir (Robbins, 2003, s.398-399). Bireylerin birbirleriyle olan sıkı ilişkileri ve aralarındaki bilgi alış-verişlerinin çatışmayı azalttığı söylenebilir. Ancak bireyler arasındaki iletişim sürecinde meydana gelen aksaklıklar; girdinin azalması, işbirliğinin gecikmesi ve yanlış anlamalara neden olarak çatışmayı ortaya çıkarabilir (Özkalp ve Kırel, 2011, s.345).

Yapı. Yapı kavramı, grubun büyüklüğü, grup üyelerinin görevlerinde uzmanlaşma derecesi, değerlendirmede açıklık, grupların amaçlarının uyumluluğu, liderlik biçimleri, ödül sistemleri ve gruplar arası bağımsızlık derecesi gibi değişkenleri kapsayacak anlamda kullanılmaktadır. Yapılan araştırmalar, örgütün büyüklüğü ve örgütteki uzmanlaşmanın çatışmaların oluşmasında etkileri olduğunu göstermektedir. Yani, grup ne kadar büyükse ve uzmanlaşma ne kadar fazlaysa çatışmanın ortaya çıkma olasılığı da o kadar yüksektir. Grubun üyeleri ne kadar deneyimsizse ve gruptaki görev değişimi ne kadar fazlaysa, çatışmanın ortaya çıkma olasılığı o kadar yüksektir. Bir örgütteki grupların her birinin birbirinden farklı amaçları olduğu söylenebilir. Örgütteki grupların amaçları birbirinden ne kadar farklı olursa, çatışmanın ortaya çıkma olasılığı o kadar yükselir. Grup üyelerinden bazılarının kazancı, diğerlerinin kaybı anlamına geldiğinde ödül sisteminin de çatışma kaynağı olacağı söylenebilir. Ayrıca, bir amacı gerçekleştirirken grupların birbirine bağımlı olması da çatışmaların ortaya çıkma olasılığını arttırabilir (Sweeney ve McFarlin, 2002, s.243; Robbins, 2003, s.399-400).

Bireysel Değişkenler. Bireysel değişkenler; her bireyin sahip olduğu değer sistemleri ile bireyin kişilik özellikleri şeklinde sınıflandırılabilir. Yapılan araştırmalar; otoriter olan, fikirleri zor değişen bireylerin çatışma yaşamaya daha meyilli olduklarını göstermiştir. Çatışmanın ortaya çıkmasında etkili olan bireysel özelliklerden en önemlisinin, bireylerin sahip olduğu değer yargıları olduğu söylenebilir. Örneğin; bir bireyin sahip olduğu önyargılar veya grup çalışmasında üyelerden birinin yeterli katkıyı sağlayıp sağlamadığına yönelik öznel bakış açıları bireylerin değer yargılarıyla ilişkilendirilebilir (Robbins, 2003, s.400). Çatışmaların ortaya çıkmasına neden olan diğer bir bireysel değişken ise algılardır. Algılar, bireylerin davranışlarına yön verirler.

Bu nedenle bireylerin algıları farklılaştıkça, uyumsuzlukların ve çatışmanın ortaya çıkma olasılığının da artacağı söylenebilir (Sweeney ve MacFarlin, 2002, s.245).

Kavrama ve Kişiselleştirme Evresi

Çatışmanın tanımlarında, bireysel algılamanın çok önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenle taraflardan en az birinin çatışmanın varlığını algılaması gerekmektedir. Bu evre, çatışmanın tanımlanma evresi olması açısından önemlidir. Çatışmanın neyle ilgili olduğunun bu evrede farkına varılmaktadır. Çatışmanın tanımlanması, olası çözüm yollarının belirlenmesinde ve olası sonuçların öngörülmesinde önemli etkilere sahiptir (Robbins, 2003, s.401). Çatışmanın ortaya çıktığının hissedilmesinden sonra, çatışmanın neyle ilgili olduğunun tanımlandığı bu evre, çatışmanın nasıl çözüleceğine büyük oranda ışık tutmaktadır.

Çatışma Yönetimi Stilini Belirleme Evresi

Bu evre, bireylerin çatışmadaki niyetlerini belirledikleri evredir. Bireylerin bu niyetleri, çatışmanın çözülmesi sürecinde nasıl davranacaklarını belirlemektedir. Niyetler, tarafların amaçlarına yön vermektedir. Çatışmanın çözümlenmesi sürecinde amaçlarını belirleyen bireyler, hangi çatışma yönetimi stilini kullanacaklarına da bu doğrultuda karar verebilirler (Robbins, 2003, s.402). Çatışmanın doğurduğu sonuçların, çatışma yönetiminde kullanılan stiller kadar, tarafların niyetlerinin de bir ürünü olduğu söylenebilir (Newstrom ve Davis, 1993, s.395). Bireylerin niyetlerine uygun olarak seçebilecekleri çatışma yönetimi stilleri; hükmetme, bütünleştirme, kaçınma, uyma veya uzlaşma şeklinde sıralanabilir (Rahim, 2001, s.33; Sweeney ve McFarlin, 2002, s.246-249).

Davranış Evresi

Bu evrede, çatışma gözle görülebilir duruma gelmektedir. Davranış evresi; çatışmaya taraf olanların söylemlerini, eylemlerini ve tepkilerini içeren bir evredir. Bu davranışlar, daha çok çatışmaya taraf olanların niyetlerinin birer yansımaları olarak görülebilir. Davranış basamağı, genellikle dinamik bir etkileşim sürecini içermektedir. Taraflardan biri, diğerini tehdit ederse karşı tarafın da onu tehdit etme olasılığı yüksektir. Çatışma sürecinde gösterilen davranışların türü, çatışmanın yoğunluğu konusunda ipucu verebilir. Örneğin; önemsiz anlaşmazlıklar ve yanlış anlamalar çatışma yoğunluğunun

az olduğunu ancak saldırgan nitelikteki fiziksel davranışlar çatışma yoğunluğunun oldukça yüksek olduğunu gösterebilir (Robbins, 2003, s.403-404).

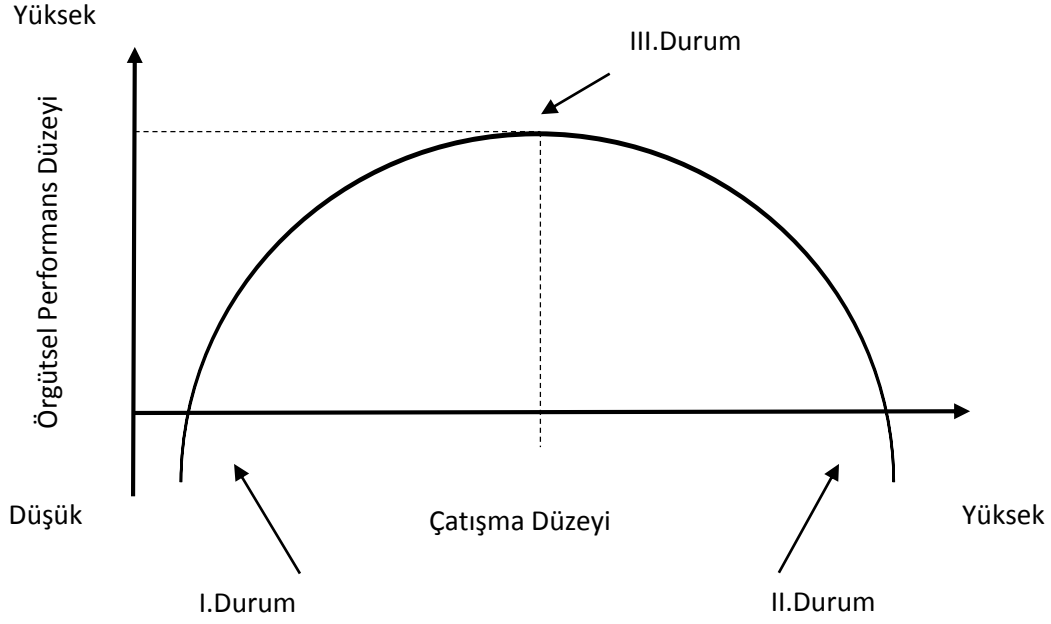
Sonuç Evresi

Çatışan taraflar arasındaki etkileşimli sürecin örgüt için olumlu veya olumsuz bir takım sonuçlar doğurduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, örgüt, grup veya birey performansında artışa neden oluyorsa çatışmanın işlevsel sonuçları olduğu söylenebilir. Ancak çatışmanın sonuçları, örgüt, grup veya birey performansında düşüşe neden oluyorsa, çatışmanın işlevsel olmayan sonuçlara yol açtığı söylenebilir (Robbins, 2003, s.405; Moghaddam, Shahrestani, Hamrah, Mohammadi ve MehrabanKhou, 2013, s.451).

Çatışmanın İşlevsel ve İşlevsel Olmayan Sonuçları

Çatışmalar, örgütlerde bazen olumlu sonuçlara yol açarken bazen de olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Çatışmaların olumsuz sonuçlarını en aza indirerek, çatışmalardan elde edilen olumlu sonuçların artırılması için etkili bir çatışma yönetiminin gerekliliğinden söz edilebilir (Şahin, 2007, s.54). Belli düzeydeki çatışma, ideal düzeyde performans için gerekli olarak anılmaktadır (Harris ve Hartman, 2002, s.373; Gibson vd., 2003, s.251).

Çatışmanın çok az olduğu veya hiç çatışmanın olmadığı örgütlerde bu durum kötü kararlara, durağanlığa veya etkisizliğe yol açabilir. Diğer taraftan örgütsel çatışma, kontrol altına alınmadığında işlevsel olmayan sonuçlara da yol açabilir. Kısacası örgütlerde çatışmanın çok az veya çok fazla olması örgütsel etkililik açısından işlevsel olmayan sonuçlara yol açar (Rahim, 2001, s.12). Örgüt performansını arttırmak için ideal olan çatışma düzeyi aşağıdaki Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2: Çatışma Düzeyi ile Örgüt Performansı Arasındaki İlişki

Kaynak: Gibson J.L., Ivancevich J.M., Donnelly Jr., J.H., Konopaske, R. (2003). *Organizations: Behavior, structure, processes*. (11th Edition). Boston, USA: Irwin McGraw-Hill, s.252

Şekil 2'ye göre, I. Durumda hem örgütteki çatışma düzeyinin hem de örgüt performansının düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda örgütte çok az sayıda değişiklik yaşanmakta, örgüt çevresine uyum sağlamakta zorlanmakta ve sonuç olarak durağanlaşmaktadır. II. Durumda orta düzeyde bir örgütsel çatışma mevcutken, örgüt performansının en yüksek seviyede gerçekleştiği görülmektedir. Bu durumda örgütte yenilik ve değişimlerin teşvik edildiği, çatışmaların işlevsel sonuçlar doğurduğu söylenebilir. III. Durumda ise çatışma düzeyinin yüksek olduğu ancak örgüt performansının düştüğü görülmektedir. Çatışmanın çok yüksek düzeyde olması örgütte eşgüdümün sağlanamamasına ve kaos ortamının oluşmasına yol açabilmektedir. Böylelikle yüksek düzeydeki çatışmalardan olumsuz sonuçlar alındığını söylemek olanaklıdır (Şahin, 2007, s.54).

Çatışmanın olmadığı bir örgütün arzu edilen bir örgüt türü olduğunu söylemek de pek olanaklı değildir. Çatışmaların tümüyle ortadan kaldırılması, örgüt için yararlı bir durum olarak görülmemektedir. Önemli olan çatışmaları ortadan kaldırmak değil, bu

çatışmaları etkili bir şekilde yönetebilmek ve böylelikle çatışmaların işlevsel sonuçlar vermesini sağlayabilmektir (Eren, 2010, s.564). Belirli düzeyde çatışma, örgütte yenilik ve değişime aracılık edecek şekilde kullanılırsa örgüt için faydalı sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle önemli olan, örgütsel çatışmaların nasıl yönetildiğidir (Gibson vd., 2003, s.250). Örgütsel çatışmaların etkili bir şekilde yönetilip yönetilmemesine bağlı olarak elde edilebilecek sonuçlar, çatışmanın işlevsel sonuçları ve işlevsel olmayan sonuçları şeklinde sınıflandırılabilir.

Çatışmaların İşlevsel Sonuçları

Çatışmalar; bir problemi analiz ederken, amaçları ve yöntemleri belirlerken, önceden belirlenmiş kuralları yeniden gözden geçirirken daha sağlıklı bir bakış açısı sunmak amacıyla kullanılabilir (Rhenman vd., 1970, s.59). Çatışmalar örgüt üyeleri arasında düşmanlığa yol açabileceği gibi, etkili kararlar almak ve örgütün sağlıklı bir şekilde işlemesine yardımcı olmak için de kullanılabilir.

Uygun bir şekilde yönetilen çatışmalar, örgüte önemli katkılar sağlar. Örgütsel problemlerin tanımlanmasında, çözümlenmesinde ve örgütsel kararların alınmasında çatışma önemli bir araç olarak kullanılabilir. Çatışmayı etkili bir şekilde yöneterek; amaçları ve uygulamaları yeniden gözden geçirmek, niteliği arttırmak, maliyeti düşürmek ve takım çalışmasını daha etkili bir hale getirmek olanaklıdır. Çatışmanın birey ve örgüt için sağlayacağı yararları şu şekilde sıralayabiliriz (Karip, 1999, s.21-23; Eren, 2010, s.564):

- Daha iyi ilişkilerin oluşturulması
- Bireyin kendine duyduğu saygının artması
- Bireysel gelişimin sağlanması
- Etkililiğin ve verimliliğin geliştirilmesi
- Problemlerin farkına varılması
- Daha iyi çözümler oluşturulması
- Örgütsel değişimin sağlanması
- Monotonluğun azaltılması
- Uyumlu bir takım çalışmasının oluşturulması

Çatışma; problemlere yaratıcı çözümler üretilmesini, alt sistemlerin etkili bir şekilde işlemlerini veya örgütsel amaçların etkili bir şekilde gerçekleştirilmesini sağladığı düzeyde işlevsel sonuçlara yol açabilir (Rahim, 2001, s.12). Ancak özellikle çatışmaların etkili bir şekilde yönetilmediği durumlarda örgüt performansının düşmesi veya örgütten ayrılma gibi işlevsel olmayan bir takım sonuçlar da ortaya çıkabilmektedir.

Çatışmaların İşlevsel Olmayan Sonuçları

İşlevsel olmayan çatışmalar, örgüte zarar veren ve örgütün amaçlarına ulaşmasını engelleyen çatışmalardır. Yönetimin görevi, işlevsel olmayan çatışmaları belirleyerek, bunları ortadan kaldırmaktır. Çünkü bu çatışmalar, örgüt üyelerinin, örgütsel amaçlardan sapmasına ve örgütsel performansın düşmesine yol açabilmektedir (Gibson vd., 2003, s.251). Aynı zamanda örgütte yaşanan çatışmanın seviyesinde görülen artışlar da işlevsel olmayan bir takım sonuçlar doğurabilmekte ve örgüt üyelerinin yaşadıkları stres düzeyinin artmasına yol açabilmektedir (Friedman, Currall ve Tsai, 2000, s.32). Rahim (2001, s.7), çatışmaların işlevsel olmayan sonuçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Çatışmalar; iş stresine, tükenmişliğe ve doyumsuzluğa yol açabilir.
- Bireyler ve gruplar arasındaki iletişim azalabilir.
- Güvensizlik ve şüphe içeren bir örgüt iklimi oluşabilir.
- İlişkiler zarar görebilir.
- Örgüt performansı düşebilir.
- Değişimlere karşı direnç artabilir.
- Örgütsel adanmışlık ve sadakat zarar görebilir.

Çatışmaların kontrolsüz düzeylerde gerçekleşmesi ve etkili bir şekilde yönetilememesi; örgüt üyeleri arasındaki bağların zayıflamasına yol açarak örgütün yıkımına neden olabilir (Robbins, 2003, s.406). Çatışmaların etkili bir şekilde yönetilebilmesi ve işlevsel olmayan çatışmaların en aza indirilebilmesi için çatışmanın kaynağını doğru bir şekilde analiz etmek gerektiği söylenebilir.

Çatışmanın Kaynakları

Örgütsel çatışmalar, örgüt içindeki bireylerin birçoğunu etkileyen bazen örgüt çevresini de etkileyerek geniş bir alana yayılabilen çatışmalardır. Örgütsel çatışmaların geniş bir alana yayılmasının diğer bir nedeni çok çeşitli kaynaklardan etkilenecek ortaya çıkmasıdır. Bireyler veya gruplar arasındaki bu anlaşmazlık ve uyumsuzluk durumunun birden çok nedeni olabilmektedir.

Birden fazla birey veya grubun kendi amaçlarını gerçekleştirirken, diğer tarafa bağlı olması çatışmanın ortaya çıkmasında önemli rol oynayabilmektedir. Birey veya grup kendi amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken, diğer birey veya grupları engel olarak görebilir (Zaretsky, 2004, s.272). Bu durum, taraflar arasında anlaşmazlıklar yaşanmasına neden olarak çatışmaya zemin hazırlayabilir. Çatışmanın, örgütsel amaçlara ulaşmaya çalışan bireyler veya grupların bakış açılarındaki farklılıktan kaynaklanarak ortaya çıkması da olası bir durumdur (Pooya, Barfoei, Kargozar ve Maleki, 2013, s.37-38). Birbirleriyle aynı amacı paylaşan bireyler ve gruplar arasında yaşanan çatışmalar ise, bu amaçlara ulaşırken tercih edilen yöntemlerden kaynaklanabilmektedir (Newstrom ve Davis, 1993, s.392). Amaç aynı olsa da, birey veya grupların bu amaca ulaşırken izlemek istedikleri yolların, kullanmak istedikleri araç ve gereçlerin farklı olması görüş ayrılıkları ve uyumsuzluklara yol açarak çatışmayı doğurabilmektedir. Çatışma; tarafların kıt bir kaynağı elde etmeye çalışması, ortak bir eylem veya etkinlikte farklı tutum ve davranışları tercih etmeleri, farklı değerlere, tutumlara ve inançlara sahip olmaları durumunda ortaya çıkabilir (Karip, 1999, s.1).

Örgütsel çatışmaların kaynakları konusunda alanyazında birbirinden farklı ve çok sayıda sınıflandırma yer almaktadır. Özkalp ve Kırel (2011, s.344-346), örgütsel çatışmanın nedenlerini; iletişim, örgüt yapısı ve kişisel değişkenler olarak ele almaktadır. Newstrom ve Davis (1993, s.393-394) çatışma kaynaklarını; örgütsel değişme, kişilik özelliklerinin çatışması, farklı değer sistemlerine sahip olma, pozisyona yönelik tehditler, algılardaki farklılıklar şeklinde sıralamaktadır. Robbins (2003, s.398-400), çatışmaya neden olabilecek koşulları; iletişim, yapı ve kişisel değişkenler olarak sıralamaktadır. Eren (2010, s.564-565), çatışmanın nedenlerini; örgüt içi bağımlılıkların meydana getirdiği çatışmalar, amaçlarda ortaya çıkan farklılıkların doğurduğu çatışmalar ve algılama farklılıklarının ortaya çıkardığı çatışmalar şeklinde üç başlık halinde sınıflandırmaktadır. Gibson vd. (2003, s.253-254), çatışmayı doğuran nedenleri;

görevsel bağımlılık, amaç farklılıkları ve algılama farklılıkları olarak sıralamaktadır. Sökmen ve Yazıcıoğlu (2005, s.2)'na göre örgütsel çatışmalar; çatışan tarafların özelliklerinden, çatışma öncesi ilişkilerinden, çatışma oluşturan konudan, çatışmanın ortaya çıktığı sosyal çevreden, çatışma ile ilgilenen izleyicilerden, çatışmada uygulanan strateji ve taktikler ile çatışmanın sonuçlarından etkilenecek şekilde ortaya çıkabilmektedir.

Örgütlerde yaşanan çatışmaların kaynakları çok çeşitli olabilmektedir. Ancak bunları genel olarak bireysel farklılıklar, algısal farklılıklar veya iletişim farklılıkları ve örgüt yapısı olarak üç genel başlıkta incelemek olanaklıdır. Bu üç çatışma kaynağı aşağıda açıklanmıştır.

Bireysel Farklılıklar

Bireylerin sahip olduğu kişilik özellikleri birbirinden farklıdır. Bazı bireyler çok sinirli, bazıları çok uysal, bazıları ise çok kendine güvenli ve çok iddialı olabilmektedir. Bazı insanlar dışa dönükken, bazıları içe dönük veya ben-merkezci olabilmektedir. Bu farklılıklar; bireylerin kişilik özelliklerinden veya aldıkları eğitimden ve sahip oldukları kültürel özelliklerden de kaynaklanabilmektedir (Harris ve Hartman, 2002, s.377). Kişilik özelliklerinin veya kültürel özelliklerin farklı olmasından kaynaklanan çatışmalar genellikle yönetilmesi en zor çatışmalar olarak nitelendirilebilir.

Bireylerin yaşanan olaylara öznel bakış açısı, kişilik özellikleri, amaç ve değer farklılıkları ve yaş, cinsiyet, statü gibi demografik özellikleri birbirleriyle anlaşmazlık yaşamalarına neden olabilmektedir (Koçel, 1989, s.336; Özgan, 2006, s.37; Cowan, 2003, s.15). Bireyin kendi duygu ve düşüncelerine olan güveni, kendine yönelik bilinçliliği ve empati kurabilme yeteneği gibi değişkenler, diğer bireylerle olan ilişkilerini etkileyen önemli öğelerdendir (Kaushal ve Kwantes, 2006, s.581). Örneğin; iki kardeşten biri çok uysalken diğerinin çabuk öfkelenen bir kişilik yapısına sahip olması çatışmaya verdikleri tepkilerin de farklı olmasına yol açabilir. Kadın ve erkeklerin çatışmaya yaklaşım biçimlerinin de farklı olduğu düşünülmektedir (Blackburn, 2002, s.1).

İletişim (Algısal Farklılıklar)

İletişim sürecinde; kaynaktan, mesajın kendisinden, kullanılan dilden, mesajın iletildiği kanaldan ve en önemlisi mesajı alan, yorumlayan ve algılayan kişiden kaynaklanan bir takım engeller ortaya çıkması olasıdır. İsteklerin, değer yargılarının ve kültürün farklı

olması mesajı algılayan ve yorumlayan bireyin mesaja farklı anlamlar yüklemesine neden olabilmekte ve iletişim engelleri ortaya çıkabilmektedir. İletişim sürecinde yaşanan bu engellerden bazıları; dil ve anlatım güçlükleri, dinleme ve algılama yetersizliği, bilgi eksikliği ve hatalı tamamlama şeklinde sıralanabilir (Özdemir, 2012, s.32; Şahan, 2006, s.23). İletilen mesajda kullanılan sözcüklere farklı anlamlar yüklenmesi de çatışmalara sebep olabilmektedir (Tutar, 2003, s.92-93). Bunun dışında iletilen mesajın yeterince açık olmaması, mesajın iletilmesi sürecinde yaşanan gecikmeler (Koçel, 1989, s.336) veya mesajı gönderen ve alan arasında ortak bir dil kullanılmaması (Özgan, 2006, s.29) gibi nedenlerden kaynaklanan anlaşmazlıklar da çatışma yaşanmasına neden olabilmektedir.

Bireyin algısı, etrafında yaşanan olaylara ve çevresine karşı oluşturduğu farkındalık olarak anılmaktadır. Bireyler, çevrelerine baktıklarında gördükleri şeyleri; destekleyici, yararlı veya endişe verici ve zararlı şeklinde sınıflandırmaktadır. Eğer bir çalışan, etrafında gördüğü bir şeyi destekleyici olarak nitelendiriyorsa, onu kabullenme olasılığı yüksektir. Ancak bu durum tamamen bireyin algısıyla ilgilidir (Harris ve Hartman, 2002, s.376-378). Örneğin; örgütte yaşanan bir değişiklik çalışanlar tarafından endişe verici olarak algılanırsa, bu değişikliği kabullenmeme ve değişikliğe karşı direnme olasılıkları yükselir. Aslında yaşanan değişiklik, onların yararına da olsa, çalışanlar böyle algılamadığı sürece çatışma yaşanması kaçınılmazdır.

Örgüt Yapısı

Örgüt içinde bireyler veya gruplar arasında çatışmalar yaşanmasına yol açan nedenlerden bazılarını; örgütün büyüklüğü, merkezileşme, kaynakların sınırlı olması, amaçların farklılığı, uzmanlaşma, görev ve yetki belirsizliği, performans ve ödül sistemi ve denetim sistemi olarak sıralamak olanaklıdır (Özgan, 2006, s.31-35; Buğa, 2010, s.39-41; Özdemir, 2012, s.27-32). Örneğin; örgüt büyüdükçe; yapılacak işler fazlalaşmakta, kurallar ve bürokrasi artmakta, merkezi yönetim ve denetim baskısı fazlalaşmaktadır. Bu durum bireyler ve gruplar arasında güvene dayalı ilişkilerin azalmasına ve çatışmaya yol açabilmektedir (Barclay, 1991, s.148). Ayrıca örgütü oluşturan bireylerin sahip olduğu kültürel özellikler de çatışmanın önemli kaynaklarından biri olarak ele alınmaktadır (Doucet vd., 2009, s.356). Özellikle örgütler arası çatışmalarda kültür farklılığının önemli bir örgütsel neden olarak ele alınması olanaklıdır. Çatışmayı ortaya çıkaran örgüt yapısına ilişkin nedenlerden; örgüt

büyüklüğü, uzmanlaşma, amaç farklılıkları, görevsel bağımlılık, kaynak sınırlılığı, ödül sistemi ve görev ve yetki belirsizliği olmak üzere yedi tanesi aşağıda açıklanmıştır.

Örgüt Büyüklüğü. Örgüt büyüdükçe, örgütte çalışan insan sayısı ve bu insanların amaçları arasındaki farklılıklar artmakta ve yapılacak işler çeşitlenmektedir. İnsan sayısı arttıkça ve işler çeşitlendikçe örgütte eşgüdüm sağlanması zorlaşmaktadır. Bu durum aynı zamanda örgüt yapısının karmaşıklaşması, daha fazla kural ve standart getirilmesi ve sonuç olarak iletişimin resmileşmesi anlamına gelmektedir. Daha küçük örgütlerde daha samimi ilişkilerin yaşanması, iletişimin daha iyi düzeyde olmasına ve yanlış anlamaların azalmasına olanak verebilmektedir. Ayrıca örgütteki insan sayısının artması kaynakların paylaşımında da sorunlar yaşanmasına neden olmakta ve çatışmalara yol açabilmektedir (Özdemir, 2012, s.28-29; Özgan, 2006, s.32). Sonuç olarak örgüt büyüdükçe, örgütte yaşanan çatışmaların arttığını söylemek olanaklıdır.

Uzmanlaşma. Örgütte uzmanlaşmanın artması; bireyler arasındaki farklılıkların artmasına neden olabilmektedir. Kendi alanlarında uzmanlaşmış olan bireyler, birbirlerinden farklı eğitim türlerine, düzeylerine ve kendi uzmanlıklarına özgü yöntem ve tekniklere sahip olmaktadır. Uzmanlaşmış bireyler, aynı zamanda birbirlerinin yaptıkları işe de yabancı hale gelebilmektedir (Özdemir, 2012, s.29).

Örgütlerde uzmanlaşmanın artması, bireyleri birbirine daha bağımlı hale getirmektedir. Birbirlerinden farklı alanlarda uzmanlaşmış olan bu bireyler, bir yandan birbirleriyle de rekabet edebilmektedir. Ancak örgütün temel amaçlarına ulaşılması için farklı alanlarda uzmanlaşmış birey veya grupların işbirliğine ihtiyaç duyulmaktadır (Thompson, 2009, s.3). Bu işbirliği gereksinimi, kendi alanlarında uzman olan birey veya gruplar arasında çatışmalar yaşanmasına neden olabilmektedir.

Amaç Farklılıkları. Örgütlerdeki alt gruplar birbirinden farklı amaçlara sahip olabilirler. Örneğin; tedarik yönetiminden sorumlu olan birim düşük maliyetli girdilerin alınmasına yoğunlaşırken; pazarlama birimi ürünlerin elden çıkarılması ve gelirlerin artmasına, kalite kontrol birimi örgütün ürünlerinin kalite standartlarını yakalamasına odaklanmaktadır. Alt grupların veya gruplardaki bireylerin amaçlarındaki bu farklılıklar, örgütte çatışmaların yaşanma olasılığını arttırmaktadır (Robbins, 2003, s.399; Gibson vd., 2003, s.254).

Örgütlerde, amaç birliğinin olmaması, örgütsel amaçların her birim, yönetici veya her birey tarafından farklı yorumlanmasına yol açabilmektedir. Bu durum örgütteki birimler veya bireylerin faaliyetlerinin uyumsuz duruma gelmesine, farklılaşmasına ve çatışmaların yaşanmasına yol açabilmektedir. Ayrıca bireylerin örgütsel amaçları bir kenara bırakarak kendi bireysel amaçları peşinde koşmaları durumunda da bir takım çatışmaların yaşanması olasıdır (Eren, 2010, s.567). Çünkü örgütsel amaçlar etrafında toplanan bireyler öncelikli olarak aynı amaca uyumlu hizmet edebilirken, bireysel amaçlar ön plana çıktığında her birey kendi amacının daha önemli olduğunu savunabilir.

Görevsel Bağımlılık. Görevsel bağımlılık, örgütteki birey veya grupların işlerini uygun şekilde ve uygun zamanda yapabilmek için birbirlerinin destek ve yardımına ihtiyaç duyması durumu olarak özetlenebilir (Gibson vd., 2003, s.253). Örgütler, yürütülen işler bakımından birbiriyle karşılıklı olarak bağımlı olan bölüm ve birimlerden meydana gelmektedir. Bu bölüm veya birimlerin herhangi birinde yaşanan bir aksaklık, diğer bölüm veya birimlerde de aksaklıklar yaşanmasına neden olmaktadır (Eren, 2010, s.565). Bu aksaklıklar ise çatışmalar yaşanmasına neden olabilir. Örneğin; üretim biriminin hatalı ürün üretmesi, pazarlama birimini zor durumda bırakabilir ve bu iki birim arasında çatışmaların yaşanmasına neden olabilir.

Kaynak Sınırlılığı. Örgütlerde bir takım görevleri yerine getirmek için bir araya gelmiş ve belirli alanda uzmanlaşmış olan birimler, görevlerini daha etkin bir şekilde yerine getirmek ve amaçlarına eksiksiz bir şekilde ulaşabilmek için insan, makine, araç-gereç ve para gibi kaynaklara ihtiyaç duyarlar. Bu kaynakların, örgütte sınırlı miktarda bulunması ve her birim veya bölümün bu kaynaklardan daha fazla pay almak istemesi örgütlerde çatışma yaşanmasına neden olabilmektedir (Eren, 2010, s.565). Bu sınırlı kaynaklara sahip olmak, aynı zamanda gücün de bir göstergesi olduğundan, daha fazla mücadele edilmesine ve daha fazla çatışma yaşanmasına neden olmaktadır (Hatch ve Cunliffe, 2006, s.284). Kaynakların sınırlılığı, bireyler ve gruplar arasındaki bağımlılıkların artmasına yol açmaktadır. Eğer gruplar, kaynakların kullanımı konusunda işbirliği yapmayı reddederlerse, bu durum kolaylıkla bir kazan-kaybet durumuna dönüşerek işlevsel olmayan çatışmaların ortaya çıkmasına yol açabilir (Gibson vd., 2003, s.254).

Ödül Sistemi. Ödüllendirme sisteminin, örgütün bütünsel performansı yerine bireysel veya grup düzeyindeki performansa bağlı olması çatışmaların yaşanma olasılığını arttırmaktadır. Bu durum özellikle örgütteki gruplardan birinin ödüllerin dağıtımında görevli olduğu durumlarda daha belirgin hale gelmektedir. Çünkü ödül dağıtımında görevli olan grubun, kendi lehine karar verme olasılığı yüksektir (Gibson vd., 2003, s.255).

Örgütlerde işbirliği yerine rekabetin teşvik edilmesi ve ödüllendirmenin buna göre yapılması da çatışmayı arttıran unsurlardan biridir. Rekabet, duygusal açıdan bireyleri düşmanca bir tutum içine sokmakta; işin içine değerlendirme hatalarının, çeşitli hilelerin, kıskançlıkların girmesine yol açabilmektedir. Bu durum işbirliğinin azalması ve birey veya grupların birbirlerinin gücünü azaltma, birbirlerini kötüleme gibi davranışlar sergileyerek çatışma yaşamalarına yol açabilmektedir (Eren, 2010, s.566-567; Özgan, 2006, s.36).

Görev ve Yetki Belirsizliği. Örgütteki görev ve sorumlulukların açık ve net bir şekilde belirlenmemesi, örgüt içinde bir takım anlaşmazlıkların yaşanmasına neden olabilmektedir. Örgütte yapılan işler, birbiriyle uyumlu ve birbirlerini tamamlayıcı nitelikte olduğu zaman örgütsel amaçların daha etkili bir şekilde gerçekleşeceği söylenebilir. Ancak örgüt üyeleri görev ve yetkilerini tam olarak bilmediklerinde, bir işi birden fazla üyenin aynı anda yapmaya çalışması veya bazı işlerin hiç kimse tarafından yapılmaması gibi sonuçlar ortaya çıkabilir. Böyle durumlarda örgüt üyeleri arasında anlaşmazlıklar ve çatışma yaşanması olasılığı yükselir (Eren, 2010, s.566). Birey veya bölümlerin sorumlulukları hakkında açık ve net bir bilginin olmaması hem işlerin yapılması hem de kaynakların paylaşılması konusunda anlaşmazlıklara yol açar. Böylece görev ve yetkilerdeki belirsizlik arttıkça, çatışmanın miktarı ve yoğunluğu da artar (Robbins ve Judge, 2007, s.508).

Çatışmanın kaynaklarını belirlemek bir yandan çatışmaların nasıl daha etkili yönetilebileceği konusunda bilgi sağlarken bir yandan da yaşanan çatışmanın ne tür bir çatışma olduğu konusunda da ipucu sağlamaktadır. Çatışmanın türleri genel olarak çatışmanın ortaya çıktığı örgütsel düzey bağlamında ele alınmaktadır.

Çatışma Türleri

Örgütlerde ortaya çıkan çatışmalar niteliğine veya çatışmanın kimler arasında yaşandığına göre çeşitli türlere ayrılarak incelenmektedir. Örgütsel çatışmaya ilişkin alanyazında, birbirinden farklı çatışma türleri sınıflamalarının yer aldığı görülmektedir. Yapılan bu farklı sınıflamalara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Alanyazında Çatışma Türlerine İlişkin Yapılan Sınıflamalar

Rahim (2000)	Kaynaklarına göre	duygusal çatışma, görev çatışması, ilgi çatışması, değer çatışması, amaç çatışması, gerçekçi ve gerçekçi olmayan çatışma, kurumsallaşmış ve kurumsallaşmamış çatışma, cezalandırıcı çatışma, nedensiz çatışma ve yer ve yön değiştirmiş çatışma
	Örgütsel düzeylere göre	bireyin kendi içinde yaşadığı çatışmalar, bireyler arası çatışmalar, grup içi çatışmalar, gruplar arası çatışmalar ve örgütler arası çatışmalar
Eren (2010)		bireylerarası çatışmalar, gruplar arası çatışmalar, bölümler arası çatışmalar ve örgütler arası çatışmalar
Robbins (2003)		işlevsel çatışmalar, işlevsel olmayan çatışmalar, görev çatışmaları, bireyler arası ilişkilerde yaşanan çatışmalar ve süreç çatışması
Toll (1990)		duygusal çatışma, ilgilerin çatışması, değerlerin çatışması, bilişsel çatışma, amaç çatışması ve somut çatışma
Olaleye ve Arogundade (2013)		birey içi, bireyler arası, grup içi ve gruplar arası çatışmalar
Newstrom ve Davis (1993)		birey içi çatışmalar, bireyler arası çatışmalar ve örgütler arası çatışmalar
Champoux (2010)	Birey düzeyi	birey içi ve bireyler arası
	Grup düzeyi	grup içi ve gruplar arası
	Örgüt düzeyi	örgüt içi ve örgütler arası

Tablo 1 'de görüldüğü gibi çatışmalar ortaya çıktığı düzeye ve çatışmanın kaynaklarına göre farklı ve çok çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Ancak bu çalışmada çatışmalar ortaya çıktığı düzeye göre; birey içi, bireyler arası, grup içi, gruplar arası ve örgütler arası çatışma olarak sınıflandırılmıştır. Bu çatışma türleri aşağıda açıklanmıştır.

Birey İçi Çatışmalar

Çatışmanın etkileşim içeren bir durum olması, bireyin kendi içinde de çatışmalar yaşayabileceği ihtimalini yok saymamaktadır. Çünkü bireyler diğer sosyal varlıklarla etkileşim içinde oldukları gibi kendileriyle de etkileşim içindedirler (Rahim, 2001, s.18). Birey içi çatışma, bireyin kendisinden ne beklediğinden emin olamadığı, kendisinden aynı anda birbiriyle çelişen davranışlar ve kararlar beklediği veya kendisinden yapabileceğinden fazlasının beklediği durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu durum, bireyi rahatsızlığa, kızgınlığa ve strese sevk etmektedir (Koçel, 2005, s.667). Bireyin kendi içinde yaşadığı çatışmalara örnek olarak; bireysel amaçlara mı yoksa örgütsel amaçlara mı öncelik vereceği konusunda çelişkide kaldığı durumlar verilebilir.

Bu tür çatışmalar, ruhsal çatışmalar olarak da anılabilmektedir. Birey içi çatışmalar genellikle bir örgüt üyesinin, kendi uzmanlık ve ilgi alanına dahil olmayan veya bireyin kendi değer ve amaçları içinde yer almayan görev ve rolleri yerine getirmesi gerektiğinde ortaya çıkan çatışmalardır (Rahim, 2001, s.23). Bu tür çatışmaların rol çatışmasından veya rol belirsizliklerinden kaynaklandığı söylenebilir (Newstrom ve Davis, 1993, s.392).

- *Rol Çatışması:* Bireyden aynı anda birbiriyle uyumsuz, çelişen rollerin ve görevlerin beklediği durumlarda ortaya çıkmaktadır (Rahim, 2001, s.99; Newstrom ve Davis, 1993, s.393).
- *Rol Belirsizliği:* Bireyin rolüne yönelik olarak kendisinden ne beklediğini ve bu rolü yerine getirmek için neler yapması gerektiğini bilmemesi durumunu ifade etmektedir (Rahim, 2001, s.100). En yalın ifadeyle rol belirsizliği bireyin örgütteki görevi ile ilgili ne yapacağını bilememesidir (Ünsar ve Oğuzhan, 2009, s.246).

Rol çatışması veya rol belirsizliğinden kaynaklanan çatışmaların, bireyler ve gruplar arası çatışmalarda da rol oynadığı söylenebilir. Rol belirsizliğinin yaşandığı

durumlarda bireyin kendisinden beklenen görevi yerine getirmemesi veya görevinin sınırlarını ihlal etmesi bireyler arasında yaşanacak çatışmaları nasıl etkilediğine örnek olarak gösterilebilir.

Bireyler Arası Çatışmalar

Bu tür çatışmalar aynı zamanda iki ögeli çatışmalar olarak da anılmaktadır.

Bireylerarası çatışma, farklı hiyerarşik düzeylerde veya farklı birimlerde görev yapan iki veya daha fazla örgüt üyesi arasında yaşanan çatışmaları nitelendirmektedir. Ast-üst çatışmalarını inceleyen çalışmalar bu çatışma türüyle ilgilidir (Rahim, 2001, s.23).

Bireyler arası çatışmalar, iki veya daha fazla bireyin birbiriyle çeşitli konularda görüş veya duygu ayrılıkları yaşaması durumudur. Örgütlerde en çok rastlanan bireyler arası çatışma türleri, ast üst çatışmaları ve yöneticiler arasında yaşanan kişisel anlaşmazlıklardır. Bunun dışında diğer örgüt üyeleri arasında da bireysel değişkenlerden kaynaklanan çatışmalar yaşanabilmektedir (Eren, 2010, s.571).

Grup İçi Çatışmalar

Bu tür çatışmalar, bölüm içi çatışmalar olarak da anılmaktadır. Grup içi çatışma, bir grubun üyeleri arasında veya bir grupta yer alan alt gruplar arasında amaçlar ve görevleriyle ilgili süreçlere ilişkin ortaya çıkan fikir ayrılıklarından

kaynaklanabilmektedir. Grup içi çatışma, bir grubun üyelerinin bir kısmı veya tamamı ile grubun lideri arasındaki görüş ayrılıkları ve uyumsuzluklar sonucunda da ortaya çıkabilmektedir (Rahim, 2001, s.23-24). Bu çatışma türü, grup üyeleri arasındaki sosyal etkileşimi biçimlendiren hedef ve ilgilerin farklılığına ve üyelerin ortak bir hedefe varmak için birbirlerine bağımlı olma derecesine göre şekillenen bir süreçtir (Korsgaard, Jeong, Mahony ve Pitariu, 2008, s.1227). Grup içi çatışmalara örnek olarak zümre öğretmenler kurulunda, yapılacak sınavların sayısı, içeriği veya türü konusunda öğretmenler arasında yaşanan anlaşmazlıklar verilebilir.

Gruplar Arası Çatışmalar

Bu tür çatışmalar, bölümler arası çatışmalar olarak da anılmaktadır. Gruplar arası çatışma, bir örgütteki iki veya daha fazla birim veya grup arasında yaşanan çatışmalara verilen addır. Bir örgütte üretim ve pazarlama bölümleri arasında yaşanan çatışmalar bu tür çatışmalara örnek olarak gösterilebilir. Gruplar arası çatışmaların özel bir türü ise

yöneticilerle çalışanlar arasında yaşanan çatışmalardır (Rahim, 2001, s.24). Bu tür çatışmalara, birer eğitim örgütü olan okullardan örnek vermek gerekirse; 4. Sınıf öğrencilerini müze ziyaretini götürmek isteyen öğretmenlerle, onlara bu konuda izin vermek istemeyen okul yöneticileri arasında yaşanan çatışmadan söz edilebilir.

Gruplararası çatışma; otorite, amaç, kaynak ve değerler konusunda iki grubun üyeleri arasında yaşanan anlaşmazlık veya farklılıklar olarak nitelendirilebilir. Çatışmanın bireyler arası ve gruplar arası çatışma şekline dönüşmesi için; düşmanca tutumlar, saldırgan davranışlar gösterilmesi, çatışmanın karşı tarafa sözle, tutumla veya davranışla yansıtılmış olması gerekir. Bu tür bir çatışmanın ortaya çıkmasının çok farklı nedenleri olabilir. Bunlardan bazıları rol belirsizlikleri, kaynakların yetersizliği, yanlış anlaşılmalara, görevlerin farklılaşması ve bireylerarası ilişkilerdir. Küreselleşme ve iş gücünün çeşitlenmesi gibi; amaçlar, algılar, değerler üzerinde farklılaşmalara ve kaynaklar üzerinde farklı talepler oluşmasına yol açan etmenler de çatışmanın nedenleri arasında gösterilebilir (Bowditch ve Buono, 2005, s.182).

Örgütler Arası Çatışmalar

Örgütler arası çatışmalar, bir örgütün kendi dışında bulunan diğer örgütlerle bir takım kaynakların kullanımı veya hem kendilerini hem diğer örgütleri ilgilendiren konularda yaşadıkları görüş ayrılıkları sonucu ortaya çıkan çatışmalardır (Eren, 2010, s.572). Örneğin; iki ayrı okulun aynı binayı paylaşmak durumunda kalması, bu iki okul arasında derslik paylaşımı, bahçenin ve diğer araç-gereçlerin kullanımı konusunda çatışmalar yaşanmasına neden olabilir.

Çatışma Yönetimi

Örgütlerde, yapıcı sonuçlara ulaşabilmede ve örgütsel başarı sağlayabilmede çatışma yönetiminin oldukça gerekli bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Örgütün her seviyesinde etkili bir şekilde işlev göstermek için bireylerin çatışma yönetimi becerilerine sahip olması önemli bir yeterlilik olarak görülmektedir (Brewer ve Weber, 2002, s.78; Henkin vd., 2000, s.142). Özellikle örgüt yöneticilerinin örgütsel etkililiği arttırmak ve örgütün amaçlarına ulaşılmasını sağlamak için örgütte yaşanan çatışmaları, çatışma durumuna, kişilere ve zamana uygun bir şekilde yönetmeleri önerilebilir.

Çatışma yönetimi; çatışmanın işlevsel olmayan sonuçlarını azaltarak, çatışmayı örgütsel öğrenme ve örgütsel etkililiğin artırılması için işlevsel sonuçlar üreten bir araç

olarak gören stratejiler geliştirmeyi ifade etmektedir (Rahim, 2001, s.75-76). Çatışmalar bir taraftan örgütlerde yeniliği, yaratıcılığı, değişimi teşvik ederken; diğer taraftan örgütün zamanının ve enerjisinin boşa harcanmasına neden olabilir. Çatışmaların, örgütün zamanını ve enerjisini boşa harcaması yerine örgütsel etkililiği artırması, yöneticilerin çatışma yönetimi becerilerine bağlıdır (Pooya vd., 2013, s.37). Bu nedenle örgüt yöneticilerinin çatışma durumlarında, uygun stilleri kullanarak çatışmayı etkili bir şekilde yönetmeleri, önemli bir yöneticilik becerisi olarak anılabilir.

Çatışmaların önlenmesi veya tamamen ortadan kaldırılmasının, çatışmanın doğurabileceği işlevsel sonuçların da ortadan kaldırılması anlamına geldiği söylenebilir. Örgütlerin yenilikten kaçan, değişimden korkan birer örgüt haline gelmemesi için belirli düzeyde örgütsel çatışmanın gerekli olduğunu da belirtmek gerekir. Önemli olan çatışmaların olumsuz sonuçlarını en aza indirerek, çatışmaları örgütsel gelişim ve etkililik için bir araç olarak kullanabilmektir. Bu da ancak, çatışma sürecinin iyi analiz edilmesi ve çatışma yönetiminde doğru stillerin kullanılması ile olanaklı olabilir.

Çatışma Yönetimi Süreci

Örgütsel çatışmanın yönetimi, çatışmanın tanımlanması ve çatışmaya müdahale etme süreçlerini içermektedir. Uygun bir tanı süreci; çatışma miktarının, çatışma yönetimi stillerinin, çatışma kaynaklarının ve çatışma sonucunda elde edilebilecek öğrenme ve etkililik miktarının ölçülmesini gerektirmektedir (Gordon, 1993, s.471; Rahim, 2001, s.95). Çatışmanın etkili bir şekilde yönetilebilmesi, çatışmanın nedenlerinin incelenmesi ve çatışma konusunun ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesiyle olanaklı olabilir.

Çatışmanın nedenlerinin incelenmesi ve çatışma sonucunda elde edilmek istenen amacın belirlenmesi tanı sürecinin önemli aşamaları olarak görülebilir. Bu aşamaların ise, çatışmanın işlevsel sonuçlar doğurmasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Çatışmaların olumlu ve yapıcı bir şekilde yönetilmesi için yöneticilerin bir takım amaçlar belirlemesi gerekmektedir. Bu amaçlara ulaşılması her zaman olanaklı olmasa da, bu amaçların izini sürmek, olumlu sonuçlara ulaşmak için yardımcı olabilmektedir. Örgütlerde yaşanan çatışmaların doğru bir şekilde tanımlanması, çatışmanın müdahale gerektirip gerektirmediğine karar vermek adına önemli olarak nitelendirilebilir. İki tür müdahaleden söz etmek olanaklıdır. Bunlar süreç müdahalesi yaklaşımı ve yapısal müdahale yaklaşımlarıdır. Süreç ve yapı yaklaşımlarını şu şekilde açıklamak olanaklıdır (Rahim, 2001, s.86-94):

- Süreç müdahalesi yaklaşımı, örgüt üyelerine çatışma yönetimi stillerini öğrenme ve uygun olanı kullanma olanağı veren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, dönüşümcü liderlik ve örgütsel öğrenmeyi destekleyen bir örgüt kültürünü gerektirmektedir. Süreç müdahalesi yaklaşımı, örgüt üyelerinin çatışmaları ele alma stillerini değiştirerek örgütsel etkililiği arttırmaya yönelik bir yaklaşımdır.
- Yapısal müdahale yaklaşımı ise, örgütün yapısında bir takım değişiklikler meydana getirilerek çatışmanın yönetilmesidir. Örgüt yapısında meydana getirilen değişikliklerle, örgütsel etkililiğin artırılması amaçlanmaktadır. Özellikle çok fazla çatışmanın olduğu ve örgüt kültürünün işlevsel çatışmaları desteklemediği durumlarda yapısal müdahaleler gerekli olabilmektedir. Yapısal müdahalelere örnek olarak bir çalışanın görev yerinin değiştirilmesi veya ortak çalışan grupların ayrıştırılması verilebilir.

Örgüt üyelerinin tutum ve davranışlarını etkileyip onlara yön veren yöneticilerin çatışma durumunda izleyecekleri belli başlı adımlar, çatışmanın başarılı bir şekilde yönetilmesine yardımcı olabilir. Bu adımları şöyle sıralanabilir (Harris ve Hartman, 2002, s.374): 1) tarafların sebeplerini ve duygularını tanımak, 2) düşmanlık ve gerginlikleri başka tarafa yönlendirmek, 3) herhangi bir çözüm önerisini kabul etmek yerine tarafların fikirlerini bütünleştirmeye çalışmak, 4) çatışmaya taraf olanlar arasında birlik oluşturmak, 5) gerçek ve kalıcı çözümlere ulaşmak, 6) çatışmaya tarafsız yaklaşarak ve adil olunarak tarafları ikna etmek ve son olarak 7) çatışmaya dahil olan tüm tarafları memnun edebilecek bir sonuca ulaşmaktır.

Çatışma Yönetimi Stilleri

Çatışma yönetimi stili, birey veya grubun çatışma durumuna veya karşı tarafa yönelttiği genel ve birbiriyle tutarlı, gözlenebilir davranış örüntüleri olarak tanımlanmaktadır (Montes, Rodriguez ve Serrano, 2012, s.7). Çatışmaların yönetiminde her durum ve tüm bireyler için geçerli bir çatışma yönetimi stili olduğunu söylemek pek olanaklı görünmemektedir. Bu nedenle çatışmaların yönetiminde duruma ve bireye uygun birden çok stilden söz edilmektedir.

Çatışma yönetiminde kullanılan stilleri ele alan çalışmalar incelendiğinde bu stillere yönelik farklı sınıflamalar olduğu görülmüştür. Alanyazında çatışma yönetimi stillerine yönelik yapılan sınıflandırmalar aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Çatışma Yönetimi Stillerini Sınıflandıran Modeller

Modeller	Stiller				
	I	II	III	IV	V
İki stilli modeller					
Deutsch (1990)	İşbirliği			Rekabet	
Knudson, Sommers & Goldin (1980)	Bağlılık		Kaçınma		
Üç stilli modeller					
Putnam & Wilson (1982),	Çözüm odaklılık		Çatışmadan uzak durma	Kontrol	
Lawrance ve Lorch (1967),	Yüz yüze gelme	Sakinleştirme		Zorlama	
Rands, Levinger & Mellinger (1981)			Kaçınma	Saldırı	Uzlaşma
Dört stilli modeller					
Pruitt (1983),	Problem çözme	Uysallık	Hareketsizlik	Çekişme	
Kurdek (1994)	Problem çözme	Uyma	Geri çekilme	Çarpışma	
Beş Stilli Modeller					
Follett (1940),	Bütünleşme	Bastırma	Kaçınma	Baskı kurma	Uzlaşma
Blake & Mouton (1964),	Yüz yüze gelme	Yumuşatma	Kaçınma	Zorlama	Uzlaşma
Thomas (1976),	İşbirliği	Uyma	Kaçınma	Rekabet	Uzlaşma
Rahim (1983)	Bütünleştirme	Ödün Verme	Kaçınma	Baskı kurma	Uzlaşma

Kaynak: Rahim, A. M. (2001). *Managing conflict in organizations*. (Third Edition). London: Quorum Books, s.25

Tablo 2’nin sol sütununda; modellerin kaç stilden oluşan bir model olduğu ve kimler tarafından kaç yılında oluşturulduğu verilmektedir. Diğer sütun ve satırlarda stiller yer almaktadır. Aynı sütunda yer alan stillerin genellikle farklı yazarlar tarafından farklı şekillerde adlandırılan ancak birbirine benzer tanım ve özelliklere sahip stiller olduğu söylenebilir.

Alanyazında sıklıkla rastlanan sınıflamanın Rahim ve Bonomo (1979; Akt. Rahim, 1983, s.369) tarafından yapılan sınıflama olduğu görülmüştür. Bu sınıflamaya göre çatışma yönetimi stilleri, bireyin kendine yönelik ilgisi ile başkalarına yönelik ilgisinin yüksek veya düşük olma durumuna göre yapılmıştır. Buna göre; hükmetme, ödün verme, uzlaşma, kaçınma ve bütünleştirme olmak üzere beş stil ele alınmıştır. Ancak bazı çalışmalarda bu stiller farklı adlarla anılmış ve benzer şekilde açıklanmıştır. Örneğin; kaçınma stili bazı çalışmalarda geri çekilme olarak adlandırılmıştır. Uyma stiline bazı çalışmalarda yumuşatma stili olarak rastlamak olanaklıdır. Bütünleştirme stili ise başta işbirliği olmak üzere problem çözme veya yüz yüze getirme şeklinde de anılmaktadır (Weider-Hatfield ve Hatfield, 1996, s.19-20). Bu sınıflama Şekil 3’te gösterilmektedir.



Şekil 3: Rahim ve Bonoma'nın Çatışma Yönetimi Modeli

Kaynak: Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *The Academy of Management Journal*. Vol.26, No.2, s.369

Şekil 3'e göre bütünleştirme, hükmetme, uzlaşma, ödün verme ve kaçınma stillerinin kendine ilginin ve başkalarına ilginin yüksek veya düşük olmasına göre şekle yerleştirildiği görülmektedir. Bireyin kendine olan ilgisi, çatışma sonucunda kendi ilgi ve beklentilerini yerine getirme isteği olarak ve başkalarına olan ilgisi ise çatışma

sonucunda başkalarının ilgi ve beklentilerini yerine getirme isteği olarak açıklanabilir. Buna göre kaçınma stilinde hem bireyin kendisine, hem de başkalarına ilgisinin düşük olduğu; hükmetme stilinde bireyin kendine ilgisinin yüksek, başkalarına ilgisinin düşük olduğu; ödün verme stilinde bireyin kendine ilgisinin düşük, başkalarına ilgisinin yüksek olduğu söylenebilir. Uzlaşma stilinde bireyin kendine ve başkalarına ilgisinin orta düzeyde olduğu, bütünleştirme stilinde ise bireyin hem kendisine hem de başkalarına ilgisinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu stillerin her biri aşağıda açıklanmıştır.

Kaçınma Stili. Kaçınma stilinin diğer bir adı bastırma stildir. Kaçınma stili; geri çekilme, sorumluluğu başkasına yükleme ve yan çizme gibi tutum ve davranışlarla ilişkilendirilmektedir. Bu stil, sorunu daha uygun bir zamana ertelemek veya tehdit edici bir durumdan çekilmek şeklinde kullanılabilir. Kaçınma stilini kullanan birey, karşı tarafın ilgi ve beklentilerini tatmin edemediği gibi kendi ilgi ve beklentilerini de tatmin edemez. Kaçınma stilinde bireyin çatışma içeren duruma veya çatışmaya dahil olan bireylere karşı ilgisiz tutumlar sergilediği görülebilir. Böyle bir birey, ortada ilgilenilmesi gereken bir çatışma olduğunu açıkça kabul etmeyebilir (Rahim, 2001, s.29-30).

Çatışma içinde bulunan taraflar çatışmayı görmezden gelerek veya erteleyerek, çatışmayla ilgilenmemeyi tercih ederler (Bowditch ve Buono, 2005, s.184). Kaçınma stilini kullanan birey, gerilimden hoşlanmaz ve çatışmanın kendi kendine çözülmesini bekler. Çözülmeyen çatışmalar, amaçların gerçekleşmesini engellediğinde, kaçınma stili olumsuz sonuçlar verebilir (Hellriegel ve Slocum, 2004, s.233). Ancak kaçınma stilinin çatışmaya zaman ve enerji harcanmasının gereksiz olduğu veya çatışmaya girmenin kayıplar yaşanmasına neden olabileceği durumlarda kullanılması önerilebilir.

Hükmetme Stili. Hükmetme stili tarafların kendi çıkarlarına göre hareket ettikleri ve işbirliği yapmaya yanaşmadıkları bir çatıma yönetimi stildir. Bireyler veya gruplar; tartışarak, otoritelerini kullanarak veya güç kullanarak çatışmayı kendi çıkarlarına uygun bir sonuca ulaştırmak için çaba gösterirler (Bowditch ve Buono, 2005, s.185). Hükmetme stili bireysel amaçların gerçekleştirilmesine yardımcı olabilir. Ancak diğer bireyler, hükmetme stilinin kullanıldığı durumlarda elde edilen sonuçlardan memnun olmayabilirler. Bir yöneticinin hükmetme stilini çok fazla kullanması,

çalışanların ilgi ve ihtiyaçlarının göz ardı edilmesine ve onların güdülenme düzeylerinin düşmesine yol açabilir (Hellriegel ve Slocum, 2004, s.234).

Hükmetme stiline diğer bir adı rekabet veya baskı kurma stildir. Bu stil kazan ya da kaybet odaklı bir stil olarak nitelendirilebilir. Bu stili kullanan birey, kendi amaçlarını gerçekleştirmek için her şeyi yaparken; diğer yandan karşı tarafın ilgi ve beklentilerini ihmal eder. Bu stili kullanan bir yöneticinin çatışma durumunda makam gücünü kullanmaktan çekinmemesi veya astlarına kendi isteklerini yaptırmak için emir verme yolunu kullanması olasıdır (Rahim, 2001, s.29). Hükmetme stiline diğer bireylerin ilgi ve beklentilerini göz ardı etmesi, bu stilin kullanılmasının tercih edilmemesi gerektiği anlamına gelebilir. Ancak bazı çatışma durumlarının örgüt lehine çözülmesinde hükmetme stiline kullanılması uygun olabilir. Özellikle diğer birey ve grupları ikna etmeye yetecek zamanın olmadığı ve örgütsel etkililiği arttıracak gerekli bir uygulamaya hemen karar verilmesi gereken durumlarda hükmetme stiline kullanılması uygun olabilir.

Ödün Verme (Uyma) Stili. Ödün verme stiline diğer bir adı uymadır. Ödün verme stiline farklılıkları en aza indirip ortak yönlere vurgu yaparak karşı tarafın ilgi ve beklentilerini gidermek söz konusudur. Ödün veren birey, karşı tarafın beklentilerini yerine getirmek için kendi ilgi ve beklentilerini ihmal eder (Rahim, 2001, s.29). Ödün verme stili, işbirliğinin yüksek olduğu bir çatışma yönetme stildir (Bowditch ve Buono, 2005, s.182). Bencil olmama ve başkalarının ihtiyaçlarını dikkate alma gibi özellikler üzerine kurulmuş bir stildir. Uyma stiliyle ilişkilendirilebilecek değerler; alçakgönüllülük, barışçıl olma, kardeşlik, nezaket ve cömertlik olarak sıralanabilir (Thomas, 1977, s.486).

Ödün verme stiline kullanılması, bireyin kendi ilgi ve beklentilerinden vazgeçerek çatışmadan kazanç sağlayamaması gibi görülebilir. Ancak özellikle bireyin karşı taraf için kendi ilgi ve beklentilerinden vazgeçmesinin uzun vadede kazanç getirmesinin söz konusu olduğu durumlarda kullanılabilir.

Uzlaşma Stili. Her iki tarafın karşılıklı fedakarlıkta bulunduğu, orta yolun arandığı ve her iki tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının orta düzeyde tatmin edildiği çatışma yönetimi stildir. Bu stil işbirliği ile kendi çıkarlarına odaklanma arasında bir yere sahiptir. Çünkü bu stilde taraflar bir yandan bir şeyler verirken bir yandan da verdikleri

oranda almaktadırlar (Bowditch ve Buono, 2005, s.185). Uzlaşma stili; pratiklik, yararlılık ve tatmin edici çözümler arama üzerine yoğunlaşmaktadır (Thomas, 1977, s.486).

Çatışma durumlarında izlenebilecek en iyi yol iki tarafın ortak bir noktada buluşması olarak düşünülebilir. Her iki taraf, kendi ilgi ve beklentilerinden bazılarını feda edip bazılarını elde ederek orta bir yol bulabilir. Ancak bu her zaman için en işlevsel yol olmayabilir. Örneğin; her iki tarafın ilgi ve beklentilerini tam olarak karşılayacak bir çözüm bulunması olanaklıysa veya örgütsel etkililiğin artırılması için bir tarafın ilgi ve beklentilerinin göz ardı edilmesi gerekiyorsa uzlaşma stilinin kullanılması önerilmeyebilir.

Bütünleştirme (İşbirliği) Stili. Bütünleştirme stiline, işbirliği veya problem çözme stili de denilmektedir. Bu stil, taraflar arasındaki işbirliğine vurgu yapmaktadır. İşbirliği sürecinde açıklık, bilgi paylaşımı, her iki taraf için de kabul edilebilir bir çözüme ulaşabilmek için farklılıkların incelenmesi gibi tutum ve davranışlar önem kazanmaktadır (Rahim, 2001, s.28). Bireyler arası çatışmalardan iki tarafın da kazançlı çıkması için kullanılan bir stildir. Bu stili kullanan birey, her iki tarafın da en yüksek kazancı elde edeceği bir yolun bulunmasını amaçlamaktadır (Hellriegel ve Slocum, 2004, s.235). Bu amaç doğrultusunda birey, çatışmanın nedenlerin, tam olarak anlaşılmasına ve problem çözme basamakları izleyerek her iki taraf için en uygun alternatif seçmeye çalışılır (Bowditch ve Buono, 2005, s.185).

Örgütsel davranışa ilişkin alanyazında, çatışma yönetimine yönelik vurgu işbirliğine yapılmaktadır (Thomas, 1977, s.485). Blake ve Mouton (1961, s.420) gruplar arası ilişkilerde rekabetçi tutumlar yerine işbirliğinin teşvik edilmesi ve problem çözme aşamalarının uygulanmasını önermişlerdir. İşbirlikçi problem çözmenin, gruplar arası iletişimin sağlıklı olmasını sağladığı ve uyumla sonuçlandığına değinmişlerdir.

Bütünleştirme stilinde çatışmanın nedenlerinin ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesi, tarafların bir araya gelerek çatışmaya bakış açılarını ortaya koymaları ve tüm tarafların ilgi ve beklentilerinin en yüksek düzeyde karşılanması bu stilin diğer stillerden daha fazla tercih edilmesinin nedenleri olarak gösterilebilir. Ancak bütünleştirme stilinin kullanılması için çok fazla zaman ve emek gerekmesi, bazı durumlarda bu stilin kullanılabilirliğinin düşmesine yol açabilmektedir.

Çatışma Yönetiminde Uygun Stilin Seçimi

Örgüt ortamında bir çatışma yaşandığında, bu çatışmayı yönetmek için hangi stilin kullanılacağı birden çok nedene bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Öncelikle çatışmaya taraf olanların veya çatışmayı yönetecek konumda olan yöneticinin bireysel özellikleri, kullanacağı çatışma yönetimi stilini belirleyen bir değişken olarak anılabilir. Bireylerin hangi çatışma yönetimi stilini kullanmayı daha çok tercih edecekleri bireylerin yaşına, cinsiyetine veya işteki deneyimine göre değişiklik gösterebilir (Al-Ajmi, 2007, s.183). Çatışma yönetimi stilleri ve duygusal zeka üzerinde kişilik özelliklerinin etkisini inceledikleri çalışmada Ann ve Yang (2012, s.1024), belirli kişilik özelliklerine sahip bireylerin bazı çatışma yönetimi stillerini daha fazla tercih ettikleri sonucuna varmışlardır. Buna göre; duygusal zekası yüksek olan ve içe dönük bireylerin bütünleştirme stilini kullanma eğilimlerinin, dışa dönük bireylerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Aliasgari ve Farzadnia (2012)'nin yaptıkları çalışmada da katılımcıların duygusal zeka düzeyleri ile kullandıkları çatışma yönetimi stili arasında yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bireysel değişkenler dışında, kişilerin örgütteki konumu ve çatışma durumunun özellikleri, hangi çatışma yönetimi stilinin kullanılacağını belirleyen diğer değişkenler olarak anılabilir. Bir ast-üst iletişiminde ast genellikle kendisine göre neyin doğru olduğunu değil, karşı taraf için kabul edilebilir olan şeyleri söylemeyi tercih eder. Bu nedenle, bireylerin üstleriyle yaşadıkları çatışmalarda ödün verme stilini kendileriyle aynı statüde olanlarla veya astlarla yaşadıkları çatışmalara kıyasla daha fazla tercih etmeleri olasıdır (Rahim, 1986, s.80). Çatışmaların yönetiminde kullanılacak uygun stilin seçimi zamana ve yaşanan çatışma durumuna göre de değişebilmektedir. Eğer çatışma konusu olan şey çok küçük bir şeyse bu durumda kaçınma veya uyma stilinin tercih edilmesi uygun olabilir. Eğer çatışma durumuyla ilgili hızlı ve kesin bir karar vermek gerekiyorsa, hükmetme stilini kullanmak uygun olabilir. (Bowditch ve Buono, 2005, s.185).

Bireysel değişkenler ve kişilerin örgütteki konumları hangi çatışma yönetimi stilini kullanmayı daha fazla tercih edebileceği üzerinde etkiliyken, yaşanan çatışma durumunun özellikleri hangi stilin daha uygun olabileceğini belirlemektedir. Çatışma durumlarının analiz edilerek duruma uygun çatışma yönetimi stilinin kullanılması, örgütsel etkililiğin artırılması ve çatışmalardan işlevsel sonuçlar elde edilmesini

sağlayabilir. Tablo 3’te çatışma yönetimi stillerinin hangi durumlarda kullanılmasının uygun olduğu verilmiştir.

Tablo 3

Çatışma Yönetimi Stillerinin Kullanılmasının Uygun Olduğu Durumlar

Çatışma Yönetimi Stili	Uygun Olduğu Durumlar
Bütünleştirme	<ul style="list-style-type: none">• Çatışma durumu çok karmaşık olduğunda• Daha iyi sonuçlar elde etmek için fikirlerin sentezlenmesi gerektiği durumlarda• Problem çözme sürecinin işe koşulması için yeterli zaman olduğunda• Ortak sorunu çözmek için tarafların sahip olduğu farklı kaynaklara gereksinim duyulduğunda
Ödün Verme	<ul style="list-style-type: none">• Yanılabileceğinizi düşündüğünüzde• Çatışma konusu karşı taraf için daha önemli olduğunda• Karşı taraftan daha sonra alabileceğiniz şeyler için bir şeyler feda etmeye istekli olduğunuzda
Hükmetme	<ul style="list-style-type: none">• Diğer taraftan güçsüz bir durumda olduğunuzda• Hızlı karar verilmesi gerektiğinde• Tarafların hoşuna gitmeyecek uygulamalara karar verilmesi gerektiğinde• İnatçı ve direnmeci astlarla baş edilmesi gerektiğinde• Karşı tarafın alacağı beğenilmeyen bir kararın size pahalıya mal olacağı durumlarda• Astların teknik kararlar verebilmek için yeterli uzmanlığa sahip olmadığı durumlarda
Kaçınma	<ul style="list-style-type: none">• Konunun önemsiz olduğu durumlarda• Karşı tarafla yüz yüze gelmenin doğurabileceği işlevsiz sonuçların, çözümün getireceği yararlardan daha ağır bastığı durumlarda
Uzlaşma	<ul style="list-style-type: none">• Sakinleşmeye gereksinim duyulduğunda• Tarafların amaçlarının birbirleriyle çelişmediği durumlarda• Tarafların eşit oranda güce sahip olduğu durumlarda• Fikir birliğinin sağlanamadığı durumlarda• Bütünleştirme veya hükmetme stili başarısız olduğunda• Karmaşık bir duruma geçici çözümler bulunması gerektiğinde

Kaynak: Thomas, K. W. (1977). Toward multi-dimensional values in teaching: the example of conflict behaviors. *The Academy of Management Review*. Vol.2, No.3, s.487

Tablo 3 incelendiğinde beş çatışma yönetimi stilinden her birinin kullanılmasının uygun olabileceği durumlar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda çatışmadan işlevsel sonuçlar elde etmek isteyen bir yöneticinin çatışma durumunu ayrıntılı bir şekilde analiz ederek hangi stili kullanması gerektiğine karar vermesi gerektiği söylenebilir. Benzer şekilde bireysel çatışma durumlarında da her zaman aynı stilin kullanılması, istenen sonuçları elde etmek için uygun olmayabilir.

Alanyazında çatışma yönetimi stillerinin farklı adlar ve boyutlarla ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı dikkate alınarak; çatışma yönetimi stilleri iki boyutta toplanmıştır. Bu boyutlardan ilki; bireyin çatışma durumlarını görmezden gelerek veya çatışmaları kendi ilgi ve beklentileri doğrultusunda sonuçlandırmak yönünde çaba harcadığı stillere vurgu yapmaktır. Bu boyut, “otoriter/ilgisiz boyut” şeklinde adlandırılmaktadır. Çalışmada kullanılan ikinci boyut ise; bireyin çatışma durumlarında karşıdakilerin ilgi ve beklentilerini temel alarak çatışmaları yönettiği veya yine karşıdakilerin ilgi ve beklentileri ile kendi ilgi ve beklentileri arasında orta yol bulmaya çalıştığı stillere vurgu yapmaktadır. Bu boyut, “demokratik/uzlaşmacı boyut” şeklinde adlandırılmaktadır. Bu çalışmada, çatışma yönetimi stillerine yönelik kullanılan boyutlar aşağıda açıklanmıştır:

Otoriter/İlgisiz Boyut. Çatışma yönetiminin bu boyutunda yönetici, çatışma durumunda kendisini merkeze almakta veya karşıdakilerin ilgi ve beklentilerini yok saymaktadır. Yöneticiler, bazen çatışma durumu hiç yokmuş gibi davranmakta bazen de çatışmadan sadece kendi ilgi ve beklentilerini tatmin edecek sonuçlar elde etmeye çalışmaktadır. Bu boyutun çatışma yönetimi alanyazında kullanılan stillerden kaçınma, rekabet, hükmetme, zorlama, çekişme, baskı kurma şeklinde adlandırılan stillerle ilişkilendirilmesi olanaklıdır. Bu boyutta yer alan davranış biçimleri ikiye ayrılarak incelenebilir.

Otoriter/ilgisiz boyutta yer alan davranış biçimlerinden ilki, yöneticinin çatışma durumunu görmezden gelmesi veya çatışma durumuyla ilgilenmemesi şeklinde özetlenebilir. Birey, çatışma içeren duruma veya çatışmaya dahil olan bireylere karşı ilgisiz tutumlar sergileyebilmekte veya ortada ilgilenilmesi gereken bir çatışma olduğunu da açıkça kabul etmeyebilmektedir.

Otoriter/ilgisiz boyutta yer alan davranış biçimlerinden ikincisi, yöneticinin çatışma durumundan kendi lehine sonuçlar çıkarması veya karşıdakinin ilgi ve

beklentilerini yok sayarak kendi ilgi ve beklentilerini tatmin etmeye çalışması şeklinde özetlenebilir. Bireyler, başkalarının ilgi ve ihtiyaçlarını göz ardı ederek kendi amaçlarını gerçekleştirmeye çalışabilirler. Çatışma durumlarında böyle bir davranış biçimini tercih eden bireyin ne pahasına olursa olsun kazanmak istediğini söylemek olanaklıdır. Örneğin; yönetici konumunda olan bireyin, çatışma durumunda makam gücünü kullanmaktan çekinmemesi veya astlarına kendi isteklerini yaptırmak için emir verme yoluna gitmesi bu boyuta örnek olarak gösterilebilir.

Demokratik/Uzlaşmacı Boyut. Çatışma yönetiminin bu boyutunda, çatışma durumunda yönetici ya sadece karşıdakilerin ya da hem karşıdakilerin hem de kendisinin ilgi ve beklentilerini tatmin edecek çözümler aramaktadır. Birey, ya tamamen karşıdakilerin ilgi ve beklentilerini dikkate alarak çatışmayı yönetmekte ya da kendi ilgi ve beklentileri kadar karşıdakilerin ilgi ve beklentilerini de karşılayacak bir çözüm yolu aramaya çalışmaktadır. Bu boyutun, çatışma yönetimi alanyazında kullanılan stillerden; uyma, ödün verme, yumuşatma, sakinleştirme veya uzlaşma şeklinde adlandırılan stillerle ilişkilendirilmesi olanaklıdır. Bu boyutta yer alan davranış biçimleri ikiye ayrılarak incelenebilir.

Demokratik/uzlaşmacı boyutta yer alan davranışlardan ilki, yöneticinin çatışma durumunda kendi ilgi ve beklentilerini bir kenara bırakarak sadece karşıdakinin ilgi ve beklentilerini gidermeye, çatışmayı karşıdakilerin lehine sonuçlandırmaya çalışması şeklinde özetlenebilir. Bireyler karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarını tatmin etmeye çalışırken kendi amaçlarından ve ilgilerinden vazgeçebilmektedir. Bencil olmama ve başkalarının ihtiyaçlarını dikkate alma gibi davranış biçimleri gözlenmektedir. Bu davranış biçiminde, kendinden fedakarlık etmek gibi bir eğilim olduğu görülmektedir.

Demokratik/uzlaşmacı boyutta yer alan davranışlardan ikincisi, yöneticinin çatışma durumunda kendi ilgi ve beklentileri ile birlikte karşı tarafın da ilgi ve beklentilerini dikkate alarak hareket etmesi şeklinde özetlenebilir. Bu davranış biçiminde, her iki tarafın karşılıklı fedakarlıkta bulunduğunu, orta yolun arandığını ve her iki tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının orta düzeyde tatmin edildiğini söylemek olanaklıdır. Yöneticiler, karşılıklı olarak fedakarlıkta bulunmanın gerekliliğine inanarak çatışmaları yönetirler.

Okullarda Çatışma Yönetimi

Çatışma yaşanması, birçok örgütte olduğu gibi okullarda da kaçınılmaz bir durumdur (Cornille, Pestle ve Vanwy, 1999, s.69). Eğitsel faaliyetlerin planlı ve programlı bir şekilde yürütülmesinden sorumlu olan okullarda, öğrenciler, aileler, öğretmenler, yöneticiler, diğer okul çalışanları ve okulun yakın çevresi arasında bir etkileşim olması kaçınılmazdır. Bu etkileşim beraberinde uyumsuzlukları, görüş ayrılıklarını ve farklılıkları da getirmektedir (Toll, 1990, s.1-2). Eğitim ortamlarında görev yapan personelin genellikle kendi alanlarında uzman olmaları nedeniyle kararların işbirliği içinde alınması gerekebilmektedir. Bu durum eğitim ortamlarında görüş ayrılıkları ve çatışmaların sıkça yaşanmasına neden olabilmektedir (Henkin vd., 2000, s.142).

Eğitim örgütleri; eğitim ortamının stresi, yapılan işin doğası ve etkileşimlerin, üyelerin ve görevlerin çeşitliliği nedeniyle çatışmaya duyarlı yapılardır. Çatışmaların yapıcı bir şekilde yönetilmesi ve çatışmalara yaratıcı çözümler getirilmesi, okulun eğitsel, yönetsel ve örgütsel amaçlarının gerçekleşebilmesi için oldukça önemlidir. Bu süreçte okul yöneticilerine ve öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişkilerinde özenli ve yapıcı olmaları çatışmaların etkili bir şekilde yönetilmesi anlamına gelebilmektedir (Balay, 2006, s.6). Çatışmanın kaçınılmaz olarak yaşandığı okullarda, okul yöneticisinin amacı, bu çatışmaları okulun amaçları doğrultusunda yönetmek olmalıdır (Açıkalın, 1994, s.108). Okul yöneticilerinin; çatışmalardan okul için işlevsel sonuçlar elde edebilmek ve okuldaki çalışma ortamının ve ilişkilerin öğretmenleri geliştirici nitelikte olmasını sağlayabilmek için çatışmanın doğasını, olası çözüm yollarını bilmeleri ve kendi okullarını iyi tanımaları gerektiği söylenebilir.

Okul yöneticilerinin eğitim-öğretim ortamında çatışmaların işlevsel etkilerini arttırmak, işlevsel olmayan etkilerini ise en aza indirmek için giriştikleri iş ve eylemler, çatışma yönetimi olarak nitelendirilmektedir. Okul yöneticisinin çatışma durumlarında, istenen sonuçları elde etmek için gösterdiği davranışlar çatışma yönetimi stili olarak anılmaktadır (Toll, 1990, s.5).

Okul yöneticileri bir yandan belli düzeyde bir durağanlık sağlamaya çalışırken, bir yandan da yapıcı değişikliklere ve güç mücadelelerine liderlik etmekten sorumludurlar. Okul yöneticilerinin bu karşıt sorumlulukları, çatışmayı, okul yönetiminin doğal bir süreci haline getirmektedir. Bu nedenle, çatışmanın ne olduğunu,

çatışmaya kendi tepkilerinin ve okulun diğer üyelerinin nasıl tepki verdiğini ve bir liderin çatışmayı nasıl yönetmesi gerektiğini bilmeleri, okul yöneticilerine önemli avantajlar sağlayabilir (Toll, 1990, s.9). Okul yöneticilerinin çatışma yönetimine yönelik bilgi sahibi olmaları onların kendi çatışma yönetimi becerilerini ve kullandıkları stilleri de tanımalarına yardımcı olabilir. Bu doğrultuda hangi durumlarda hangi stilleri kullanmalarının daha uygun olacağına karar vererek çatışmalardan işlevsel sonuçlar elde edilmesini sağlayabilirler. Hangi durumda hangi stilin kullanılacağına karar verirken önemli olan değişkenlerden biri de, okula kendine özgü bir kimlik kazandıran öğelerdir. Bir bütün olarak ele alındığında okul kültürü olarak anılabilecek bu öğelerin, yöneticinin çatışmaya bakışını ve çatışmayı ele alış biçimini etkilemesi olasıdır.

Çatışma Yönetimi ve Örgüt Kültürü

Bir çatışmada, çatışmanın yönetilebilmesi için tarafların çatışmaya ilişkin değerlerinin, tutumlarının ve inançlarının incelenmesi gerekir. Bireyler, içinde buldukları toplumsal yapıların kültürüne göre bir takım tutumlar, değerler ve inançlar oluştururlar. Bireyler, sahip oldukları kültürel değerlere bağlı olarak hangi durumlarda çatışmaya gireceklerini, çatışma sürecinde nasıl davranacaklarını, çatışmaya nasıl tepki göstereceklerini ve çatışma durumlarında nasıl davranacaklarını öğrenirler. Bu anlamda kültür, çatışmanın doğasını ve işbirliğinin yapısını belirler. Çatışmanın hangi nedenlerden kaynaklanabileceği, çatışmada tarafların nasıl davranacakları, ne tür çözüm davranışları gösterebilecekleri gibi özellikler kültüre göre farklılık gösterir. Bu nedenle, çatışmaların etkili bir şekilde yönetilebilmesi için tarafların, kültürel özelliklerinin çok iyi incelenmesi gerekmektedir (Karip, 1999, s.21).

Örgütsel öğrenmeyi ve etkililiği destekleyen bir çatışma yönetimi için deneyimi, risk almayı, açıklığı, farklı bakış açılarını, sürekli sorgulamayı, araştırmayı ve bilgi paylaşımını destekleyen bir örgüt kültürü gereklidir. Böyle bir kültürde örgüt üyeleri, hatalarının sorumluluğunu almaya ve yaptıkları hatalar için başkalarını suçlamamaya cesaretlendirilirler (Rahim, 2001, s.92). Bu durum örgüt kültürünün, çatışmaların yönetiminde izlenen yollara ve kullanılan stillere yön verdiğinin bir göstergesi olarak ele alınabilir.

Holt ve DeVore (2005, s.165) tarafından yapılan çalışmada, çatışma çözme stilleri ile cinsiyet, örgütsel rol ve kültür gibi değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu çalışmada bireylerin kültürleri bireyci ve toplulukçu kültürler olarak

iki boyutta ele alınmıştır. Çalışmanın çatışma çözme stilleri ile kültür arasındaki ilişkiye yönelik bulguları şu şekilde özetlenebilir: Bireyci kültürlerde baskı kurma (hükmetme) stili toplulukçu kültürlerle oranla daha fazla kullanılmaktadır. Toplulukçu kültürlerde geri çekilme, uyma ve problem çözme (işbirliği, bütünleştirme) stilleri bireyci kültürlerle oranla daha fazla tercih edilmektedir. Ulusal kültürlerin bireylerin tercih ettiği çatışma yönetimi stilleri veya çatışma çözme üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalarda da bu iki değişken arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Cingöz-Ulu ve Lalonde, 2006; Kozan, 1997; Doucet vd., 2009).

Bireyin kültürel geçmişi, bireyin içinde bulunduğu çatışma sürecinin her evresini etkilemektedir. Tarafların uyumsuz amaçları, bu amaçların neden uyumsuz olarak algılandığı, hangi tarafın çatışma durumunda nasıl davranmayı tercih ettiği veya tarafların çatışmadan elde edilen sonuçları tatmin edici bulup bulmadıkları, bireylerin sahip oldukları kültürel özelliklerden etkilenmektedir. Aynı şekilde çatışma durumunun doğasına ilişkin yapılacak yorumlar da kültürden kültüre değişiklik gösterebilmektedir. Bir kültüre göre önemli bir çatışma yaşanmasına sebep olabilecek bir konu, başka bir kültürde üstü örtülecek bir konu olarak görülebilir (Kaushal ve Kwantes, 2006, s.581-582). Çatışmanın, algıyla ilgili olarak ortaya çıkan bir durum olduğu düşünüldüğünde, bireyin değer yargılarının, inançlarının veya varsayımlarının bu algıları şekillendirmede önemli etkileri olduğu sonucuna varılabilir. Aynı zamanda bireylerin çatışma yönetimi sürecinde sergiledikleri tutum ve davranışların da diğer birçok davranış örüntüsü gibi içinde yetiştikleri veya ait oldukları kültürde şekillendiğini söylemek olanaklıdır.

Çatışma yönetimi ile örgüt kültürü arasındaki ilişkileri daha yakından inceleyebilmek ve bu araştırmanın amacına temel oluşturacak bilgileri edinebilmek için kültür, örgüt kültürü ve okul kültürü kavramlarını da incelemek gerekmektedir. Bu kavramların açıklanması ve özelliklerinin tanınması için gerekli olan ve alanyazın incelemesi sonucu elde edilen bilgiler bundan sonraki başlıklar altında sunulmaktadır.

Kültür ve Örgüt Kültürü Kavramı

Bu bölümde öncelikle kültür ve örgüt kültürü tanımlarına yer verilmiş; ardından örgüt kültürünün öğeleri, öğelerin sınıflandırılması, örgüt kültürü sınıflandırmaları ve okul kültürü kavramları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Kültür

Kültür, bir grup insanı diğerlerinden ayıran özellikler bütünüdür. Bir grup insanın düşünme ve davranış biçimlerinin diğerlerinden farklı bir şekilde programlanmış olmasıdır. Kültürün doğrudan gözlenmesi olanaklı değildir. Davranışlardan yola çıkarak anlaşılabilir ve diğer gözlenebilir, ölçülebilir davranışları yordamaya yardımcı olmaktadır (Hofstede, 1993, s.89). Bu açıklamalardan yola çıkarak kültürün bir gruba ait olduğu ve soyut bir kavram olduğu söylenebilir. Aynı zamanda kültürel özelliklerin, o grubun belirli bir durumda nasıl davranacağına yön verdiği çıkarımında bulunmak da olanaklıdır.

Kültür, en basit şekliyle bir insan topluluğu tarafından paylaşılan ve onların algılarını, fikirlerini, duygularını hatta davranışlarını şekillendiren, varsayım, inanç ve değerler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Keskin, Günsel ve Eren, 2004, s.309). Kültür, belirli bir zamanda belirli bir grup insan için geçerli olan ortak anlamların oluşturduğu bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Pettigrew, 1979, s.574). Kültür, öğrenilerek uygulamaya dökülen ortak davranışlar olarak tanımlanabilir.

Kültür kavramının ait özellikler şu şekilde özetlenebilir: (Şimşek ve Fidan, 2005, s.9-10):

- Kültür, bir toplumun yaşam biçimidir.
- Öğrenilmiş davranışlardan oluşan bir bütündür.
- Toplumun büyük bir kesimi tarafından paylaşılmaktadır.
- Bireylerin biyolojik ve psikolojik gereksinimlerini karşılamaya yardımcı olmaktadır.
- Toplumda bireysellik yerine birliktelik duygusunu pekiştirmektedir.
- Kültürün değişmesi zor ve zaman alıcıdır.
- İnsanların bir arada yaşamaya başlaması, aynı zamanda kültürün de başlangıcı olarak kabul edilebilir.

Kültürün yukarıda sözü edilen özellikleri ele alındığında, bir insan topluluğunun alışkanlıklarından, birbirlerine benzer davranışlarından hatta yaşamlarını sürdürme biçimlerinden doğduğunu söylemek olanaklıdır. İnsanların bir arada yaşamaları, çalışmaları veya bir şekilde düzenli olarak aynı ortamı paylaşmaları o insanların belli durumlarda

benzer duygu, düşünce, tutum ve davranışlar geliştirmelerine neden olarak kültürün ortaya çıkmasını sağlayabilmektedir.

Antropologlar ilk olarak kültür kavramını kabileler, toplumlar ve ulusal oluşumlardaki tüm yaşamsal kalıplar arasındaki farklılıkları açıklamak için kullanmışlardır. Daha sonra diğer sosyal bilimciler kültür kavramını daha sınırlı bir alana, geniş bir toplumda yer alan örgütlerin yaşamlarının sınırlı yönlerine uyarlamışlardır. Örgütler genellikle örgüt üyelerinin davranış kalıplarında görülen diğerlerinden farklı birer kimliğe sahiptirler. Kültür kavramı örgülerdeki bu kalıpların neler olduğunu, nasıl ortaya çıktığını ve örgütün performansını nasıl etkilediğini göstermektedir (Deal ve Peterson, 1990, s.8).

Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü, toplumsal kültürden etkilenecek ortaya atılmış bir kavram olmasına karşın toplumsal kültürden farklı özellikler taşımaktadır. Toplumsal kültür, toplumun büyük bir bölümünün paylaştığı görünmez ve temel değerlere vurgu yapmaktadır. Toplumsal kültüre ait özellikler genellikle erken çocukluk döneminde edinilmektedir. Ancak örgüt kültürü genellikle örgütün gözlenebilir uygulamalarında yer alan daha yüzeysel bir olgudur. Örgüt kültürüne ait değerler toplumsal kültürden farklı olarak yetişkinlik döneminde örgüte katılan üyelerin sosyalleşme sürecinde edinilmektedir. Ayrıca toplumsal kültürler çok yavaş bir şekilde değişebilirken, örgüt kültürü çok kolay olmasa da bilinçli olarak değiştirilebilmektedir (Hofstede, 1993, s.92).

Örgüt kültürünün, 1970'lerin sonu ve 1980'lerin başından bu yana örgüt çalışmalarında önemli bir konu olarak ele alındığı görülmektedir. Bu durumun önemli bir nedeni söz konusu yıllarda Japon firmalarının artan başarısını açıklamak için kültür kavramının kullanılmaya başlanması olarak görülmektedir (Ouchi ve Wilkins, 1985, s.458). Bu dönemden itibaren örgüt kültürüne yönelik yapılan çalışmaları inceleyen Martin ve Siehl (1990, s.71) örgüt kültürünü dört önermeyle açıklamaktadır:

- Birincisi örgüt kültürü, örgütün geçmişini anlamlandırarak, örgüt üyelerinin davranışlarına yön vermektedir. Örgüt üyeleri, örgüt kültürünü tanıyarak nasıl davranmaları gerektiğini ya da kendilerinden beklenen davranışların neler olduğunu anlayabilmektedir.

- İkincisi; örgüt kültürü, üyelerde örgütün değerlerine bağlılık oluşturmaktadır. Böylelikle örgüt üyeleri, inandıkları değerler uğruna çalıştıkları duygusunu taşıyabilmektedir.
- Üçüncüsü; örgüt kültürü, örgütün kontrol mekanizması olarak görev yapmaktadır. Bu anlamda örgüt kültürü aracılığıyla bireyler, hangi davranışların onaylandığı, hangilerinin hoş karşılanmadığını fark edebilmektedir.
- Son olarak örgüt kültürü, örgütün verimliliği ve kazançlılığını etkileyen bir etmen olarak anılmaktadır.

Örgüt kültürü; örgüt üyelerinin zihninde sağlam bir şekilde yer etmiş değerlerden ve inançlardan oluşmaktadır. Bu değer ve inançlar, örgüt üyelerinin zihinlerinin derinlerinde, bilinç düzeyinin altında yer almaktadır. Bu nedenle kültürel değer yargıları ve inançların kolayca görülmesi ve değiştirilmesi olanaklı değildir (Schneider, Brief ve Guzzo, 1996, s.11). Örgüt kültürünü korumanın ve sürdürmenin en önemli yolu sosyalleşme sürecidir. Sosyalleşme sürecinde bireyler; değerleri, kendilerinden beklenen davranışları ve örgütteki rolleri edinirler (Lunenburg, 2011, s.11). Buna göre örgüt kültürünü edinmenin, aktarmanın, korumanın ve devamlılığını sağlamanın anahtarı bireyin örgüt içinde sosyalleşmesini sağlamaktadır.

Kültürle, örgüt yönetimini bütünleştiren çalışmalar kültürün, örgütün önemli bir boyutu olarak ele alınmasına öncülük etmiştir. Örgüt kültürünün, yönetim alanyazında yer edinmesinden sonra pek çok yazar örgüt kültürünü araştırmış ve tanımlamıştır. Bu tanımlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Ouchi ve Wilkins (1985, s. 458) örgüt kültürüne örgütsel sosyoloji penceresinden bakmış ve örgüt kültürünü bu çizgide yorumlamayı tercih etmişlerdir. Örgüt kültürü, örgütteki sosyal yaşamı düzenleyen bir araç olarak görülmektedir. Oudenhoven (2001, s.90) örgüt kültürünü genel bir tanımla; örgüt üyeleri tarafından paylaşılan değerler, inançlar ve uygulamalar bütünü olarak nitelendirmektedir. Örgüt kültürü; örgüt üyelerinin istekleri, beklentileri, örgütte paylaşılan normlar, değerler ve duyguları içeren bir kavramdır. Örgüt kültürü, tüm personelin davranışlarını ve örgütün genel görüntüsünü şekillendiren semboller aracılığı ile öğrenilebilen ve öğretilen, kuşaktan kuşağa aktarılan, değişebilen nitelikteki değer, düşünce ve normlar bütünüdür

(Unutkan, 1995, s.38). Örgüt kültürü; örgütü diğerlerinden ayıran, üyeleri tarafından kabul edilen ve paylaşılan bir değerler bütünü olarak tanımlanabilir (Cansu, 2006, s.11).

Deshpande ve Webster (1989, s.4)'in tanımında örgüt kültürü, örgüt üyeleri tarafından paylaşılan inançlar ve değerler olarak görülmektedir. Bu inanç ve değerler, bireylere örgütün işleyişini anlamada yardımcı olmakta ve örgütteki davranış normlarının neler olduğunu göstermektedir. Bu tanımdan yola çıkarak örgüt kültürünün; örgütün üyesi olan ve örgüte yeni katılan bireylerin inanç ve değer sistemiyle birlikte, davranışlarını da etkilediği söylenebilir. Böylelikle yöneticilerin çatışma durumunda sergilediği davranışların da örgüt kültürünün bir yansıması olduğu söylenebilir.

Cameron ve Quinn (2006, s.16-17) örgüt kültürünü, bir örgütü diğerlerinden ayıran ve örgüte tekillik kazandıran özelliklerin bir yansıması olarak görmektedir. Bu özellikler; örgütte neye değer verildiği, örgütteki baskın liderlik stilleri, dil, semboller, prosedür ve rutinler ile örgütte başarının nasıl tanımlandığı şeklinde sıralanmaktadır. Örgüt kültürü; üyelere kimlik bilinci sağlar, örgütte işlerin nasıl yürüyeceğine yönelik yol haritası çizer (Daft, 2008, s.374-375). Knights ve Willmott (1987, s.42) ise örgüt kültürünü; sembol, dil, adet ve mitleri içeren kavramların oluşturduğu bir bütün olarak tanımlamaktadır. Örgüt kültürü; örgütteki birim ve bireyler arasında paylaşılan, onları bir arada tutan ve örgüte diğerlerinden farklı bir nitelik kazandıran yönelimlerdir (Hoy ve Miskel, 2010, s.165).

Örgüt kültürüne yönelik tanımlardan bazıları yukarıda verilmiştir. Bu tanımlarda dikkat çeken en önemli özelliklerden birinin örgüt kültürünün somut, duygusal veya düşünsel tüm öğelerinin örgüt üyelerinin çoğunluğu tarafından paylaşılması olduğu söylenebilir. Tanımlarda dikkat çeken diğer bir özellik ise örgüt kültürünün örgüt üyeleri arasında aidiyet veya birlik oluşturması, üyeleri ortak bir paydada buluşturmasıdır. Ayrıca, örgüt kültürünün bir örgütü diğer örgütlerden ayıran özellikler bütünü olarak da anılabileceği görülmektedir.

Örgüt Kültürü Türleri

Örgüt kültürünün; baskın kültür-alt kültür, güçlü kültür-zayıf kültür ve maddi kültür-manevi kültür gibi bir takım sınıflamaları bulunmaktadır. Bu sınıflamalar genellikle iki boyutludur. Bu boyutlar kültürün birbirine karşıt özelliklerini içermektedir. Kültürün bu iki boyutlu türleri aşağıda kısaca açıklanmıştır:

Baskın kültür, bir örgütün üyelerinin çoğunluğu tarafından paylaşılan kültürel öğelerin oluşturduğu kültür çeşididir. Örgüt kültüründen söz edildiğinde genellikle baskın kültür anlaşılmaktadır. Örgütün baskın kültürü, o örgütü, diğer örgütlerden ayıran özellikleri veya örgüte kimlik kazandıran öğeleri kapsamaktadır (Robbins, 2003, s.527; Özkalp ve Kırel, 2011, s.172). Özellikle büyük çaplı örgütlerde görülen alt kültür ise, örgütün içindeki grupların veya birimlerin paylaştığı kültürel özellikler olarak anılabilir. Bu tür kültürlere özellikle örgütü oluşturan bölümlerin birbirinden coğrafi konum olarak ayrılması durumunda sıklıkla rastlanmaktadır. Farklı grup veya birimler çalışma koşulları nedeniyle aynı konuya farklı şekilde yaklaşabilmektedir (Özkalp ve Kırel, 2011, s.172-173). Örneğin; Milli Eğitim Bakanlığının farklı coğrafi bölgelerde yer alan okullarında, aynı kararlar farklı şekillerde yorumlanabilmektedir.

Örgüt yöneticileri, örgütteki baskın kültürü şekillendirebilmek için bu alt kültürleri yakından tanımalıdır. Alt kültürler, grup üyeleri için bir kimlik oluşturur. Alt kültüre ilişkin en önemli sorun, alt kültürün değer ve normlarının örgütün amaçları ile uyumlu olmamasıdır. Eğer bu uyumsuzluk artarsa örgütsel etkililik ve verimlilik zarar görebilir (Özkalp ve Kırel, 2011, s.176). Alt kültürlerin etkileşimi örgütün baskın kültürünün oluşmasına aracılık eder. Alt kültürlerin değerleri ve davranışları birbirine ne kadar yakınsa, örgüt kültürü o derece bütünlük gösterir (Bilgin, 2009, s.23)

Güçlü örgüt kültürü, örgütün değer, norm ve inançlarının örgüt üyelerinin çoğunluğunca paylaşıldığı bir örgüt kültürüdür. Örgüt üyeleri örgütsel değerleri ne kadar çok benimser ve onaylarsa örgüt kültürü de o oranda kuvvetlenmektedir. Bu anlayıştan yola çıkarak güçlü kültürlerde, örgüt üyelerinin tutum ve davranışlarının bir takım normlarla kontrol altında tutulma oranının yüksek olduğu söylenebilir. Güçlü kültürlerde; örgüte bağlılık artmakta, işten ayrılma oranı azalmakta ve örgütte dayanışma artmaktadır (Robbins, 2003, s.527; Özkalp ve Kırel, 2011, s.173).

Güçlü bir örgüt kültüründe, örgüt üyeleri temel değerleri kabul eder ve bağlılık gösterir. Zayıf kültürlerde ise, değerler üzerinde uzlaşma sağlanamamıştır, alt kültürler arası bağlar gevşektir. Üyeler veya alt kültür grupları arasındaki iletişim eksikliği, kuşku, düşmanlık hisleri ve gerilim; zayıf örgüt kültürünün göstergelerindedir (Erdem ve Özen İşbaşı, 2001, s.35). Zayıf kültürlerde, örgütte normların ve değerlerin geniş çapta kabul edilmediği de görülmektedir. Zayıf kültürlerin örgüt üyeleri üzerindeki

etkisinin azlığı nedeniyle, bu tür kültürlerde işten ayrılma oranının yüksek olacağı söylenebilir (Lal, 2012, s.23).

Maddi kültür, insan eliyle yapılan, alet ve eserleri kapsamaktadır (Erdoğan, 1983, s.125). Manevi kültür öğeleri ise, dil ahlâk ve estetik, eğitim, inançlar, tutumlar, norm ve değerler, sosyal örgütler ve politik bakış gibi öğelerin bir birleşimi olarak nitelendirilmektedir (Unutkan, 1995, s.8).

Örgüt Kültürünün Öğeleri ve Bu Öğelerin Sınıflanması

Örgüt kültürü birbiriyle ilişki içinde olan, hatta birbiriyle içe içe geçmiş öğelerin karmaşık bir örüntüsüdür. Bu öğeleri birbirinden ayrı düşünmek bütünün gözden kaçmasına neden olabilir. Ancak örgüt kültürünü anlayabilmek için bu öğeleri ayrı ayrı çözümlenmek gerekmektedir (Şişman, 2002, s.82). Örgüt kültürünü oluşturan ve örgüt üyeleri tarafından paylaşılan öğelerin ne olduğu konusunda fikir birliği bulunmamaktadır. Örgüt kültürü tanımlarına bakıldığında bu öğelerin; normlar, kurallar, değerler, sayılılar, inançlar, davranış, kalıpları, beklentiler, felsefeler, tutumlar, efsaneler, semboller veya törenler şeklinde farklılaştığı görülmektedir (Hoy ve Miskel, 2010, s.165). Örgüt kültürünü oluşturan öğelere yönelik yapılan sınıflamalardan bazılarını aşağıda değinilmiştir.

Schein (1984, s.4) örgüt kültürünü üç boyutta ele almaktadır. Bunlar; sayılılar, değerler ve nesnelere (artifaktlar) olarak sıralanmaktadır.

- Nesnelere (artifaktlar), örgüt kültürünün somut ve fiziksel tarafını oluşturan, görülebilir özelliklerdir. Bunlara örnek olarak çalışanların giyim-kuşamları, örgütün fiziksel düzeni, çalışanlar tarafından kullanılan ortak dil öğeleri ve törenler verilebilir. Nesnelere (artifaktlar), kültürün herkes tarafından görülebilir kısmını oluşturmaya rağmen yorumlanması zordur.
- Değerler boyutunda, örgüt üyelerinin davranışlarına yön veren inançlar, tutumlar, normlar ve kurallar yer almaktadır. Örgüt üyelerine, nasıl davranmaları gerektiğini gösteren etik değerler, örgüt vizyonu ve ilkeler bu boyuta dahil edilebilir (Ramachandran, Chong ve Ismail, 2010, s.619).
- Sayılılar ise; uzun yıllar bir arada çalışan veya birlikte aynı amaç doğrultusunda hizmet veren örgüt üyelerinin farkında olmadan paylaştığı düşünce kalıplarıdır. Sayılılar, örgüt kültürünün dışarıdan bakıldığında

görülme-yen yönünü oluşturmakta ve değişime en dirençli boyut olarak anılmaktadır.

Tablo 4

Schein'in Örgütsel Kültür Düzeyleri ve Bunlar Arasındaki Etkileşimin Yönü

Nesneler (Artifaktlar)	Görülebilir, fakat yorumlanması güçtür
↑	↑
Değerler	Daha fazla farkındalık sağlar
↓	↓
↑	↑
Temel Sayıtlar	Gözle görülmeyen, bilinçsizce kabullenilmiş öğelerdir

Kaynak: Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*. Vol.25, No.2, s.4

Tablo 4'te verilen Schein (1984)'in sınıflamasına göre örgüt kültürünün en derin ögesi temel sayıtlardır. Örgüt üyelerinin de çoğu zaman farkında olmadan kabullendiği ve kendi aralarında paylaştıkları, bilinç düzeyinin altındaki bir takım inançlar ve düşüncelerin temel sayıtları oluşturduğunu söylemek olanaklıdır. Örgüt kültürünün daha yüzeye yakın kısmında değerlerin yer aldığı görülmektedir. Bu değerler, üyelerin davranışlarında, yönelimlerinde veya isteklerinde kendini gösterebilmektedir. Örgüt kültürünün en somut veya en yüzeyde kalan kısmının ise nesnelere (artifaktlar) olduğu görülmektedir.

Martin ve Siehl (1990, s.72), örgüt kültürünü sınıflarken Schein (1984)'in yaptığı nesnelere (artifaktlar), değerler ve temel sayıtlar sınıflamasından yola çıkmışlardır. Ancak bu üç boyuta ek olarak yönetsel uygulamalar diye bir boyuttan daha söz etmektedir. Yönetsel uygulamalar; eğitim, performans değerlendirme, ödüllerin dağıtımı, işe alma gibi bilindik yönetsel görevleri kapsamaktadır. Örnek olarak; örgüte yeni katılan üyelerin eğitimi sırasında onlara örgütsel hikâyelerin anlatılması veya bu eğitimlerin örgüte has bir törenle sonlanması verilebilir.

Daft (2008, s.375) örgüt kültürünü büyük bir kısmı suyun altında kaldığı için dışarıdan bakıldığında görülmeyen bir buzdağına benzetmiştir. Buna göre buzdağının suyun yüzeyinde kalan kısmında nesnelere ve gözlenebilir davranışlar bulunmaktadır. Gözlenebilir davranışlara örnek olarak bireylerin giyim-kuşamları, örgütün yapısı veya kontrol mekanizması verilebilir. Suyun altında kalan kısmında ise değerler, sayılıtlar, inançlar ve düşünce biçimleri gibi öğeler bulunmaktadır. Benzer şekilde Duncan (1989, s.229) da örgüt kültürünü oluşturan öğeleri nesnel ve öznel olmak üzere iki boyutta incelemiştir. Nesnel boyutta örgüt kültürünün gözle görülebilen, örgüt üyelerinin zihinlerinde değil dış dünyada yer alan öğelerden söz edilmektedir. Öznel boyutta ise ortak varsayım, inanç, anlam ve anlayışlar yer almaktadır. Bunların duyu organlarıyla hissedilme olanağı olmasa da varlıkları kabul edilmektedir.

Hoy ve Miskel (2010, s.166-170) örgüt kültürünü; soyutluk ve derinlik yönünden birbirinden ayrılan üç düzeyde incelemektedir. Bu düzeyler; paylaşılan normlar olarak kültür, paylaşılan değerler ve inançlar olarak kültür ile gizli sayılıtlar olarak kültür şeklinde sıralanmaktadır.

- *Normlar*; örgüt kültürünün önemli bir kısmını oluşturan informal kurallardır. Bireylerin örgütteki davranışlarına büyük oranda bu normlar ve bunlar sonucunda kullanılan yaptırımlar yön vermektedir. Normlar, insanların giyim tarzlarını, konuşma biçimlerini, baskıya verdikleri tepkiyi şekillendirir.
- *Değerler ve inançlar*; örgütün temel niteliklerini belirleyerek, örgüte kimlik kazandıran özelliklerdir. Bireylerin davranışlarının altında yatan nedenler genellikle değerlerle ilişkilidir. Örgütlerin başarıyı nasıl tanımladıkları, örgütün değerleriyle ilişkilidir.
- *Gizli sayılıtlar*; örgüt üyelerinin yaptıkları işe, kendilerine ve dış dünyaya karşı sahip oldukları ortak düşünce kalıpları olarak tanımlanabilir. Örgüt üyeleri bu sayılıtları bilinçsiz bir şekilde ve tartışmasız olarak kabul ederler. Örgütsel değişime sürecinde en büyük direncin bu sayılıtlardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Trice ve Beyer (1984, s.654) kültürün iki bileşeninden söz etmektedir. Birincisi örgüt kültürünün özünü oluşturan anlamlar, normlar ve değerlerdir. İkinci bileşen ise bu anlamları, normları ve değerleri açığa çıkaran uygulamalardır. Örgüt kültürünün

uygulamaya dönük öğeleri; ayinler, törenler, adetler, mitler, destanlar, efsaneler, hikâyeler, halk masalları, semboller, dil, jestler, fiziksel düzen ve nesnelere (artifaktlar) şeklinde on üç başlıkta incelenmiştir. Bu öğeler Tablo 5’te açıklanmıştır.

Tablo 5

Örgüt Kültürünün Uygulamaya Dönük Öğeleri

Ayinler	Kültüre ait birden çok öğeyi tek bir olay içinde barındıran, oldukça ayrıntılı bir şekilde hazırlanmış etkinliklerdir. Sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşerek, bireylerin kültürü algılamasına yardımcı olurlar.
Törenler	Birbirine bağlı birden fazla ayinin tek bir ortamda gerçekleşmesiyle oluşan bir sistemdir.
Adetler	Genellikle kaygıyı yönetmek amacıyla ortaya koyulan standartlaşmış davranışlardan ve tekniklerden oluşur.
Mitler	Genellikle bir şeyin kökenini veya dönüşümünü anlatmak için kullanılan hayali hikâyelerdir. Ayrıca tam olarak yararının ne olduğu bilinmeyen teknikler veya davranışlara yönelik sorgusuz inançlardır.
Destanlar	Genellikle bir grup ya da liderin başarılarını konu eden öykülerdir.
Efsaneler	Geçmişte yaşanan olağanüstü bir olayın kulaktan kulağa aktarılması sonucu bir takım kurgusal öğeleri de içinde barındıran öykülerdir.
Hikâyeler	Gerçek olaylara dayalı öykülerdir.
Halk Masalları	Tamamen kurgusal nitelikteki öykülerdir.
Semboller	Herhangi bir nesne, olay, hareket, nitelik veya ilişkinin başka bir şeyi temsil etmesi durumudur.
Dil	Sözlü veya yazılı iletişim araçlarında kullanılan ortak yapılarıdır.
Jestler	Vücutla yapılan ve bir anlam ifade eden hareketlerdir.
Fiziksel Düzen	Çalışanların odalarının düzeni veya bir tören sırasında ortamdaki eşyaların düzeni örnek olarak verilebilir.
Nesneler (Artifaktlar)	İnsanlar tarafından oluşturulan nesnelere dir. Genellikle kültürel aktiviteleri gerçekleştirmeye hizmet ederler.

Kaynak: Trice, H. M., Beyer, J. M. (1984). Studying organizational cultures through rites and ceremonials. *The Academy of Management Review*. Vol.9, No.4, s.653-665.

Tablo 5’te yer alan öğeler, bir örgütü dışarıdan gözlemleyen veya örgüte yeni katılan birinin örgütün kültürüne yönelik bilgiler elde edebileceği öğeler olarak anılabilir. Bu öğeler, örgüt kültürünün gözle görülebilen kısmını oluşturmaktadır. Örgüt kültürünün gözle görülmeyen kısmına göre daha zayıf veya değişime daha açık olduğu söylenebilecek bu öğeler, derinlerde yer alan sayılılar, değerler, inançlar ve normlar hakkında bilgi vermesi açısından önemli görülmektedir.

Kültür, örgütsel değerleri vurgulayan birtakım semboller yolu ile günlük yaşamın bir parçası haline gelmektedir. Bu somut sembollerin arasında mitler, törenler, adetler ve anlatılan hikâye, masal ve destanlar, kullanılan beden dili ve mimikler, fiziki düzenlemeler, nesnelere ile iş yerinde giyilen giysiler bulunmaktadır (Sadri ve Lees, 2001, s.854). Örgüt kültürünü oluşturan öğelerden en sık kullanılanları aşağıda açıklanmıştır.

Sayıtlar. Sayıtlar, örgüt üyelerinin bilincinde olmadıkları ancak davranışlarına, düşüncelerine ve duygularına yön veren ilkeler bütünü olarak tanımlanabilir. Sayıtları, değerlerden ayıran en önemli özelliğın, bireyin farkındalığı olmadan kendiliğinden oluşması ve dışarıdan bakıldığında kolayca anlaşılmasını olduğu söylenebilir (Ayık, 2007, s.24). Sayıtlar; dış çevreye, gerçeğın doğasına, insan ilişkilerinin ve davranışlarının doğasına yönelik örgüt üyeleri tarafından paylaşılan kabullenişler şeklinde somutlaştırılabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005, s.341-342).

Bireylerin zihinlerinde oldukça derinlerde yer alan bu sayıtların doğrudan gözlenmesi pek olanaklı değildir. Ancak bu sayıtların anlaşılması, analiz edilmesi sonucunda kültüre yönelik çok önemli bilgiler elde edileceğı söylenebilir. Sayıtların oluşması süreci bilinçli bir süreç olmadığından, zaman etmeni ön plana çıkmaktadır. Bireylerin örgütte, diğer üyelerle birlikte geçirdiğı zaman arttıkça, paylaşılan sayıtların da artacağı söylenebilir.

Değerler. Değerler, insanlar tarafından benimsenen, üstün tutulan, önemsenen, istenen, iyi, güzel ve doğru kabul edilen inanç ve düşünce kalıpları olarak nitelenebilir. Örgütsel değerler, örgütte arzu edilen, istenen davranışların neler olduğunu gösteren ölçütler olarak kabul edilebilir. Değerler, kültürün diğer öğeleri olan semboller, hikâyeler, törenler, kahramanlar aracılığıyla anlaşılabilir (Şişman, 2002, s.94).

Değerler, örgüt üyelerinin davranışlarına rehberlik eden ölçütler, standartlar veya ilkeler olarak betimlenebilir. Lunenburg (2011, s.4) değerleri; sonuç değerleri ve araç değerleri olarak ikiye ayırmaktadır. Sonuç değerleri, örgüt üyelerinin elde etmeyi arzuladığı çıktılarını betimlemektedir. Buna göre; başarı, mükemmellik veya kalite bir örgütün sonuç değeri olarak anılabilir. Araç değeri ise, arzu edilen davranış şeklini gösteren değerlerdir. Buna göre sıkı çalışma, grup çalışması veya hatasız üretim araç değerlerine örnek olarak verilebilir. Araç değerleri örgütün sonuç değerlerine

ulaşmasına yardımcı olduğundan başarıya ulaşmak için bunların birlikte kullanılması önerilmektedir.

Örgüt kültürüne yönelik tanımlar incelendiğinde, en önemli vurgunun ‘değerler’ üzerine yapıldığını söylemek olanaklıdır. Değerlerin, nesnelere (artifaktlardan) ve sayıtlardan daha önemli bir kültür göstergesi olarak görülmesinin nedenleri şöyle sıralanabilir: Değerler, örgüt kültürüne yönelik olarak nesnelere (artifaktlardan) daha net bilgiler sunmakta (Ramachandran vd., 2010, s.619) ve değerlere yönelik bilgi edinmek sayıtlara kıyasla daha kolay olmaktadır (Howard, 1988, s.233).

Wiener (1988, s.537) örgütsel değerleri, işlevsel ve seçkin değerler olarak ikiye ayırarak incelemiştir. İşlevsel değerler, örgüt üyelerinin davranışlarına ve örgütte yapılacak işlerin nasıl yapılacağına yön veren değerlerdir. Örgütün amaçlarına ve bu amaçlara ulaşılması için izlenmesi gereken yollara vurgu yapar. Seçkin değerler ise, örgütü dışarıya karşı üstün gösterme amacı taşıyan değerlerdir. Seçkin değerlerin daha çok diğer örgütlerle ilişkilerde ön plana çıktığı söylenebilir.

Değerler, örgüt üyelerinin örgüt yaşamında neyin iyi, doğru veya güzel olduğuna yönelik olarak paylaştıkları inançlar olarak tanımlanabilir (İpek, 2010, s.373). Örgüt içinde iyi olarak kabul edilen davranışların pekiştirilerek kötü olarak görülenlere karşı yaptırım uygulanmasının, bireylerin örgüt değerlerini öğrenmelerine yardımcı olduğu söylenebilir. Böylece birey, örgütte pekiştirilen davranışlara yönelerek, kendi değer sistemini, örgütün değer sistemine yaklaştırma olanağı elde edebilir.

Normlar. Normlar, işgörenlerin çoğunluğunca benimsenen davranış kuralları ve ölçütleridir. Örgüt üyelerinin davranışlarında benzerlik oluşturan normlar, bireylerin nasıl davranacaklarını kestirme olanağı da vermektedir. Birbirlerinin nasıl davranacağını bilen ve söz konusu normlara uyan örgüt üyeleri arasında birlik ve güven oluşması da kolaylaşabilmektedir (Şişman, 2002, s.94-95).

Normlar, bir grup insan için kabul edilebilir veya tipik olarak nitelendirilebilecek davranış kalıplarıdır. Grup normları tarafından onaylanan davranışlar, örgütteki standartların ve ölçütlerin belirlenmesini sağlar (Lunenburg, 2011, s.2). Bir okuldaki öğretmenlerin toplantıya başlarken, müdür toplantı odasına gelince ayağa kalkmaları örnek olarak verilebilir. Bu davranış, o örgütte onaylanan ve kabul gören bir davranış şekli olarak, o okulun kültürünü oluşturan normlardan biri olarak anılabilir.

Semboller. Semboller, aynı kültürü paylaşan bireylerin bir takım sözcüklere, şekillere, resimlere veya nesnelere özel anlamlar yüklemesiyle oluşmaktadır. Semboller, fiziksel öğelerden ve sözel-davranışsal öğelerden oluşmaktadır. Bu nedenle sembollerin doğrudan gözlenmesi olanaklıdır (Şişman, 2002, s.96; Daft, 2008, s.379). Ofislerin düzeni, döşemeleri veya kıyafetler sembollere örnek olarak verilebilir. Örgüte yeni katılan üyelerin örgüt kültürünü algılamasında sembollerin önemli bir etkisi olduğunu söylemek olanaklıdır. Çünkü örgüt üyelerinin fiziksel nesnelere yüklediği anlamlar veya kullandıkları ortak jargon veya mecazlar kültürün doğrudan gözlenebilir özelliklerini oluşturmaktadır.

Sembollerin amacı; örgütte paylaşılan değerleri güçlendirmek, örgüt üyelerini ortak anlamlar yoluyla birbirine ve örgüte bağlamaktır (Başaran, 2000, s.298). Semboller örgütlerin kuruluş zamanlarında kendilerini tanıması ve dış dünyaya tanıtmalarına yardımcı olan araçlardır. Örgütler, kullandıkları nesnelere, aktivitelere, yapılarına veya amaçlarına anlamlar yükleyerek semboller oluşturmaya başlarlar (Pettigrew, 1979, s.574).

Hikâye ve Masallar. Örgüt kültürü açısından önem taşıyan ve genellikle örgütün geçmişine yönelik olayların, abartılarak aktarılması sonucunda ortaya çıkan kültür taşıyıcılarıdır. Hikâyelerin önemli bir işlevi, örgütün kültürel değerlerini hatırlatmak ve yeni üyelere iletilmesine aracılık etmektir. Ayrıca hikâyeler örgütün tarihi hakkında bilgi verir, örgütün mevcut uygulamalarını açıklayıcı bir niteliğe sahiptir (Türk, 2007, s.20). Hikâyelerin analiz edilmesi örgütsel değerlerin ve örgüt kültürüne ait diğer özelliklerin anlaşılmasına yardımcı olabilir (Çelik, 2009, s.92).

Kahramanlar. Kahramanlar, örgüt kültürünü somutlaştırma işlevi görmektedir. Daha çok örgütün kurucuları arasından veya örgütte başarılı olmuş kişilerden seçilen kahramanlar, örgütsel değerlerin somut temsilcileri olarak gösterilebilir (Ayık, 2007, s.26). Kahramanlar örgütün değerlerini yaşatırlar, rol-model olurlar, örgütü dışarıya karşı sembolize ederler ve örgüt üyelerini başarıya karşı güdüleyecek performans ölçütlerini oluştururlar (Lunenburg, 2011, s.4).

Adetler ve Törenler. Adetler örgüt çalışanlarının davranışları ve anlayışlarını etkilemek için özel zamanlarda kullanılan standart ve tekrarlanan faaliyetlerdir (Daft,

2008, s.377). Törenler; örgütteki bireyleri birbirine bağlamak ve yakınlaştırmak amacıyla yapılan etkinliklerdir. Bu etkinlikler; örgüt üyelerinin başarılarını ödüllendirmek, örgüte katılanları kutlamak veya örgütten ayrılanları uğurlamak gibi amaçlarla düzenlenmektedir (Başaran, 2000, s.298). Örgütlerde törenler aracılığıyla değerler aktarılmaya ve üyeler arasında birlik ve beraberlik duygusu oluşturulmaya çalışılır (Daft, 2008, s.377). Okullarda yılsonunda en başarılı öğrencilere ödül vermek için düzenlenen etkinlikler törenlere örnek olarak verilebilir.

Kültürü oluşturan öğelerin birçoğunu törenlerde görmek olanaklıdır. Törenler sırasında bireyler kültüre ait dil, sembol, mimik, davranış kalıpları ve kültürel ürünleri kullanarak ortak amaçlara vurgu yaparlar (Trice ve Beyer, s.1984, s.654). Bir okulda göreve yeni başlayan bir öğretmen için verilen kutlama yemeği bu törenlere örnek olarak verilebilir. Böyle bir tören sırasında öğretmen okuldaki diğer öğretmenlerin kullandığı dili, benzer mimikleri, giyim tarzlarını, belli durumlara nasıl tepki verdiklerini gözleme olanağı elde edilebilir.

Örgüt Kültürünün Özellikleri ve İşlevleri

Örgüt kültürüne ait sınıflamalar pek çok çalışmada farklı şekilde ele alınmıştır. Bu hem yapılan tanımlardaki farklılıklardan hem de bazı kavramların farklı çalışmalarda farklı şekillerde adlandırılmasından kaynaklanmaktadır. Ancak yapılan tanımlar ve örgüt kültürünün öğelerine ait sınıflamalar incelendiğinde örgüt kültürünün bir takım ortak özelliklerinden söz etmek olanaklıdır. Buna göre örgüt kültürü (Şişman, 2002, s.84):

- Bir örgütte yapılan işlerin ve davranışların yapılış biçimidir.
- Örgüt üyelerince paylaşılan normlar ve değerlerdir.
- Örgüt üyelerinin zihinsel yapıları ve algı kalıplarıdır.
- Örgüt üyelerince paylaşılan davranış normları ve kurallarıdır.
- Örgüt üyelerince paylaşılan inanç ve temel sayılıtlardır.
- Örgütsel özelliklere anlam kazandıran sembollerdir.
- Örgüt üyelerinin paylaştığı anlam, duygu, düşünce, vizyon, ideoloji, beklenti ve tutumlardır.

Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin davranışlarını, tutumlarını etkileyebilmekte ve değiştirebilmektedir. Örgüt kültürünün örgütsel öğrenmeyi sağladığı, örgüt üyeleri

tarafından paylaşılan ortak anlamlar oluşturmaya ve güçlü duygularla başa çıkmaya yardımcı olduğu düşünülmektedir (Mwaura, Sutton ve Roberts, 1998, s.213). Ancak kültürün, örgütteki işlevleri sadece bununla sınırlı değildir. Örgütün dış çevreyle karşılıklı etkileşimini, değişikliklere uyumunu, yapısını, amaçlarını etkileyen ve bunlardan etkilenen bir kavram olarak örgüt kültürünün örgütteki temel işlevleri şöyle sıralanabilir (Özkalp ve Kirel, 2011, s.173-174):

- Örgüt kültürü, bir örgütü diğerlerinden ayırarak örgüte kimlik kazandırmaktadır.
- Üyelerin, kendilerini ayrıcalıklı bir grubun üyeleri gibi hissetmelerini sağlamaktadır.
- Örgüt kültürü, üyelerin örgüte bağlılıklarını ve katkılarını arttırmaktadır.
- Örgüt kültürü, üyeler arasında dayanışmanın artmasını sağlamaktadır
- Örgüt kültürü, değerler ve normlar aracılığıyla üyelerin davranışları üzerinde bir kontrol mekanizması oluşturmaktadır.

Örgüt kültürünün, örgüt ve örgüt üyeleri için sağladığı yarar ve ayrıcalıklar örgüt kültürünün işlevleri olarak nitelendirilebilir. Örgüt üyelerinin paylaştıkları saygıltılar, inançlar, değerler ve normların yansımaları olan tutum ve davranışları; onların benzer olaylara benzer tepkiler vermelerini sağlayarak birbirlerine ve örgüte olan bağlılıklarını artırabilir. Aynı örgütün üyelerinin benzer tutum, davranış, giyim, konuşma vb. özellikleri herhangi bir bireyin o örgütün üyesi olup olmadığının kolaylıkla anlaşılabilmesine neden olarak, örgüte kendine özgü bir kimlik de kazandırabilir.

Örgüt Kültürü Sınıflamaları (Modelleri)

Örgüt kültürü birbiriyle bağlantılı, kapsayıcı ve belirsiz nitelikteki pek çok ögeyi barındırmaktadır. Bu nedenle örgüt kültürünü açıklarken bu ögelerin hepsini içeren bir model önermek oldukça zordur. Bunun yerine, temel alınacak modeli veya ögeleri belirlerken, yapılacak çalışmanın amacı veya benimsenen kuramsal yapı bir çıkış noktası olabilir (Cameron ve Quinn, 2006, s.32). Bu nedenle bu çalışmanın amacı için önemli olduğu düşünülen örgüt kültürü modellerine kısaca yer verilecektir. Aşağıda sunulan modeller örgüt kültürü kavramının oluşmasına ve şekillenmesine yardımcı olan modellerdir.

Ouchi'nin Örgütsel Kontrol Mekanizması

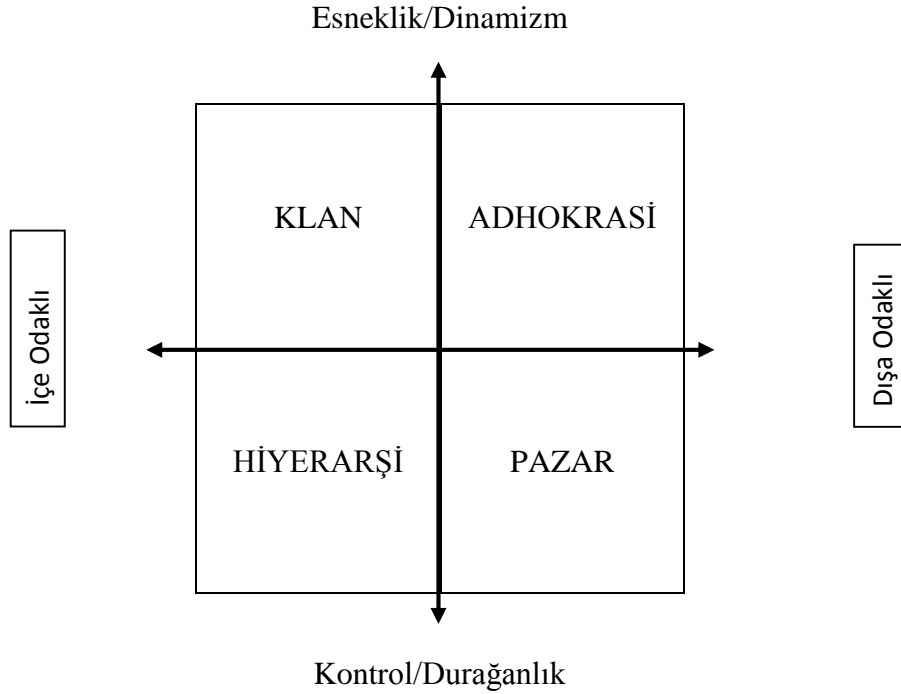
Örgütlerdeki en önemli sorun bireysel amaçlarla örgütsel amaçların eşgüdülenememesi olarak nitelendirilebilir. Amaçların eşgüdülenemeyişi, örgüt üyelerinin uyumlu hareket etmesinin bir engelidir. Örgüt üyelerinin uyumlu hareket etmesini sağlamak için birbirine bağılıklarını arttırmak gerekir. Bu soruna çözüm olarak Ouchi (1980, s.130) işlem maliyetleri yaklaşımını temel alan bir kontrol mekanizması önermektedir. İşlem maliyeti, taraflardan birinin ürettiği mal ve hizmetin değeri kadar karşılık alması durumudur. Benimsenen işlem maliyeti yaklaşımına göre örgütler üçe ayrılarak incelenmektedir. Ouchi (1980)'nin önerdiği örgütsel kontrol mekanizmaları daha sonraki örgüt kültürü sınıflamalarına kaynak sağlaması açısından önemlidir. Bunlar pazar, bürokrasi ve klan mekanizmalarıdır (Wilkins ve Ouchi, 1983, s.470-472; Erdem, 2007, s.64).

- *Pazar kontrol mekanizmasında* ekonomik özellikler ve fiyatlara ilişkin düzenlemeler temel alınmaktadır. Örgüt üyeleri ile örgüt arasındaki ilişkiler ücrete dayalı anlaşmalarla sağlanmaktadır.
- *Bürokrasi mekanizmasının* temel belirleyicilerinin yetki ve hiyerarşi olduğunu söylemek olanaklıdır. Örgütle örgüt üyeleri arasındaki ilişkiler yasal metinler, standartlaşmış görev tanımları, yazılı kurallar vb. aracılığıyla düzenlenir.
- *Klan mekanizmasında* örgüt üyeleri arasındaki sosyal etkileşim ön plana çıkmaktadır. Ortak amaçlar, anlamlar ve değerler önem kazanmaktadır. Bu paylaşılan anlamlar ve değerler örgüt üyeleri arasındaki güven ve bağılılığı arttırmaktadır. Örgüt üyeleri arasındaki bağılılığın artması uyumlu hareket edilmesini sağlamakta ve örgütsel amaçlarla bireysel amaçların eşgüdülenmesine aracılık etmektedir.

Örgütsel kontrol mekanizması, örgütlerin yapısına yönelik açıklamalar getirmektedir. Örgütlerdeki yapılanmanın örgütsel kontrol mekanizmaları üzerindeki etkilerine vurgu yapan kontrol mekanizmalarının bazı örgüt kültürü sınıflamalarında örgüt kültürünün birer türü olarak kullanıldığı ve açıklandığı görülmektedir.

Cameron ve Quinn'in Örgüt Kültürü Modeli

Cameron ve Quinn'in örgütlerin sahip olduğu kültürleri sınıflamak için geliştirdiği model Ouchi'nin (1980) örgütsel kontrol mekanizmalarına dayanmaktadır. Cameron ve Quinn'in geliştirdikleri model "Rekabetçi Değerler Modeli" olarak bilinmektedir. Rekabetçi değerler modeli, örgütleri iki eksende incelemektedir. Buna göre; örgütler, yapıda esnekliğe mi yoksa kontrole mi değer verdiklerine göre iki sınıfa ayrılmaktadır. Buna ek olarak örgütler; içsel dinamiklerine yönelik iç odaklanmaya mı yoksa çevreye yönelik bir dış odaklanmaya mı sahip olduklarına göre de ikiye ayrılmaktadır (Jones, Jimmieson ve Griffiths, 2005, s.364). Bu modeli betimleyen boyut ve eksenler Şekil 4'te verilmiştir:



Şekil 4: Rekabetçi Değerler Modelini Oluşturan Eksenler ve Örgüt Kültürü Türleri

Kaynak: Cameron, K. S., Quinn, R. E. (2006). Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework. Boston, USA: Addison-Wesley Reading, s.35

Esneklik-Kontrol boyutu ile içe odaklanma-dışa odaklanma boyutları Şekil 4'te gösterildiği gibi bir yapı oluşturmaktadır. Bu yapıda; esneklik/dinamizm ile durağanlık/kontrol gibi iki uç yapının bulunduğu bir eksen bulunmaktadır. Bu eksen, bir ucunda iç odaklılığın diğer ucunda dış odaklılığın bulunduğu bir başka eksen

kesmektedir. Bu şekilde kesişen eksenlerin arasında kalan bölmelerde, dört farklı örgüt kültürü türü yer almaktadır. Bunlar; *pazar kültürü*, *hiyerarşi kültürü*, *klan kültürü* ve *adhokrası kültürüdür* (Cameron ve Quinn, 2006, s.35).

Pazar Kültürü. Pazar kültürü; sonuç odaklıdır, piyasadaki pazar payını arttırmakla ilgilenir ve oldukça rekabetçidir (Adler ve Zhu, 2005, s.3). Pazar kültürü formal bir yönetim yapısına sahiptir ve dış çevre odaklıdır. Örgüt üyeleri; amaç yönelimlidir ve işlerini yapmakla ilgilenirler. Bireyler rekabetle ve pazar piyasasından pay almakla güdülenirler (Dwyer, Richard ve Chadwick, 2003, s.1012). Pazar kültüründe temel amaçlar; kârlılık, işlerin alt kademelerde sonuçlandırılması, pazar piyasasında güç sahibi olmak ve güvenilir müşteri tabanına sahip olmaktır. Tüm bu özelliklerin bir sonucu olarak pazar kültürüne sahip örgütlerde temel değerlerin; rekabet ve üretkenlik olduğunu söylemek olanaklıdır (Cameron ve Quinn, 2006, s.39).

Hiyerarşi Kültürü. Hiyerarşi kültürü, içe odaklı bir kültür türüdür. Kurallar ve politikaların egemen olduğu bir yönetim şekli benimsenmektedir. Durağanlığa ve sorunsuz işleyen sistemlere vurgu yapmaktadır. Örgüt üyeleri; güvenilirlik ve başarının ödüllendirilmesiyle güdülenirler. Etkililiğin ölçütü olarak; süreklilik ve amaçlara ulaşılması vurgulanmaktadır (Dwyer vd., 2003, s.1012).

Hiyerarşi kültüründe, biçimsellik ve örgütsel yapı önemlidir. İnsanların ne yapması gerektiği ve bunları nasıl yapması gerektiği bir takım kurullarla, ilkelerle ve prosedürlerle belirlenip yönetilir. Örgütün uzun dönemli hedefleri; durağanlık, öngörülebilirlik ve etkinliktir. Örgütü bir arada tutan yapılar; kurallar ve örgüt politikalarıdır (Adler ve Zhu, 2005, s.3; Cameron ve Quinn, 2006, s.38). Hiyerarşi kültürünün bürokratik yönetim ve kontrol yapısına sahip örgütlerde görülen bir kültür türü olduğu söylenebilir. Böyle örgütlerde işlerin ve sosyal ilişkilerin büyük bölümünün kurallara bağlı olduğunu söylemek olanaklıdır.

Klan Kültürü. Klan kültürüne sahip örgütlerde; paylaşılan değerler ve amaçlar, uyum, katılımcılık ve biz duygusu egemendir. Böyle örgütler ekonomik kuruluşlardan çok, geniş aileler gibidir. Hiyerarşi kültüründeki kurallar ve prosedürler ile pazar kültüründeki rekabetin yerini klan kültüründe takım çalışması, çalışan katılımının sağlanması ve örgüte bağlılık gibi özellikler almıştır (Adler ve Zhu, 2005, s.3; Cameron

ve Quinn, 2006, s.41). Klan kültürü sadakate, geleneklere ve örgüt içi öğelere odaklanmaktadır (Desphande ve Farley, 2004, s.5). Klan kültüründe, informal yönetime vurgu yapılmakta ve genellikle örgüt içinde sıcak ve samimi bir ortam oluşmaktadır. Karar verme sürecine örgüt üyelerinin katılımı ve insan kaynaklarının geliştirilmesi gibi örgütsel işlevlere değer verilmektedir (Dwyer vd., 2003, s.1011).

Adhokrasi Kültürü. Gelişen dünya Endüstri Çağından, Bilgi Çağına geçtiği için dördüncü bir örgüt kültürü türünün ortaya çıkması kaçınılmaz duruma gelmiştir. Adhokrasi kültürü, esnekliğe ve dış çevreye odaklanan bir örgüt kültürü türüdür. Adhokrasinin değişime çabucak uyum sağlama özelliği, örgütün büyüme ve kaynak sağlama işlevlerini yerine getirmesine yardımcı olmaktadır (Adler ve Zhu, 2005, s.3). Adhokrasi kültürünün temel amacı; örgütlerin uyum yeteneğini, esnekliğini ve belirsizlik durumlarında yaratıcılığını teşvik etmektir. Adhokrasi kültüründe; bireysellik, risk alma ve geleceği öngörme gibi nitelikler üzerinde durulmaktadır (Cameron ve Quinn, 2006, s.44; Desphande ve Farley, 2004, s.5).

Harrison ve Handy'nin Örgüt Kültürü Sınıflaması

Harrison ve Handy örgüt kültürünü birbirinden farklı kültürel özelliklere sahip dört gruba ayırarak açıklamışlardır. Bunlar; güç kültürü, rol kültürü, görev kültürü ve birey kültürüdür. Bu dört örgüt kültürünün her birine Eski Yunan Tanrılarının adı verilmiştir. Harrison ve Handy'nin sınıflaması, daha sonraki örgüt kültürü sınıflamalarına da kaynaklık etmiştir.

Güç Kültürü (Zeus). Güç kültüründe merkez yönetim gücü elinde bulundurmaktadır. Denetim önemli bir güç aracı olarak kullanılmaktadır. Örgütte güç kimin elindeyse, o diğerleri üzerinde egemenlik kurmakta ve gücü kendi çıkarlarına göre kullanmaktadır. Örgüt üyeleri arasındaki güç ve çıkar çatışmaları örgüt kültürünün özünü oluşturmaktadır. Güç kültürü, gücün merkezde toplandığı klasik yönetim anlayışıyla yönetilen örgütlerde daha yaygındır (Şişman, 2002, s.142).

Güç kültürünün en önemli özelliklerinden biri kararların hızlı bir şekilde verilmesidir. Hızlı bir şekilde sonuçlandırılması gereken işler veya çözülmesi gereken sorunlarda güç kültürüne sahip örgütler oldukça başarılı olabilmektedir. Ancak güç

kültüründeki bu hızlı çözümler, her zaman nitelikli çözümleri getirmeyebilir (Handy, 1996, s.15).

Rol Kültürü (Apollo). Rol kültüründe, güç daha çok uzmanlıktan ve statüden kaynaklanmaktadır. Bürokratik özelliklerin baskın olduğu, rollerin, işbölümünün, kuralların ve prosedürlerin ayrıntılı bir şekilde betimlendiği örgütlerde rol kültürüne sıklıkla rastlanmaktadır (Şişman, 2002, s.142). Rol kültüründe durağanlık ve süreklilik önemlidir. Bu nedenle böyle kültürler değişime uyum sağlamak konusunda sıkıntı yaşayabilmektedir (Türk, 2007, s.56).

Rol kültürünün egemen olduğu örgütlerin başarısı, yarının bugünden veya dünden farklı olmamasına bağlıdır. Tüm işlerin, amaçların, görevlerin ve rollerin sınırlarının kesin bir şekilde tanımlanmış olması, değişikliklere uyum sağlanmasını zorlaştırabilmektedir (Handy, 1996, s.17).

Görev Kültürü (Athena). Görev kültürüne sahip örgütlerde en çok üzerinde durulan konu örgütün amaçlarıdır. Örgütsel amaçlar bireysel amaçlardan daha önemlidir. Bu nedenle görevlerin ve verilen işlerin eksiksiz bir şekilde ve zamanında yapılması anlayışı egemendir. Örgütün yapısı, işleyişi, örgütteki rol ve görevler örgütsel amaçlara hizmet edecek şekilde düzenlenir (Handy, 1996, s.21; Türk, 2007, s.56-57).

Birey Kültürü (Dionisus). Birey kültüründe egemen olan anlayış, örgütlerin bireysel amaçlara hizmet etmek için var olduğudur. Önemli olan bireysel amaçlara ulaşmaktır ve örgütler bu amacı kolaylaştırmak için vardır. Birey kültürü genellikle kendi işlerinin uzmanı olan kişilerin bir araya gelerek oluşturduğu iş yerlerinde veya örgütlerde tercih edilmektedir. Böylelikle bu uzman kişiler kendi kimliklerini ve özgürlüklerini başkalarının yönetimine bırakmamış olurlar (Handy, 1996, s.25-26).

Diana Pheysey'in Örgüt Kültürü Modeli

Diana Pheysey (2003), örgüt kültürünün türleri ve dönüşümleri üzerine yazdığı kitabında Harrison ve Handy (1993)'nin örgüt kültürü sınıflamasını temel almıştır. Buna göre örgüt kültürünü; güç kültürü, rol kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü olmak üzere dört başlıkta sınıflamıştır.

Güç Kültürü. Güç kültürüne sahip örgütler bir örümcek ağına veya bir piramide benzetilmektedir. Piramidin tepesi, gücü elinde bulunduran kesimi temsil etmektedir. (Pheysey, 2003, s.49). Aile ortaklıkları ile oluşan geleneksel örgütler güç kültürünün örneği olarak ele alınabilir. Güç kültüründe liderlik; kuvvet, adalet ve babacan bir yardımseverlik üzerine kurulmuştur. Liderler, hem çok güçlü hem de her şeyi en iyi bilen kişiler olarak görülürler (Harrison, 1972; Akt. Pheysey, 2003, s.17).

Örgütün merkezinde toplanan güç, bir takım iletişim kanalları ve emir-komuta zincirleri aracılığıyla tüm örgüte yayılmakta ve etki etmektedir. Güç kültürüne sahip örgütlerde kararlar genellikle merkez yönetim tarafından alınmaktadır. Bu durum, bu örgütlerin hızlı bir şekilde faaliyete geçmesine ve çevreden gelen tehlikelere çabucak tepki verebilmesine olanak sağlamaktadır (Handy, 1993, s.184).

Rol Kültürü. Rol kültürüne sahip örgütler genellikle klasik bürokrasi ile yönetilen örgütlerdir. Özellikle büyük çaplı örgütlerde görülen hiyerarşiye dayalı bu yapının, kişilerarası ilişkileri olabildiğince kısıtladığı söylenebilir (İpek, 1999, s.50). Rol kültürü örgütteki her bir bireyin nasıl davranması gerektiğinin örgüt tarafından belirlendiği kültür türü olarak tanımlanabilir. Bu tür kültürlerde genellikle iş tanımları, kurallar ve davranışa yön veren normlar mevcuttur. Bu tanımlar, kurallar ve normlar, örgütün beklentilerinden yola çıkarak oluşturulmuştur. Rol kültürünün temelinde şu düşünce yatmaktadır: Kendilerinden ne beklendiğini açık ve net bir şekilde bilen bireylerin daha etkin ve etkili çalışma olasılığı yükselir. Roller, kurallar ve talimatlar açık ve net bir şekilde tanımlandığında; örgüt bir makine gibi işleyebilir (Pheysey, 2003, s.16).

Rol kültüründe, iş tanımları genellikle o işi yapanın kim olduğundan daha önemlidir. İş tanımları o kadar ayrıntılı bir şekilde belirlenmiştir ki işe alınan kim olursa olsun hemen hemen aynı sonuçlar elde edilebilecektir. Bireylerin rol tanımlarında belirlenenin altında veya üstünde performans göstermesi hoş karşılanmaz. Bu tür kültürlerde gücün kaynağı, bireylerin örgütteki statüleridir (Handy, 1993, s.185).

Başarı Kültürü. Başarı kültüründe bireyler işin kendisiyle ilgilenirler. İşlerin yapılıp yapılmadığı konusunda kendi iç denetim mekanizmalarını devreye sokarlar. Küçük danışmanlık şirketleri ve araştırma kuruluşları, başarı kültürünün egemen olduğu örgütlere örnek olarak gösterilebilir. Başarı örgütlerinin temel nitelikleri şunlardır:

Kendi sorunlarını çözme girişiminde bulunan güdülenmiş insanlardan oluşurlar. Bu güdülenmiş insanlar arasındaki etkileşim başarıyı ortaya çıkarır (Pheysey, 2003, s.17).

Başarı kültüründe işin yapılmasını sağlamak için; doğru kaynakların bir araya getirilmesine ve doğru işe doğru çalışanın atanmasına özen gösterilir. Başarı kültürü, takım çalışmasına dayalı bir kültürdür. Bu nedenle elde edilen sonuçlar, üretilen ürünler veya çıktılar tüm gruba ait sayılmaktadır. Başarı kültüründe, örgütün amacı bireyin amacı olarak görülmekte ve bireyler bir bütün olarak örgütsel etkinliği geliştirmek için çalışmaktadır (Handy, 1993, s.188).

Destek Kültürü. Destek kültüründe bireyler kendilerini örgütün veya bir grubun gerçek bir üyesi gibi hissederler. Bu nedenle örgüte veya gruba olan bağlılıkları, onları çalışmaya ve katkı sağlamaya güdüler. Bireyler böyle örgütlerin ortağı veya hissedarı gibi adanmışlıkla çalışırlar. Destek kültürünün egemen olduğu örgütlerde bireyler sosyal ilişkilerden, ait olma ve bağlılık duygusundan gelen bir doyum yaşarlar (Pheysey, 2003, s.18). Destek kültüründe birey, merkezdedir. Örgüt, bireyin amaçlarını ve çabasını desteklemek için vardır. Böyle örgütleri aynı düzeyde uzmanlaşmış bireylerden oluşan bir kümeye veya her bireyin birer yıldız gibi görüldüğü bir galaksiye benzetmek olanaklıdır (Handy, 1993, s.189-190).

Deal ve Kennedy'nin Örgüt Kültürü Modeli

Deal ve Kennedy (2000, s.107) bir örgütün kültürünü etkileyen en önemli etmenleri; örgütün içinde bulunduğu iş çevresi ve sosyal çevre olarak nitelendirmiştir. Örgütün ne tür bir kültüre sahip olacağı da içinde bulunduğu çevrenin özelliklerine göre belirlenmektedir. Çok sayıda örgütü ve bunların içinde bulunduğu çevreyi inceleyen Deal ve Kennedy (2000, s.107-123), örgütlerin kültürlerinin genellikle dört başlık altında toplandığını belirlemişlerdir. Bu dört başlık belirlenirken iki önemli ölçüt üzerinde durulmuştur. Bunlardan ilki örgütün faaliyet gösterdiği alana yönelik risk derecesi; ikincisi ise örgütün kararlarının veya stratejilerinin başarısına ilişkin çevreden geribildirim alma hızıdır. Bu ölçütler sonucu belirlenen sert erkek/maço kültürü, sıkı çalış/sert oyna kültürü, şirketin üzerine bahse gir kültürü ve süreç kültürü aşağıda açıklanmıştır.

Sert Erkek/Maço Kültürü. Sert erkek/maço kültüründe risk düzeyi ve geri bildirim hızı oldukça yüksektir. Polisler ve cerrahların bağlı buldukları örgütler, sert erkek/maço kültürüne örnek olarak verilebilir. Çünkü onların yaptığı işler bir ölüm/kalım meselesi olarak nitelendirilebilecek işlerdir. Bunun dışında yapı, kozmetik, reklamcılık, televizyon veya film sektörü gibi alanlarda faaliyet gösteren örgütler de sert erkek/maço kültürünün örnekleridir (Deal ve Kennedy, 2000, s.108-109). Örneğin; bir televizyon kanalı yeni bir yarışma programını ekrana getirdiğinde önemli bir risk almış olur. Çünkü insanlar yeni bir yarışma yerine takip etikleri bir diziyi veya tartışma programını izlemeyi tercih edebilirler. Aynı zamanda televizyon kanalının yeni giriştiği bu işe çok kısa süre içinde geribildirim alacağı da söylenebilir. Televizyon kanalının ilk yayında hedeflediği sayıda izleyiciye ulaşması durumunda yarışmanın devam etme olasılığı yükselirken, ulaşamadığında ise yayından kaldırılma olasılığı yükselir.

Set erkek/maço kültüründe alınan kararlarda risk oranı yüksektir ve başarı ve başarısızlık durumunda çevreden anında dönüt gelmektedir. Bu tür örgütlerde hızlı ve beklenmeyen iniş ve çıkışlar yaşanma olasılığı yüksektir. Bu nedenle kavgaya tutuşan ve hemen sonuç almak isteyen sert erkek tiplmesi yapılmaktadır (Eren, 2010, s.153).

Sıkı Çalış/Sert Oyna Kültürü. Sıkı çalış/sert oyna kültürünün üyeleri büyük riskler almaktan kaçınırlar. Sıkı çalış/sert oyna kültüründe her şey çok çalışmaya bağlıdır. Çalışanlar ne kadar çok etkin olursa, o kadar çok iş yapılıp bitirilebilir. Başarı, ancak kararlılıkla sağlanabilir. Aynı müşteriye tekrar tekrar gitmek veya onu tekrar tekrar aramak gerekebilir. Çalışanların günlerce iş yerinde kalması gerekebilir (Deal ve Kennedy, 2000, s.113).

Sıkı çalış/sert oyna kültüründe öne çıkan değerler müşteriler ve onların gereksinimlerini merkeze almaktadır. Sert erkek/maço kültürü “tırmanacak bir dağ bul” gibi bir öğretiyi benimserken, sıkı çalış/sert oyna kültürü “bir gereksinim bul ve onu gider” gibi bir öğretilen yola çıkmaktadır (Deal ve Kennedy, 2000, s.113).

Şirketin Üzerine Bahse Gir Kültürü. Şirketin üzerine bahse gir kültüründe yüksek riskler alınırken, geribildirim hızı oldukça düşüktür. Geribildirim yavaş olması baskının az olduğu anlamına gelmemektedir. Aksine bir işe tonlarca para yatırıp karşılığını almak için yıllarca beklenmesi anlamına gelmektedir. Şirketin üzerine bahse

gir kültüründe bireyler genellikle aldıkları kararlarla sadece kendi kariyerlerini değil tüm örgütü riske atabilmektedir (Deal ve Kennedy, 2000, s.117).

Şirketin üzerine bahse gir kültüründe örgüt, bir projeyi hayata geçirirken projeden kazançlı çıkıp çıkmayacağını bilmemektedir. Büyük riskler alınarak projeye yüklü miktarda para yatırılır ve proje hayata geçirilir. Projenin üretim aşaması, test aşaması ve hayata geçirilmesi sürecinde dönüt alınması aylar hatta uzun yıllar sürebilmektedir. Bu tür kültürler havacılık sanayisi, uzay sanayisi, petrol sanayisi veya silah sanayisinde rastlamak olanaklıdır (Terzi, 1999, s.58).

Süreç Kültürü. Süreç kültürü riskin ve geribildirim hızının düşük olduğu örgütlerde görülen kültür türüdür. Devlet kuruluşları bu örgütlere örnek olarak verilebilir. Sıkı çalış/sert oyna kültüründe olduğu gibi risk düşüktür. Ancak sıkı çalış/sert oyna kültüründen farklı olarak süreç kültüründe çalışanlar neredeyse hiç geribildirim almazlar. Yaptıkları işler boşlukta kaybolup gitmiş gibidir. Bu nedenle çalışanlar herhangi bir şeyi yanlış yapana kadar işlerini ne kadar etkili yaptıklarını bilemezler (Deal ve Kennedy, 2000, s.119).

Süreç kültürünün görüldüğü örgütlerde, çalışma sonuçlarının değerlendirilmesi oldukça zordur. Örgüt üyeleri kararların nasıl alındığı veya nasıl uygulanacağı konusunda söz söyleme hakkına sahip değildir. Bu konuda genellikle yönetmelik ve yönergelere uygun hareket edilmektedir. Süreç kültürünü şekillendiren en önemli değer, yönetim kademesinin aldığı kararlara uymak olarak nitelendirilebilir (Eren, 2010, s.155). Süreç kültüründe bireylerin pozisyonuna ve formalitelere çok önem verilmektedir. Süreç kültürüne sahip örgütlerin, sıkı bir hiyerarşik yapıya sahip olduklarını söylemek olanaklıdır (Deal ve Kennedy, 2000, s.120). Süreç kültürünün bir bakıma bürokratik yapının egemen olduğu örgütlerde görülen kültürlere benzediğini söylemek olanaklıdır. Bürokratik bir şekilde yapılanmış örgütlerden biri olan okullarda da süreç kültürünün özelliklerine rastlamak olanaklıdır.

Okul Kültürü

Okullar, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi için hazırlanmış özel ortamlar olarak tanımlanabilir. Eğitim-öğretim faaliyetleri ile bir ülkenin gelecekteki politik, ekonomik ve toplumsal yaşamının temel öğelerini oluşturacak bireyler yetiştirilmektedir. Okullar planlı ve programlı eğitsel amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulmuş örgütler olarak

nitelendirilebilir. Okullardaki eğitsel amaçlara ulaşmak için çok sayıda bireysel çabanın eşgüdümlemesi ve amaca doğru yöneltilmesi gerektiği söylenebilir. Okuldaki üretim sürecinin hem işleyen hem de işlenen ögesi insandır. Bu durumun okullarda kültür kavramının önemli bir örgütsel kavram olarak ele alınmasına yol açtığını söylemek olanaklıdır. Örgüt kültürü kavramıyla benzer özellikler taşıyan okul kültürü kavramı, okulun kendine özgü yönleriyle birlikte ele alınması gereken bir kavramdır.

Okuldaki tüm personel ve öğrenciler arasında paylaşılan kültürel öğelerin iki yolla oluştuğunu söylemek olanaklıdır. Bunlardan ilki, bu kültürel öğelerin üyeler tarafından okul ortamına getirilmesi ve zamanla benimsenerek çoğunluk tarafından paylaşılmasıdır. İkincisi ise bu öğelerin, okulun kendi ortamında gelişmesi ve üyelerce benimsenmesidir (İpek, 1999, s.93). Örneğin; yeni açılan bir ilkokula atanan bir okul yöneticisi bu okula daha önce çalıştığı okulun kültürüne ait öğeleri taşıyabilir. Bunlardan bazılarının yeni açılan okulda da yerleşmesine aracılık edebilir. Ayrıca okuldaki öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin birlikte geçirdiği zaman çoğaldıkça bazı nesnelere, sadece kendilerine özgü anlamlar vermeye başlayabilirler. Okulun vizyonu oluştuktan sonra bu vizyona uygun değerlerin okulda yayılmaya başlaması da okul kültürüne ait öğelerin oluşmasına örnek olarak verilebilir. Okul kültürü kavramını inceleyebilmek için öncelikle okul kültürünün tanımlanması ve özelliklerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Okul Kültürünün Tanımlanması

1980'lerin sonu ve 1990'ların başında okula yönelik araştırmalarda, okul kültürü kavramı ele alınmaya başlamıştır. Aslında 1930'larda okulun sosyal bir sistem olduğunun anlaşılmasıyla birlikte okulun kültürü, adetleri, törenleri ve değerlerini vurgulayan çalışmalar yapılmıştır. Ancak 1980'lerde okul kültürü kavramı yeniden keşfedilerek popülerlik kazanmıştır. 1990'larda okul kültürü, okulun kişiliğini yansıtan en önemli kavram olarak görülmeye başlanmıştır. Okul kültürü kavramının bu denli önemsenmesinin nedeni ise; okullar arasında göze çarpan temel farklılıklar ve bu farklılıkların öğrenciler üzerindeki etkisi olduğu söylenebilir (Van Houtte, 2005, s.74). Her okul binasına girildiğinde bir takım farklılıklar göze çarpmaktadır. Bu farklılıklar sadece yüzeysel etmenlerden kaynaklanan farklılıklar değildir. Tüm bu farklılıkların okulu diğerlerinden ayıran ve okula özgün bir kimlik kazandıran özellikleri içeren okul kültürü kavramı ile açıklanması olanaklıdır.

Okul kültürü, okulun üyeleri tarafından tarihi süreç içinde aktarılan anlam örüntüleri olarak tanımlanmaktadır. Bu anlam örüntüleri; normları, değerleri, inançları, törenleri, gelenekleri ve mitleri kapsayan bir bütünlük oluşturmaktadır (Stolp ve Smith, 1994, s.18). Gaziel'e (1997, s.311) göre okul kültürü kavramı, okulun kişiliğini tanımlamak için kullanılmaktadır. Çünkü okul kültürü uzun yıllar içinde oluşturulan değerlerin, inançların ve sayıltıların derinlere işlemiş örneklerini yansıtır.

Okul kültürü kavramının, eğitim örgütlerindeki bireylerin ilişkilerinden etkilenen ve bu ilişkiyi etkileyen bir kavram olduğunu söylemek olanaklıdır. Bu özelliği ile okul kültürü, okulun yönetsel, bireysel ve sosyolojik özelliklerinin araştırılmasında önemli bir konu olarak ele alınabilir. Okul kültürü, okuldaki bireyler arasında paylaşılan düşünce, varsayım, değer ve inançların oluşturduğu bir bütün olarak tanımlanabilir. Bu bütün okula örgüt kimliği kazandırmakta ve bireylerden beklenen davranışlara işaret etmektedir (Aslan, Özer ve Bakır, 2009, s.271). Kültür kavramı okulun kişiliğini ortaya koyan bir kavramdır (Deal ve Peterson, 1990, s.7). Fullan ve Hargreaves (1996) kültürü; bir okulun işleyişine, özellikle bireylerin birbirleriyle nasıl ilişki kurduklarına yön veren inançlar ve beklentiler olarak nitelendirmektedir. En basit anlamıyla kültür, bir okulda işlerin yapılma şekli olarak tanımlanmaktadır (Akt. Colley, 1999, s.37).

Her okulun kendine özgü bir kişiliği veya duygusu olduğu söylenebilir. Okulun bu kendine özgü yönü daha okul binasına yaklaşırken hissedilebilir. Binanın içinde gezinirken okulun kendine özgü kişiliği ve kendine ait duygusu koklanabilir, hatta tadılabilir. Bu duygu, öğrenciler ve öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerinde ve okul bahçesinde oynayan çocukların arasında geçen sohbetlerinde de duyulabilir. Uzun yıllar boyunca pek çok araştırmacı; bu güçlü fakat anlaşılması zor duyguları ifade etmek için "iklim" kavramını kullandılar. Ancak okulun kendine özgü kişiliği ve duygusu bir bütün olarak okul kültürünü ifade etmektedir (Deal ve Peterson, 1990, s.7). Okul kültürü genellikle okul ikliminden daha soyut bir kavram olarak nitelendirilmektedir. Bireylerin davranışlarından ziyade okul bağlamıyla ilişkili sayıltılara, algılara ve beklentilere vurgu yapan bir kavramdır (Roach ve Kratochwill, 2004, s.12-13). Okul kültürünü, okul ikliminden ayıran özelliklerin, kültürün derinlerine yerleşmiş olan sayıltılar, inançlar ve değerlerle ilişkili olduğu söylenebilir.

Okulların her birinin kendine özgü bir kültürünün olmasına ve okul kültürünü oluşturan öğelerin her okulda farklılıklar gösterebilmesine neden olan çok çeşitli

etmenler söz konusudur. Okul kültürünü belirleyen etmenlerden bazıları şu şekilde sıralanabilir (Özdemir, 2006, s.414-415):

- Okulun yaşı
- Okulun tarihi gelişim süreci
- Okulun amacı ve hedefleri
- Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik ve coğrafi çevre
- Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri
- Kırsal ve kentsel alanlar
- Okulda kullanılan teknoloji
- Okul ve sınıf büyüklüğü
- Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin beklentileri
- Eğitim kurumlarının özel olup olmaması

Aynı sistemin birer alt örgütü konumunda olan okulların, birbirinden farklı kültürel özelliklere sahip olmasının açıklamasını yukarıda sayılan etmenlerle yapmak olanaklıdır. Çünkü her okulun bulunduğu coğrafi konumdan kaynaklanan özellikler, okulun tarihsel gelişim süreci ve bu süreçte etkili olan olaylar ve en önemlisi okulun üyelerinin veya dış çevresini oluşturan öğelerin özelliklerinin birbirinden tamamen farklı olması okulda neye değer verildiğini, hangi davranışların onaylanıp hangilerinin onaylanmadığını ve başarıya yüklenen anlamları etkileyebilmektedir. Bu özellikler de her okulun birbirinden farklı kültürler geliştirmesine, farklı kültürel öğelere sahip olmasına veya kültürel öğelerin her okulda farklı şekilde tanımlanmasına yol açabilmektedir.

Amaçları arasında okullardaki kültürü belirlemek yer alan bu çalışmanın odağında eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında önemli bir rolü olan öğretmenler yer almaktadır. Alanyazında okul kültürüne yönelik birçok araştırma yapılmış ve okul kültürü farklı şekillerde boyutlandırılarak incelenmiştir. Bu çalışmada okul kültürü; amaç birliği, işbirliği-iletişim ve aidiyet boyutları bağlamında değerlendirilmektedir.

Amaç Birliği. Okul üyelerinin okulun amaçlarını benimseme düzeyi ve eylemlerini bu amaçlara yöneltme konusundaki isteklilikleri ile ilişkili bir boyuttur. Öğretmenlerin plan ve programlarını oluştururken okulun vizyonunu göz önünde

bulundurması, okulun amaçlarına ulaşabilmesi ve etkililik düzeyinin artması için sorumluluk üstlenmeleri ve bu sorumlulukları yerine getirme düzeylerini ifade etmektedir (Gruenert, 1998, Akt. Dupont, 2009, s.47; Miles, 2002, s.82). Öğretmenlerin okulun amaçlarını paylaşma ve benimseme düzeyinin artmasının, kültürün önemli öğelerinden olan misyon ve vizyonun paylaşılma düzeyini arttırarak, üyelerin ortak bir kültür etrafında buluşma ve buna uygun hareket etme olasılıklarını yükselteceği düşünülmektedir.

İşbirliği-İletişim. Okul üyelerinin birbirlerini destekleme, birbirlerine yardımcı olma, işbirliği içinde çalışabilme, birlikte plan ve program yapma, öğretim teknikleri üzerinde tartışma ve destekleyici bir iletişim içinde olma durumları ile ilişkilendirilebilecek bir boyuttur (Gruenert, 1998, Akt. Dupont, 2009, s.46; Miles, 2002, s.82). Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikleri birbirleriyle paylaşmaları, “ben” bilincinden çok “biz” bilincinin gelişmiş olması, birlik ve beraberlik içinde hareket etmeleri gibi durumları ifade etmektedir. Öğretmenler birbirlerini destekleyip, birlikte çalışıp ve açık bir iletişim kurabildiklerinde, paylaşımları artacak, ortak tutumlar, normlar ve değerler geliştirerek güçlü bir okul kültürünün temellerini atabileceklerdir.

Aidiyet. Okul üyelerinin kendilerini okulun gerçek ve öneli bir üyesi olarak görme ve okulu tüm yönleriyle benimseme düzeyini ifade eden okul kültürü boyutudur. Öğretmenlerin okulun başarısında pay sahibi olduklarını düşünmeleri, okulun başarısıyla gurur duymaları, okullarını dışarıya karşı savunmaları, okulun misyonunu desteklemeleri ve başarılar kadar başarısızlıkları da paylaşabilmelerine dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin kendilerini okula ait hissetme düzeylerinin artması, o okuldaki kültürel öğeleri paylaşım düzeylerinin de arttığı anlamına gelerek güçlü bir okul kültürüne işaret etmektedir. Okul üyelerinin okula aidiyet duygularını geliştirmek için; adil bir ödül-ceza sistemini oluşturulması, üyelerin kararlara katılımının sağlanması, okulla ilgili pek çok etkinliğin birlikte planlanması, bütün üyeleri bir araya getirecek özel günler düzenlemesi ve üyelerin mesleki sorunlarının yanı sıra özel sorunlarına da ilgi gösterilmesi gerekmektedir (Fırat, 2007, s.58-59).

Okul Kültürünün Türleri

Okul kültürünü sınıflamaya yönelik çalışmalarda genellikle örgüt kültürü sınıflamalarının temel alındığı söylenebilir. Kültür ve örgüt kültürü sınıflamalarında yer alan; baskın kültür-alt kültür, bireysel kültür-işbirlikçi kültür ve özellikle güçlü kültür-zayıf kültür sınıflamalarına okul kültürüne yönelik alanyazında da sıklıkla yer verildiği görülmektedir.

Fullan ve Hargreaves (1996) iki tür okul kültüründen söz etmiştir. Bunlar; bireysel ve işbirlikçi okul kültürleridir. Bireysel ve işbirlikçi okul kültürünün değişim ve gelişim üzerindeki yansımaları oldukça farklıdır. Bireysel kültür genellikle soyutlanmış bir ortamda uzun yıllar eğitim verdikten sonra birbirinden mesleki olarak ayrılmış öğretmenlerle dolu bir okulda oluşan bir kültürdür. Bireysel kültürde genellikle tutucu görüşler desteklenmekte ve yeniliklere ve değişime karşı çıkılmaktadır. İşbirlikçi kültürde öğretme işinin zor bir iş olduğuna ve iyi öğretmenlerin öğretmek için öğrenmeye daima devam etmeleri gerektiğine inanılır. Yardım almak ve yardım etmek olumlu karşılanır. İşbirlikçi kültür sürekli gelişme ve meslek yaşamı boyunca öğrenmeyi destekleyen yenilikleri desteklemektedir (Akt. Colley, 1999, s.16).

Alt kültürler bir okulun kültürü içinde daima var olacaktır. Öğrenciler birbirinden farklı mahallelerden gelmekte; cinsiyetleri, ilgileri, sosyal sınıfları ve hatta ırkları birbirinden farklı olabilmektedir. Öğrenciler arasında alt kültürlerden kaynaklanan farklılıklar tartışma ve kavga konusu olabilmektedir. Öğretmenler arasındaki alt kültürler; mezun olunan okul, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, ırk veya cinsiyet farklılıklarından oluşabilmektedir. Öğretmenler kendilerini bağlı buldukları sendika veya derneklerle tanımlayabilmektedir (Deal ve Peterson, 1990, s.31). Öğretmenler kendilerini sadece görev yaptıkları okula bir örgüt olarak bağımlı hissettiklerinde okuldaki kültürel öğeleri daha fazla paylaşabilecek kendi aralarında daha güçlü kültürel bağlar kurabileceklerdir.

Güçlü bir kültüre sahip okullarda öğretmenlerin güdülenme düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrenci başarısını arttırmak isteyen okul yöneticileri okul kültürünü geliştirmek ve güçlü bir kültür haline getirmek yönünde çabalamalıdır. Güçlü kültürler oluşturmak için okul yöneticileri okuldaki öğretmenler, öğrenciler ve öğrenci velileri ile ilişkilerinin sağlıklı olmasına özen göstermelidir (MacNeil, Prater ve Busch, 2009, s.77-78). Okul kültürünün güçlü olması

için okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, okulun tüm üyelerinin ve kültürel değerlerin birbiriyle uyumu oldukça önemlidir (Şahin Fırat, 2010, s.75).

Güçlü kültürlere sahip okullar, işbirlikçi okul kültürünün özelliklerini barındıran okullar olarak anılabilirler. Güçlü okullarda gözlenen özellikler incelendiğinde okul üyelerinin okula karşı aidiyet duygusunun yüksek olduğunu ve okul üyeleri arasında güçlü bir işbirliği ile sağlıklı bir iletişimin varlığından söz edilebilir. Zayıf okul kültüründe ise bu özelliklerin tersine; okul üyelerinin ortak amaçlar, değerler ve saygılılarda buluşmadıkları söylenebilir. Zayıf okul kültüründe öğretmen, yönetici ve öğrencilerin iletişim-işbirliği sürecinde sıkıntı yaşadıkları, birbirlerine ve yaptıkları işe değer vermedikleri, birçok davranışın yalnızca cezadan kaçınmak için sergilendiği ve okul amaçlarını gerçekleştirmek konusunda isteksiz davrandıkları ifade edilebilir.

Bu sınıflamalar dışında okul kültürünün türlerini belirlemeye yönelik yapılan diğer bir sınıflama Steinhoff ve Owens (1989) tarafından yapılan okul kültürü türleridir. Bu okul kültürü türleri, belli başlı kültürel özelliklere sahip örgütleri diğer bazı organizmalara benzeterек elde edilmiştir. Bunlar aşağıda açıklanmıştır:

Steinhoff ve Owens'ın Okul Kültürü Türleri. Örgüt kültürünü oluşturan öğeler, tek başlarına bir anlam ifade etmeyebilir. Bu öğelerin bir araya gelerek oluşturduğu bütünlük, o örgütün kültürünün oluşmasını sağlar. Bu bütünlük, örgüt kültürüne anlam verir. Bu durumun okulların kültürünün oluşması sürecinde de geçerli olduğu söylenebilir. Steinhoff ve Owens (1989; Akt. Lunenburg, 2011) dört farklı kültür türünden söz etmektedir. Bu kültür türleri, birden fazla kültürel öğenin bir araya gelerek oluşturduğu farklı türdeki okul kültürlerini örneklemektedir. Bunlar; aile kültürü, makine kültürü, kabare kültürü ve korku filmi kültürüdür (Lunenburg, 2011, s.3).

- *Aile Kültürü:* Bu tür okullara; ev, aile veya okul metaforları kullanılır. Böyle okulların yöneticisi; ebeveyn (güçlü veya zayıf), arkadaş, kardeş veya koç olarak anılır. Aile kültürünün egemen olduğu okullarda birbirine sahip çıkmak, kendilerini öğrencilere adamak kadar önemlidir. Aile olarak okul kavramı, okuldaki herkesin birbiri için endişelendiği ve ailenin bir üyesi olmak için elinden geleni yaptığı bir ortamı gerektirir. Aile kültürü; işbirliğinin önemsendiği, samimi ve koruyucu bir ortamın egemen olduğu okullarda görülür.

- *Makine Kültürü:* Böyle okullar için makine metaforu kullanılmaktadır. Okulun özelliğine göre kullanılan makine metaforları çeşitlilik göstermektedir. Bunlardan bazıları; iyi-yağlanmış makineler, politik makineler, paslı makineler şeklinde sırlanabilir. Böyle bir kültüre sahip okullarda okulun örgüt yapısı oldukça önemlidir. Yöneticinin en önemli rolü girdileri sağlamak ve onları korumaktır. Aile kültüründen farklı olarak makine kültüründe sıcak bir ortam yerine, koruyucu bir ortam desteklenmektedir.
- *Kabare Kültürü:* Böyle okullar için; sirk, gösteri, şölen gibi metaforlar kullanılmaktadır. Okul yöneticisi için ise orkestra şefi, ip cambazı veya sirk eğitmeni gibi benzetmeler kullanılabilir. Kabare kültüründe, aile kültüründe olduğu gibi öğretmenlerin birlikte sosyal aktiviteler yapması ve işbirliği içinde olmaları önemsenir. Ancak aile kültüründen en önemli farkı; öğretmenlerin gösterdiği performansın sürekli olarak izlenmesidir. En iyi öğretme yöntemine sahip öğretmenler sürekli ödüllendirilirler.
- *Korku Filmi Kültürü:* Okul, sürekli beklenmedik gerilimlerle dolu bir kabus olarak nitelendirilebilir. Okulun ortamı bir devrim veya savaş ortamına benzetilebilir. Öğretmenler okullarını hapisane veya kapalı kutu gibi görmektedir. Okuldaki öğretmenler sürekli olarak kendilerini kanıtlamaya ve birbirleri üzerinde baskı kurmaya çalışırlar. Böyle kültürlerde sözlü istismara sıklıkla rastlanmaktadır. Öğretmenler birbirlerine karşı soğukturlar. Korkunun egemen olduğu bu kültür; soğuk, düşmanca ve paranoyak bir kültürdür.

Okul kültürü türlerinin aile kültürü, makine kültürü, kabare kültürü ve korku filmi kültürü şeklinde ayrılmasında okuldaki kültürel öğelerin bir araya gelerek oluşturduğu bütünlüğün okulu nasıl bir ortama dönüştürdüğünü gözlemlemek olanaklıdır. Okulların kültürel özelliklerinden yola çıkarak bu özelliklerin okulu bir makineye veya bir aile ortamına benzer hale getirebileceği görülmektedir.

Okul Kültürünün Oluşturulması ve Yönetilmesi

Bir okulun kültürü o okula yeni bir yönetici atanmasıyla oluşan bir özellik değildir. Okulun kendine özgü kültürü uzun yıllar içinde oluşmakta ve çoğu zaman herhangi bir yöneticinin o okulda göreve başlaması, o okulun kültüründe önemli değişikliklere yol açmamaktadır (Deal ve Peterson, 1990, s.14). İnsanın kültürlenme sürecinin okul

yıllarında artmakla birlikte tüm yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu söylenebilir. Her örgütün veya özelde her okulun kendine özgü kültürel özelliklerinden söz edilebilir. Ancak bu örgütler çok sayıda farklı kültürel özellikleri olan toplumlardan, gruplardan veya örgütlerden meydana gelebilmektedir.

Yeni açılan bir okula yeni atanan bir yönetici kendi değer, düşünce, varsayım, inanç ve davranışlarına uygun bir kültür oluşturmaya çalışsa da okulun kültürü büyük olasılıkla okula gelen diğer öğretmen ve öğrencilerden de etkilenecektir. Bir geçmişi olan ve uzun yıllar içinde yerleşmiş bir kültürü olan okullarda yöneticinin kendi değer, varsayım ve inançlarını kısacası kendi kültürel özelliklerini egemen kılması ise hemen hemen olanaksız bir durumdur. Okulun kültürü, okulun geçmişi ve tüm paydaşların katkısıyla oluşmakta, gelişmekte ve değişebilmektedir. Yalnızca yöneticinin gözünden okulun kültürünü anlamak ve çözümlenmek, kültürün eksik yorumlanmasına neden olabilmektedir.

Başarılı okul yöneticilerinin ifadelerinde; öğretmenlerin moralini yükseltmek ve öğrenci başarısını arttırmak için okul kültürüne vurgu yapıldığı görülmektedir. Okul kültürünün etkili bir öğrenme ortamı olarak kullanılması önerilmektedir. Okulları yönetmekten çok, bu okullara liderlik etmek isteyen okul yöneticileri öncelikle okulun kültürünü anlamaya çalışmalıdır. Okul kültürü oldukça karmaşık bir olgudur çünkü her okulun kültürü tektir ve kendine özgü bir işleyişe sahiptir. Başarılı okul yöneticileri, başarılı bir okul oluşturmak için örgüt kültürünün önemini farkına varmış yöneticilerdir (Macneil vd., 2009, s.74).

Okullardaki bireyler arasında etnik köken, din, ekonomik durum ve kültürel özellikler açısından farklılıkların her geçen gün arttığını söylemek olanaklıdır. Bu durum bireyleri, ortak amaçlar etrafında bir arada tutmayı, önemli bir yönetsel beceri konumuna getirmiştir. Okuldaki bireylerin ortak bir amaç etrafında bir arada tutulması için, ortak kültürün ve bu kültürü destekleyen sembollerin oluşturulması bir gereklilik haline almıştır (Gündüz ve Balyer, 2013, s.48). Güçlü ve etkili bir okul kültürünün oluşturulmasında ve okulun tüm üyelerini bu kültür etrafında toplayarak ortak amaçlar, saygıtlar, değerler ve inançlarda bütünlük sağlamada okul yöneticisine önemli görevler düştüğü görülmektedir. Güçlü bir okul kültürünün oluşmasını ve sürdürülmesini sağlayan okul yöneticilerinin, aynı zamanda okul başarısının artmasına da katkı sağladıklarını söylemek olanaklıdır.

Okullarda başarının artması, amaçlara ulaşma derecesinin yükselmesi hem güçlü bir kültür oluşturulmasına hem de okullarda ortaya çıkan çatışmaların etkili bir şekilde yönetilmesine bağlı bir durum olarak nitelendirilebilir. Okulda yaşanan çatışmalardan, amaçları destekleyici ve okulu geliştirici sonuçlar elde edebilmek için çatışma yönetiminde kullanılacak yaklaşımların okulun yapısına ve okula kendine özgü bir kimlik kazandıran özelliklere uygun olması gerektiği söylenebilir.

Çatışma yönetimi ve örgüt kültürünün örgütsel etkililik üzerindeki öneminden hareketle, çatışma yönetimi ve örgüt kültürü arasındaki ilişkilerin dikkate alınması, örgütsel etkililiği sağlayan değişkenlerin sistem bütünlüğü açısından incelenmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda alanyazında çatışma yönetimi stilleri ve örgüt kültürüne ilişkin yapılan çalışmalar incelenmiş ve bu araştırmanın amacı doğrultusunda yararlanılan çalışmalara aşağıdaki bölümde yer verilmiştir.

Çatışma Yönetimi Stilleri ve Okul Kültürüne İlişkin Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde çatışma yönetimi stilleri ve örgüt kültürüne ilişkin çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu bölümde ilk olarak, araştırmanın bağımsız değişkeni olan çatışma yönetimi stillerine ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Çatışma yönetimine ilişkin yapılan çalışmalar verilirken önce yurt içinde yapılan çalışmalar ardından yurt dışında yapılan çalışmaların verilmesi şeklinde bir sıralama izlenmiştir.

Çetin ve Hacıfazlıoğlu (2004) çalışmalarında, öğretim elemanlarının çatışma yönetimi davranış biçimlerini incelemiştir. Bu çalışmanın amacı, çatışmanın altında yatan nedenleri ve bunların öğretim elemanları ve yönetim kadrosu tarafından nasıl ele alındığını incelemektir. Çalışmada çatışma yönetimi stillerinden; uzlaşma, işbirliği, rekabet, uyma ve kaçınma olmak üzere beşi ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Yaşanan çatışma düzeyi açısından fakülteler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğretim elemanlarının mesleki deneyimleri ve cinsiyetlerine göre kullandıkları çatışma yönetimi stili arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Buna göre; en fazla çatışmanın yaşandığı fakültelerin Fen-Edebiyat fakülteleri olduğuna değinilirken; en az çatışmanın yaşandığı fakültelerin ise Eğitim Fakülteleri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca erkek

akademisyenlerin uzlaşma stilini kadın akademisyenlerden daha fazla tercih ettiği ve kıdem süresi 11-20 yıl arası olanların uzlaşma stilini kıdem süresi daha az olanlara göre daha fazla tercih ettiği sonucuna varılmıştır.

Şahin (2007) çalışmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri hem öğretmenler hem de yöneticilerin kendileri tarafından yüksek bulunmuştur. Ancak ilköğretim okulu yöneticilerinin kendilerini kişiler arası iletişim becerilerini sergileme konusunda öğretmenlerin görüşlerine göre daha fazla yeterli buldukları belirlenmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin ise birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Buna göre yöneticiler çatışma yönetimi sürecinde en fazla problem çözme stratejisini sonra sırasıyla uzlaşma, hükmetme ve kaçınma stratejilerini kullanmaktadırlar.

Tanrıverdi (2008) çalışmasında ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişkileri saptamaya çalışmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; ortaöğretim kurumları yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinden tümleştirme, uzlaşma ve ödün verme stilleri ile örgüt iklimi alt boyutlarından moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme arasında pozitif; çözümlenme, engellenme ve yüksekten bakma ile negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde, hükmetme stili ile çözümlenme, engellenme, yüksekten bakma arasında pozitif yönde; moral, işe dönüklük, samimiyet, anlayış gösterme arasında ise negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Kaçınma stili ile anlayış gösterme, moral ve işe dönüklük arasında da pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Şirin (2008) çalışmasında Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ve çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerini, yönetici ve akademisyenlerin algılarına göre belirleyerek yöneticilerin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma, betimsel modelde desenlenmiştir. Yöneticilerin algılarına göre kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri sırasıyla; tümleştirme, uzlaşma, ödün verme,

kaçınma ve hükmetmedir. Akademisyenlerin algılarına göre ise okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri tümleştirme, hükmetme, uzlaşma, kaçınma ve ödün vermedir. Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma dereceleri ödün verme stilinde cinsiyet, tümleştirme stilinde mesleki kıdem ve uzlaşma stilinde mezuniyet durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre mesleki kıdemi 11-15 yıl olanların tümleştirme stratejisini 6-10 yıl olanlardan daha fazla kullandığı; beden eğitimi dışındaki diğer alanlardan mezun olanların uzlaşma stratejisini daha fazla kullandığı ve kadınların ödün verme stratejisini erkeklerden daha fazla kullandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaya (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı, İzmir ili merkezinde yer alan genel lise müdürlerinin çatışma yönetim yöntemlerini kullanma sıklıkları ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin öğretmen algılarını belirlemektir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyledir: Öğretmenlerin, müdürlerin çatışma yönetim yöntemlerine ilişkin algıları arasında cinsiyet, eğitim durumu ve bitirilen fakülte türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetim yöntemlerinden en etkili olanı “tümleştirme” yöntemi; daha sonra sırasıyla “uzlaşma”, “kaçınma”, “ödün verme” ve en az etkili olan yöntem de “hükmetme” yöntemidir. Öğretmenlerin, müdürlerin çatışma yönetim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin algıları arasında cinsiyet, bitirilen fakülte türü ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Kırçan (2009) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okul müdürlerinin kullandığı çatışma yönetimi stilleri ve bu stillerin görev yapılan bölgeye göre ve kişilerin demografik özelliklerine göre nasıl bir değişime uğradığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarından bazıları şunlardır: İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyetine göre kendi okul yöneticilerinin kullandığı çatışma yönetme stratejileri arasında farklılıkların olduğu görülmektedir. Bayan öğretmenler, baylara göre kendi okul yöneticilerinin hükmetme-üstünlük kurma ve kaçınma stratejisini daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Branş öğretmenleri ise, sınıf öğretmenlerine göre kendi okul yöneticilerinin bütünleştirme ve uzlaşma stratejisini daha fazla kullandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin eğitim durumuna göre kendi okul yöneticilerinin kullandığı çatışma yönetimi stratejileri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Fırat (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı, İzmir ili 2 merkez ilçesine bağlı ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi ve buradan hareketle öneriler getirilmesidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır: Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri en fazla problem çözme stratejisini sonra sırayla kaçınma, hükmetme ve uzlaşma stratejilerini kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri, okul türü, cinsiyet, buldukları okulda çalışma süreleri, kıdem ve branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği ancak eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre; fen lisesi öğretmenleri ve kadın öğretmenlerin, problem çözme boyutundaki ortalamalarının daha yüksek; yabancı diller ve meslek dersleri branşları öğretmenlerinin hükmetme alt boyutundaki ortalamalarının daha yüksek; kıdemi 1-3 yıl olanlarla 20 yıl ve üzeri olanların problem çözme alt boyutundaki ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Stanley (2004) çalışmasında liderlik stilleri ile çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmada, alanyazında çatışma yönetimi stilleri ile liderlik stilleri arasında bir ilişki olabileceğine yönelik bulgulara rastlandığı ancak bu bulguları kesinleştirecek çalışmalar yapılmadığına değinilmiştir. Katılımcıların liderlik stilleri, dönüşümsel liderlik ve liberal liderlik stili olarak iki boyutta incelenmiştir. Katılımcıların çatışma yönetimi stilleri ise rekabet, uzlaşma, işbirliği ve uyma stilleri şeklinde dört boyutta ele alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda, söz konusu liderlik stilleri ile çatışma yönetimi stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak dönüşümsel liderlik ile liberal liderlik stiline birbiriyle ters yönde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Ikoya (2009) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticileri tarafından kullanılan çatışma yönetimi stratejilerinin neler olduğu ve bunlar üzerinde paydaşların ne dereceye kadar görüş birliğinde oldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Örneklem gruplarının belirttiği görüşler arasında kaçınma, zorlama ve rüşvet vererek ikna etme stilleri açısından uyumsuzluklar olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak pazarlık yapma stili açısından görüş birliği olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre okul

yöneticileri pazarlık etme stilini çatışma durumlarının çözümünde sıklıkla tercih etmektedirler ve tüm paydaşlar arasında bu konuda görüş birliği bulunmaktadır.

Williams (2011) üniversite personeli üzerinde yaptığı çalışmada, personelin iş doyumunu düzeyinin düşük olmasının, iş ortamında kullanılan çatışma yönetimi stillerinden kaynaklanıp kaynaklanmadığını araştırmıştır. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir: Orta düzey yöneticilerin toplam iş doyumunu puanı ile bütünleştirme stili arasında olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Alt düzey yöneticilerin toplam iş doyumunu puanı ile uzlaşma stili arasında ters yönde bir ilişki bulunmuştur. Alt düzey bir yöneticinin uzlaşma stilini tercih etme oranı düştükçe iş doyumunu düzeyinin de düştüğü gözlenmiştir. Yöneticiler dışındaki personelin kullandığı çatışma yönetimi stili ile iş doyumunu düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Ghaffar, Zaman ve Naz (2012) tarafından yapılan çalışmada, Pakistan'ın Charsadda bölgesindeki resmi ve özel ortaokul yöneticilerinin en fazla tercih ettikleri çatışma yönetimi stilleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; her iki tür okuldaki yöneticilerin tercih ettikleri çatışma yönetimi stilleri, uygulamada bir takım farklılıklar olsa da, aynı stillerdir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre; okul yöneticileri çatışma durumlarında en fazla işbirlikçi çatışma yönetimi stilini tercih etmekte ve kullanmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre; okul yöneticilerinin ikinci sırada tercih ettiği çatışma yönetimi stili uzlaşma stilidir. Okul yöneticileri hükmetme stilini nadiren tercih etmekte veya hiç tercih etmemektedir. Uyma stilinin arada sırada tercih edildiği ancak okul yöneticilerinin kaçınma stilini hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çatışma yönetimi alanyazına bütüncül bir bakış açısı getiren çalışmalarında Holt ve DeVore (2012); kültür, cinsiyet, örgütsel rol ve çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Bu çalışma, 36 farklı çalışmanın incelendiği bir meta analiz niteliğindedir. Çalışmada kültür, bireyci ve toplulukçu kültür olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Örgütsel rol; ast, üst ve eş düzey şeklinde üç boyutta incelenmiştir. Çatışma yönetimi stilleri ise yumuşatma, geri çekilme, uzlaşma, problem çözme ve zorlama olmak üzere beş boyutta ele alınmıştır. Yapılan meta-analizin sonuçları şöyledir: Bireyci kültürlerde, çatışma yönetimi stili olarak zorlama stili toplulukçu kültürlerle göre daha fazla tercih edilmektedir. Toplulukçu kültürlerde geri çekilme,

uzlaşma ve problem çözme stilleri bireyci kültürlere göre daha fazla tercih edilmektedir. Bireyci kültürlerde, uzlaşma stili daha çok kadınlar tarafından tercih edilmektedir. Kültür ne olursa olsun, kadınlar uzlaşma stilini erkeklerden daha fazla desteklemektedir. Bireyci kültürlerde erkekler zorlama stilini kadınlara oranla daha fazla kullandıklarını belirtmektedir.

Boucher (2013) çalışmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışma, karma yöntemle desenlenmiştir. Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir: Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin en fazla tercih ettikleri çatışma yönetimi stili bütünleştirme stilidir. Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stili ile okul ikliminin göstergeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Yapılan görüşmelerde okul yöneticilerinin çatışma yönetimi uygulamaları ile güven, dinleme, çatışma konusunu acilen ve doğrudan ele alma ve kendini tanıma gibi tutum ve davranışlarla ilişkilendirdikleri sonucuna varılmıştır.

Çatışma yönetimi stillerine ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların ardından aşağıda araştırmanın amacı doğrultusunda okullardaki kültüre ilişkin yapılan çalışmalar incelenmiştir. Örgüt kültürünün, her türlü örgüt için önemli bir kavram olması, eğitim örgütleri dışındaki farklı örgütlerde de çalışılmasına yol açmıştır. Ancak bu çalışmada birer eğitim örgütü olan okulların kültürünü belirlemek amaçlandığından, ilgili araştırmalar kapsamına yalnızca eğitim örgütlerinde yapılan örgüt kültürü araştırmaları dahil edilmiştir.

Türkiye'deki öncü okul kültürü çalışmalarından biri olan Şimşek (2003)'in doktora çalışmasında, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; okulların %19'unun güçlü kültüre, %75'inin güçlü fakat geliştirilmesi gereken kültüre ve %6'sının vasat kültüre sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Okul müdürlerinin %25'inin üst düzeyde etkili iletişim becerilerine ve %75'inin etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerilerine sahip oldukları belirlenmiştir. Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşmadığı fakat eğitim düzeyi, öğretmenlik kıdemi ve buldukları okullardaki görev sürelerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayık (2007) yaptığı araştırma ile yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu, okul kültürü ile ilgili görüşlerin yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı fakat görev türü, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi ve branşlara göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ön lisans öğretmenlerinin okul kültürünün ortak öğrenme boyutundaki görüşlerinin diğerlerinden daha olumlu olduğu, mesleki kıdemi 1-5 yıl ve 11-15 yıl olanlarının ortak öğrenme boyutuna ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan ve arkadaşları (2009)'nın çalışmaları, okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini, nitel bir araştırmayla belirlemeye yöneliktir. Yapılan analizler sonucunda, katılımcıların okul kültürünü tanımlarken ağırlıklı olarak okuldaki insan ilişkilerinin niteliği ve değişime açık olma, adil kurumsal işleyiş gibi olumlu bazı kurumsal özellikleri vurguladıkları belirlenmiştir. Okul kültürüne ilişkin bu olumlu görüşlerin yanı sıra bir okul yöneticisi, okul dışından görevlendirme ile gelen öğretmenlerin okul kültürü üzerindeki olumsuz bazı etkileri (örneğin; okula uyumda yaşanan sorunlar) olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar güven, sevgi-saygı, işbirliği ve hedef birlikteliğini paylaşılan ortak değerler olarak belirtmişlerdir. Okullarda paylaşılan bu değerlerin genellikle örgüt içi iletişim ya da örgütsel sosyalleşme aracılığı ile aktarıldığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın yürütüldüğü okullarda statü ve teşvik törenlerinin düzenlendiği, ancak bütünleşmeyi sağlayabilecek törenlerin bazı nedenlerden dolayı (örneğin; fiziki mekânlar ve bütçe yetersizliği) düzenlenemediği belirlenmiştir.

Altıntop (2010), ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin değişime karşı tepkileri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmadan sonuç olarak, öğretmenlerin değişime karşı tepki türü ile okul kültürü tipi algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Hem bireysel hem de toplu okul analizleri birlikte değerlendirildiğinde, okul kültürü tipi olarak klan kültüründe değişime karşı tepki olarak aktif desteğin ön

plana çıktığı; hiyerarşi, adokrazi ve market kültürlerinde ise değişime karşı tepki olarak pasif direnmenin ön plana çıktığı sonucuna varılmıştır.

Sezgin (2010) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile okul kültürü arasındaki ilişkileri incelemiştir; okul kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olup olmadığı sorusuna cevap aramıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılık biçimlerinin okul kültürünün destek, başarı ve görev boyutları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Devam bağlılığı ise bürokratik okul kültürü ile pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkilidir. Regresyon analizi sonuçları, destek ve görev kültürü değişkenlerinin öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılığını pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Devam bağlılığının tek anlamlı yordayıcısı bürokratik kültür boyutudur. Başarı kültürü, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı değildir.

Şirin (2011) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü ölçeği toplam puanları ile örgütsel sinizm ölçeği toplam puanları arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani güçlü okul kültürüne sahip okullarda çalışan öğretmenlerin okullarına karşı olumsuz tutumları azalmaktadır.

Önsal (2012) tarafından yapılan araştırmanın temel amacı; resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma sonucunda resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görüşlerine göre; okulların kültürü güçlü fakat geliştirilmesi gereken düzeyde, okul müdürlerinin de iletişim becerilerinin etkili fakat geliştirilmesi gereken düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında istatistiksel açıdan anlamlı, pozitif yönlü ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkilere dair öğretmen görüşlerinin, okul türlerine, cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, görev sürelerine, eğitim durumlarına ve görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayılarına göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Yurtdışında yapılan çalışmalar arasında Hobbs (2001)'un yaptığı çalışma incelenmiştir. Bu çalışmada, olumlu bir okul kültürü oluşturmak ve bu kültürü sürdürmek için kullanılan stratejilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bu temel amaç doğrultusunda şu soruya cevap aranmaktadır: İlköğretim okulu yöneticileri okullarında öğrenci başarısını arttıracak olumlu bir okul kültürü oluşturmak ve bunu sürdürmek için hangi stratejileri kullanmaktadır? Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, tek vaka çalışması olarak desenlenmiştir. Okulun üyeleri ve ailelerle görüşmeler yapılmış, yapılandırılmış gözlemler kullanılmış ve okula ait dokümanlar ve kayıtlar incelenerek veriler elde edilmiştir. Okulunun kültürünü etkilemek isteyen bir okul yöneticisinin kullanabileceği temel stratejiler şu şekilde sıralanabilir: öğrencilerle ve okul personeliyle kişisel bağlantılar kurmak, sahip olduğu değer ve inançları davranışları aracılığıyla okulun diğer üyelerine iletmek, örgütün tarihine ve geleneklerine özen göstermek.

McMurray (2003) çalışmasında, yeni açılan bir üniversitede örgüt kültürü ile örgüt iklimi arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma, örgüt kültürünün nasıl geliştiğini ve örgüt kültürü ile örgüt ikliminin nasıl iç içe geçtiğini açığa çıkarmıştır. Görüşmelerde katılımcılara; örgütün işleyişini diğerlerinden ayıran özellikler olup olmadığı, kararların nasıl alındığı, örgütte başarılı olmak için neler yaptıkları, çalıştıkları yeri nasıl tanımladıkları, ne tür problemler yaşadıkları, örgütsel hikâye veya efsanelerin neler olduğu gibi sorular sorulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar örgütte, liderlik kültürünün baskın olduğunu göstermektedir. Buna göre; liderlik kültürüyle uyumlu alt kültürlerin olduğu örgüt birimlerinde, örgüt iklimine yönelik özelliklerin olumlu algılandığı ve liderlik kültürüyle uyumsuz alt kültürlerle sahip birimlerde örgüt iklimine yönelik özelliklerin olumsuz algılandığı görülmüştür.

Mattingly (2007) tarafından yapılan çalışmanın amacı; okul iklimi, okul kültürü, öğretmen yeterliliği, ortak yeterlilik, öğretmenlerin iş tatmini, yıllık eğitim bağlamında işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmanın verileri, katılımcıların e-postalarına araştırmaya katılmak için gönderilen davetlerin eklerinde yer alan anket formları aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca yine internet üzerinden anketlerin yanı sıra 1 tane açık uçlu soru gönderilerek öğretmenlerden yanıtlamaları istenmiştir. Bu açık uçlu sorunun amacı, anketlerden elde edilen nicel verileri, nitel olarak da destekleyebilmektir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; araştırmanın

tüm değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı olumlu yönde ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır. Okul iklimi, okul kültürü, öğretmen yeterliği, toplam yeterlik, öğretmenlerin iş tatmini ve işten ayrılma niyetleri arasında orta ile yüksek düzey arasında değişen olumlu ilişkilere rastlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kıdemleri ve cinsiyetleri ile okul kültürüne ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı ancak öğretmenlerin yaşı ile okul kültürüne ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre daha yaşlı öğretmenlerin daha genç öğretmenlere göre okul kültürüne ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mauseth (2007) tarafından yapılan çalışmada, okullarda algılanan örgütsel destek ile okul kültürü türü ve öğretmenler için pratik, duygusal ve davranışsal sonuçlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada, okul kültürü türünün algılanan örgütsel destek ile olumlu işyeri çıktıları arasındaki ilişkideki arabulucu rolünü daha yakından incelemek amaçlanmıştır. Hipotezlerden birincisi; algılanan örgütsel desteğin olumlu işyeri çıktıları üzerinde güçlü bir etkisi olduğudur. Araştırmanın diğer hipotezi ise; rekabetçi değerler modeli temelinde okul kültürü türünün, özellikle klan kültürünün, bu ilişki üzerinde etkisi olduğudur. Araştırmadan elde edilen sonuçları şu şekilde özetlemek olanaklıdır: Algılanan örgütsel destek ile duygusal bağlılık, normatif bağlılık, devam bağlılığı, iş doyumu ve örgütsel vatandaşlık davranışlarından uyum davranışı arasında güçlü düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır. Duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve iş tatmininin kültür türüne göre değiştii belirlenmiştir. Kültür türünün, algılanan örgütsel destek ile olumlu işyeri çıktıları arasında dengeleyici bir rolü olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyet ve yaşlarının örgütsel bağlılık türleri ve okul kültürü ile herhangi bir ilişkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Herndon (2007) çalışmasında; hizmetkar liderlik, okul kültürü ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri incelemeyi ve analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır: Okul yöneticisinin hizmetkar liderlik özelliklerinin okul kültürünün boyutları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Okul yöneticisinin hizmetkar liderlik özelliklerinden bir tanesi öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Okul kültürü öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Okul

yöneticisinin hizmetkar liderlik özellikleri ile okul kültürü boyutlarının birleşiminin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır.

Araştırmanın değişkenlerine ilişkin anlayazında yapılan ilgili araştırmalara yer verilen bu bölümde son olarak bu araştırmanın genel amacına uygun olarak yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar sunulmuştur. Abacıoğlu (2005) çalışmasında, okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetim stilleri ile okul kültürünün gerçekleşme derecelerini demografik değişkenler bakımından belirlemek ve okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri ile okul kültürünü oluşturan boyutlar arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin çatışmaları yönetmede sırasıyla; tümleştirme, uzlaşma, ödün verme ve kaçınma ve son olarak hükmetme stilini kullandıkları belirlenmiştir. Yine okul kültürü boyutlarından; işbirlikçi liderliğin en yüksek ortalamaya sahip olduğu; amaç birliği, birlikte öğrenme, mesleki yardımlaşma, mesleki gelişim ve öğretmen işbirliği boyutlarının da çoğunlukla gerçekleştiği belirlenmiştir. Araştırmada çatışma yönetimi stillerinden tümleştirme ve uzlaşma stilleri ile işbirlikçi okul kültürünün tüm boyutları arasında, istatistiksel bakımdan olumlu bir ilişki bulunmuştur. Ödün verme stili ile öğrenme ortaklığı hariç diğer tüm boyutlar arasında istatistiksel bakımdan olumlu bir ilişki bulunmuştur. Buna karşın hükmetme stili ile işbirlikçi liderlik arasında istatistiksel bakımdan olumsuz bir ilişki ortaya çıkmıştır. Kaçınma stili ile okul kültürü boyutlarından hiçbirisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Değirmenci (2008) tekstil sektöründe yaptığı bir çalışmada, örgüt kültürü ile çatışma yönetimi arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmada örgüt kültürü, esnek ve statik örgüt kültürü olmak üzere iki boyutta incelemiştir. Çatışma yönetimi stilleri ise problem çözme, uzlaştırma, yumuşatma, kaçınma ve güç kullanma olmak üzere beş boyutta incelenmiştir. Çalışmanın evrenini İstanbul'da faaliyet göstermekte olan tekstil firmaları oluşturmaktadır. Bu evreni temsil etmesi amacı ile İstanbul Ticaret Odası kayıtlarından faydalanılarak ve erişilebilirlikleri esas alınarak seçilen 300 firma örneklem olarak hedeflenmiştir. Veri toplama aracı olarak, bir anket formu geliştirilmiştir. Sonuç olarak esnek bir kültüre sahip örgütlerin problem çözme ve uzlaşma stratejilerini takip etmeyi tercih ettiği; statükocu bir örgüt kültürünün de uzlaşma, yumuşatma ve kaçınma stratejileri ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Alanyazında yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri ile örgüt kültürünü inceleyen iki çalışmaya rastlanmıştır. Değirmenci (2008)'nin çalışması tekstil atölyelerinde örgüt kültürünü ve yöneticilerin çatışma yönetimi stillerini belirlemeye yönelik bir çalışmadır. Bu anlamda bu araştırmanın okullara yönelik bir çalışma olması yönüyle Değirmenci'nin çalışmasında ele alınmayan bir alana yönelik olduğu düşünülmektedir. Abacıoğlu (2005) ise okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi yalnızca okul müdürlerinden elde edilen verilerle incelemiştir. Bu anlamda okul kültürünü ve okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerini öğretmen görüşlerine göre belirleyen bir çalışmaya rastlanmaması, böyle bir araştırmanın gerekliliğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Okullar, bir ülkenin eğitim sisteminin en önemli yapı taşları olarak nitelendirilebilir. Bu yapı taşları, o eğitim sisteminin etkililiğini, verimliliğini ve niteliğini büyük oranda belirleyen öğeler olarak kabul edilmektedir. Özellikle çocukların, kişilik gelişiminde, eğitim hayatının, sosyal hayatının veya üretim hayatının şekillenmesinde en önemli etkinin, eğitimin ilk yıllarını oluşturan ilkokullarda olduğunu söylemek olanaklıdır. Eğitime ve böylelikle toplumun geleceğine büyük oranda yön veren ilkokullarda görev yapan öğretmenlere dışarıdan bakıldığında benzer yaşantı, birikim vb. özelliklere sahip bireyler oldukları düşünülmektedir. Ancak temelde hiç kimsenin bir diğeriyle her an aynı şeyi düşünmeyeceği, aynı şekilde davranmayacağı bilinmektedir. Özellikle okullardaki personel arasında sürekli işbirliği, iletişim ve eşgüdüm olması gerekliliği, personelin, yönetici de dahil olmak üzere genellikle aynı uzmanlık seviyesine sahip olması okulları çok sayıda çatışmaya açık yerler haline getirmektedir. Bu çatışmaların yönetilmesi ve yönlendirilmesinde özellikle okul yöneticisine büyük işler düşmektedir.

Okul yöneticisi, okullarda ortaya çıkan çatışmaları ele alırken, her iki tarafı dinleyip, uzlaşmacı bir yaklaşımla herkesin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak bir çözüm sağlamaya çalışabilir veya bazen öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarını tatmin edebilmek için kendi ilgi ve ihtiyaçlarından vazgeçerek demokratik/uzlaşmacı bir tutum sergileyebilir. Bazı yöneticiler ise, yaşanan çatışmalarda ya tamamen güç kullanarak ve karşı tarafa hükmederek kendi ilgi ve ihtiyaçlarını giderme girişiminde bulunabilir ya da çatışmaları yok sayarak otoriter/ilgisiz bir tutum sergileyebilir. Bu bağlamda; okul yöneticisinin çatışma tutumunda tercih ettiği davranış şeklinin, öğretmenlerin okullarına

duydıkları aidiyet, diğere öğretmenlerle paylaştıkları amaçlar ve aralarındaki işbirliği ve iletişimi içeren ve o okulu diğerelerinden ayıran okul kültürünü şekillendirmede önemli etkileri olduğu düşünölmektedir.

Okullarda oluşturulan kültürün güçlü ve olumlu olmasının, üyelerin okula olan bağılılıklarını (Sezgin, 2010), okulun amaçlarına ulaşma derecesini ve dolaylı olarak etkililiğini arttırdığı (Ayık, 2007) , okul üyeleri arasındaki iletişimi olumlu yönde etkilediğı (Şimşek, 2003; Önsal, 2012) yapılan çalışmalar sonucunda ortaya konmuştur. Okulun tüm üyeleri tarafından kabul edilen güçlü bir okul kültürünün oluşturulması için; üyelerin ortak amaçlarda buluşması, aynı değer ve normları paylaşarak işbirliği içinde hareket etmeleri, aralarında destekleyici ve açık bir iletişimin olması ve okula karşı aidiyet hissetmeleri gerekmektedir. Böyle bir okul kültürünün oluşturulmasında, okul yöneticilerinin çatışma durumlarında sergiledikleri tutum ve davranışların etkili olacağı düşünölmektedir. Bu bağlamda ilkokullarda çatışma yönetiminde izlenen yollar ile okulun kültürü arasındaki ilişkinin önemine yönelik düşüncelerden yola çıkan bu çalışmanın amacı, önemi ve sınırlılıkları aşağıda belirtilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ilkokullardaki okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki yöneticilerin çatışma yönetimi stillerine (demokratik/uzlaşmacı, otoriter/ilgisiz) ilişkin görüşleri nasıldır?
2. İlkokul öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stiline ilişkin görüşleri;
 - Cinsiyet,
 - Yaş,
 - Öğrenim durumu
 - Mesleki kıdem,
 - Çalıştığı okuldaki görev süresi,
 - Branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların kültürüne ilişkin görüşleri nasıldır?
4. İlkokul öğretmenlerinin, okul kültürüne ilişkin görüşleri;
 - Cinsiyet,
 - Yaş,
 - Öğrenim durumu
 - Mesleki kıdem,
 - Çalıştığı okuldaki görev süresi,
 - Branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. İlkokul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile okul kültürü arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bu çalışma aracılığıyla akademik çalışma yapanlara çatışma yönetimi stilleri ve örgüt kültürü ve bu iki değişken arasındaki ilişkiler konusundaki kuramsal bilgilerin tutarlı ve sistemli bir şekilde sağlanması amaçlanmaktadır. Ayrıca yöneticilerin çatışma yönetimi stillerini bilmenin ve yöneticinin çatışma yönetimi stiliyle örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmanın örgütlere uygulamaya dönük faydalar da sağlayacağı düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin çatışma durumlarını etkili bir şekilde yönetebilmesi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin çatışmalardan en az düzeyde zarar görmesine katkı sağlayabilecektir. Hatta çatışmaların etkili bir şekilde yönetilmesi, bu çatışmalardan okul yararına bir takım sonuçlar elde edilmesine olanak da sağlayabilecektir. Okul yöneticilerinin çatışmaları nasıl daha etkili bir şekilde yönetebileceğinin belirlenmesi açısından bu araştırmanın, araştırma kapsamındaki okullara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Örgüt kültürü üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, örgütsel etkililik ile örgüt kültürü arasındaki ilişkileri araştıran çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu bağlamda okulların sahip olduğu kültürün belirlenmesi, etkililiğin ve örgütün amaçlarına ulaşma düzeyinin artırılmasında ne tür çalışmalar yapılması gerektiğini göstermesi açısından önem taşımaktadır. Benzer şekilde örgüt içindeki çatışmaların nasıl yönetildiği de örgütlerin amaçlarına ulaşmasına engel olabilmekte veya örgütün

amaçlarına ulaşma düzeyinin yükselmesine katkı sağlayabilmektedir. Bu anlamda örgüt kültürünün, yöneticilerin çatışma yönetimi stillerini nasıl etkilediğinin araştırılmasının örgütsel etkililiğin artırılması yönünde atılacak adımlarda yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde bu çalışmanın, okul yöneticilerinin kullandığı çatışma yönetimi stiline, güçlü bir okul kültürünü destekleyip desteklemediği yönünde bulgular sağlayacağı umulmaktadır.

Araştırmanın okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde ve hizmet içi eğitimlerinde hem çatışma yönetimi hem de okul kültürü boyutlarındaki konular açısından yeni bulgular sağlayacağı; eğitim içeriğinin şekillenmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır. Yöneticilerin, yönettikleri örgütün kültürünü kısa zamanda tanıyarak gerek uyum sağlama süreçlerinin hızlanmasına gerekse örgüt kültürünün değişen koşullara uyum sağlamasına yarayacak kararlar almalarına yardımcı olacağı düşünülebilir. Ayrıca bu çalışma, okul yöneticilerinin etkili uzman yöneticiler olma yolunda, kendi çatışma yönetimi stiline farkına varmalarına da yardımcı olabilir.

Alanyazında yöneticilerin çatışma yönetimi stillerini etkileyen etmenlerden biri olarak kabul edilen örgüt kültürünün yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri ile ilişkisini ortaya koymaya yönelik araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu bağlamda yurt içinde yapılan okul kültürü ile okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkileri öğretmen görüşlerine göre inceleyen bir çalışma olmaması nedeniyle, alanyazındaki bu boşluğun bu çalışma ile giderilebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Eskişehir il merkezindeki resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile bu okullardaki okul kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırmada kullanılan veriler, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Eskişehir il merkezinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul kültürüne ve ilkokul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Özel eğitime yönelik ilkokullar araştırma evrenine dahil edilmemiştir.
3. Araştırmada çatışma yönetimi stilleri; otoriter/ilgisiz ve demokratik/uzlaşmacı başlıkları ile sınırlandırılmıştır. Diğer çatışma yönetimi stilleri araştırma kapsamının dışında tutulmuştur.

4. Yöneticilerin psikolojik özellikleri ile resmi okulların merkezi yapısının yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri üzerinde etkisi olup olmadığı araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.
5. Bireysel özelliklerin ve sosyal oluşumların tekilliği göz önünde bulundurularak araştırma sonuçlarının genellenebilirliği, çalışma evreni olan Eskişehir il merkezindeki resmi ilkokullar ve bu okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerle sınırlı tutulmuştur.

Tanımlar

Okul Yöneticisi: Eskişehir'in merkez ilçeleri Tepebaşı ve Odunpazarı'ndaki resmi ilkokullarda görev yapan okul müdür ve müdür yardımcılarıdır.

Öğretmen: Eskişehir'in merkez ilçeleri Tepebaşı ve Odunpazarı Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerdir.

Okul: Eskişehir'in merkez ilçeleri Tepebaşı ve Odunpazarı Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı resmi ilkokullardır.

Okul Kültürü: Okullarda gerçekleştirilen eğitim-öğretim etkinliklerine katılan tüm personel ve öğrencilerin paylaştığı amaçlar, aralarındaki işbirliği ve iletişimin düzeyi ve kendilerini okula ait hissetme düzeyleridir.

Çatışma Yönetimi Stilleri: Örgüt yöneticilerinin örgütte yaşanan çatışmalar karşısında izlediği yol veya ortaya koydukları tepki ve davranış kalıbıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve araştırmadan elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilkokullardaki yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri ile okulların kültürü arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik olduğundan, ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1999, s.81; Huck, 2012, s.45; Pallant, 2011, s.121).

Araştırmada, Eskişehir merkez ilçeleri olan Tepebaşı ve Odunpazarı'nda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile aynı okullarda görev yapan öğretmenlerin okul kültürüne yönelik görüşleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Yöneticinin kullandığı çatışma yönetimi stili ile öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığına, ilişki varsa ne yönde bir ilişki olduğuna bakılması amaçlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Eskişehir'in merkez ilçeleri olan Tepebaşı ve Odunpazarı'ndaki ilkokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Eskişehir'in merkez ilçelerinde, Odunpazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 43, Tepebaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 43 resmi ilkokul bulunmaktadır. Araştırmanın evreni ile ilgili sayısal veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Araştırma Evreni

İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü sayısı	İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne	Öğretmen
	bağlı ilkokul sayısı	
Tepebaşı	43	741
Odunpazarı	43	878
Ön Uygulama Okulları	-5	-100
		Σ 1519

Araştırmanın tarama modelinde yapılması, evrenin ulaşılabilir olması ve Tablo 6'da görüldüğü gibi fazla büyük olmaması nedenleriyle araştırmanın, evrenin tümü üzerinde yapılması planlanmıştır. Bu nedenle örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmada, çalışma evreni olan ve yukarıdaki Tablo 6'da sayıları verilen Eskişehir il merkezindeki Tepebaşı ve Odunpazarı ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı toplam 86 ilkokuldan veri toplanması amaçlanmıştır. Ancak çalışmanın ön uygulaması için görüşlerine başvurulmuş 5 okuldaki toplam 100 öğretmen evrenin dışında bırakılmıştır. Bu nedenle, araştırma sonuçlarının genelleneceği 1519 kişilik çalışma evreninin tamamına veri toplama aracı gönderilmesi kararlaştırılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni ile ilgili bilgiler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Araştırmanın Çalışma Evreni

Dağıtılan Veri		Yanıtlanan Veri		Yanıtlanmayan		Değerlendirme Dışı		Değerlendirmeye	
Toplama Aracı Sayısı		Toplama Aracı Sayısı		Veri Toplama Aracı Sayısı		Bırakılan Veri Toplama Aracı Sayısı		Alınan Veri Toplama Aracı Sayısı	
Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
1519		874	57,54	645	42,46	43	2,83	831	54,70

Tablo 7'de görüldüğü gibi veri toplama süreci sonucunda gönderilen veri toplama araçlarından 874 tanesi geri dönmüş; ancak bunların içinden tüm maddelere aynı seçeneğin işaretlendiği ve en az 1/3'ü boş bırakılan 43 veri toplama aracı analize

dahil edilmemiştir. Böylelikle araştırmanın örneklemini oluşturan veri sayısı 831 olarak belirlenmiştir. 831 katılımcıdan elde edilen sonuçların Tepebaşı ve Odunpazarı İlçe Milli Eğitim müdürlüklerine bağlı ilkokullarda görev yapan 1519 öğretmene genellenebilir olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için; Bartlett, Kotrlık ve Higgins (2001) tarafından önerilen örneklem büyüklüğü hesaplama teknikleri kullanılmıştır. % 5 hata oranı ve % 95 güven aralığı ile örneklem büyüklüğünün 307 olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Örneklem hata oranı % 5'ten % 3.1'e düşürülmüş ve güven aralığı % 95'ten % 99'a çıkarılmıştır. Bu koşullarda yapılan hesaplamalara göre ideal örneklem büyüklüğü 809 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, 831 katılımcının, 1519 kişilik çalışma evrenine genelleme yapmak için yeterli olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Bu alt bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin daha yakından tanınabilmesi amacıyla irdelenen kişisel bilgilerine yer verilmektedir. Kişisel bilgiler, araştırmanın alt amaçlarına ilişkin soruların yanıtlanmasında kullanılacağı için önemli görülmektedir. Kişisel bilgilere yönelik sorulardan bazıları, kullanıcılar tarafından yanıtlanmadığı için oluşan kayıp veriler % 0,1 ile % 0,6 arasında değişmektedir. Tablolar oluşturulurken geçerli veri miktarı üzerinden yüzde ve frekanslar hesaplanmıştır.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kadın	547	65,8
Erkek	280	33,7
Toplam	827	99,5

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kadınlardan oluşmaktadır. 831 katılımcının 827'si cinsiyet sorusunu yanıtlamış, 4'ü cinsiyet sorusunu yanıtlamamıştır. Cinsiyet sorusunu yanıtlamayan öğretmenlerin oranı % 0,5'tir. Buna göre cinsiyet sorusunu yanıtlayan 827 katılımcının (% 99,5) 547'sinin (% 65,8) kadın, 280'inin (% 33,7) erkek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yaşlarına göre dağılımları 6 yaş aralığına ayrılarak incelenmiştir. Bu yaş aralıkları 21-25 yaş, 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş, 41-45 yaş ve 46 yaş üstü olarak belirlenmiştir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin yalnızca 13'ünün 21-25 yaş aralığında olduğu belirlendiğinden 21-25 yaş aralığı ile 26-30 yaş aralığı toplanmış ve öğretmenlerin bu aralıklara göre yaş dağılımları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Yaş Aralıklarına Göre Dağılımları

Yaş Aralığı	n	%
21-30 yaş arası	84	10,1
31-35 yaş arası	131	15,8
36-40 yaş arası	179	21,5
41-45 yaş arası	216	26,0
46 yaş ve üzeri	219	26,4
Toplam	829	99,8

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun yaşının 41-45 yaş aralığında ve 46 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. 831 katılımcının 829'u yaş sorusunu yanıtlamış, 2'si yaş sorusunu yanıtlamamıştır. Yaş sorusunu yanıtlamayan öğretmenlerin oranı % 0,2'dir. Buna göre yaş sorusunu yanıtlayan 829 katılımcının (% 99,8) 84'ünün (% 10,1) 21-30 yaş aralığında, 131'inin (% 15,8) 31-35 yaş aralığında, 179'unun (% 21,5) 36-40 yaş aralığında, 216'sinin (% 26,0) 41-45 yaş aralığında ve 219'unun (%26, 4) 46 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenim durumlarına göre dağılımları 4 gruba ayrılarak incelenmiştir. Bu gruplar ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora olarak belirlenmiştir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin yalnızca 6'sının öğrenim durumunun doktora olarak belirtildiği belirlendiğinden doktora seçeneği ile yüksek lisans seçeneği bir araya toplanmış ve Tablo 10'da görüldüğü gibi lisansüstü olarak adlandırılmıştır. Öğretmenlerin öğretim durumlarına göre dağılımları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları

Öğrenim Durumu	n	%
Ön lisans	97	11,7
Lisans	673	81,0
Lisansüstü	57	6,9
Toplam	827	99,5

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu lisans mezunları oluşturmaktadır. 831 katılımcının 827'si öğrenim durumuna ilişkin soruyu yanıtlamış, 4'ü öğrenim durumuna ilişkin soruyu yanıtlamamıştır. Öğrenim durumu sorusunu yanıtlamayan öğretmenlerin oranı % 0,5'dir. Buna göre öğrenim durumu sorusunu yanıtlayan 827 katılımcının (% 99,5) 97'sinin (% 11,7) ön lisans mezunu, 673'ünün (% 81,0) lisans mezunu, 57'sinin (% 6,9) lisansüstü eğitim mezunu olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kıdemlerine göre dağılımları 6 aralığa ayrılarak incelenmiştir. Bu aralıklar; 1-4 yıl, 5-8 yıl, 9-12 yıl, 13-16 yıl, 17-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olarak belirlenmiştir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin yalnızca 28'inin 1-4 yıl kıdeme sahip olduğu belirlendiğinden 1-4 yıl ile 5-8 yıl aralığı toplanmış ve öğretmenlerin bu aralıklara göre kıdem dağılımları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı

Kıdem	n	%
1-8 yıl	109	13,1
9-12 yıl	117	14,1
13-16 yıl	172	20,7
17-20 yıl	193	23,2
21 yıl ve üzeri	236	28,4
Toplam	827	99,5

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kıdeminin 17-20 yıl aralığında ve 21 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. 831 katılımcının 827'si kıdem sorusunu yanıtlamış, 4'ü kıdem sorusunu yanıtlamamıştır. Kıdem sorusunu yanıtlamayan öğretmenlerin oranı % 0,5'tir. Buna göre kıdem sorusunu yanıtlayan 827 katılımcının (% 99,5) kıdemlerinin; 109'unun (% 13,1) 1-8 yıl aralığında, 117'sinin (% 14,1) 9-12 yıl aralığında, 172'sinin (% 20,7) 13-16 yıl aralığında, 193'ünün (% 23,2) 17-20 yıl aralığında ve 236'sinin (%28, 4) 21 yıl ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Görev Yapma Sürelerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, çalıştıkları okuldaki görev yapma sürelerine göre dağılımları 6 aralığa ayrılarak incelenmiştir. Bu aralıklar; 1-4 yıl, 5-8 yıl, 9-12 yıl, 13-16 yıl, 17-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri olarak belirlenmiştir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin yalnızca 12'sinin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu belirlendiğinden 17-20 yıl seçeneği ile 21 yıl ve üzeri seçeneği toplanmış ve 17 yıl ve üzeri şeklinde adlandırılarak Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Görev Yapma Sürelerine Göre Dağılımları

Çalıştıkları okuldaki görev yapma süreleri	n	%
1-4 yıl	479	57,6
5-8 yıl	149	17,9
9-12 yıl	91	11,0
13-16 yıl	71	8,5
17 yıl ve üzeri	36	4,3
Toplam	826	99,4

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun buldukları okulda görev yapma süresinin 1-4 yıl aralığında olduğu görülmektedir. 831 katılımcının 826'sı çalıştıkları okulda görev yapma sürelerine ilişkin soruyu yanıtlamış, 5'i (% 0,6) yanıtlamamıştır. Buna göre çalıştıkları okulda görev yapma süresine ilişkin soruyu yanıtlayan 826 katılımcının (% 99,4) 479'unun (% 57,6) 1-4 yıl aralığında, 149'unun (% 17,9) 5-8 yıl aralığında, 91'inin (% 11,0) 9-12 yıl aralığında, 71'inin (% 8,5) 13-16 yıl aralığında, 36'sının (% 4,3) 17 yıl ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, branşlarına göre dağılımları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları

Branş	n	%
Sınıf Öğretmeni	711	85,6
Diğer Branşlar	119	14,3
Toplam	830	99,9

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. 831 katılımcının 830'u branş sorusunu yanıtlamış, 1'i branş sorusunu yanıtlamamıştır. Branş sorusunu yanıtlamayan öğretmenlerin oranı % 0,1'dir. Buna

göre branş sorusunu yanıtlayan 830 katılımcının (% 99,9) 711'inin (% 85,6) sınıf öğretmeni, 120'sinin (% 14,3) sınıf öğretmenliği dışındaki diğer branşlardan birinin öğretmeni olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenliği dışındaki branşların ayrı ayrı sorulmamasının nedeni çalışmanın yalnızca Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda yapılmış olması ve bu okullarda sınıf öğretmeni dışında diğer branşlardan gelen yalnızca birkaç öğretmen olmasıdır. İlkokullar 1-4. sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sınıf öğretmeni olması, yalnızca İngilizce ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin diğer branş öğretmenleri tarafından yürütülüyor olması ve buna ek olarak anasınıfı olan okullarda Okul Öncesi öğretmenlerinin olması nedeniyle diğer branşlar şeklinde bir seçenek oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri EK 1'de sunulan likert tipi veri toplama araçları ve kişisel bilgi formu aracılığı ile elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak; öğretmen görüşlerine göre ilkokullardaki okul kültürünü ve ilkokul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerini belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Üç bölümden oluşan veri toplama aracının; ön uygulama öncesi halinin birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerine, ikinci bölümünde ilkokullarda okul kültürünü belirlemeye yönelik olarak hazırlanmış 89 maddeye, üçüncü bölümünde ise ilkokul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerini belirlemek üzere hazırlanmış 64 maddeye yer verilmiştir. Veri toplama aracının ilk bölümü olan "Kişisel Bilgi Formu" ile öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi gibi demografik özelliklerine ilişkin verilerin toplanması amaçlanmıştır. Veri toplama aracının ikinci ve üçüncü bölümü; "Hiç Katılmıyorum", "Biraz Katılıyorum", "Katılıyorum", "Tamamen Katılıyorum" seçeneklerinden oluşan 4'lü likert şeklinde hazırlanmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için veri toplama aracı formu öncelikle öğretim üyelerinden ve ilkokul öğretmenlerinden oluşan bir gruba uzman görüşü için sunulmuştur. Dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve veri toplama aracının taslak formunda okul kültürüne ilişkin veri toplama aracı 37 maddeye, ilkokul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine ilişkin veri toplama aracı 23 maddeye düşürülmüştür. Daha sonra veri toplama aracı resmi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden oluşan bir gruba uygulanmıştır.

Okul Kültürü Ölçeğinin Geliştirilmesi

Okul kültürünü tam olarak anlayabilmek için okuldaki bireylerin ilişkilerinden, okul kültürünün öğelerinden ve paylaşılan amaçlardan etkilenecek oluşan boyutları incelemek gerekmektedir (Önsal, 2012, s.28). Bu boyutlar; okul kültürünün tanımlanması, sınırlandırılması ve ölçülmesine yardımcı olmaktadır.

İpek (1999) yaptığı çalışmada okul kültürünü; güç kültürü, rol kültürü, başarı kültürü ve destek kültürü olmak üzere 4 boyutta incelemiştir. Bu boyutlar Pheysey (1993)'in örgüt kültürü sınıflamasına bağlı olarak oluşturulmuştur (İpek, 1999, s.49). Şişman (1994, s.165) okul kültürünü belirlemek üzere geliştirdiği veri toplama aracı ile okulların; ödül, hoşgörü, değişme, özerklik, uyum, dostluk, güven, sorumluluk alma, örgütsel destek ve yardım, amaç birliği, yarışma, işbirliği, yardımlaşma, karara katılma, risk üstlenme, çevreyle ilişkiler, yüksek başarı beklentisi gibi özelliklerini ölçmeyi amaçlamıştır. Bu özelliklerin hepsi bir bütün olarak okul kültürünü oluşturmakta ve betimlemektedir. Daha sonra yurt içinde yapılan birçok çalışmanın ve geliştirilen veri toplama araçlarının, bu özellikleri sınırlandırarak veya bu özelliklerden birkaçını bir boyut altında toplayarak oluşturulduğu söylenebilir.

Şimşek (2003) yaptığı çalışmada okul kültürünü 13 başlık altında incelemiştir. Bunlar; örgütsel bağlılık, kolaylaştırıcı değerler, insan kaynaklarını geliştirme, olumlu insan ilişkileri, etkili iletişim, uzun süreli istihdam, işbirliği ve güven, yüksek isteklendirme ve verimlilik, kontrol ve disiplin, rol açıklığı ve davranış rehberliği, öğretmen çabası ve öğrenci başarısı, demokratik yönetim ve katılım ile okul müdürlerinin özellikleridir. Güven (1996) tarafından geliştirilen ve son şekli İra (2004)'nın yaptığı çalışmada verilen "Okul Kültürü Ölçeği" ise 6 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; yönetim, örgüte bağlılık-örgütle özdeşleşme, çalışma ortamı-değişikliklere uyum, ödül sistemi, işbirliği-iletişim ve törenler-toplantılar şeklinde belirlenmiştir.

Gruenert ve Valentine (1998) tarafından geliştirilen "Okul Kültürü Ölçeği" Ayık (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak kullanılmıştır. Bu ölçek; işbirliğine dayalı liderlik, öğretmen işbirliği, mesleki gelişme, ortak amaçlar, meslektaş desteği ve birlikte öğrenme olmak üzere 6 boyuttan oluşmaktadır. Fırat (2007) tarafından geliştirilen "Okul Kültürü Ölçeği" ise; demokratik yönetim ve katılım, işbirliği-destek ve güven, okul-çevre ilişkisi ile bütünleşme ve aidiyet olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır.

Bu çalışmada okul kültürünü belirlemede yerli ve yabancı alanyazında kullanılan maddeler ve boyutlar dikkate alınarak bir veri toplama aracı hazırlanmıştır. Veri toplama aracı öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul kültürünün özelliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. İlk aşamada alanyazın ve benzer nitelikteki ölçekler (Şişman, 1994; İpek, 1999; Şimşek, 2003; Ayık, 2007; Hofstede, Bond, ve Luk, 1993; Cameron ve Quinn, 2006; Ayık, 2007; İra, 2004; Fırat, 2007) incelenmiş ve veri toplama aracının maddeleri özde bunlardan yararlanarak oluşturulmuştur.

37 maddelik taslak veri toplama aracı ön uygulama için seçilen 5 ilkokuldaki 92 öğretmene uygulanmış ve uygulanan veri toplama araçları üzerinden güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Ayrıca bu ön uygulama sonucunda konu alanı uzmanı, eğitim fakültesinde ölçme-değerlendirme dersi veren öğretim üyeleri ve öğretmenlerden alınan görüşlerle hangi maddelerin ölçmek istediği özelliği ölçmeye hizmet etmediği ve hangilerinin anlaşılır olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizleri ile veri toplama aracının güvenilirliğini düşüren maddeler de çıkarılmış ve ana uygulama için 26 maddeden oluşan ve güvenilirliği ($\alpha = ,928$) olan bir veri toplama aracı elde edilmiştir. Güvenilirlik katsayısı, 0 ile +1 arasında bir değer almakta ve +1'e yaklaştıkça yükselmektedir. Veri toplama araçlarının iç tutarlılık anlamındaki güvenilirlik düzeyinin .70 ve üzerinde olması önerilen bir durumdur (Nunnally, 1978; Akt. Pallant, 2011, s.6).

Ardından, araştırmanın örneklemini oluşturan 831 öğretmenden elde edilen verilerle, açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi çok sayıda değişkenden oluşan bir veri setinin karmaşıklığını azaltmak için kullanılan istatistiksel bir analiz yöntemi olarak nitelendirilmektedir. Açımlayıcı faktör analizi, araştırmacının elindeki çok değişkenli veri setinden hangi faktörlerin elde edileceğini ve hangi maddelerin birbiriyle ilişkili olduğunu belirlemek ve böylece veri seti üzerinde yapılacak uygulama ve yorumlamaları kolaylaştırmak amacıyla kullanılan bir tekniktir (Huck, 2012, s.479-484). Açımlayıcı faktör analizi için katılımcı sayısının 300'ü geçmesi önerilmektedir. (Field, 2009, s.647; Tabachnick ve Fidell, 2012, s.618). Comrey ve Lee ise (1992; Akt. Akbulut, 2010, s.86) açımlayıcı faktör analizi için; 100 katılımcının yetersiz, 200'ün ortalama, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi ve 1000 katılımcının mükemmel olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle 831 katılımcının, açımlayıcı faktör analizi için oldukça iyi bir sayı olduğu düşünülmektedir.

Verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğunu belirlemek üzere “Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi” analizleri yapılmıştır. Büyüköztürk (2003, s.120) ve Huck (2012, s.487)’a göre verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısı ve Barlett Küresellik testi ile incelenebilir. KMO’nun 0,60’dan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Field (2009, s.647) ise 0,90 ile 1,00 arasındaki KMO değerinin mükemmel; 0,80-0,89 arasındaki KMO değerinin çok iyi; 0,70-0,79 arasındaki KMO değerinin iyi ve 0,50-0,69 arasındaki KMO değerinin orta olduğunu ifade etmektedir.

“Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi” analizleri sonucunda; KMO=,959 ve Bartlett Küresellik Testi= 12447,56, sd= 253 ve anlamlılık düzeyi (Sig.) ise ,000 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğunu söylemek mümkündür. Açımlayıcı faktör analizinde ,40 ve altında faktör yüküne sahip maddelerin faktör analizi sonuçlarına dahil edilmemesi uygun bulunmuştur (Field, 2009, s.647). Ayrıca maddelerin binişikliğini önlemek ve birbiriyle ilişkili yapıların bir bütünlük oluşturmasını sağlamak için, bir maddenin birbirinden farklı faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın en az ,10 düzeyinde olması önerisi (Büyüköztürk, 2010, s.125) dikkate alınmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinde, dik döndürme tekniklerinden Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik birden fazla bağımsız alt boyut ortaya çıkarmak için tercih edilmiştir (Şencan, 2005, s.397). Bu teknikle, hangi faktörün hangi değişkenle ilişkili olduğunu belirlemek kolaylaştığı için yorumlar ve açıklamalar sadeleşmektedir (Gerber ve Finn, 2005, s.187; Akt. Kalağan, 2009, s.113). Açımlayıcı faktör analizi, binişik madde kalmayınca kadar ve maddelerin faktör yüklerinin belirlenen sınırın (,40) üzerinde olması sağlanana kadar 3 kez tekrarlanmıştır. İlk döndürmede 18 ve 19. maddeler birlikte bir boyut oluşturmuştur; ancak bu 2 maddelik boyutun veri toplama aracının güvenilirliğini düşürdüğü ve boyut olarak güvenilirliğinin ,70’in (α = ,496) altında kaldığı belirlenmiştir. Faktör analizinde veri toplama aracının iç tutarlılık katsayısındaki değişikliklerin de dikkate alınması önerildiğinden (Akbulut, 2010, s.96), bu maddeler veri toplama aracından çıkarılmıştır. İkinci döndürmede 1. maddenin üç faktörlük yapının her bir faktöründeki yük değerinin birbirine çok yakın (1. Faktör = ,398; 2. Faktör = ,405; 3. Faktör = ,380) olduğu belirlendiğinden, bu madde de veri toplama aracından çıkarılmıştır. Üçüncü döndürme sonucunda 23 madde ve 3 boyuttan

(Aidiyet, Amaç Birliği, İşbirliği-İletişim) oluşan bir veri toplama aracı elde edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerleri ve toplam varyansı açıklama oranları ile ilgili bilgiler Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Okul Kültürü Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Faktör Yükleri, Güvenilirlik Düzeyleri ve Toplam Varyansı Açıklama Oranları

Ana Uygulama Madde No	Ölçek Maddesi	Aidiyet	İşbirliği-İletişim	Amaç Birliği
16	Okulumuzun üyelerinin başarıları tören ve toplantılarda dile getirilir.	,794		
14	Okul yöneticilerimiz, iyi performans gösteren öğretmenleri kutlamak için zaman ayırırlar.	,787		
17	Okulumuzda meydana gelen değişim ve yenilikler yönetimce desteklenir.	,780		
15	Okulumuzda öğretmenlerin başarısı değerlendirilirken performansları dikkate alınır.	,758		
13	Okul yönetimi, öğretmenlerin görevlerine olduğu kadar sosyal yaşamlarına da duyarlıdır.	,646		
20	Okulumuzla ilgili önemli konular toplantılarda hep birlikte tartışılır.	,621		
23	Okulumuzun misyonu belirlenirken, öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmaktadır.	,598		
21	Okulumuzun öğretmenleri belirsizlik durumlarında kendi kararlarını verebilirler.	,546		
3	Okulumuzun üyeleri, okuluyla gurur duyar.	,497		
2	Okulumuzda başarılar kadar başarısızlıklar da kimseyi rencide etmeden paylaşılır.	,493		
11	Okulumuzun üyeleri arasında destekleyici bir bilgi alış-verişi vardır.		,793	
10	Okulumuzdaki öğretmenler arasındaki ilişkiler bireyleri geliştirici niteliktedir.		,788	
9	Okulumuzun öğretmenleri kullandıkları yöntem-teknik ve materyalleri birbirleriyle paylaşırlar.		,757	
5	Okulumuzdaki üyeler arasında birlik ve beraberlik vardır.		,743	
8	Okulumuzda “ben” bilincinden çok “biz” bilinci vardır		,715	
4	Okulumuza yeni gelen öğretmenler, eski öğretmenlerle kaynaşmakta zorlanmazlar.		,635	
6	Okulumuzdaki öğretmenler ders saatleri dışında da okulda zaman geçirmekten hoşlanırlar.		,596	

Tablo 14, Devamı

Ana Uygulama Madde No	Ölçek Maddesi	Aidiyet	İşbirliği-İletişim	Amaç Birliği
12	Okulumuzun üyelerine, okulun amaçları doğrultusunda dönüt verilir.		,584	
7	Okulumuzda eğitsel faaliyetlerin planlanması sürecinde öğretmenler de görev alırlar.		,518	
24	Okulumuzun öğretmenleri, eldeki kaynaklarla en yüksek çıktıyı almak yönünde çaba gösterirler.			,805
25	Okulumuzun öğretmenleri, okulun amaçları doğrultusunda kendilerini geliştirirler.			,784
26	Okulumuzun öğretmenleri, okul çevresinde yaşanan değişimleri takip ederler.			,759
22	Okulumuzun öğretmenleri, eğitsel planlarını oluştururken okulun misyonunu göz önünde bulundururlar.			,613
		Cronbach Alpha ,912	,914	,864
Toplam varyansı açıklama oranı = 62,25				
Cronbach Alpha = ,950				

Tablo 14’te görüldüğü gibi elde edilen 3 faktörün toplam varyansı açıklama oranı %62,25’dir. Henson ve Roberts (2006, s.402) inceledikleri 43 açımlayıcı faktör analizi çalışmasında ortalama olarak %52 düzeyinde açıklanan toplam varyans oranına ulaşıldığı sonucuna varmışlardır. Dunteman (1989; Akt. Akbulut, 2010, s.103) ise sosyal bilimlerde gerçekleştirilen faktör analizlerinde açıklanan varyansın % 40-60 arasında olabileceğini belirtmiştir. Ancak açıklanan varyansın açıklanamayan varyanstan yüksek olmasının daha kabul edilebilir ve istenen bir durum olması nedeniyle % 40’lık açıklama oranı yeterli görülmemekte ve açıklanan toplam varyansın en az % 50 olması önerilmektedir (Akbulut, 2010, s.103). Bu bağlamda, veri toplama aracının açıkladığı % 62,25’lik varyans oranının yeterli olduğunu söylemek olanaklıdır. Üç boyuttan oluşan yapının birinci boyutu 10 maddeden; ikinci boyutu 9 maddeden; üçüncü boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. Güvenilirlik çalışmasında veri toplama aracının iç tutarlılık anlamındaki toplam güvenilirlik düzeyi $\alpha = ,950$ olarak bulunmuştur. Veri toplama aracının toplam varyansı açıklama oranı, yapı geçerliği ve

güvenilirlik düzeyi göz önüne alındığında bir ölçek olarak nitelendirilebileceği söylenebilir. Ancak farklı evren ve örneklemelerde uygulanarak psikometrik özelliklerinin doğrulanması önerilmektedir.

İlkokul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeğinin Geliştirilmesi

Çatışma yönetiminde kullanılan stilleri ele alan çalışmalar incelendiğinde bu stillere yönelik farklı sınıflandırmalar olduğu görülmüştür. Çatışma yönetiminde kullanılan stiller, Deutsch (1949) tarafından işbirlikçi ve rekabetçi model olarak ikiye ayrılarak incelenmiştir (Rahim, 2001, s.24). Follet (1940) çatışma yönetimi stillerini hükmetme, bütünleştirme ve uzlaşma olarak üç ana gruba ayırmıştır. Bu üç ana gruba ek olarak izlenebilecek iki alt çatışma yönetimi yolundan daha söz etmiştir. Bunlar kaçınma ve bastırma olarak anılmaktadır (Rahim, 2001, s.27). Pruitt (1983) ise çatışma yönetimi stillerini; uyma, problem çözme, kaçınma ve rekabet olarak sınıflandırmıştır (Rahim, Buntman ve White, 1999, s.157). Bunların dışından alan yazında en sık rastlanan sınıflandırma hükmetme, bütünleştirme, uzlaşma, kaçınma ve uyma şeklinde yapılan sınıflandırmadır (Rahim, 2001, s.25; Thomas ve Kilmann, 1975, s.745; Thomas, 1992, s.266; Gordon, 1993, 482; Gümüşeli, 1994, s.85).

Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde çatışma yönetimi stillerine yönelik yurt içinde geliştirilen ölçekler ve yurt dışından uyarlanan ölçekler incelenmiştir. Gümüşeli (1994) yaptığı çalışmada Rahim tarafından 1983 yılında geliştirilen “Örgütsel Çatışma Ölçeği”ni (ROC-II) Türkçe’ye uyarlamıştır. Bu ölçek; tümleştirme, uzlaşma, ödün verme, hükmetme ve kaçınma olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır. Özgan (1996) yaptığı çalışmada kullandığı ölçeği hem ROC-II ölçeğinden hem de Gümüşeli (1994)’nin yaptığı uyarlama çalışmasından yararlanarak hazırlamıştır. Bu ölçek; bütünleştirme, kaçınma, uzlaşma, hükmetme ve uyma olmak üzere 5 boyuttan oluşmaktadır. Şahin (2007) tarafından öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerini belirlemek üzere hazırlanan ölçek, 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları; problem çözme, kaçınma, hükmetme ve uzlaşma olarak belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerini ölçmek üzere geliştirilen bir diğer veri toplama aracı ise; hükmetme, kaçınma ve uyma-uzlaşma şeklinde 3 boyuttan oluşmaktadır (Demirkaya, 2012; Tekkanat, 2009). Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracının maddeleri ilgili alanyazının taranması ve yukarıda sözü edilen veri toplama

araçlarının incelenmesiyle oluşturulmuştur. Veri toplama aracı öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir.

23 maddelik taslak veri toplama aracı ön uygulama için seçilen 5 ilkokuldaki 92 öğretmene uygulanmış ve uygulanan veri toplama araçları üzerinden güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Ayrıca bu ön uygulama sonucunda konu alanı uzmanı, eğitim fakültesinde ölçme-değerlendirme dersi veren öğretim üyeleri ve öğretmenlerden alınan görüşlerle hangi maddelerin ölçmek istediği özelliği ölçmeye hizmet etmediği ve hangilerinin anlaşılır olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizleri ile veri toplama aracının güvenilirliğini düşüren maddeler de çıkarılmış ve 17 maddeden oluşan ve güvenilirliği ($\alpha = ,731$) olan bir veri toplama aracı elde edilmiştir.

İlkokul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerini belirlemek üzere hazırlanan 17 maddelik taslak veri toplama aracı üzerinde açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde, örneklemden elde edilen 831 geçerli veri toplama aracı kullanılmıştır. Verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğunu belirlemek üzere “KMO ve Bartlett Küresellik Testi” analizleri yapılmış; KMO= ,929 ve Bartlett Küresellik Testi=9204,86, sd=120 ve anlamlılık düzeyi (Sig.) ise ,000 bulunmuştur. Bu açıdan verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Açımlayıcı faktör analizinde madde yük değerinin alt sınırı ,40 olarak kabul edilmiş (Field, 2009, s.647) ve bir maddenin birbirinden farklı faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın ,10 düzeyinde olması önerisi (Büyüköztürk, 2010, s.125) dikkate alınmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinde, dik döndürme tekniklerinden Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, binişik madde kalmayınca kadar ve maddelerin faktör yüklerinin belirlenen sınırın (,40) üzerinde olması sağlanana kadar 2 kez tekrarlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinin ilk döndürmesinde, 8. maddenin kendisiyle ilişkili olmayan maddelerin bulunduğu boyut altında toplandığı belirlendiğinden bu maddenin veri toplama aracından çıkarılmasına, uzman görüşü ile karar verilmiştir. İkinci döndürmenin sonunda 2 boyuttan (Otoriter/İlgisiz ve Demokratik/Uzlaşmacı) ve 16 maddeden oluşan bir veri toplama aracı elde edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerleri ve toplam varyansı açıklama oranları ile ilgili bilgiler Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

İlkokul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Faktör Yükleri, Güvenilirlik Düzeyleri ve Toplam Varyansı Açıklama Oranları

Ana Uygulama Madde No	Ölçek Maddesi	Demokratik/ Uzlaşmacı	Otoriter/ İlgisiz
14	Okul yöneticilerimiz, ortaya çıkan bir çatışma durumunda tüm tarafların çözüme katkı sağlayabilecekleri ortam hazırlarlar.	,871	
13	Okul yöneticilerimiz, anlaşmazlıklarda karşı tarafı da memnun edebilecek ortak çözüm için çaba gösterirler.	,850	
15	Okul yöneticilerimiz, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarımızı karşılamaya çaba gösterirler.	,850	
17	Okul yöneticilerimiz, çalışanları için her türlü özveride bulunurlar.	,847	
12	Okul yöneticilerimiz, herkesin ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alarak çatışmayı yönetirler.	,846	
11	Okul yöneticilerimiz, çatışma durumunda problemin nedenlerini yapıcı bir şekilde ortaya koymaya çalışırlar.	,843	
16	Okul yöneticilerimiz, karşı tarafın beklentilerini yerine getirmeye çalışırlar.	,803	
10	Okul yöneticilerimiz, sorun ya da anlaşmazlığı çözmek için orta yol bulmaya çalışırlar.	,794	
9	Okul yöneticilerimiz, çatışmamak için kendi isteklerinden vazgeçebilirler.	,426	
2	Okul yöneticilerimiz, ne olursa olsun çatışmadan kazançlı çıkmak için mücadele ederler.		,777
4	Okul yöneticilerimiz, çatışmanın çözümüne yönelik iletişim esnasında beden diliyle de okulun yetkili kişisi olduklarını yansıtmaya çalışırlar.		,769
3	Okul yöneticilerimiz, öğretmenlerle çatışmanın çözümü sırasındaki iletişimlerinde her zaman araya bir mesafe koyarlar.		,737
6	Okul yöneticilerimiz, hoşlarına gitmeyen bir konuda tartışma açılmak istendiğini sezdiklerinde karşı tarafla görüşmekten kaçınırlar.		,732
5	Okul yöneticilerimiz, kişiler arasında gerilimli bir hava sezdiklerinde ortamdaki uzaklaşırlar.		,714
1	Okul yöneticilerimiz, anlaşmazlıkları çözmek için makam gücünü kullanmaktan çekinmezler.		,692
7	Okul yöneticilerimiz, okulun diğer üyeleriyle olan görüş ayrılıklarını açıkça tartışmaktan kaçınırlar.		,653
	Cronbach Alpha	,933	,861
	Toplam varyansı açıklama oranı = % 62,51		
	Cronbach Alpha = ,724		

Tablo 15’te görüldüğü gibi elde edilen 2 faktörün toplam varyansı açıklama oranı %62,51’dir. Veri toplama aracının toplam varyans oranının, alanyazında önerilen (Henson ve Roberts, 2006; Dunteman, 1989; Akbulut, 2010) alt sınırın üzerinde olduğu sonucuna varılmıştır. İki boyuttan oluşan ilkökul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine ilişkin veri toplama aracının birinci boyutu 7 maddeden; ikinci boyutu 9 maddeden oluşmaktadır. Güvenilirlik çalışmasında veri toplama aracının toplam iç tutarlılık katsayısı ,724 olarak hesaplanmıştır. Veri toplama aracının toplam varyansı açıklama oranı, yapı geçerliği ve güvenilirlik düzeyi göz önüne alındığında bir ölçek olarak nitelendirilebileceği söylenebilir. Ancak farklı evren ve örneklemlerde uygulanarak psikometrik özelliklerinin doğrulanması önerilmektedir.

Yukarıda geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin sonuçları verilen 4’lü likert türündeki “Örgüt Kültürü Ölçeği” ve “İlkökul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği”, 1’den 4’e kadar aralıklandırılmış değerlendirme ölçeği olup, 4 eşit parçaya bölünmüş ve her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları da belirlenmiştir. Ölçek seçenekleri ile puan aralıkları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Ölçek Seçenekleri ve Bunlara İlişkin Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Tamamen Katılıyorum	4	3,25-4,00
Katılıyorum	3	2,50-3,24
Biraz Katılıyorum	2	1,75-2,49
Hiç Katılmıyorum	1	1,00-1,74

Tablo 16’da yer alan bilgilere göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki kültüre ilişkin görüşlerini belirlemek için, öğretmenlerin veri toplama aracının ikinci bölümünde yer alan 23 soruya verdiği yanıtların aritmetik ortalamaları toplanarak bunların bir ortalaması alınmıştır. Bulunan bu aritmetik ortalama 3,25-4,00 arasında yer almışsa, okul kültürü “güçlü”, 2,50-3,24 arasında yer almışsa “güçlü fakat geliştirilmesi gereken”, 2,49-1,75 arasında yer almışsa “vasat”, 1,74-1,00 arasında yer almışsa “zayıf” olarak değerlendirilmiş ve yorumlanması bu yönde yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine ilişkin görüşlerini belirlemek için ise, öğretmenlerin veri toplama aracının üçüncü

bölümünde yer alan 16 sorudan her bir alt boyuttaki sorulara verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları toplanarak bunların bir ortalaması alınmıştır. Bulunan aritmetik ortalamalar 3,25-4,00 arasında yer almışsa “tamamen katıldıkları”, 2,50-3,24 arasında yer almışsa “katıldıkları”, 2,49-1,75 arasında yer almışsa “biraz katıldıkları”, 1,74-1,00 arasında yer almışsa “hiç katılmadıkları” yönünde yorumlar yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasından önce Odunpazarı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Tepebaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden uygulamanın yapılması için gerekli izinler alınmıştır (EK-2). Araştırmanın verileri 2013-2014 eğitim-öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır. Veri toplama süreci Aralık-2013-Şubat-2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları bir kitapçık şeklinde öğretmenlere tek oturumda uygulanmış ve bir katılımcının yanıtlama süresi yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

Uygulama esnasında araştırmacı; araştırmanın amacı, önemi ve veri setinin nasıl yanıtlanacağı hakkında katılımcılara bilgi vermiştir. Katılımcılara verilerin toplu bir şekilde değerlendirileceği ve bu nedenle kişisel bilgilere ihtiyaç duyulmadığı belirtilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlandıktan sonra isteyen katılımcılara araştırmanın sonuçları hakkında bilgi verilebileceği ifade edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen veriler araştırmacı tarafından kodlanarak önce Excel 2010 programına girilmiş, ardından SPSS 22.0 programına aktararak çözümlenmiştir. Tüm istatistiksel hesaplamaların anlamlılık düzeyi için “,05” değeri kabul edilmiştir. Ancak Pearson momentler çarpımı çözümlene tekniği analizlerinde “,01” düzeyleri dikkate alınmıştır. Verilerin dağılımını incelemek için çarpıklık, basıklık katsayıları, dal yaprak ve histogram grafiklerinden yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinden önce, veri çözümünde kullanılacak analizlerin parametrik mi yoksa non-parametrik mi olacağına karar verilmesi gerektiğinden verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla belirlenen çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Veri Toplama Araçları ve Boyutlarına Göre Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Veri toplama aracı	Boyutlar	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
Okul Kültürü Ölçeği	Amaç Birliği	-,19	,58
	İşbirliği-İletişim	-,01	-,22
	Aidiyet	-,21	,02
	Toplam	,06	-,14
İlkokul Yöneticilerinin	Otoriter/İlgisiz	,58	-,10
Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği	Demokratik/Uzlaşmacı	-,29	-,02

Tablo 17’de görüldüğü gibi çarpıklık ve basıklık bağlamında her iki veri toplama aracının boyutlarında da normal dağılımın sağlandığı ve Huck (2012, s.27) tarafından önerilen +1 ile -1 arasında değerler aldığı görülmektedir. Parametrik testlerin kullanılabilmesi için verilerin normal dağılması ve homojen olması varsayımlarının karşılanması gerekmektedir (Akbulut, 2010, s.20). Çarpıklık ve basıklık değerlerinde herhangi bir sorun yaşanmadığı için non-parametrik testlere başvurmadan parametrik testlerle evrene genelleme yapılması olanaklıdır.

Araştırmanın 1. alt amacı ” Öğretmenlerin, görev yaptıkları okuldaki yöneticilerin çatışma yönetimi stillerine (demokratik/uzlaşmacı, otoriter/ilgisiz) ilişkin görüşleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaca ilişkin bulgulara ulaşmak için öğretmenlerin “İlkokul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeği”ne vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük puan ve en yüksek puan değerleri hesaplanmıştır. Değerlendirme yapılırken de bu değerler esas alınarak okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinin her bir alt boyutuna ilişkin betimsel istatistikî değerler göz önünde bulundurulmuş ve bu şekilde yorumlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ilkökul öğretmenlerinin kişisel bilgi formunda yer alan bilgilerini düzenlemek amacıyla cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki görev süresi ve branş değişkenlerinden elde edilen veriler frekans (n) ve yüzdeler (%) şeklinde hesaplanmıştır.

Araştırmanın 2. alt amacı “İlkokul öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stiline ilişkin görüşleri; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki görev süresi, ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt amaç doğrultusunda cinsiyet ve branş değişkenleri için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü ANOVA yapılmadan önce Levene istatistiğine bakılarak varyansların homojen olup olmadığı incelenmiştir. Tek yönlü ANOVA sonucunun anlamlı bulunduğu durumlarda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi kullanılmıştır.

Araştırmanın 3. alt amacı “Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların kültürüne ilişkin görüşleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt amaca yanıt oluşturacak bulguları elde etmek için öğretmenlerin “Okul Kültürü Ölçeği”nden aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük puan ve en yüksek puan değerleri hesaplanmıştır. Değerlendirme yapılırken de bu değerler esas alınarak okul kültürüne ilişkin görüşler hem toplam puanlar hem de her bir alt boyuta ilişkin betimsel istatistiki değerler göz önünde bulundurulmuş ve bu şekilde yorumlanmıştır.

Araştırmanın 4. alt amacı “İlkokul öğretmenlerinin, okul kültürüne ilişkin görüşleri; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki görev süresi ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt amacın bulgularına ulaşmak için de 2. alt amaçtaki yöntem izlenmiştir. Cinsiyet ve branş değişkenleri için bağımsız örneklem t testi, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve çalıştığı okuldaki görev süresi değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Araştırmanın 5. alt amacı “İlkokul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile okul kültürü arasında bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bu alt amacın bulgularına ulaşmak için Pearson korelasyon katsayısı çözümleme tekniği kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı +1 ile -1 arasında değerler almaktadır. +1 ve -1 düzeyinde korelasyon, değişkenler arasında mükemmel bir ilişki olduğunu göstermektedir (Pallant, 2010, s.123). Korelasyonun 0 düzeyinde olması, değişkenler arasında herhangi bir ilişki olmadığı anlamına gelmektedir. Korelasyon değerinin 0 ile +1 arasında olması, değişkenler arasındaki ilişkinin olumlu olduğu; 0 ile -1 arasında olması ise ilişkinin

olumsuz veya ters yönde olduğu anlamına gelmektedir. Korelasyon katsayısı +1 ve -1'e yaklaştıkça güçlü bir ilişki olduğu, 0'a yaklaştıkça zayıf ve 0 ile -1 arasında veya 0 ile +1 arasında olduğunda ise orta derecede bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanır (Huck, 2012, s.49).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde çalışmanın alt amaçlarına yönelik olarak katılımcılara uygulanan veri toplama araçları üzerinde yapılan analizlere, bu analizler sonucu elde edilen bulgulara ve bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

İlkokul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeğinin Boyut ve Maddelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu alt bölümde araştırmanın 1. alt amacı olan, öğretmen görüşlerine göre ilkökul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinin belirlenmesine yönelik betimsel analizlere yer verilmiştir. Analizler hem ölçeği oluşturan boyutlara hem de maddelere yönelik ayrı ayrı rapor edilmiştir.

İlkokul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlkokul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ölçeğinin her iki boyutunu da oluşturan maddelere verilen yanıtların bir araya getirilmesi ile elde edilen ortalamalar, en düşük ve en yüksek puanlar ve standart sapma değerleri Tablo 18’de özetlenmiştir.

Tablo 18

İlkokul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Boyut	n	Madde sayısı	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{X}	\bar{X} /madde sayısı	ss	ss/madde sayısı
Otoriter/ İlgisiz	831	7	7	28	13,36	1,91	4,56	,651
Demokratik/ Uzlaşmacı	831	9	10	36	24,06	2,67	5,90	,656

Tablo 18’de boyutlardaki maddelere verilen yanıtların bir araya getirilmesi ile oluşan ortalama değerlere bakıldığında (Otoriter/İlgisiz \bar{X} /madde sayısı= 1,91; Demokratik/Uzlaşmacı \bar{X} /madde sayısı = 2,67) otoriter/ilgisiz stil için “Biraz Katılıyorum” düzeyinde olumsuz, demokratik/uzlaşmacı stil içinse “Katılıyorum” düzeyinde olumlu görüş bildirildiği görülmektedir.

Demokratik/uzlaşmacı stile yönelik maddeler alanyazındaki uzlaşma, problem çözme (bütünleştirme, işbirliği) ve uyma stilleri ile benzerlik göstermektedir. Otoriter/ilgisiz stile yönelik maddeler ise alanyazındaki hükmetme ve kaçınma stilleri ile benzerlik göstermektedir. Tablo 18’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler, okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinden demokratik/uzlaşmacı (\bar{X} /madde sayısı= 1,91) stili, otoriter/ilgisiz (\bar{X} /madde sayısı= 2,67) stile göre daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum yönetici- öğretmen ilişkilerinde olumlu bir havanın varlığına işaret etmekle birlikte yöneticilerin çatışma sürecinde etkili bir çözüm üretebilmek için taraflar arası işbirliğine hazır olduğu anlamına da gelebilmektedir. Dolayısıyla çatışma sonucunun işlevsel olma olasılığı yüksektir. Yöneticilerin öğretmen kökenli olmaları, okullarda öğretmen-yönetici ilişkilerinin informal yanının daha ağır basması, bunların sonucu olarak da yönetici öğretmen ilişkilerinin sıcak, samimi ve içten olması, çatışma süreçlerinde işbirliği ve uzlaşmaya yönelik stillerin daha sık tercih edilmesinin nedeni olabilir (Şahin, 2007, s148).

Yukarıdaki bulgular Tanrıverdi (2008), Kaya (2008) ve Ghaffar, Zaman ve Naz (2012)’in çalışmalarında belirtilen; öğretmenlerin okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinden uyma ve uzlaşmayı, kaçınma ve hükmetmeye göre daha fazla kullandıkları yönündeki görüşleriyle örtüşmektedir. Benzer şekilde; Ikoya ve Akinseinde (2010)’nin çalışmasında da öğretmenler, okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinden uzlaşmayı, hükmetme ve kaçınmaya göre daha fazla kullandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Ancak Fırat (2010) ve Kırçan (2009) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenler okul yöneticilerinin hükmetme ve kaçınma stillerini uzlaşma stilinden daha fazla kullandıkları ve okul yöneticilerinin en fazla kullandığı çatışma yönetimi stilinin bütünleştirme stili olduğu belirlenmiştir. Böyle bir farklılığın önemli bir nedeni olarak; veri toplama aracının boyut ve maddelerindeki farklılıklar ile örneklem farklılığı gösterilebilir.

İlkokul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Ölçeğinin Boyutlarını Oluşturan Maddelerin İncelenmesi

Öğretmen görüşlerine göre ilkökul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ölçeğinin maddelerine ilişkin betimsel istatistikler aşağıda verilmiştir.

Otoriter/İlgisiz Stil

Tablo 19’da otoriter/ilgisiz boyuttaki maddelere verilen yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 19

Otoriter/İlgisiz Boyutu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri

Madde No	n	\bar{X}	ss	Çarpıklık	Basıklık
1	831	2,09	,894	,319	-,811
2	831	1,88	,926	,635	-,736
3	831	2,11	,828	,227	-,690
4	831	2,14	,906	,233	-,912
5	831	1,72	,852	,855	-,315
6	831	1,67	,897	1,08	,061
7	831	1,75	,865	,855	-,265

Otoriter/ ilgisiz stilde verilen yanıtların ortalamaları Tablo 19’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtların “Hiç Katılmıyorum” veya “Biraz Katılıyorum” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmekte ve okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilini otoriter/ilgisiz olarak değerlendirmedikleri sonucuna varılmaktadır. Tablo 19’daki basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise; 6. madde haricinde diğer tüm maddelerin -1 ile +1 arasında bir değere sahip olduğu ve bu maddelerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılıma işaret ettiği görülmektedir. 6. maddenin basıklık değeri 0’a oldukça yakın olmasına rağmen çarpıklık değeri 1,08 olarak hesaplanmıştır. Ancak boyutun toplam basıklık ve çarpıklık değerini etkilememesi, analizlerin boyut düzeyinde yapılacak olması ve sınır değerlerinin çok hafif üzerindeki değerlerin normal kabul edilebilmesi (Şencan, 2005, s.19) nedenleriyle parametrik analizler yapılması konusunda herhangi bir sorun olmadığı düşünülmektedir.

Tablo 19'deki maddelerin ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 1,67$ ortalamaya sahip olan 6. madde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 2,14$ ortalamaya sahip olan 4. madde olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin otoriter/ilgisiz stil için en az “Okul yöneticilerimiz, hoşlarına gitmeyen bir konuda tartışma açılmak istendiğini sezdiklerinde karşı tarafla görüşmekten kaçınırlar” görüşüne; en çok ise “Okul yöneticilerimiz, çatışmanın çözümüne yönelik iletişim esnasında beden diliyle de okulun yetkili kişisi olduklarını yansıtmaya çalışırlar” görüşüne katıldıkları görülmektedir.

İlkokul öğretmenlerine göre, okul yöneticilerinin en az sergiledikleri davranış şeklinin, çatışmadan kaçınma olması okullar için olumlu bir sonuç olarak yorumlanabilir. Çünkü çok sayıda birbirine yakın uzmanlığa sahip bireyin bir arada çalıştığı okullarda, çatışmaların sıklıkla yaşanması olası bir durumdur. Ortaya çıkan bu çatışmaların görmezden gelinmesi ise, sorunların büyümesi, gerilimlerin artması ve iletişim sürecinin de zarar görmesi anlamına gelebilir. Aynı zamanda bu durum ülkenin eğitilmiş insan gücü ihtiyacını karşılayan ve öğrencilerin de eğitsel ve psikolojik ihtiyaçları başta olmak üzere çok sayıda ihtiyacını gidermekten sorumlu olan okulların işlevsiz çatışmalarla performanslarının düşmesine yol açabilir.

Demokratik/Uzlaşmacı Stil

Tablo 20'de otoriter/ilgisiz boyuttaki maddelere verilen yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 20

Demokratik/Uzlaşmacı Boyutu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistikleri

Madde No	n	\bar{X}	ss	Çarpıklık	Basıklık
9	831	2,01	,860	,367	-,758
10	831	2,81	,771	-,396	-,052
11	831	2,83	,773	-,460	,038
12	831	2,75	,779	-,346	-,150
13	831	2,76	,778	-,435	-,032
14	831	2,75	,797	-,340	-,234
15	831	2,72	,860	-,332	-,477

Tablo 20, Devamı

Madde No	n	\bar{X}	ss	Çarpıklık	Basıklık
16	831	2,67	,822	-,314	-,3670
17	831	2,75	,855	-,274	-,531

Tablo 20’deki betimsel istatistikler incelendiğinde, 9. madde haricinde, diğer maddelere verilen yanıtların genellikle “Katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. 9. madde dışındaki diğer maddelerin ortalamalarının (\bar{X}) 2,67 ile 2,83 arasında değişiyor olması da bu sonucu pekiştiren bir bulgu olarak sunulmuştur. 9. maddenin ortalamasının ise $\bar{X} = 2,01$ olduğu dolayısıyla bu madde için öğretmen görüşlerinin diğer maddelerden daha olumsuz olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin görüşleri, okul yöneticilerinin uzlaşma davranışını daha fazla kullandıkları yönündedir. Basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise her bir maddenin -1 ile +1 arasında bir değere sahip olduğu görülmekte ve bu nedenle normal dağılımın sağlandığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 20’deki maddelerin ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 2,09$ ortalamaya sahip olan 9. madde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddenin ise $\bar{X} = 2,83$ ortalamaya sahip olan 11. madde olduğu görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak araştırmaya katılan öğretmenlerin demokratik/uzlaşmacı stil için en az “Okul yöneticilerimiz, çatışmamak için kendi isteklerinden vazgeçebilirler” görüşüne; en çok ise “Okul yöneticilerimiz, çatışma durumunda problemin nedenlerini yapıcı bir şekilde ortaya koymaya çalışırlar” görüşüne katıldıkları görülmektedir.

Çatışmaları ortadan kaldırmaya çalışmak veya onları görmezden gelmek yerine; çatışma durumlarında tüm tarafların çözüme katkı sağlayabilecekleri uygun ortamı oluşturarak yeni fikirlerin gelişmesi yönünde çaba harcayan yöneticilerin; çatışmadan örgüt için işlevsel sonuçlar elde etmeyi amaçladıkları belirtilmektedir (Eren, 2010, s.564). Bu durumda ilkokul öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin çatışma sürecinde demokratik bir ortam oluşturarak, uzlaşmacı tavırlar sergilediği şeklinde görüş bildirmeleri, okullarda çatışmalardan işlevsel sonuçlar elde edilmeye çalışıldığı şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda okulun diğer üyelerinin ilgi ve ihtiyaçlarını

karşılatabilmek için çaba gösterdikleri çıkarımında bulunmak da olanaklıdır. Böyle bir ortamda kendilerine ve yaptıkları işe değer verildiğini hisseden öğretmenlerin çalışma istekleri ve performanslarının artabileceği yorumunda bulunmak da olanaklıdır.

İlkokul Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Bu alt bölümde araştırmanın 2. alt amacı olan ilkökul öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stiline ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki görev süresi ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları ve yorumlara yer verilmiştir.

İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlkokul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinin her iki boyutunda öğretmenlerin cinsiyetine göre karşılaştırma yapabilmek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda her boyut için eşleş varyansın sağlandığı belirlendiğinden, grup dağılımlarının normal olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle serbestlik değerleri ve t değerleri, eşleş varyansın sağlanması durumuna göre rapor edilmiştir. Yapılan t testine ilişkin sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyut	Grup	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Otoriter/İlgisiz	Kadın	547	13,58	4,61	2,00	825	,046
	Erkek	280	12,91	4,44			
Demokratik/Uzlaşmacı	Kadın	547	23,54	5,92	-3,63	825	,000
	Erkek	280	25,10	5,74			

Tablo 21’de görüldüğü gibi öğretmenlerin, ilkokul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine yönelik görüşleri arasında cinsiyetlerine göre; hem otoriter/ilgisiz ($t_{0,05: 882} = 2,00$) hem de demokratik/uzlaşmacı ($t_{0,05: 825} = -3,63$) stil açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Otoriter/ilgisiz stil için erkek ve kadınların ortalamalarına bakıldığında (Kadın = 13,58; Erkek = 12,91) kadınların, okul yöneticilerinin çatışma yönetiminde otoriter/ilgisiz stili kullandıkları görüşüne erkeklerden daha fazla katıldıkları söylenebilir. Demokratik/uzlaşmacı stil için erkek ve kadınların ortalamalarına bakıldığında (Kadın = 23,54; Erkek = 25,10) erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin çatışma yönetiminde demokratik/uzlaşmacı stili kullandıkları görüşüne daha fazla katıldıkları söylenebilir. Bu durumun önemli bir nedeni olarak Türkiye’de eğitim yöneticiliğinde kadın yönetici sayısının erkek yöneticilere göre oldukça az olması (Çelikten, 2004, s.92-93) ve okulların genelindeki yöneticilerin tamamının ya da çoğunluğunun erkek olması olarak gösterilebilir. Yönetici konumundaki erkeklerin, erkek öğretmenlerle dayanışma içinde olması, grup ruhuyla hareket etmeleri, birbirlerini kardeş gibi desteklemeleri ve yükseltmeleri (Özcan, 1999, s.22) gibi nedenler, erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin çatışma davranışlarını daha demokratik ve uzlaşmacı bulmasının nedenleri olarak nitelendirilebilir.

Cinsiyete ilişkin bulgular, Yavuzyılmaz (2008)’in çalışmasındaki erkek öğretmenlerin, okul yöneticilerinin çatışma yönetiminde gösterdikleri davranışları kadın öğretmenlerden daha olumlu buldukları ve Kırçan (2009)’in çalışmasındaki kadın öğretmenlerin, okul yöneticilerinin hükmetme stilini kullandıkları görüşünü erkek öğretmenlere göre daha fazla tercih ettikleri yönündeki bulgularla örtüşmektedir. Ancak Tanrıverdi (2008)’nin çalışmasındaki kadın öğretmenlerin, okul yöneticilerinin uzlaşma ve ödün verme stilini kullandıkları yönündeki görüşü daha fazla tercih ettikleri bulgusu ile örtüşmemektedir.

İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilllerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yaş değişkenine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, ilkokul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine ilişkin puan ortalamaları

Tablo 22’de sunulmuştur. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 22

İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilllerine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

Boyut	Yaş aralığı	n	\bar{X}	ss
Otoriter/İlgisiz	21-30	84	13,22	4,47
	31-35	131	13,80	4,89
	36-40	179	13,61	4,62
	41-45	216	13,06	4,74
	46 ve üzeri	219	13,24	4,13
	Toplam	829	13,36	4,56
Demokratik/Uzlaşmacı	21-30	84	24,32	6,25
	31-35	131	23,55	6,18
	36-40	179	24,22	6,20
	41-45	216	23,73	5,58
	46 ve üzeri	219	24,45	6,63
	Toplam	829	24,05	5,89

Tablo 22’de görüldüğü gibi otoriter/ilgisiz stilde en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 13,80$) sahip yaş aralığı 31-35 yaş aralığı, en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 13,06$) sahip yaş aralığı 41-45’tir. Demokratik/uzlaşmacı stilde ise en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 24,45$) sahip yaş aralığı 46 ve üzeri, en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 23,55$) sahip yaş aralığı ise 31-35’tir.

Tablo 23

İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Otoriter/İlgisiz	Gruplar Arası	60,74	4	15,19	,730	,571
	Gruplar İçi	17130,41	824	20,79		
	Toplam	17191,15	828			

Tablo 23, Devamı

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Demokratik/Uzlaşmacı	Gruplar Arası	99,99	4	24,99	,719	,579
	Gruplar İçi	28660,52	824	34,78		
	Toplam	28760,51	828			

Tablo 23'te öğretmenlerin yaşlarına (21-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş, 41-45 yaş, 46 yaş ve üzeri) göre ilkökul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlarda; öğretmenlerin yaşlarına göre; ilkökul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine (otoriter/ilgisiz $F_{4-824} = ,730$, $p > .05$; demokratik/uzlaşmacı $F_{4-824} = ,719$, $p > .05$) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Yaş değişkenine ilişkin bu bulgular, Tanrıverdi (2008), Görün (2009), Yavuzylmaz (2008) ve Tekkanat (2009)'ın çalışmalarındaki öğretmenlerin yaşlarına göre, okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stiline yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı bulgusuyla tutarlıdır. Ancak Kırçan (2009) ve Kaya (2008)'nın çalışmalarındaki öğretmenlerin yaşı ile okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stiline ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulgusu ile örtüşmemektedir. Alanyazında öğretmenlerin, yöneticilerin çatışma yönetimine ilişkin görüşlerinin yaşa göre değişip değişmediğine yönelik bu farklılıkların giderilmesi için benzer örneklem grupları üzerinde ve benzer veri toplama araçları kullanılarak daha fazla çalışma yapılması önerilebilir.

İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrenim durumu değişkenine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, ilkökul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine ilişkin puan ortalamaları Tablo 24’te sunulmuştur. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 24

İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

Boyut	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	ss
Otoriter/İlgisiz	Ön lisans	97	13,18	4,00
	Lisans	653	13,30	4,63
	Lisansüstü	57	14,28	4,54
	Toplam	827	13,35	4,55
Demokratik/Uzlaşmacı	Ön lisans	97	23,95	5,28
	Lisans	653	24,13	6,06
	Lisansüstü	57	23,50	5,07
	Toplam	827	24,07	5,91

Tablo 24’te görüldüğü gibi otoriter/ilgisiz stilde en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 14,28$) sahip öğretmenler lisansüstü eğitim mezunları en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 13,18$) sahip olanlar ise ön lisans mezunlarıdır. Demokratik/uzlaşmacı stilde ise en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 24,13$) sahip öğretmenler lisans mezunları, en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 23,50$) sahip olanlar ise lisansüstü eğitim mezunlarıdır.

Tablo 25

İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Otoriter/İlgisiz	Gruplar Arası	53,780	2	26,90	1,299	,273
	Gruplar İçi	17068,21	824	20,71		
	Toplam	17122,00	826			

Tablo 25, Devamı

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Demokratik/Uzlaşmacı	Gruplar Arası	22,51	2	11,25	,322	,725
	Gruplar İçi	28788,62	824	34,94		
	Toplam	28881,12	826			

Tablo 25’te öğretmenlerin öğrenim durumlarına (ön lisans, lisans, lisansüstü) göre ilkökul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlarda; öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre ilkökul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine (otoriter/uzlaşmacı $F_{2-824} = 1,299$, $p > .05$; demokratik/uzlaşmacı $F_{2-824} = 322$, $p > .05$) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Öğrenim durumuna ilişkin bulgular, Fırat (2010), Kaya (2008), Yavuzyılmaz (2008), Şahin (2007) ve Tekkanat (2009)’ın çalışmalarındaki öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre, okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stiline yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı bulgusuyla tutarlıdır. Ancak bunlardan farklı olarak; Kırçan (2009)’ın çalışmasında; ön lisans mezunu öğretmenlerin, okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stili olarak kaçınma stilini kullandıkları görüşünü lisans mezunu öğretmenlerden daha fazla tercih ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Tanrıverdi (2008)’nin çalışmasında ise lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, okul yöneticilerinin çatışma yönetiminde uzlaşma stili kullandıkları görüşünü diğer öğretmenlerden daha fazla tercih ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

İlkokul Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stillerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kıdem değişkenine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, ilkökul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin kıdemlerine göre okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine ilişkin puan ortalamaları Tablo 26’da sunulmuştur. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki

farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 26

İlkokul Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillere İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

Boyut	Kıdem aralığı	n	\bar{X}	ss
Otoriter/İlgisiz	1-8	109	13,38	4,47
	9-12	117	14,32	5,27
	13-16	172	13,02	4,63
	17-20	193	12,90	4,37
	21 ve üzeri	236	13,46	4,28
	Toplam	827	13,35	4,56
Demokratik/Uzlaşmacı	1-8	109	23,93	6,09
	9-12	117	24,06	6,73
	13-16	172	24,41	6,15
	17-20	193	24,01	5,29
	21 ve üzeri	236	23,92	5,69
	Toplam	827	24,06	5,90

Tablo 26’da görüldüğü gibi otoriter/ilgisiz stilde en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 14,32$) sahip kıdem aralığı 9-12 yıl aralığı, en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 13,02$) sahip kıdem aralığı 13-16 yıldır. Demokratik/uzlaşmacı stilde ise en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 24,41$) sahip kıdem aralığı 13-16 yıl grubu, en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 23,92$) sahip kıdem aralığı ise 21 yıl ve üzeridir.

Tablo 27

İlkokul Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Otoriter/İlgisiz	Gruplar Arası	171,24	4	42,81	2,069	,083
	Gruplar İçi	17010,93	822	20,70		
	Toplam	17182,18	826			
Demokratik/Uzlaşmacı	Gruplar Arası	28,25	4	7,11	,203	,937
	Gruplar İçi	28712,28	822	434,93		
	Toplam	28740,70	826			

Tablo 27’de öğretmenlerin kıdemlerine (1-8 yıl, 9-12 yıl, 13-16 yıl, 17-20 yıl, 21 yıl ve üzeri) göre ilkökul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlarda; öğretmenlerin kıdemlerine göre, ilkökul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine (otoriter/ilgisiz $F_{4-822} = 2,069$, $p > .05$; demokratik/uzlaşmacı $F_{4-822} = ,203$, $p > .05$) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Kıdeme ilişkin bulgular, Tanrıverdi (2008) ve Şahin (2007)’in çalışmalarındaki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı bulgusuyla tutarlıdır. Ancak Görün (2009), Fırat (2010) ve Kırçan (2009)’ın çalışmalarındaki kıdeme ilişkin bulgular ile örtüşmemektedir.

İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalıştıkları okuldaki görev süreleri değişkenine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, ilkökul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine ilişkin puan ortalamaları Tablo 28’de sunulmuştur. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 28

İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillerine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

Boyut	Okuldaki görev süresi	n	\bar{X}	ss
Otoriter/İlgisiz	1-4	479	13,27	4,60
	5-8	149	13,34	4,37
	9-12	91	13,58	4,73
	13-17	71	13,78	4,64
	17 ve üzeri	36	13,60	4,18
	Toplam	826	13,37	4,55

Tablo 28, Devamı

Boyut	Okuldaki görev süresi	n	\bar{X}	ss
Demokratik/Uzlaşmacı	1-4	479	24,28	5,93
	5-8	149	23,19	5,94
	9-12	91	24,73	5,93
	13-17	71	23,43	5,30
	17 ve üzeri	36	24,72	5,26
	Toplam	826	24,08	5,86

Tablo 28'deki betimsel istatistikler incelendiğinde ilkökul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinden otoriter/ilgisiz stilde; çalıştıkları okuldaki görev süresi 13-17 yıl olan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 24,73$), çalıştıkları okuldaki görev süresi 1-4 yıl olan öğretmenlerin en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 23,19$) sahip oldukları görülmektedir. Demokratik/uzlaşmacı stilde ise; çalıştıkları okuldaki görev süresi 9-12 yıl olan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 24,73$), çalıştıkları okuldaki görev süresi 5-8 yıl olan öğretmenlerin en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 23,19$) sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 29

İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Otoriter/İlgisiz	Gruplar Arası	23,11	4	5,78	,278	,892
	Gruplar İçi	17061,79	821	20,78		
	Toplam	17084,90	825			
Demokratik/Uzlaşmacı	Gruplar Arası	219,57	4	54,89	1,603	,172
	Gruplar İçi	28112,13	821	34,24		
	Toplam	28331,70	825			

Tablo 29'da öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine (1-4 yıl, 5-8 yıl, 9-12 yıl, 13-16 yıl, 17 yıl ve üzeri) göre ilkökul yöneticilerinin çatışma yönetimi

stillerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlarda; öğretmenlerin çalıştıkları okulda görev yapma sürelerine göre, ilkokul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine (otoriter/ilgisiz $F_{4-821} = ,278$, $p > ,05$; demokratik/uzlaşmacı $F_{4-821} = 1,603$, $p > ,05$) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine ilişkin bulgular; Tanrıverdi (2008), Fırat (2010) ve Yavuzylmaz (2008)'ın çalışmalarındaki öğretmenlerin çalıştıkları okullarda görev yapma süreleri ile okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stiline ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulgusu ile örtüşmemektedir. Alanyazındaki bulgular arasındaki bu farklılığın giderilmesi için benzer veri toplama araçlarıyla benzer örneklemeler üzerinde daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir.

İlkokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stillere İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlkokul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinin her iki boyutunda öğretmenlerin branşlarına göre karşılaştırma yapabilmek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda her boyut için eşteş varyansın sağlandığı belirlendiğinden, grup dağılımlarının normal olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle serbestlik değerleri ve t değerleri, eşteş varyansın sağlanması durumuna göre rapor edilmiştir. Yapılan t testine ilişkin sonuçlar Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

İlkokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre İlkokul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyut	Grup	n	\bar{X}	\bar{X} /madde sayısı	ss	t	sd	p
Otoriter/ İlgisiz	Sınıf Öğretmeni	711	13,33	1,90	4,53	-,447	828	,655
	Diğer Branşlar	119	13,54	1,93	4,77			
Demokratik/ Uzlaşmacı	Sınıf Öğretmeni	711	23,92	2,66	5,87	-1,672	828	,095
	Diğer Branşlar	119	24,90	2,77	6,03			

Tablo 30’da görüldüğü gibi; ilkokul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinden hem otoriter/ilgisiz ($t_{,05:828} = -,477$, $p > ,05$) hem de demokratik/uzlaşmacı ($t_{,05:828} = -1,672$, $p > ,05$) stile yönelik sınıf öğretmenlerinin ve diğer branş öğretmenlerinin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak bu çalışmanın bulgularından farklı olarak; Şahin (2007) ve Kırçan (2009)’ın çalışmalarında; branş öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stili olarak problem çözme (bütünleştirme) stilini kullandıkları görüşünü sınıf öğretmenlerinden daha fazla tercih ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın en önemli nedeninin, bu çalışmada kullanılan veri toplama aracının boyut ve maddeler açısından diğer çalışmalarda kullanılanlardan farklılık göstermesi olarak tahmin edilmektedir.

Okul Kültürü Ölçeğinin Boyut ve Maddelerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu alt bölümde araştırmanın 3. alt amacı olan, ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul kültürünün belirlenmesine yönelik betimsel analizlere yer verilmiştir. Analizler hem ölçeği oluşturan boyutlara hem de maddelere yönelik olarak ayrı ayrı rapor edilmiştir.

Okul Kültürünün Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul kültürünün boyutlarını oluşturan maddelere verilen yanıtların bir araya getirilmesi ile elde edilen ortalamalar, en düşük ve en yüksek değerler ve standart sapma değerleri Tablo 31’de özetlenmiştir.

Tablo 31

Okul Kültürü Ölçeğine ve Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Boyut	n	Madde sayısı	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{X}	\bar{X} /madde sayısı	ss	ss/madde sayısı
Amaç Birliği	831	4	4	16	12,38	3,10	2,17	,542
İşbirliği-İletişim	831	9	10	36	26,75	2,97	5,26	,584
Aidiyet	831	10	10	40	28,68	2,86	5,92	,592
Okul Kültürü	831	23	36	96	71,01	3,09	12,39	,539

Tablo 31 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kültüründen aldıkları toplam puanların ortalamasının \bar{X} /madde sayısı = 3,09 olduğu yani yanıtların genel olarak 3 puanlı seçenekte yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin maddelere verdikleri yanıtların “Katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşması okul kültürüne yönelik görüşlerinin olumlu olduğuna işaret etmekte ve araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarının güçlü fakat geliştirilmesi gereken bir kültüre sahip olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Tablo 31’de görüldüğü gibi, okul kültürünün alt boyutlarındaki madde sayıları farklılık göstermektedir. Ölçeğin boyutları arasında karşılaştırma yapılabilmesi amacıyla öncelikle tüm alt boyutlara ilişkin ortalama puanlar, o boyutta yer alan madde sayısına bölünerek 1–4 arası ortalamaya dönüştürülmüş ve böylece birbirleri ile karşılaştırılabilir duruma getirilmiştir. Her bir boyutu oluşturan maddelere verilen yanıtların bir araya getirilmesi ile oluşan ortalama değere bakıldığında (Amaç Birliği \bar{X} /madde sayısı = 3,10; İşbirliği-İletişim \bar{X} /madde sayısı = 2,97 Aidiyet \bar{X} /madde sayısı = 2,86) bütün boyutlarının 3 (Katılıyorum; $\bar{X} \sim 3$) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu ortalamalara göre; öğretmenlerin okullarında okul kültürünün alt boyutları olarak belirlenen amaç birliği, işbirliği-iletişim ve aidiyet boyutlarına yönelik güçlü fakat geliştirilmesi gereken kültürel özellikler olduğu yönünde görüş belirttikleri söylenebilir.

Tablo 31’de okul kültürü boyutlarının ortalamalarına bakıldığında, öğretmenlerin en fazla amaç birliği, en az aidiyet boyutunda olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgular Miles (2002), DuPont (2009) ve Noe (2012) tarafından okul kültürüne ilişkin yapılan çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda da öğretmenlerin okul kültürünün boyutlarına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu ancak amaç birliği boyutundaki görüşlerin ortalamalarının öğretmen işbirliği boyutundaki ortalamalardan yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Okul kültürünün boyutlarını oluşturan amaç birliği, işbirliği-iletişim ve aidiyet düzeyleri, bir okuldaki veya bir örgütteki kültürün ne kadar güçlü olduğunun önemli göstergeleri olarak ele alınabilir. Alanyazında yapılan çalışmalarda (Lok ve Crawford, 1999, s.369; Dajani, 2000, s.72; Silverthorne, 2004, s.592; Deal ve Kennedy, 2000) örgüt kültürü ile örgütsel bağlılık veya örgütsel bağlılığın bir göstergesi olan örgütsel aidiyet arasında olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlandığı belirtilmektedir. Bu durum güçlü bir örgüt kültürünün önemli bir göstergesinin,

öğretmenlerin okullarını sahiplenme ve kendilerini okullarına ait hissetme düzeyleri olarak kabul edilebileceğine işaret etmektedir.

Güçlü bir okul kültürünün diğer bir göstergesi ise işbirliği ve etkili iletişim olarak anılmaktadır. İşbirliği ve etkili iletişimin ve olumlu insan ilişkilerinin olduğu okullarda, okul üyelerinin güdülenme düzeyleri ve verimliliklerinin yüksek olacağına değinilmektedir (Şimşek, 2003, s.88-89). Özellikle alanyazında kültür ile iletişim arasındaki olumlu ilişkiyi destekleyen çok sayıda çalışma (Hall, 1959; Cushman, 1977; Fine, 1979 Akt. Schall, 1983, s.559; Brown ve Starkey, 1994, s.824; Kowalski, 2000, s.5; Pacanowsky ve O'Donnell-Trujillo, 1982, s.123) olduğu görülmektedir.

Bu çalışma kapsamında güçlü bir kültürün göstergesi olarak kabul edilen ve üyeler tarafından ortak amaçların benimsenmesini ifade eden amaç birliği de, alanyazında sıklıkla kullanılan örgüt kültürü ölçeklerinin önemli bir boyutunu (Gruenert ve Valentine, 1998; Ayık, 2007) oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan ve bu üç boyuttan oluşan okul kültürü ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarının güçlü fakat geliştirilmesi gereken kültürlere sahip olduğu yönünde görüş belirttikleri söylenebilir.

Okul Kültürü Ölçeğinin Boyutlarını Oluşturan Maddelerin İncelenmesi

Okul kültürünün boyutlarını oluşturan maddelere ilişkin betimsel istatistikler aşağıda verilmiştir.

Amaç Birliği Boyutu

Tablo 32'de amaç birliği boyutunu oluşturan maddelere verilen yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 32

Amaç Birliği Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri

Madde No	n	\bar{X}	ss	Çarpıklık	Basıklık
22	831	2,95	,657	-,489	,809
24	831	3,22	,612	-,356	,359
25	831	3,11	,649	-,403	,450
26	831	3,10	,652	-,466	,681

Tablo 32’de görüldüğü gibi maddelerin ortalamalarının (\bar{X}) 2,95, 3,22, 3,11 ve 3,10 düzeyinde olması katılımcıların amaç birliği boyutundaki maddelere katıldıklarını göstermektedir. Basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise her bir maddenin -1 ile +1 arasında bir değere sahip olduğu ve bu nedenle normal dağılım şartını sağladıkları görülmektedir. Örgüt amaçlarının kabul edilmesi ve paylaşılması, üyelerin örgüte olan bağlılıklarını arttıran bir durum olarak anılmaktadır (Demirel, 2009, s.120). Araştırmaya katılan öğretmenlerin amaç birliği boyutundaki maddelere verdikleri yanıtların ortalamaları dikkate alındığında; okulların güçlü fakat geliştirilmesi gereken kültürlere sahip olduğu ve öğretmenlerin okula olan bağlılıklarının yüksek olduğu yorumunda bulunulabilir.

Tablo 32’deki maddelerin ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 2,95$ ortalamaya sahip olan 22. madde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 3,22$ ortalamaya sahip olan 24. madde olduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmenlerin amaç birliği boyutu için en az “Okulumuzun öğretmenleri, eğitsel planlarını oluştururken okulun misyonunu göz önünde bulundururlar” görüşüne katıldıkları görülmektedir. Bu durumun nedeni, okullardaki misyon ifadelerinin oluşturulmasında öğretmenlerin görüşlerine pek fazla başvurulmaması veya çoğu zaman bu ifadelerin internet ortamından hazır bir şekilde alınması olarak düşünülebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok katıldıkları ifade ise “Okulumuzun öğretmenleri, eldeki kaynaklarla en yüksek çıktıyı almak yönünde çaba gösterirler” ifadesidir. Bu durumun nedeni ise, resmi okulların çoğunda kaynakların oldukça sınırlı olması ve tüm öğretmenlerin bu sınırlı kaynaklarla okulun ve dersin amaçlarına ulaşmaya ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışmaları olarak belirtilebilir.

Ayık (2007) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarında öğretmenlerin okullarındaki kültüre ilişkin; ortak amaçlar boyutundaki maddelere verdikleri yanıtların ortalamaları incelendiğinde, genellikle 5 üzerinden 3-4 arasında ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu durum güçlü fakat geliştirilmesi gereken bir kültüre sahip oldukları şeklinde yorumlanmaktadır. Yukarıdaki bulgularla karşılaştırıldığında, bu çalışmada amaç birliği boyutundan elde edilen madde ortalamalarının daha olumlu görüşlere ve daha güçlü bir kültüre işaret ettiğini söylemek olanaklıdır. Benzer şekilde,

Herndon (2007)'un çalışmasında da öğretmen görüşlerine göre okullardaki amaç birliği boyutuna yönelik maddelerin ortalaması 5 üzerinden 4,24 olarak belirlenmiştir.

İşbirliği-İletişim Boyutu

Tablo 33'te işbirliği-iletişim boyutunu oluşturan maddelere verilen aritmetik ortalama, standart sapma ile çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 33

İşbirliği-İletişim Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri

Madde No	n	\bar{X}	ss	Çarpıklık	Basıklık
4	831	3,20	,769	-,765	,271
5	831	3,08	,760	-,525	-,058
6	831	2,49	,938	,034	-,878
7	831	3,00	,702	-,508	,483
8	831	2,84	,815	-,315	-,396
9	831	3,09	,696	-,295	-,349
10	831	3,04	,710	-,467	,232
11	831	3,05	,707	-,353	-,099
12	831	2,96	,704	-,439	,322

Tablo 33'teki değerler incelendiğinde işbirliği-iletişim boyutuna ilişkin maddeler verilen yanıtların ortalamalarının 6. madde dışında 3 civarında olduğu ve öğretmenlerin okullarındaki üyeler arasında işbirliği ve iletişimi belirlemeye yönelik olarak verilen ifadelere katıldıkları belirlenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında ise her bir maddenin -1 ile +1 arasında bir değere sahip olduğu ve bu nedenle basıklık ve çarpıklık değerlerinde normal dağılımın sağlanması konusunda herhangi bir sorun olmadığı görülmektedir.

Tablo 33'teki maddelerin ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 2,49$ ortalamaya sahip olan 6. madde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddenin ise $\bar{X} = 3,20$ ortalamaya sahip olan 4. madde olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin işbirliği-iletişim boyutu için en az "Okulumuzdaki öğretmenler ders saatleri dışında da okulda zaman geçirmekten hoşlanırlar" görüşüne; en çok ise "Okulumuza yeni gelen öğretmenler, eski

öğretmenlerle kaynaşmakta zorlanmazlar” görüşüne katıldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin, özellikle ilkokuldaki sınıf öğretmenlerinin genellikle gün içindeki bütün ders saatlerinin dolu olması, ders saatleri bittikten sonra okulda yapacak işlerinin kalmadığını düşünmeleri ve yorgun olmaları nedenleriyle ders saatleri dışında okulda zaman geçirmekten hoşlanmadıkları söylenebilir. Okula yeni gelen öğretmenlerin eski öğretmenlerle kaynaşmakta zorlanmamasının nedeni ise öğretmenler arasındaki meslektaş dayanışması ve desteğinin yüksek olması (Ayık, 2007) ve öğretmenlerin birbirlerine benzer yönlerinin oldukça fazla olması şeklinde yorumlanabilir.

Önsal (2012)’ın yaptığı çalışmada öğretmenlerin okul kültürünün olumlu insan ilişkileri ve etkili iletişim boyutundaki maddelere verdikleri yanıtların ortalama değerinde olduğu ve güçlü bir kültüre işaret ettiği görülmektedir. Aynı şekilde Ayık (2007), Shell (2010) ve Herndon (2007)’un çalışmalarındaki öğretmen işbirliğini ifade eden maddelere verilen yanıtların da aynı düzeylerde olduğu ve araştırmaya dahil edilen okullarda güçlü bir kültürün varlığına işaret ettikleri görülmektedir.

Aidiyet Boyutu

Tablo 34’te aidiyet boyutunu oluşturan maddelere verilen yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ile çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 34

Aidiyet Boyutunu Oluşturan Maddelerin Betimsel İstatistik Değerleri

Madde No	n	\bar{X}	ss	Çarpıklık	Basıklık
2	831	2,96	,715	-,596	,651
3	831	3,02	,742	-,385	-,183
13	831	2,86	,862	-,483	-,330
14	831	2,70	,916	-,278	-,719
15	831	2,79	,810	-,456	-,129
16	831	2,77	,868	-,382	-,461
17	831	2,98	,739	-,446	,087
20	831	2,94	,769	-,604	,326
21	831	2,78	,734	-,376	,068
23	831	2,88	,752	-,461	,133

Tablo 34’te verilen sonuçlarda, maddelerin ortalamalarının (\bar{X}) 2,70 ile 3,02 arasında değiştiği görülmektedir. Bu nedenle maddelere verilen yanıtların genellikle Katılıyorum (3) düzeyinde yoğunlaştığını söylemek olanaklıdır. Basıklık ve arpıklık değerlerine bakıldığında ise her bir maddenin -1 ile +1 arasında bir değere sahip olduğu ve bu nedenle basıklık ve arpıklık değerlerinin parametrik analizlere uygun olduğu söylenebilir. Çalışanların rgte olan bağlılıklarıyla örgüt kültürüne uyumlarının doğru orantılı olduğu bilinmektedir (Demirel, 2009, s.120). Buna bağlı olarak öğretmenlerin aidiyet boyutundaki maddelere genel olarak olumlu yanıt vermiş olmaları, okullarındaki kültüre uyum sağlamakta zorlanmadıkları şeklinde yorumlanabilecek bir durumdur.

Tablo 34’teki maddelerin ortalamaları incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddenin $\bar{X} = 2,70$ ortalamaya sahip olan 14. madde olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddenin ise $\bar{X} = 3,02$ ortalamaya sahip olan 3. madde olduğu görülmektedir. Buna göre; araştırmaya katılan öğretmenler aidiyet boyutu için en az “Okul yöneticilerimiz, iyi performans gösteren öğretmenleri kutlamak için zaman ayırırlar” görüşüne katılmışlardır. Bu bulgunun Silah (2001, s.106) tarafından yapılan çalışmada elde edilen; öğretmenlerin başarılarının ödüllendirilmesi konusunda önemli beklentileri ve sorunları olduğu yönündeki sonuçla desteklenebileceği söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok katıldıkları görüş ise “Okulumuzun yeleri, okuluyla gurur duyar” görüşüdür. Öğretmenlerin başarılı olması ve amaçlarına ulaşabilmesi için yoğun emek harcadıkları okullarıyla gurur duymalarının nedeni örgütle özdeşleşme düzeylerinin yüksek olması (zdemir, 2010, s.44) ve bu nedenle okulun başarısını kendi başarıları olarak görmeleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kültürünün aidiyet boyutundaki maddelere verdikleri yanıtların ortalamalarının genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. akır (2007) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin okul kültürünün bütünleşme ve aidiyet boyutunu ($\bar{X} = 4,04$) oluşturan maddelere verdikleri yanıtların ortalamalarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin güçlü okul kültürünün bir göstergesi olan aidiyet boyutunda olumlu görüşlere sahip olmalarının alanyazındaki bulgularla benzerlik gösterdiği çıkarımında bulunmak olanaklıdır.

İlkokul Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine Göre Okul Kültürüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu alt bölümde araştırmanın 4. alt amacı olan ilkökul öğretmenlerinin, okullarındaki okul kültürüne ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki görev süresi ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları ve yorumlara yer verilmiştir.

İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Okul Kültürüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okullarındaki kültüre ilişkin görüşleri arasında karşılaştırma yapabilmek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda her boyut için eşteş varyansın sağlandığı belirlendiğinden, serbestlik değerleri ve t değerleri, eşteş varyansın sağlanması durumuna göre rapor edilmiştir. Yapılan t testine ilişkin sonuçlar Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35

İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Okul Kültürü Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyut	Grup	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Amaç Birliği	Kadın	547	12,43	2,09	,771	825	,441
	Erkek	280	12,31	2,32			
İşbirliği-İletişim	Kadın	547	26,73	5,22	-,120	825	,905
	Erkek	280	26,78	5,39			
Aidiyet	Kadın	547	28,29	5,80	-2,620	825	,009
	Erkek	280	29,43	6,13			
Toplam	Kadın	547	70,66	12,02	-1,190	825	,234
	Erkek	280	71,74	13,16			

Tablo 35’te görüldüğü gibi okul kültürünün amaç birliği ($t_{,05:825} = ,771 > ,05$) ve işbirliği-iletişim ($t_{,05:825} = -,120 > ,05$) boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Benzer

şekilde Itıl (2007) tarafından yapılan çalışmada erkek ve kadın öğretmenlerin, okul kültürünün olumlu insan ilişkilerine yönelik ve Şirin (2011) tarafından yapılan çalışmada da okul kültürünün işbirliği-destek boyutuna yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak Ayık (2007)'ın çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul kültürünün ortak amaçlar ve öğretmen işbirliği boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Bu anlamlı farklılık; kadın öğretmenlerin okullarındaki ortak amaçlar ve öğretmen işbirliğine yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu yönündedir.

Tablo 35'te görüldüğü gibi aidiyet boyutunda ($t_{,05:825} = -2,620 < ,05$) kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre aidiyet boyutunda erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 29,43$) kadın öğretmenlere ($\bar{X} = 28,29$) göre daha olumlu görüş bildirdikleri ortaya konmuştur. Bu bulguyu destekleyen yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Lal (2012), İrmış (1995) ve Cochran (2008)'in çalışmalarında erkek öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarının kadın öğretmenlerinkine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Narman (2012)'in yaptığı çalışmada da erkek öğretmenlerin okula olan bağlılıklarının kadınlarınkinden yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Erkeklerin örgütsel bağlılığının kadınlara göre daha yüksek olmasının nedeni; kadınların aile içindeki rollerini esas aldıkları için çalıştıkları kurumun ikinci planda kalması şeklinde yorumlanabilir (Aven, Parker ve McEvoy, 1993, s.65). Ancak alanyazında okul kültürünün aidiyet boyutunda kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varan çalışmalara da rastlanmaktadır (Boyer, 1998; Mauseth, 2007) Alanyazındaki bu farklılıkların giderilmesi için benzer örneklemeler üzerinde daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir.

Tablo 35'te görüldüğü gibi okul kültürü ölçeğinden alınan toplam puanlar ($t_{,05:825} = -1,190 > ,05$) açısından ise kadın ve erkekler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde Mattingly (2007), Çakır (2007) ve İra (2004) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin cinsiyetine göre okul kültürüne ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak Zeytin (2008) ve Önsal (2012) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin cinsiyetine göre okul kültürü ölçeğinin tamamından alınan puanlar açısından istatistiksel

olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farklılık, kadın öğretmenlerin okul kültürüne yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğunu ortaya koymakta ve bu araştırmada elde edilen bulgularla örtüşmemektedir. Araştırma bulguları arasındaki bu farklılığın nedeni, araştırmaların yürütüldüğü okul düzeyi, örneklem ve veri toplama araçları arasındaki farklılıklar olarak gösterilebilir.

İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Okul Kültürüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yaş değişkenine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul kültürüne yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin yaşlarına göre okul kültürü ve okul kültürünün boyutlarına ilişkin puan ortalamaları Tablo 36’da sunulmuştur. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 36

İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Okul Kültürüne İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

Değişken	Yaş Aralığı	n	\bar{X}	ss
Amaç Birliği	21-30	84	12,67	2,02
	31-35	131	12,44	2,00
	36-40	179	12,33	2,59
	41-45	216	12,27	2,06
	46 ve üzeri	219	12,39	2,05
	Toplam	829	12,38	2,17
İşbirliği-İletişim	21-30	84	27,24	4,84
	31-35	131	27,27	5,17
	36-40	179	27,19	5,69
	41-45	216	26,19	5,12
	46 ve üzeri	219	26,42	5,22
	Toplam	829	26,74	5,26
Aidiyet	21-30	84	29,24	5,65
	31-35	131	28,07	5,59
	36-40	179	28,74	6,46
	41-45	216	28,33	5,89
	46 ve üzeri	219	29,08	5,79
	Toplam	829	28,67	5,93

Tablo 36, Devamı

Değişken	Yaş Aralığı	n	\bar{X}	ss
Okul Kültürü Toplam	21-30	84	72,49	11,50
	31-35	131	71,04	11,27
	36-40	179	71,46	13,91
	41-45	216	69,91	12,20
	46 ve üzeri	219	71,07	12,28
	Toplam	829	70,99	12,40

Tablo 36’da görüldüğü gibi okul kültürüne ilişkin en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 72,49$) sahip yaş aralığı 21-30 yaş aralığıdır. En düşük ortalamaya ($\bar{X} = 71,04$) sahip yaş aralığı ise 31-35 yaş aralığıdır. Okul kültürünün boyutları açısından incelendiğinde, amaç birliği boyutunda en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 12,38$) sahip yaş aralığı 21-30, en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 12,27$) sahip yaş aralığı 41-45’tir. İşbirliği-iletişim boyutunda en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 27,27$) sahip yaş aralığı 31-35, en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 26,19$) sahip yaş aralığı 41-45’tir. Aidiyet boyutunda ise 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 29-24$) sahipken, 31-35 yaş aralığındaki öğretmenler en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 28,07$) sahiptirler.

Tablo 37

İlkokul Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Okul Kültürü Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Amaç Birliği	Gruplar Arası	10,33	4	2,54	,548	,700
	Gruplar İçi	3881,49	824	4,71		
	Toplam	3891,82	828			
İşbirliği-İletişim	Gruplar Arası	181,01	4	45,25	1,639	,163
	Gruplar İçi	22757,65	824	27,62		
	Toplam	22938,67	828			
Aidiyet	Gruplar Arası	137,15	4	34,29	,977	,419
	Gruplar İçi	28926,51	824	35,11		
	Toplam	29063,66	828			

Tablo 37, Devamı

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Toplam	Gruplar Arası	479,40	4	119,85	,779	,539
	Gruplar İçi	126781,27	824	153,86		
	Toplam	127260,66	828			

Tablo 37’de öğretmenlerin yaşlarına (21-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş, 41-45 yaş, 46 yaş ve üzeri) göre okul kültürünün boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlarda; öğretmenlerin yaşlarına göre okul kültürünün boyutlarına (amaç birliği $F_{4-824} = ,548$, $p > .05$; işbirliği-iletişim $F_{4-824} = 1,639$, $p > .05$; aidiyet $F_{4-824} = ,977$, $p > .05$) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Aynı şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre okul kültürü ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ($F_{4-824} = ,779$, $p > .05$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde Itıl (2007), Vural (2007), Mauseth (2007) ve Şirin (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin yaşlarına göre okul kültürüne veya okul kültürünün aidiyet, işbirliği gibi boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak Dajani (2000) tarafından yapılan çalışmada 31-40 yaş arasındaki çalışanların diğer yaş gruplarındakilere göre, okul kültürüne yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma bulguları arasındaki bu farklılıkların nedeni, bu çalışmaların okul dışındaki kurumlarda yürütülmüş olmaları veya örneklem grubunun özellikleri arasında görülen farklılıklar olarak gösterilebilir.

İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Kültürüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrenim durumu değişkenine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul kültürüne yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre okul kültürü ve okul kültürünün boyutlarına ilişkin puan ortalamaları

Tablo 38’de sunulmuştur. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 38

İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Kültürüne İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

Değişken	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	ss
Amaç Birliği	Ön lisans	97	12,52	2,01
	Lisans	673	12,36	2,20
	Lisansüstü	57	12,40	2,05
	Toplam	827	12,38	2,17
İşbirliği-İletişim	Ön lisans	97	26,82	5,29
	Lisans	673	26,77	5,22
	Lisansüstü	57	26,37	5,68
	Toplam	827	26,74	5,26
Aidiyet	Ön lisans	97	29,22	5,20
	Lisans	673	28,61	5,98
	Lisansüstü	57	28,38	6,46
	Toplam	827	28,67	5,92
Okul Kültürü Toplam	Ön lisans	97	71,71	11,84
	Lisans	673	70,95	12,39
	Lisansüstü	57	70,44	13,35
	Toplam	827	71,00	12,38

Tablo 38’de görüldüğü gibi okul kültürüne ilişkin en yüksek ortalama ($\bar{X} = 71,71$) ön lisans mezunlarına, en düşük ortalama ($\bar{X} = 70,44$) ise lisansüstü eğitim mezunlarına aittir. Boyutlar açısından incelendiğinde, amaç birliği boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X} = 12,52$) ön lisans mezunlarına; en düşük ortalama ($\bar{X} = 12,36$) ise lisans mezunlarına aittir. İşbirliği-iletişim boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X} = 26,82$) ön lisans mezunlarına; en düşük ortalama ($\bar{X} = 26,37$) ise lisansüstü mezunlarına aittir. Aidiyet boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X} = 29,22$) ön lisans mezunlarına aitken; en düşük ortalama ($\bar{X} = 28,38$) lisansüstü eğitim mezunlarına aittir.

Tablo 39

İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Kültürü Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Amaç Birliği	Gruplar Arası	1,96	2	,982	,209	,812
	Gruplar İçi	3876,03	824	4,70		
	Toplam	3877,99	826			
İşbirliği-İletişim	Gruplar Arası	8,93	2	4,47	,161	,851
	Gruplar İçi	22812,15	824	27,69		
	Toplam	22821,08	826			
Aidiyet	Gruplar Arası	35,85	2	17,93	,510	,600
	Gruplar İçi	28936,91	824	35,11		
	Toplam	28972,77	826			
Toplam	Gruplar Arası	68,73	2	34,37	,221	,800
	Gruplar İçi	126594,99	824	153,64		
	Toplam	126663,71	826			

Tablo 39’da öğretmenlerin öğrenim durumlarına (ön lisans, lisans, lisansüstü) göre okul kültürünün boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlarda; öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre okul kültürünün boyutlarına (amaç birliği $F_{2-824} = ,209$, $p > .05$; işbirliği-iletişim $F_{2-824} = ,161$, $p > .05$; aidiyet $F_{2-824} = ,510$, $p > .05$) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Aynı şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre okul kültürünü ölçeceğinden aldıkları toplam puanlar ($F_{2-824} = ,221$, $p > .05$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde Ayık (2007) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre, okul kültürünün amaç birliği ve öğretmen işbirliği boyutlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Vural (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin okul kültürüne yönelik görüşlerinin ve Şirin (2011) tarafından yapılan çalışmada da işbirliği

ve aidiyet boyutlarına yönelik görüşlerinin, öğrenim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak Önsal (2012)'ın çalışmasında yüksek lisans mezunu öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre okul kültürüne ilişkin daha olumsuz görüşler belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Lal (2012) tarafından yapılan çalışmada da anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır ancak bu çalışmada en olumlu görüşlerin yüksek lisans mezunu öğretmenlere ait olduğu belirtilmiştir. Alanyazındaki çalışmalar arasındaki farklılıkların giderilmesi ve tutarlı sonuçlar elde edilebilmesi için benzer veri toplama araçlarıyla daha fazla çalışma yapılması önerilebilir.

İlkokul Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Okul Kültürüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kıdem değişkenine göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul kültürüne yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin kıdemlerine göre okul kültürü ve okul kültürünün boyutlarına ilişkin puan ortalamaları Tablo 40'ta sunulmuştur. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 41'de gösterilmiştir.

Tablo 40

İlkokul Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Okul Kültürüne İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

Değişken	Kıdem	n	\bar{X}	ss
Amaç Birliği	1-8	109	12,59	2,22
	9-12	117	12,41	2,02
	13-16	172	12,37	2,33
	17-20	193	12,31	2,24
	21 ve üzeri	236	12,36	2,06
	Toplam	827	12,39	2,17
İşbirliği-İletişim	1-8	109	26,84	5,20
	9-12	117	27,15	5,16
	13-16	172	27,29	5,60
	17-20	193	26,43	5,20
	21 ve üzeri	236	26,40	5,15
	Toplam	827	26,70	5,27

Tablo 40, Devamı

Değişken	Kıdem	n	\bar{X}	ss
Aidiyet	1-8	109	28,53	5,86
	9-12	117	28,26	5,86
	13-16	172	28,98	6,38
	17-20	193	28,78	5,64
	21 ve üzeri	236	28,67	5,94
	Toplam	827	28,68	5,93
Okul Kültürü Toplam	1-8	109	71,21	11,99
	9-12	117	71,12	11,61
	13-16	172	71,82	13,61
	17-20	193	70,73	12,25
	21 ve üzeri	236	70,59	12,30
	Toplam	827	71,03	12,42

Tablo 40'ta görüldüğü gibi okul kültürüne ilişkin en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 71,82$) sahip kıdem aralığı 13-16 yıl aralığıdır. En düşük ortalamaya ($\bar{X} = 70,59$) sahip kıdem aralığı ise 21 yıl ve üzeridir. Okul kültürünün boyutları açısından incelendiğinde, amaç birliği boyutunda en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 12,59$) sahip kıdem aralığı 1-8, en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 12,31$) sahip kıdem aralığı 17-20'dir. İşbirliği-iletişim boyutunda en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 27,29$) sahip kıdem aralığı 13-16, en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 26,40$) sahip kıdem aralığı 21 yıl ve üzeridir. Aidiyet boyutunda ise 13-16 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenler en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 28,98$) sahipken, 9-12 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 28,26$) sahiptirler. Aidiyet boyutu dışındaki tüm boyutlarda, 17 yıl ve daha fazla kıdeme sahip olanların okul kültürüne ilişkin görüşlerinin daha olumsuz olduğu görülmektedir.

Tablo 41

İlkokul Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Okul Kültürü Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Amaç Birliği	Gruplar Arası	5,91	4	1,48	,312	,870
	Gruplar İçi	3890,54	822	4,73		
	Toplam	3896,45	826			

Tablo 41, Devamı

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
İşbirliği-İletişim	Gruplar Arası	118,72	4	29,69	1,071	,370
	Gruplar İçi	22789,35	822	27,72		
	Toplam	22908,08	826			
Aidiyet	Gruplar Arası	40,88	4	10,22	,289	,885
	Gruplar İçi	29047,33	822	35,34		
	Toplam	29088,21	826			
Toplam	Gruplar Arası	174,14	4	43,54	,281	,890
	Gruplar İçi	127182,73	822	154,72		
	Toplam	127356,87	826			

Tablo 41’de öğretmenlerin kıdemlerine (1-8 yıl, 9-12 yıl, 13-16 yıl, 17-20 yıl, 21 yıl ve üzeri) göre okul kültürünün boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlarda; öğretmenlerin kıdemlerine göre okul kültürünün boyutlarına (amaç birliği $F_{4-822} = ,312$, $p > ,05$; işbirliği-iletişim $F_{4-822} = 1,071$, $p > .05$; aidiyet $F_{4-822} = ,289$, $p > .05$) ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Aynı şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre okul kültürü ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ($F_{4-822} = ,281$, $p > .05$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde Mattingly (2007), Yılmaz (2010), Taner (2008) ve Brinton (2007) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin kıdemlerine göre okul kültürüne yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak Dajani (2000) tarafından yapılan çalışmada 7 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre, okul kültürüne yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Balay ve İpek (2010) ve Şirin (2011) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin kıdemlerine göre okul kültürüne yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Alanyazında kıdem değişkeni konusunda görüş birliği olmamasının nedeni; söz konusu çalışmaların farklı evren ve örneklemelerde, farklı veri toplama araçlarıyla yapılmış olması ile açıklanabilir.

İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Okul Kültürüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, çalıştıkları okullardaki görev sürelerine göre okul kültürüne yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre okul kültürü ve okul kültürünün boyutlarına ilişkin puan ortalamaları Tablo 42’de sunulmuştur. Öğretmenlerin puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları ise Tablo 43’te gösterilmiştir.

Tablo 42

İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Okul Kültürüne İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Değerleri

Değişken	Okuldaki görev süresi	n	\bar{X}	ss
Amaç Birliği	1-4	479	12,53	2,09
	5-8	149	12,00	2,43
	9-12	91	12,43	1,99
	13-16	71	12,15	2,06
	17 ve üzeri	36	12,25	2,63
	Toplam		826	12,38
İşbirliği-İletişim	1-4	479	26,81	5,25
	5-8	149	26,56	5,59
	9-12	91	26,80	5,16
	13-16	71	26,80	5,00
	17 ve üzeri	36	26,11	4,82
	Toplam		826	26,73
Aidiyet	1-4	479	28,91	5,81
	5-8	149	27,31	6,51
	9-12	91	28,91	6,15
	13-16	71	28,66	5,22
	17 ve üzeri	36	29,91	4,86
	Toplam		826	28,64
Okul Kültürü Toplam	1-4	479	71,50	12,12
	5-8	149	69,01	13,54
	9-12	91	71,36	12,55
	13-16	71	70,70	11,71
	17 ve üzeri	36	71,35	11,60
	Toplam		826	71,00

Tablo 42’de görüldüğü gibi okul kültürüne ilişkin en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 71,50$) sahip öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süresi 1-4 yıldır. En düşük ortalamaya ($\bar{X} = 69,01$) sahip öğretmenlerin görev süresi ise 5-8 yıldır. Okul kültürünün boyutları açısından incelendiğinde, amaç birliği boyutunda çalıştıkları okuldaki görev süresi 1-4 yıl olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 12,53$) sahip, görev süresi 5-8 yıl olan öğretmenler en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 12,00$) sahiptir. İşbirliği-iletişim boyutunda çalıştıkları okuldaki görev süresi 9-12 yıl ve 3-18 yıl olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 26,80$) sahip, görev süresi 17 yıl ve üzeri olan öğretmenler en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 26,11$) sahiptir. Aidiyet boyutunda ise çalıştıkları okuldaki görev süresi 17 yıl ve üzeri olan öğretmenler en yüksek ortalamaya ($\bar{X} = 29,91$) sahip, görev süresi 5-8 yıl olan öğretmenler en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 27,31$) sahiptir.

Tablo 43

İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Okul Kültürü Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Amaç Birliği	Gruplar Arası	36,67	4	9,17	1,953	,100
	Gruplar İçi	3852,01	821	4,70		
	Toplam	3888,67	825			
İşbirliği-İletişim	Gruplar Arası	22,55	4	5,64	,203	,936
	Gruplar İçi	22744,29	821	27,70		
	Toplam	22766,84	825			
Aidiyet	Gruplar Arası	363,21	4	90,80	2,613	,034
	Gruplar İçi	28525,91	821	34,75		
	Toplam	28889,14	825			
Toplam	Gruplar Arası	730,76	4	182,69	1,192	,313
	Gruplar İçi	125824,52	821	153,26		
	Toplam	126555,27	825			

Tablo 43’te öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine (1-4 yıl, 5-8 yıl, 9-12 yıl, 13-16 yıl, 17 yıl ve üzeri) göre okul kültürünün boyutlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan

ANOVA sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlarda; öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre okul kültürünün amaç ve işbirliği-iletişim boyutu (amaç birliği $F_{4-821} = 1,953$, $p > .05$; işbirliği-iletişim $F_{4-821} = ,203$, $p > .05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Aynı şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki görev sürelerine göre okul kültürü ölçğinden aldıkları toplam puanlar ($F_{4-821} = 1,192$, $p > .05$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Bu bulgulara benzer şekilde Lal (2012), Vural (2007) ve Şirin (2011) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin çalıştıkları okullarda görev yapma süreleri ile okul kültürüne ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Yılmaz (2010) tarafından yapılan çalışmada da okul kültürünün işbirliği-destek ve amaç birliği boyutlarına yönelik öğretmen görüşlerinin çalıştıkları okullarda görev yapma sürelerine göre değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak Önsal (2012)'ın çalışmasının bulgularına göre; çalıştıkları okuldaki hizmet süresi 9 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin okul kültürüne yönelik görüşleri 1-4 ve 5-8 yıl arasındaki öğretmenlere göre daha olumsuzdur. Dajani (2000)'nin bulgularına göre ise aynı yerde 7 yıl ve daha uzun süredir görev yapanların okul kültürüne yönelik görüşleri daha olumlu olmaktadır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki görev süreleri ile aidiyet boyutu arasında ise (aidiyet $F_{4-821} = 2,613$, $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerine başvurulmuştur. Kullanılacak çoklu karşılaştırma testine karar verebilmek için Levene testi sonuçları incelenmiştir. Levene testi sonucunda ($,115 > ,05$ düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır) varyansların homojen olduğu belirlendiğinden, çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey kullanılmıştır. Tukey testinin sonuçları Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44

Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Okul Kültürünün Aidiyet Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Çoklu Karşılaştırması

Boyut	Grup	1-4 yıl	5-8 yıl	9-12 yıl	13-16 yıl	17 yıl ve üzeri
Aidiyet	1-4 yıl		,032*	1,00	,998	,862
	5-8 yıl			,247	,502	,122
	9-12 yıl				,999	,910
	13-16 yıl					,739
	17 yıl ve üzeri					

*p = ,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 44'te görüldüğü gibi, çoklu karşılaştırma testi sonucunda; aidiyet boyutunda 1-4 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 5-8 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p = ,032 < ,05$) olduğu görülmektedir. Bu iki grubun ortalamalarına bakıldığında çalıştıkları okulda görev süresi 1-4 yıl arası olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 28,91$) 5-8 yıl olan öğretmenlere ($\bar{X} = 27,31$) göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Elde edilen bu bulguya benzer şekilde Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğen (2010) tarafından ilköğretim okulu öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere göre örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada da öğretmenlerin buldukları okulda çalışma süreleri ile okula olan bağlılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgunun nedeni; okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenlerle kaynaşmakta zorlanmamaları ve okula kolayca uyum sağlamaları olabilir. Aynı öğretmenler okulda birkaç yıl zaman geçirdikten sonra diğer öğretmenlerle ilişkilerinde olumsuzluklar yaşamaya başlayabilir ve okulun ve yöneticilerin eksikliklerini, olumsuz yönlerini görmeye başlayabilirler. Bu durumu, Helvacı ve Çetin (2012) tarafından öğretmenlerin çalıştıkları kuruma karşı olumsuz duygu, düşünce ve davranışlarını ifade eden örgütsel sinizm düzeylerini belirlemeye yönelik olarak yapılan çalışmanın bulgularıyla desteklemek olanaklıdır. Buna göre öğretmenlerin çalışmaya başladıkları okulda ilk yıllarda örgütsel sinizm algısına kapılmadıkları, zaman içerisinde karşılaştıkları olumsuz tutum ve davranışlar nedeniyle okula karşı olumsuz duygu ve düşünceler geliştirdikleri söylenebilir. Özellikle de öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki 5. yıllarından sonra örgütsel sinizm

algılarının yükseldiği ve 10. yıllarından sonra azaldığı görülmektedir. Bu bulgulara bakarak, öğretmenlerin çalıştığı kuruma özgü politika, işleyiş ve uygulamaları tanıdıkça örgüte ilişkin olumsuz tutumlar sergilemeye başladıkları ve olumsuz duygu ve düşünceler geliştirdikleri söylenebilir. Öğretmenlerin bu yıllarda, okula karşı geliştirdikleri olumsuz duygu, düşünce ve tutumlar nedeniyle aidiyet düzeylerinin azaldığı düşünülebilir (Helvacı ve Çetin, 2012, 1493).

İlkokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Okul Kültürüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin branşlarına göre okullarındaki okul kültürüne ilişkin görüşleri arasında karşılaştırma yapabilmek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda amaç birliği boyutu için eşteş varyansın sağlanmadığı belirlendiğinden, serbestlik değerleri ve t değerleri, eşteş varyansın sağlanamaması durumuna göre rapor edilmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t testine ilişkin sonuçlar Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45

İlkokul Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Okul Kültürü Puanları Arasındaki Farklara İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyut	Grup	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Amaç Birliği	Sınıf Öğretmeni	711	12,31	2,12	-2,015	150,78	0,46
	Diğer Branşlar	119	12,78	2,39			
İşbirliği-İletişim	Sınıf Öğretmeni	711	26,61	5,29	-1,717	828	,086
	Diğer Branşlar	119	27,50	5,04			
Aidiyet	Sınıf Öğretmeni	711	28,56	5,90	-1,391	828	,164
	Diğer Branşlar	119	29,38	6,06			
Toplam	Sınıf Öğretmeni	711	70,69	12,42	-1,781	828	,075
	Diğer Branşlar	119	72,87	12,11			

Tablo 45'te görüldüğü gibi işbirliği-iletişim ($t_{0,5:828} = -1,717 > ,05$) ve aidiyet ($t_{0,5:828} = -1,391$, $p > ,05$) boyutlarında sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Aynı şekilde

araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre okul kültürü ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ($t_{0,05:828} = -1,781 > ,05$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulgulara benzer şekilde Çakır (2007) tarafından yapılan çalışmanın bulgularına göre de; öğretmenlerin branşlarına göre okul kültürüne ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Şirin (2011) tarafından yapılan çalışmada ise okul kültürünün işbirliği boyutu ile öğretmenlerin branşları arasında sınıf öğretmenlerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 45'te görüldüğü gibi amaç birliği boyutunda ($t_{0,05:150,78} = -2,015 < ,05$) sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre amaç birliği boyutunda diğer branş öğretmenlerinin ($\bar{X} = 12,78$) sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{X} = 12,31$) daha olumlu görüşler bildirdikleri ortaya konmuştur. İlkokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinden farklı olarak kendilerine ait bir sınıfları bulunmamakta ve farklı sınıflarda İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi branş derslerini yürütmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin kendilerine ait sınıflarının bulunması ve bu sınıflarla etkileşimlerinin branş öğretmenlerine göre daha yoğun olması nedeniyle her bir sınıf öğretmeni kendi sınıfının gereksinimlerine uygun olarak farklı amaçlar benimseyebilmektedir. Buna karşın branş öğretmenleri her bir sınıf ile sınırlı ders saatleri içerisinde görüşebilmektedir. Bu nedenle branş öğretmenleri için sınıf bazında amaç belirlemek olanaklı olamayacağından branş öğretmenlerinin bütün olarak okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelmiş olabilecekleri söylenebilir.

İlkokullardaki Okul Kültürü ve Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stilleri Arasında Bir İlişki Bulunup Bulunmadığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu alt bölümde, araştırmanın 5. alt amacı olan ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre belirlenen okul kültürünün boyutları ile yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda yapılan korelasyon analizinden elde edilen bulgular verilirken, değişkenler arasındaki ilişkinin gücüne ilişkin yorumlar şu aralıklara göre yapılmıştır: Katsayı ,30'dan küçükse zayıf, ,30 ile ,70 arasında ise orta ve ,70'ten büyükse yüksek düzeyde bir ilişki olduğu (Büyüköztürk,

2008, s.222) belirtilmiştir. Yapılan korelasyon analizinin sonuçları Tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 46

İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlkokullardaki Okul Kültürü ile Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişkileri Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları

		Amaç Birliği	İşbirliği-İletişim	Aidiyet	Okul Kültürü
Amaç Birliği	Pearson Correlation	1			
	p				
İşbirliği-İletişim	Pearson Correlation	,66**			
	p	,000			
Aidiyet	Pearson Correlation	,64**	71**	1	
	p	,000	,000		
Okul Kültürü	Pearson Correlation	,788**	,910**	,924	1
	p	,000	,000	,000	
Otoriter/ İlgisiz	Pearson Correlation	-.16**	-.20**	-.37	-.29**
	p	,000	,000	,000	,000
Demokratik/ Uzlaşmacı	Pearson Correlation	,42**	,50**	,70**	,64**
	p	,000	,000	,000	,000

** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

Tablo 46’da, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre ilkokullardaki okul kültürü ile ilkokul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Momentler Katsayıları Çözümleme Tekniği sonuçları verilmiştir. Tablo 46’da görüldüğü gibi ilkokul öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin görüşleri ile ilkokul yöneticilerinin otoriter/ilgisiz çatışma yönetimi stili arasında ($r = -.29 > p = 0,1$) olumsuz yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin görüşleri ile demokratik/uzlaşmacı çatışma yönetimi stili arasında ise ($r = ,64 > p = 0,1$) olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Okul kültürünün boyutlarından amaç birliği boyutu ile ilkokul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinden otoriter/ilgisiz stil arasında olumsuz yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = -.14 > p = 0,1$) ve demokratik/uzlaşmacı stil arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = ,42 > p = 0,1$) olduğu

belirlenmiştir. Okul kültürünün işbirliği-iletişim boyutu ile ilkökul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinden otoriter/ilgisiz stil arasında olumsuz yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = -,20 > p = 0,1$) ve demokratik/uzlaşmacı stil arasında olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r = ,50 > p = 0,1$) olduğu belirlenmiştir. Okul kültürünün aidiyet boyutu ile ilkökul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinden otoriter/ilgisiz stil arasında orta düzeyde, olumsuz yönde ve anlamlı bir ilişki ($r = -,37 > p = 0,1$) ve demokratik/uzlaşmacı stil arasında yüksek düzeyde, olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki ($r = ,70 > p = 0,1$) olduğu belirlenmiştir. Demirel (2009, s.120) bu bulgularla tutarlı şekilde; demokratik ve paylaşımcı tutum ve davranışların egemen olduğu bir örgütte üyelerin örgütsel aidiyetinin yüksek olduğunu belirtmektedir.

Tablo 46'dan elde edilen sonuçlara göre; ilkökul yöneticilerinin otoriter/ilgisiz çatışma yönetimi stilini kullandıkları okullarda; güçlü bir okul kültürünün göstergeleri olarak kabul edilen amaç birliği, işbirliği-iletişim ve aidiyetin zayıf olduğunu söylemek olanaklıdır. İlkokul yöneticilerinin demokratik/uzlaşmacı çatışma yönetimi stilini kullandıkları okullarda ise; güçlü bir okul kültürünün göstergesi olarak kabul edilen amaç birliği, işbirliği-iletişim ve aidiyetin yüksek düzeyde olduğunu söylemek olanaklıdır. Korelasyon analizinden elde edilen bulgular; Değirmenci (2008), Blackburn (2002) ve Abacıoğlu (2005)'nin örgüt kültürü ve çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Değirmenci (2008)'nin çalışmasında; çalışanların sorumluluk almalarını, iletişim içinde olmalarını destekleyen ve onlara yeni fikirler üzerinde çalışarak rekabet edebilme olanağı veren kültürün, uzlaşma stili ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Blackburn (2002)'ün çalışmasında hükmetme stili ile okul kültürünün öğretmen işbirliği boyutu arasında düşük düzeyde olumsuz bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum okul yöneticisinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarına gidermek yönünde, değerleri üzerinde baskı kurarak çözmeye çalıştığı bir okulda öğretmenler arasında işbirliği düzeyinin düşük olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Abacıoğlu (2005)'nin çalışmasında ise uzlaşma stili ile işbirlikçi okul kültürünün olumlu yönde ilişkili olduğu; hükmetme stili ile işbirlikçi kültürün ise olumsuz yönde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmadan ve diğer benzer nitelikteki çalışmalardan elde edilen bulgular incelendiğinde güçlü bir okul kültürü geliştirmek isteyen okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışlar sergilemeleri, çatışmaları uzlaşmacı bir yaklaşımla ele

alıp yönetmeleri gerektiği sonucuna varılabilir. Yöneticilerin her fırsatta öğretmenlerle aralarındaki makam farkını kullanarak kendi düşüncelerini kabul ettirmeye çalıştıkları okullarda aynı amaç etrafında birlikte çaba harcama, işbirliği içinde olma, olumlu ve açık bir iletişime sahip olma ve kendini okulun önemli bir parçası hissederek okulun çıkarları için çalışma gibi tutum ve davranışların gelişmediğini söylemek olanaklıdır. Okullar çok sayıda paydaşın birlikte, işbirliği ve uyum içinde hareket etmesini gerektiren kurumlar olduğu için, çatışmaların ortaya çıkma sıklığının oldukça yüksek olduğu ortamlardır. Bu çatışmaların yok sayılması, etkili ve yapıcı bir şekilde ele alınıp yönetilmemesi beraberinde okuldaki paylaşımların, ortak duygu, düşünce ve davranışların azalmasına yol açabilmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçlarına yönelik sorulara cevap olacak şekilde elde edilen bulgular özetlenmiş; ulaşılan sonuçlara değinilmiş ve uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Eskişehir ilinin merkez ilçeleri Odunpazarı ve Tepebaşı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı resmi ilkokullarda yürütülen; öğretmen görüşlerine göre ilkokullardaki okul kültürü ve yöneticilerin çatışma yönetimi stillerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Araştırmanın 1. alt amacı olan, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki yöneticilerin çatışma yönetimi stillerine (demokratik/uzlaşmacı, otoriter/ilgisiz) ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik analizlerden elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine yönelik verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde otoriter/ilgisiz stile ilişkin ortalamanın $\bar{X} = 1,91$; demokratik/uzlaşmacı stile ilişkin ortalamanın $\bar{X} = 2,67$ olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler; yöneticilerinin demokratik/uzlaşmacı stili, otoriter/ilgisiz stilden daha fazla kullandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin, otoriter/ilgisiz stile ait maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde (4. Madde $\bar{X} = 2,14$) “Okul yöneticilerimiz, çatışmanın çözümüne yönelik iletişim esnasında beden diliyle de okulun yetkili kişisi olduklarını yansıtmaya çalışırlar” maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya sahip madde (6. Madde $\bar{X} = 1,67$) ise “Okul yöneticilerimiz, hoşlarına gitmeyen bir konuda tartışma açılmak istendiğini sezdiklerinde karşı tarafla görüşmekten kaçınırlar” maddesi olmuştur.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin, demokratik/uzlaşmacı stile ait maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde (11. Madde $\bar{X} = 2,83$) “Okul yöneticilerimiz, çatışma durumunda problemin nedenlerini yapıcı bir şekilde ortaya koymaya çalışırlar” maddesi olmuştur. En

düşük ortalamaya sahip madde (9. Madde $\bar{X} = 2,09$) ise “Okul yöneticilerimiz, çatışmamak için kendi isteklerinden vazgeçebilirler” maddesi olmuştur.

Araştırmanın 2. alt amacı olan ilkökul öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stiline ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki görev süresi ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik analizlerden elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre, yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine yönelik görüşlerinde hem otoriter/ilgisiz ($p = ,046 < ,05$) hem de demokratik/uzlaşmacı ($p = ,000 < ,05$) boyutlar açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıkların otoriter/ilgisiz stil için kadın öğretmenlerin (Kadın $\bar{X} = 13,58$; Erkek $\bar{X} = 12,91$) lehine, demokratik/uzlaşmacı stil için ise erkek öğretmenlerin (Kadın $\bar{X} = 23,54$; Erkek $\bar{X} = 25,10$) lehine olduğu belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin, yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine yönelik görüşlerinde yaşlarına, öğrenim durumlarına, kıdemlerine, çalıştıkları okuldaki görev sürelerine ve branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmanın 3. alt amacı olan, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun kültürüne ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik analizlerden elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin, okul kültürüne yönelik verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde; okul kültürün toplamına ilişkin ortalamanın $\bar{X} = 3,09$; amaç birliği boyutuna ilişkin ortalamanın $\bar{X} = 3,10$; işbirliği-iletişim boyutuna ilişkin ortalamanın $\bar{X} = 2,97$; aidiyet boyutuna ilişkin ortalamanın $\bar{X} = 2,86$ olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler; okullarındaki kültürün güçlü fakat geliştirilmesi gereken bir kültür olduğu görüşüne katılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri arasında en yüksek ortalamaya sahip okul kültürü boyutu amaç birliği iken en düşük ortalamaya sahip boyut, aidiyettir.
- Araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin, amaç birliği boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde (24. Madde $\bar{X} = 3,22$) “Okulumuzun öğretmenleri, eldeki kaynaklarla en yüksek

çıkıyı almak yönünde çaba gösterirler” maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya sahip madde (22. Madde $\bar{X} = 2,95$) ise “Okulumuzun öğretmenleri, eğitsel planlarını oluştururken okulun misyonunu göz önünde bulundururlar” maddesi olmuştur.

- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin, işbirliği-iletişim boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde (4. Madde $\bar{X} = 3,20$) “Okulumuza yeni gelen öğretmenler, eski öğretmenlerle kaynaşmakta zorlanmazlar” maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya sahip madde (6. Madde $\bar{X} = 2,49$) ise “Okulumuzdaki öğretmenler ders saatleri dışında da okulda zaman geçirmekten hoşlanırlar” maddesi olmuştur.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin, aidiyet boyutundaki maddelere verdikleri cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde (3. Madde $\bar{X} = 3,02$) “Okulumuzun üyeleri, okuluyla gurur duyar” maddesi olmuştur. En düşük ortalamaya sahip madde (14. Madde $\bar{X} = 2,70$) ise “Okul yöneticilerimiz, iyi performans gösteren öğretmenleri kutlamak için zaman ayırırlar” maddesi olmuştur.

Araştırmanın 4. alt amacı olan ilkokul öğretmenlerinin, okul kültürüne ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, çalıştığı okuldaki görev süresi ve branş değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik analizlerden elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre amaç birliği ($p = ,441 > ,05$), işbirliği-iletişim ($p = ,905 > ,05$) boyutlarına yönelik görüşleri ve veri toplama aracından aldıkları toplam puanlar ($p = ,234 > ,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak aidiyet boyutunda ($p = ,009 < ,05$) kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre aidiyet boyutunda erkek öğretmenlerin ($\bar{X} = 29,43$) kadın öğretmenlere ($\bar{X} = 28,29$) göre daha olumlu görüşler bildirdikleri ortaya konmuştur.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin, okul kültürüne yönelik görüşlerinde yaşlarına, öğrenim durumlarına ve kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre okul kültürünün toplamı, amaç birliği ve işbirliği-iletişim boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak çalıştıkları okuldaki görev süreleri bakımından aidiyet boyutunda ($p = ,034 < ,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre; çalıştıkları okuldaki görev süresi 1-4 yıl olan öğretmenlerin aidiyet boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 28,91$), 5-8 yıl olanlara öğretmenlerin görüşlerinin ortalamasından ($\bar{X} = 27,31$) anlamlı olarak yüksektir.
- Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin branşlarına göre okul kültürünün toplamı, işbirliği-iletişim ve aidiyet boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak amaç birliği boyutunda ($p = ,048 < ,05$) sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenlerinin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre amaç birliği boyutunda diğer branş öğretmenlerinin ($\bar{X} = 12,78$) sınıf öğretmenlerine göre ($\bar{X} = 12,31$) daha olumlu görüşler bildirdikleri ortaya konmuştur.

Araştırmanın 5. alt amacı olan ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul kültürü ile ilkokullardaki yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeye yönelik bulgulardan elde edilen sonuçlar şunlardır:

- İlkokul öğretmenlerinin okul kültürünün tamamına ilişkin görüşleri ile okul yöneticilerinin otoriter/ilgisiz çatışma yönetimi stili arasında olumsuz yönde zayıf bir ilişki ($r = -,29$); demokratik/uzlaşmacı stil arasında ise olumlu yönde orta düzeyde ($r = ,64$) bir ilişkiye rastlanmıştır. Okul kültürünün amaç birliği boyutu ile ilkokul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinden otoriter/ilgisiz stil arasında olumsuz yönde zayıf bir ilişki ($r = -,14 > p = 0,1$) ve demokratik/uzlaşmacı stil arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki ($r = ,42 > p = 0,1$) olduğu belirlenmiştir. Okul kültürünün işbirliği-iletişim boyutu ile ilkokul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerinden otoriter/ilgisiz stil arasında olumsuz yönde zayıf bir ilişki ($r = -,20 > p = 0,1$) ve demokratik/uzlaşmacı stil arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki ($r = ,50 > p = 0,1$) olduğu belirlenmiştir. Okul kültürünün aidiyet boyutu ile ilkokul yöneticilerinin çatışma

yönetimi stillerinden otoriter/ilgisiz stil arasında orta düzeyde olumsuz yönde ve anlamlı bir ilişki ($r = -,37 > p = 0,1$) ve demokratik/uzlaşmacı stil arasında yüksek düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki ($r = 70 > p = 0,1$) olduğu görülmüştür.

Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara önerilere yer verilmektedir. Ancak öneriler dikkate alınırken araştırmanın sınırlılıkları göz ardı edilmemelidir.

Uygulayıcılara Öneriler

- Okul yöneticilerinin, yöneticilik görevine hazırlanma süreçlerinde veya hizmet içi eğitimlerinde çatışma yönetimi stillerine yönelik eğitimler de yer almalıdır. Bu eğitimler, okul yöneticilerinin kuramsal bilgilerini uygulamaya dökebilecekleri laboratuvar veya drama çalışmaları şeklinde gerçekleştirilebilir.
- Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin çatışma yönetiminde otoriter/ilgisiz stili tercih ettikleri yönünde daha fazla görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin bu görüşlerini değiştirmek adına, okul yöneticilerinin kadın öğretmenlere karşı yaklaşımlarında daha demokratik, uzlaşmacı ve anlayışlı tutum ve davranışlar sergilemeleri önerilebilir.
- Okullarda, ders saatleri dışında öğretmenlerin birlikte zaman geçirebilecekleri, paylaşımlarını ve iletişimlerini arttırarak, işbirliği içinde sorunlara çözüm bulabilecekleri belirli zaman dilimleri oluşturulabilir. Bu zaman dilimleri sayesinde okul kültürünün daha güçlü hale getirilebileceği söylenebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin okulun amaçlarını benimseme ve paylaşma düzeylerinin arttırılabilmesi için okullarda her yıl ders döneminin bitiminden sonraki veya ders döneminin başlamasından önceki bir hafta boyunca okulun misyon ve vizyonunun belirlenmesine yönelik çalıştaylar düzenlenebilir, sınıf öğretmenlerinin kararlara katılım oranını arttırıcı önlemler alınabilir.
- Okullarında güçlü bir kültür oluşmasını isteyen okul yöneticilerinin; çatışmaları yönetirken işbirliği ve uzlaşmaya yer veren demokratik tutum ve davranışları

daha fazla tercih ederken, hükmetme ve ilgisizliğe yer veren otoriter tutum ve davranışları daha az tercih etmeleri önerilebilir.

Araştırmacılara Öneriler

- Bu çalışmada okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri, öğretmenlerin görüşlerine göre ve nicel yöntem kullanılarak belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine ilişkin derinlemesine bilgi elde edilebilmesi için okullardan gözlem, görüşme vb. nitel yöntem ve tekniklerle de veri toplanması önerilebilir.
- Kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerini erkek öğretmenlerden daha otoriter ve ilgisiz bulmalarının nedenlerini belirlemeye yönelik çalışmalar desenlenebilir.
- Okulların kültürünü belirlemek amacıyla yapılacak çalışmalarda çok çeşitli veri kaynaklarının ve yöntemlerin kullanılmasının, okulların kültürüne yönelik derinlemesine bilgi elde edilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerle, öğrencilerle, yöneticilerle ve okulun diğer personeliyle görüşmeler yapılması, okula ait dokümanların incelenmesi, okulun kültürünü yansıtan sembollerin incelenmesi, gözlemler yapılması ve okulun fotoğraflarının çekilerek incelenmesi okul kültürüne ilişkin verilerin toplanmasında başvurulacak yollar olarak sıralanabilir.
- İlkokul öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri, yaşları, kıdemleri, öğrenim durumları, çalıştıkları okuldaki görev süreleri ve branşlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığı konusunda; bu araştırma ile diğer araştırmalar arasında çelişkiler olduğu görülmüştür. Buna göre; farklı örneklemeler üzerinde benzer çalışmalar yapılarak konuya tutarlılık getirilmesi önerilmektedir.
- Yapılacak araştırmalarla okul yöneticilerinin kullandığı çatışma yönetimi stillerinin, okul kültürü ve alt boyutlarının yordayıcısı olup olmadığı incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abacıoğlu, M. (2005). Okul m¼d¼rlerinin çatışma y¼netim stilleri ile okul k¼lt¼r¼ arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Y¼ksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Adler J. S., Zhu C. J. (2005). Corporate culture and expatriate selection strategies in MNCs: Are they related? Some empirical evidence, *Monash University Department of Management Working Paper Series*. July, 52(05).
- Ağaoğlu, E. (2011). Sınıf y¼netimi ile ilgili genel olgular. *Sınıf Y¼netimi* (Ed: Zeki Kaya).(12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, s. 1-42.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve a¼ıklamalı SPSS c¼z¼mleri*. İstanbul: İdeal K¼lt¼r & Yayıncılık.
- Akg¼l, G. (2011). İlk¼retim okullarında g¼rev yapan ¼retmenlerin duygusal zeka d¼zeyleri ile çatışma y¼netimi stratejileri arasındaki ilişki: İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi ¼rneđi. Yayınlanmamış Y¼ksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aliasgari, M., Farzadnia, F. (2012). The relationship between emotional intelligence and conflict management styles among teachers. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*. Vol.4, Issue.8, s.555-562.
- Altıntop, M. Y. (2010). İlk¼retim okulu ¼retmenlerinin değişime karşı tepkileri ile okul k¼lt¼r¼ algıları arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Y¼ksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Altuntaş, M. (2008). Resmi kurum orta¼retim ¼retmenlerinin çatışma y¼netimi stillerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Y¼ksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ann, B., Yang, C. (2012). The moderating role pf personality traits on emotional intelligence and conflict management styles. *Psychological Reports*. Vol.10, Issue.3, s.1021-1025.
- Aslan, M., ¼zer, N., Bakır, A. A. (2009). Okul k¼lt¼r¼ne ilişkin y¼netici ve ¼retmen g¼r¼řleri: Nitel bir araştırma. *İlk¼retim-Online*. Vol.8, Issue.1, s.268-281.
- Assael, H. (1969). Constructive role of interorganizational conflict. *Administrative Science Quarterly*. Vol.14, No.4, s.573-582.

- Aşkun, İ. C. ve Tokat, B. (2010). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım
- Al-Ajmi, R. S. (2007). The effect of personal characteristics on conflict management styles. *Competitive Review: An International Business Journal*. Vol. 17, Issue.3, s. 181-192.
- Atay, K. (2001). Okul müdürlerinin çatışmaları çözümleme stratejilerine ilişkin öğretmen, oku müdürü ve denetmen algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı.25, s.21-35.
- Aven, Jr. F. F., Parker, B., McEvoy, G. M. (1993). Gender and attitudinal commitment to organizations: A meta-analysis. *Journal of Business Research*, Vol.26, Issue.1, s.63-73.
- Ayık, A. (2007). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. (Erzurum İli Örneği). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Balay, R. (2006). Conflict management strategies of administrators and teachers. *Asian Journal of Management Cases*. Vol.3, Issue.1, s.5-24.
- Balay, R. İpek, C. (2010). Teachers' perception of organizational culture and organizational commitment in Turkish primary schools. *Journal of World of Turks. (ZfWT)*. Vol.2, No.1, s.363-384.
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul ve okul geliştirme: kuram, uygulama ve araştırma*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Barclay, D. W. (1991). Interdepartmental conflict in organizational buying: The impact of the organizational context. *Journal of Marketing Research*. Vol. 28, Issue.2, s.145-160.
- Baron, R. A. (1990). Conflict in organizations. K. R. Murphy & F. E. Saal (Eds.), *Psychology in organizations: Integrating science and practice*. (s. 197–216). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Bartlett II, J. E., Kotrlik, J. W., Higgins, C. C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*. Vol.19, No.1, s. 43-50.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

- Bilgin, E. (2009). Okul yöneticilerinin okul kültürünün oluşturulması, sürdürülmesi ve değiştirilmesindeki rolü (İstanbul İli Bahçelievleri ilçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Blackburn, H. C. (2002). Administrator gender differences in conflict management style and the relationship to school culture. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Missouri, Columbia.
- Blake, R. B., Mouton, J. S. (1961). Reactions to intergroup competition under win-lose conditions. *Management Science*. Vol.7, No.4, s.420-435.
- Boucher, M. M. (2013). The relationship of principal conflict management style and school climate. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of South Carolina, South Carolina.
- Bowditch, James L., Buono, Anthony F. (2005). *A premier on organizational behavior*. (6th Edition). New York: Wiley.
- Boyer, L. J. (1998). The relationship between the gender of the superintendent and male and female principals' perceptions of the organizational culture of the school district. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bowling Green State University, Ohio.
- Börü, D. (2007). İletişim ve kültür. Ramazan Erdem ve Cem Şafak Çukur (ed.), *Kültürel Bağlamda Yönetişel-Örgütsel Davranış*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, s.387-426.
- Brewer, N., Mitchell, P., Weber, N. (2002). Gender role, organizational status and conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*. Vol.13, Issue.1, s.78-94.
- Brown, A. D., Starkey K. (1994). The effect of organizational culture on communication and information. *Journal of Management Studies*. 31:6, s.807-828.
- Buğa, A. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Cansu, O. C. (2006). Örgüt kültürü ve örgütsel iletişim ilişkisi ve bir şirket uygulaması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cameron, K. S., Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing valued framework*. Boston, USA: Addison-Wesley Reading.
- Champoux, J. (2010). *Organizational behavior: integrating individuals, groups and organizations*. (4th Edition). New York, USA: Routledge Publication.
- Cingöz-Ulu, B., Lalonde, R. N. (2007). The role of culture and relational context in interpersonal conflict: Do Turks and Canadians use different conflict management strategies? *International Journal of Intercultural Relations*. Vol.31, No.4, s.443-458.
- Cochran, B. S. (2008). Teacher recruitment: the influence of gender, school level and organizational culture. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The University of Alabama, Alabama.
- Colley, K. M. (1999) Coming to know a school culture. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Virginia State University, Virginia.
- Cornille, T. A., Pestle, R. E., Vanwy, R. W. (1999). Teacher's conflict management styles with peers and students' parents. *International Journal of Conflict Management*. Vol.10, No.1, s.69-79.
- Corvette, B. A. (2007). *Conflict management: a practical guide to developing negotiation strategies*. New Jersey, USA: Pearson Prentice Hall.
- Cowan, D. (2003). Taking charge of organizational conflict: A guide to managing anger and confrontation. (New & Revised Edition). California: Personhood Press.
- Cunha, P., Jesuino, J. (2008). Conflict management strategies and gender: a qualitative study. *International Journal of Psychology*. Vol.43, No.3-4, s.134-135.
- Çakır, A. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, V. (2009). *Okul kültürü ve yönetimi*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı.17: 2004/2, s.91-118.

- Çetin, M. Ö., Hacıfazlıoğlu, Ö. (2004). Academics' conflict management styles. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 5 (2), s.155-162
- Daft, R. L.(2008). *Organization theory and design*. (10th Edition). Ohio: South Western.
- Dağlı, A. (2000). İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim müdürlerinin etkili müdürlük davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı.23. s431-442.
- Dajani, R. E. (2000). The relationship of critical dimensions of organizational culture to employee commitment. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Luisville, Luisville.
- Deal, T. E., Kennedy, A. A. (2000). *Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life*. New York, USA: Basic Books.
- Deal, T. E., Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Değirmenci, H. A. (2008). Örgüt kültürü ve çatışma yönetimi arasındaki ilişkiler ve bir uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Y. (2009). Örgütsel bağlılık ve üretkenlik karşıtı davranışlar arasındaki ilişkiye kavramsal yaklaşım. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Bahar (15), 115-132.
- Demirkaya, Y. (2012). Okul müdürlerinin çatışma yönetim stratejileri ve iletişim tarzlarına yönelik öğretmen algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Deshpande, R., Farley, J. U. (2004). Organizational culture, market orientation, innovativeness, and firm performance: An international research odyssey. *International Journal of Research Marketing*. Vol.21, Issue.1, s.3-22.
- Deshpande, R., Webster, F. E. (1989). Organizational culture and marketing. *Journal of Marketing*. Vol.53, No.1, s.3-15.
- Dilber, S. (2008). Eskişehir ili Yenikent eğitim bölgesi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin çatışma yönetimi yaklaşımları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- DiPaola M.F. (2003). Conflict and change: Daily challenges for school leaders. *Effective Educational Leadership*. N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright. (eds). London: Paul Chapman Publishing, s.143-158.
- Doucet, L., Jehn, K. A., Weldon, E., Chen, X., Wang, Z. (2009). Cross-cultural differences in conflict management: An inductive study of Chinese and American managers. *International Journal of Conflict Management*. Vol.20, No.4, s.355-376.
- Duncan, Jack W. (1989). Organizational culture: "getting a fix" on an elusive concept. *Academy of Management*. Vol.3, No.3, s.229-236.
- DuPont, J. P. (2009). The teacher perceptions of the influence of principals instructional leadership on school culture: A case study of the American embassy school in New Delhi, India. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Minnesota, Minneapolis.
- Dwyer, S., Richard, O. C., Chadwick, K. (2003). Gender diversity in management and firm performance: The influence of growth orientation and organizational culture. *Journal of Business Research*. Vol.56, Issue.12, s.1009-1019.
- Erdem, R. (2007). Örgüt kültürü tipleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, Ekim 2(2), s.63-67.
- Erdem, F., İşbaşı, J. Ö. (2001). Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve öğrenci alt kültürünü algılamaları. *Akdeniz İİBF Dergisi*. Sayı.1, s.33-57.
- Erdoğan, İ. (1983). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: Evrim Ofset Matbaacılık.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (10.Baskı) İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (12.Baskı) İstanbul: Beta Basım-Yayım.
- Fırat, N. (2007). Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Fırat, S. (2010). Öğretmen algılarına göre ortaöğretim okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)*. (Third Edition). London: SAGE.

- Friedman, R. A., Currall, S. C., Tsai, J. C. (2000). What goes around comes around: The impact of personal conflict style on work conflict and stress. *The International Journal of Conflict Management*. Vol.11, No.1, s.32-55.
- Gaziel, H. H. (1997). Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. *The Journal of Educational Research*. Vol: 90, No: 5, s. 310-325.
- Ghaffar, A., Zaman, A., Naz, A. (2012). A comperative study of conflict management styles of public & private secondary schools' principals. *Bulletin of Education and Research*. Vol.34, No.2, s.59-70.
- Gibson J.L., Ivancevich J.M., Donnelly Jr., J.H., Konopaske, R. (2003). *Organizations: behavior, structure, processes*. (11th Edition). Boston, USA: Irwin McGraw-Hill.
- Gordon J.R., A. (1993). *Diagnostic approach to organizational behavior*. (Fourth Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Görün, L. (2009). Düzce ve Bolu illeri merkez okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çatışma yönetim yaklaşımları ve beden eğitimi öğretmenlerinin bu konuya ilişkin algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Gündüz, Y., Balyer, A. (2013). Gelecekte okul müdürlerinin gerçekleştirmesi gereken roller. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt.13, Sayı.3, s.45-54.
- Güneş, A. (2008). Okul müdürlerinin çatışma yönetimi ile yönetim stilleri arasındaki farklar nelerdir? Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Güney, F. (2009). Okul yöneticilerinin duygusal zeka düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Güven, A. S. (1996). Üniversitelerde örgüt kültürü-Osmangazi Üniversitesinde örgüt kültürü araştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Handy, C. (1993). *Understanding organizations*. (4th Edition). London: Penguin Books.
- Handy, C. (1996). *Gods of management: The changing work of organizations*. (5th Edition). New York, USA: Oxford University Press.

- Hatch, M.J. & Cunliffe, A.L. (2006). *Organization theory: Modern, symbolic, and postmodern perspectives*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Harris, O. J., Hartman, S. J. (2002). *Organizational behavior*. New York: Best BusinessBooks.
- Hellriegel, D., Slocum, Jr. J. W. *Organizational behavior*. (10th Edition). Canada: Thomson, South-Western.
- Helvacı, M A., Çetin, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin belirlenmesi (Uşak ili örneği). *Turkish Studies-International For the Languages, Literature and History of Tujrkish or Turkic*, Vol.7/3, s.1475,1492.
- Henkin, A. B., Cistone, P. C., Dee, J. R. (2000). Conflict management strategies of principals in site-based managed schools. *Journal of Educational Administration*. Vol.38, No.2, s.142-158.
- Henson, R. K., Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research. *Educational and Psychological Measurement*. Vol.66, s.393-416.
- Herndon, B. C. (2007). An analysis of the relationships between servant leadership, school culture and student achievement. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Missouri, Columbia.
- Hobbs, N. L. (2001). Strategies for building and maintaining a positive school culture. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Pittsburgh, Pennsylvania.
- Hodge B.J. ve Anthony W.P. (1991). *Organization theory: a strategic approach*. (Fourth Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Hofstede, G. (1993). Cultural constraints in management theories. *Academy of Management Executive*. Vol.7, No.1, s.81-94.
- Hofstede, G., Bond, M. H. ve Luk, C-L. (1993). Individual perceptions of organizational cultures: A methodological treatise on levels of analysis. *Organization Studies*. Vol.14, No.4, s. 483-503.
- Holt, J. L., DeVore, C. J. (2005). Culture, gender, organizational role, and styles of conflict resolution: A meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations*. Vol.29, Issue.2, s.165-196.

- Howard, L.W. (1998), Validating the competing values model as a representation of organizational cultures. *International Journal of Organizational Analysis*. Vol. 6 No. 3, s. 231-50.
- Hoy, W. K., Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama*. (7. Baskıdan eviri). Selahattin Turan. (ev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. (6th Edition). Boston: Pearson Education Inc.
- Ikoya, P. O., Akinseinde, S: I. (2009). Variability pattern in conflict management strategies among school administrators of secondary schools in Nigeria. *Journal of Social Sciences*. 20 (03), s.223-230.
- İtl, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi (İstanbul ili rneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve ğretmen-ğrenci ilişkisi. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- İpek, C. (2010). Predicting organizational commitment from organizational culture in Turkish primary schools. *Asia Pacific Education Review*. Vol.11, Issue.3, s.371-385.
- İra, N. (2004). Örgütsel kültür. (Dokuz Eylül niversitesi rneği). Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- İslamoğlu, G., Br, D., Birsell, M. (2008). Conflict management styles in relation to demographics. *Boğazii Journal: Review of Social, Economic and Administrative Studies*. Vol.22, Issue.1-2, s.107-140.
- Jones, R. A., Jimmieson N. L., Griffiths, A. (2005). The impact of organizational culture and reshaping capabilities on change implemantation success: The mediating role of readiness for change. *Journal of Management Studies*. 42:2, s.361-386.
- Kalağan, G. (2009). Araştırma görevlilerin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

- Kara, Y. (2006). Okullardaki örgütsel kültürün okul yöneticilerinin etik davranışları üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (1999) *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (1999). *Çatışma yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kaushal, R., Kwantes, C. T. (2006). The role of culture and personality in choice of conflict management strategy. *International Journal of Intercultural Relations*. Vol.30, Issue.5, s.579-603.
- Keskin, H., Günsel, A. ve Eren, S. (2004). Adokrasi, klan, pazar ve hiyerarşi kültürleri ile firma performansı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı.18, No.1-2. s.307-318.
- Kgomo, S. M. (2007). Conflict management strategies of women principals in Hammanskraal, Gauteng Province. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of South Africa, Güney Afrika.
- Kırçan, E. (2009). İlköğretim okulları yöneticilerinin çatışmayı yönetmede kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Knights, D., Willmott, H. C. (1987). Organizational culture as management strategy: A critique and illustration from the financial services industry. *International Studies of Management & Organization*. Vol.17, No.3, s.40-63.
- Koçel, T. (1989). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, No:205.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. (10. Basım). İstanbul: Arıkan Yayınevi.
- Koorsgaard, M. A., Jeong, S. S., Mahony, D. M., Pitariu, A. H. (2008). A multilevel view of intragroup conflict. *Journal of Management*. Vol.34, No.6, s.1222-1252.
- Kowalski, T. J. (2000). Culture change paradigms and administrator communication. *Contemporary Education*. Vol.71, Issue.2, s.1-5.
- Kozan, M. K. (1997). Culture and conflict management: A theoretical framework. *The International Journal of Conflict Management*. Vol.8, No.4, s.338-360.

- Kurşunoğlu, A. Bakay, E., Tanrıoğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı.28, s.101-115.
- Lal, İ. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Limbare, S. (2012). Leadership styles & conflict management styles of executives. *Indian Journal of Industrail Relations*. Vol.48, Issue.1, s.172-180.
- Lok, P., Crawford, J. (1999). The relationship between commitment and organizational culture, subculture, leadership style and job satisfaction in organizational change and development. *Leadership & Organization Development Journal*. 20/7, s.365-373.
- Lunenburg, F. C. (2011). Understanding organizational culture: A key leadership asset. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*. Vol.29, No.4, s1-12.
- Ma, Z. (2007). Chinese conflict management styles and negotiation behaviors: An empirical study. *International Journal of Cross Cultural Management*. Vol.7, Issue.1, s. 101-119.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Ledaership in Education*. Vol.12, No.1, s.73-84.
- Martin, J., Siehl, C. (1990). Organizational culture and counterculture: An uneasy symbiosis. Beverly Davenport Sypher. (ed.). *Case Studies in Organizational Communication*. New York: Guilford Publications, Inc., s.71-87.
- Mattingly, J. W. (2007). A study of relationship of school climate, school culture, teacher efficacy, teacher job satisfaction and intent to turnover in the context of year-round education calendars. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Luisville, Kentucky.
- Mauseth, K. B. (2007). The influence of perceived organizational supprt and school culture on positive workplace outcomes for teachers in private schools. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Seattle Pacific University, Seattle.

- McMurray, A. J. (2003). The relationship between organizational climate and organizational culture. *Journal of American Academy of Business*. Vol.3, Issue.1/2, s.1-8.
- Miles, M. T. (2002). The relative impact of principal instructional and transformational leadership on school culture. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Missouri, Columbia.
- Moghaddam, A. G., Shahrestani, M., Hamrah, Z., Mohammadi, N., MehrabanKhou, S. T. (2013). The relationship between managers' ethical values and conflict management strategies: Evidence from Tehran stock exchange. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*. Vol.4, No.12, s.450-458.
- Montes, C., Rodríguez, D., Serrano, G. (2012). The affective choice of conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*. Vol.23, Issue.1, s.6-18.
- Mukhtar, S., Habib, M. N. (2010). Private sector managers approach to conflict management: A study of relationships between conflict management styles and personality types. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*. Vol.2, No.1, s.304-312.
- Mwaura, G., Sutton, J., Roberts, D. (1998). Corporate and national culture-an irreconcilable dilemma for the hospitality manager? *International Journal of Hospitality Management*. Vol.10, No.6, s.212-220.
- Narman, A. (2012). Öğretmenlerin örgütsel güvenleri ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Ümraniye ilçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Newstrom J.V. ve Davis K. (1993). *Organizational behavior: Human behavior at work*. (Ninth Edition). New York, USA: McGraw-Hill.
- Noe, J. (2012). The relationship between principals' emotional intelligence quotient, school culture and student achievement. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Liberty University, Lynchburg, VA.
- Nowakowski, D. W. (1995). Gender differences in organizational conflict management styles. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Alabama, Alabama.

- Oğuz, Y. (2007). Okul müdürlerinin demografik değişkenler ve kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki farklılıklar ve ilişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Okay, A. (2000). *Kurum kimliği*. (2. Basım). Ankara: MediaCat Kitapları Kapital Medya Hizmetleri.
- Olaleye, F.O., Arogundade, B.B. (2013). Conflict management strategies of university administrators in South-West Nigeria. *Kuwait Chapter of Journal of Business and Management Review*. Vol.2, No.6, s.96-104.
- Orhan, E. A. (2008). Köy ve şehir ilköğretim okullarında örgütsel iletişimden kaynaklanan çatışmalar ve çatışma yönetimi yaklaşımları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Ouchi, W. G. (1980). Markets, bureaucracies, and clans. *Administrative Science Quarterly*. Vol.25, No.1, s.129-141.
- Ouchi, W. G., Wilkins, A. L. (1985). Organizational culture. *Annual Review of Sociology*. Vol.11, s.457-483.
- Oudenhoven, J. P. (2001). Do organizations reflect national culture? A 10-nation study. *International Journal of Intercultural Relations*. Vol.25, s.89-107.
- Önsal, A. (2012). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki (İstanbul İli Anadolu yakası örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özcan, F. Ö. (1999). Milli eğitimin bürokratik yapısında cinsiyetçilik. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt.4, Sayı.4, s.411-433.
- Özdemir, A. (2010). Örgütsel özdeşleşmenin algılanan örgütsel destek, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Sayı.1, s.237-250.
- Özdemir, A. A. (2012). Çatışmanın doğası: Tanımı, türleri ve süreci. Esra Ceyhan. (ed.). *Çatışma ve Stres Yönetimi I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayını, No:1517, s.2-22.

- Özdemir, A. A. (2012). Çatışmanın nedenleri ve sonuçları. Esra Ceyhan. (ed.). *Çatışma ve Stres Yönetimi I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayını, No:1517, s.22-46.
- Özgan, H. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi (Gaziantep örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Özkalp, E., Kirel, Ç. (2011). *Örgütsel davranış*. (5. Baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Öztay, S. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri (Bağcılar ilçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Pacanowsky, M. E., O'Donnell-Trujillo, N. (1982). Communication and organizational culture. *The Western Journal of Speech Communication*. No.46, s.115-130.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*. (4th Edition). Australia: Allen & Unwin.
- Pettigrew, A. M. (1979). On studying organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*. Vol.24, No.4, s.570-581.
- Phesey, D. C. (2003). *Organizational cultures: Types and transformations*. London: Routledge.
- Pooya, A., Barfoei, H. R., Kargozar, N., Maleki, F. (2013). Relationships between emotional intelligence and conflict management strategies. *Research Journal of Recent Sciences*. Vol.2, No.7, s.37-42.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *The Academy of Management Journal*. Vol.26, No.2, s.369-376.
- Rahim, A. M. (2001). *Managing conflict in organizations*. (Third Edition). London: Quorum Books.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*. Vol.13, Issue.3, s.206–235.
- Rahim, M. A., Buntzman, G. F., & White, D. (1999). An empirical study of the stages of moral development and conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*. Vol.10, Issue.2, 154–171.

- Ramachandran, S. D., Chong, S. C., Ismail, H.. (2010). Organizational culture: An exploratory study comparing faculties' perspectives within public and private universities in Malaysia. *International Journal of Educational Management*. Vol.25, No.6, s.615-634.
- Rhenman, E., Strömberg, L., Westerlund, G. (1970). *Conflict and co-operation in business organizations*. London: Wiley-Interscience.
- Ritov, I., Drory, A. (1996). Ambiguity and conflict management strategy. *The International Journal of Conflict Management*. Vol.7, No.2, s.139-155.
- Roach, A. T., & Kratochwill, T. R. (2004). Evaluating school climate and school culture. *Teaching Exceptional Children*. Vol.37, No.1, s.10-17.
- Robbins, S. P. (1978). Conflict management and conflict resolution are not synonymous. *California Management Review*. Vol.21 Issue.2, s.67-76.
- Robbins, S. P. (2003). *Organizational behavior*. (Tenth Edition). New Jersey, USA: Pearson Education International.
- Robbins, S. P. & Judge, T. (2007). *Organizational behavior*. (12th Edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2005). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sadri, G. ve Lees, B. (2000). Developing corporate culture as a competitive advantage. *Journal of Management Development*. Vol.20, Issue.10, s. 853-859.
- Santoro, M. D. ve Gopalakrishnan, S. (2000). The institutionalization of knowledge transfer activities within industry–university collaborative ventures. *Journal of Engineering and Technology Management*. Vol.17, Issue.3, s. 299-319.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*. Cilt.35, Sayı.156, s.142-159.
- Schall, M. S. (1983). A communication –rules approach to organizational culture. *Administrative Science Quarterly*. Vol.28, No.4, s.557-581.
- Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*. Vol.25, No.2, s.3-16.
- Schlange, L. (1994). Communication strategies for conflict management. *ATOMWIRTSCHAFT-ATOMTECHNIK*. Vol.39, Issue.11, s.762-765.

- Schneider, B., Brief, A. P., Guzzo, R. A. (1996). Creating a climate and culture for sustainable organizational change. *Organizational Dynamics*. Vol.24, (Spring), s.7-19.
- Shell, T. E. (2010). Impact of student behavior on a school culture from the teacher's perspective. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Northcentral University, Arizona.
- Silah, M. (2001). Eğitim örgütlerinde hizmetin niteliğini arttırmak için personelin ödüllendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt.2, Sayı.1, s.95-109.
- Silverthorne, C. (2004). The impact of organizational culture person-organization fit on organizational commitment and job satisfaction in Taiwan. *The Leadership & Organization Journal*. Vol.25, No.7, s.592-599.
- Sökmen, A., Yazıcıoğlu, İ. (2005). Thomas modeli kapsamında yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri ve tekstil işletmelerinde bir alan araştırması. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı, 1, s.1-19.
- Stanley, A. D. (2004). Leadership styles and conflict management styles: An exploratory study. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Regent University, Virginia.
- Stolp, S., Smith, S. C. (1994). School culture and climate: The role of the leader. *OSSC Bulletin. Eugene: Oregon School Study Council*, Cilt.37.
- Sweeney, P. D., MacFarlin, D. B. (2002). *Organizational behavior: Solutions for management*. Boston: McGraw Hill/Irwin.
- Şahan, İ. (2006). Okul müdürlerinin çatışma yönetim stilleri ve bunun öğretmen stres düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, A. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Şahin-Fırat, N. (2010). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*. Cilt.35, Sayı.156, s.71-83.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, Y. (2003). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Şimşek, Y. (2013). Eğitim yönetimi. Coşkun Bayrak. (ed.). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayını, 1230, s.71-95.
- Şimşek, N., Fidan, M. (2005). *Kurum kültürü ve liderlik*. Konya: Tablet Kitabevi.
- Şirin, E. F. (2008). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ve çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şirin, E. (2011). İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (İstanbul ili, Esenyurt ilçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt kültürü (Eskişehir il merkezindeki ilkokullarda bir araştırma)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. (6th Edition). Boston, USA: Pearson Education Inc.
- Taner, D. (2008). Öğretmenlerin umutsuzluk düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tanrıverdi, M. (2008). Ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları arasındaki ilişki (Bursa ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tatum, B. C., Eberlin, R. J. (2006). Organizational justice and conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*. Vol.17, Issue.1, s.66-81.
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi*. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tekkanat, Dilek. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetiminde kullandıkları iletişim tarzlarına ilişkin öğretmen algıları (Edirne ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Terzi, A. R. (1999). Özel ve devlet liselerinde örgüt kültürü (Ankara ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Title, B. B. (1987). Conflict managements styles of teachers. *Proquest, UMI Dissertations Publishing*. Colorado, USA: University of Colorado at Boulder.

- Thomas, K. W. (1977). Toward multi-dimensional values in teaching: The example of conflict behaviors. *The Academy of Management Review*. Vol.2, No.3, s.484-490.
- Thomas, K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of Organizational Behavior*. 13 (3), s.256-274.
- Thomas K.W. ve Kilmann R.H. (1975). The social desirability variable in organizational research: An alternative explanation for reported findings. *Academy of Management Review*. Vol.18, No.4, s.741-752.
- Thompson, L. L. (2009). *The mind and heart of the negotiator*. (4th Edition). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education International.
- Toll, M. M. (1990). Conflict management and school administrators. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kansas State University, Manhattan.
- Trice, H. M., Beyer, J. M. (1984). Studying organizational cultures through rites and ceremonials. *The Academy of Management Review*. Vol.9, No.4, s.653-669.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel iletişim*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Türk, S. (2007). *Örgüt kültürü ve iş tatmini*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ünsar, S. ve Oğuzhan, A. (2009). İmalat sektöründe çalışanların bazı değişkenler açısından rol çatışması ve rol belirsizliğini belirlemeye yönelik bir alan araştırması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt 11, Sayı 2, s. 243-262.
- Unutkan, A. G. (1995). *İşletmelerin yönetimi ve örgüt kültürü*. İstanbul: Türkmen Yayınları.
- Uygur, A. (2010). *Yönetim ve organizasyon*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uysal, C. T. (2012). Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Van Houtte, M. (2007). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol.16, No.1, s.71-89.
- Vasilopoulos, G. (2000). Culture and conflict management: Domestic violence in Asia communities. *Proquest Dissertations and Thesis*, s.1-17.

- Vural, E. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi (Kartal ilçesi örneği).
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Weider-Hatfield, D., Hatfield, J. D. (1996). Superior's conflict management strategies and subordinate outcomes. *Management Communication Quarterly*. Vol.10, Issue.2, s.189-208.
- White, D. D., Bednar, D. A. (1986). *Organizational behavior: Understanding and managing people at work*. Boston, USA: Allyn and Bacon, Inc.
- Wiener, Y. (1988). Forms of value systems: Focus on organizational effectiveness and cultural change and maintenance. *Academy of Management Review*. Vol.13, No.4, s.534-545.
- Wilkins, A. L., Ouchi, W. G. (1983). Efficient cultures: Exploring the relationship between culture and organizational performance. *Administrative Science Quarterly*. Vol.28, No.3, s.468-481.
- Williams, I. E. (2011). Conflict managements styles and job staisfaction by organizational level and status in a private university. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Northcentral University, Arizona.
- Yavuzylmaz, C. (2008). Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin liderlik özelliklerinin çatışma yönetimini yönetme düzeylerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, E. G. (2010). Okul kültürü öğrenci başarısı ilişkisi: İstanbul ili ilköğretim okullarında ampirik bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Zaretsky L. (2004). Advocacy and administration: From conflict to collaboration. *Journal of Educational Administration*. Vol. 42, No. 2, s. 270-286.
- Zeytin, N. (2008). İlköğretim okullarında bürokratikleşme ve okul kültürü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

EKLER

EK 1

Değerli Öğretmenim,

Görüşlerinize dayalı olarak, ilkokullardaki okul kültürü ile okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktayım. Eğitim örgütlerinin işleyişindeki aksaklıkları gidermek ve bu örgütlerin etkililiklerini arttırmak yönünde katkılar sunacağı düşünülen bu çalışmada, sizlerin görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağından ve toplu halde değerlendirileceğinden **adınızı, soyadınızı belirtmenize gerek yoktur**. Araştırmanın amacına ulaşması için tüm soruları yanıtlamanız önem taşımaktadır.

Yardımlarınız için **teşekkür ederim**. Saygılarımla,

Arş. Gör. Beyza HİMMETOĞLU

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

beyzahimmetoglu@anadolu.edu.tr

BÖLÜM I – KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde, çalışmaya katılanlarla ilgili kişisel bilgilerin elde edilmesi amaçlanmaktadır. Aşağıda verilen soruları dikkatlice inceleyerek durumunuza uygun olan seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2. Yaşınız:

21-25 yaş 26-30 yaş 31-35 yaş
 36-40 yaş 41-45 yaş 46 yaş ve üzeri

3. Öğrenim durumunuz:

Ön Lisans
 Lisans
 Yüksek lisans
 Doktora

4. Öğretmen olarak çalışma süreniz:

1-4 yıl 5-8 yıl 9-12 yıl
 13-16 yıl 17-20 yıl 20 yıl ve üzeri

5. Görev yaptığınız okulda bulunma süreniz:

1-4 yıl 5-8 yıl 9-12 yıl
 13-16 yıl 17-20 yıl 20 yıl ve üzeri

6. Görev unvanınız:

Sınıf öğretmeni Diğer branşlar

BÖLÜM II – OKUL KÜLTÜRÜ ANKETİ

Aşağıdaki veri toplama aracında okul kültürü ile ilgili her biri 4 seçenekten oluşan 26 ifade bulunmaktadır. Lütfen bu maddelere katılma derecenizi, ilgili ifadenin karşısında bulunan kutucuğa çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

		Hiç Katılmıyorum (1)	Biraz Katılıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Tamamen Katılıyorum (4)
1	Okulumuzun üyeleri, okulun başarılı olması için sorumluluk üstlenir.				
2	Okulumuzda başarılar kadar başarısızlıklar da kimseyi rencide etmeden paylaşılır.				
3	Okulumuzun üyeleri, okuluyla gurur duyar.				
4	Okulumuza yeni gelen öğretmenler, eski öğretmenlerle kaynaşmakta zorlanmazlar.				
5	Okulumuzdaki üyeler arasında birlik ve beraberlik vardır.				
6	Okulumuzdaki öğretmenler ders saatleri dışında da okulda zaman geçirmekten hoşlanırlar.				
7	Okulumuzda eğitsel faaliyetlerin planlanması sürecinde öğretmenler de görev alırlar.				
8	Okulumuzda “ben” bilincinden çok “biz” bilinci vardır.				
9	Okulumuzun öğretmenleri kullandıkları yöntem-teknik ve materyalleri birbirleriyle paylaşırlar.				
10	Okulumuzdaki öğretmenler arasındaki ilişkiler bireyleri geliştirici niteliktedir.				
11	Okulumuzun üyeleri arasında destekleyici bir bilgi alış-verişi vardır.				
12	Okulumuzun üyelerine, okulun amaçları doğrultusunda dönüt verilir.				
13	Okul yönetimi, öğretmenlerin görevlerine olduğu kadar sosyal yaşamlarına da duyarlıdır.				
14	Okul yöneticilerimiz, iyi performans gösteren öğretmenleri kutlamak için zaman ayırırlar.				

		Hiç Katılmıyorum (1)	Biraz Katılıyorum (2)	Katılıyorum (3)	Tamamen Katılıyorum (4)
15	Okulumuzda öğretmenlerin başarısı değerlendirilirken performansları dikkate alınır.				
16	Okulumuzun üyelerinin başarıları tören ve toplantılarda dile getirilir.				
17	Okulumuzda meydana gelen değişim ve yenilikler yönetimce desteklenir.				
18	Okulumuzun üyeleri arasındaki ilişkiler resmidir.				
19	Okulumuzun yöneticisi eksikliklerini bulmak için öğretmenleri izler.				
20	Okulumuzla ilgili önemli konular toplantılarda hep birlikte tartışılır.				
21	Okulumuzun öğretmenleri, belirsizlik durumlarında kendi kararlarını verebilirler.				
22	Okulumuzun öğretmenleri, eğitsel planlarını oluştururken okulun misyonunu göz önünde bulundururlar.				
23	Okulumuzun misyonu belirlenirken, öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmaktadır.				
24	Okulumuzun öğretmenleri, eldeki kaynaklarla en yüksek çıktıyı almak yönünde çaba gösterirler.				
25	Okulumuzun öğretmenleri, okulun amaçları doğrultusunda kendilerini geliştirirler.				
26	Okulumuzun öğretmenleri, okul çevresinde yaşanan değişimleri takip ederler.				

BÖLÜM II – İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİM STİLLERİ ANKETİ

Aşağıdaki veri toplama aracında okul kültürü ile ilgili her biri 4 seçenekten oluşan 17 ifade bulunmaktadır. Lütfen bu maddelere katılma derecenizi, ilgili ifadenin karşısında bulunan kutucuğa çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

		Hiç Katılmıyorum (1)	Biraz Katılmıyorum (2)	Katılmıyorum (3)	Tamamen Katılmıyorum (4)
1	Okul yöneticilerimiz, anlaşmazlıkları çözmek için makam gücünü kullanmaktan çekinmezler.				
2	Okul yöneticilerimiz, ne olursa olsun çatışmadan kazançlı çıkmak için mücadele ederler.				
3	Okul yöneticilerimiz, öğretmenlerle çatışmanın çözümü sırasındaki iletişimlerinde her zaman araya bir mesafe koyarlar.				
4	Okul yöneticilerimiz, çatışmanın çözümüne yönelik iletişim esnasında beden diliyle de okulun yetkili kişisi olduklarını yansıtmaya çalışırlar.				
5	Okul yöneticilerimiz, kişiler arasında gerilimli bir hava sezdiklerinde ortamdaki uzaklaşırlar.				
6	Okul yöneticilerimiz, hoşlarına gitmeyen bir konuda tartışma açılmak istendiğini sezdiklerinde karşı tarafla görüşmekten kaçınırlar.				
7	Okul yöneticilerimiz, okulun diğer üyeleriyle olan görüş ayrılıklarını açıkça tartışmaktan kaçınırlar.				
8	Okul yöneticilerimiz, öğretmenler arasında çıkan çatışmalara tarafsız yaklaşmayı tercih ederler.				
9	Okul yöneticilerimiz, çatışmamak için kendi isteklerinden vazgeçebilirler.				
10	Okul yöneticilerimiz, sorun ya da anlaşmazlığı çözmek için orta yol bulmaya çalışırlar.				
11	Okul yöneticilerimiz, çatışma durumunda problemin nedenlerini yapıcı bir şekilde ortaya koymaya çalışırlar.				
12	Okul yöneticilerimiz, herkesin ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alarak çatışmayı yönetirler.				
13	Okul yöneticilerimiz, anlaşmazlıklarda karşı tarafı da memnun edebilecek ortak çözüm için çaba gösterirler.				
14	Okul yöneticilerimiz, ortaya çıkan bir çatışma durumunda tüm tarafların çözüme katkı sağlayabilecekleri ortam hazırlarlar.				
15	Okul yöneticilerimiz, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarımızı karşılamaya çaba gösterirler.				
16	Okul yöneticilerimiz, karşı tarafın beklentilerini yerine getirmeye çalışırlar.				
17	Okul yöneticilerimiz, çalışanları için her türlü özveride bulunurlar.				



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 42815220/605.01/3421905
Konu: Anket Uygulama Çalışması
İzin Talebi.

18/11/2013

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : a) 07.11.2013 tarih ve 1304 - 12461 sayılı yazımız.
b) 18.11.2013 tarih ve 3408657 Makam Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Beyza HİMMETOĞLU'nun, "Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Kültürü ile Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi" konulu anket çalışmasını, Oduņpazarı ve Tepebaşı İlçelerine" bağlı ek listede adı geçen ilkokullarda görev yapan öğretmenlere yönelik anket uygulamasının uygun görüldüğüne ait ilgi (b) Makam Oluru ile müdürlüğümüzce de tasdik edilen anket çalışmasının bir örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Arif DEDE
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1: Makam Oluru.
- 2: Anket Çalışması (5 sayfa)
- 3: Okul Listesi (2 sayfa)

22.11.2013
2156

- Danışman
- İlgiliye
22.11.2013

Aslı: İB Ayatları
5070 Sayılı Yasa ile
elektronik olarak
imzalanmıştır.
20.11.2013

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü
Evrak Kayıt Servisi
K. TARİHİ: 21 Kasım 2013
K. NOSU: 10671

Remzi ERGELİK
*Eğit. Bil. Enst.

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 nci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 067-3613-3849-1667-1728 kodu ile yapılabılır.

Büyükdere Mh. Atatürk Bld. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: <http://eskisehir.meb.gov.tr>

Ayrıntılı bilgi için: S.ERDİL
Tel : (0 222) 239 32 00
Faks : (0 222) 739 10 22